

Treoirleabhar Acmhainne don Fhoghlaim Teaghlaigh

Tionscnamh Foghlama
Teaghlaigh, Co. an Chláir



**Treoirleabhar
Acmhainne
don
Fhoghlaim
Teaghlaigh**

Tionscnamh Foghlama
Teaghlaigh, Co. an Chláir

Treoirleabhar Acmhainne don Fhoghlaim Teaghlaigh

Tionscnamh Foghlama Teaghlaigh an Chláir,
Lárionad Oideachais Aosaigh agus Phobail,
Páirc Ghnó Clonroad, Inis, Co. an Chláir.
Teil. (065) 6824819

Suíomh Idirlín: <http://homepage.eircom.net/~famlearn>

© Tionscnamh Foghlama Teaghlaigh, Co. an Chláir
© Selected reading; Na scríbhneoirí

An chéad chló i mBéarla ag Tionscnamh Foghlama Teaghlaigh an Chláir

Clóbhualte in Éirinn ag:	Snap Printing, 16 Briarhill Business Park, Ballybrit, Galway.
Dearadh:	Avril Cairns AViD Graphic Design Luimneach.
Léaráidí:	Niav Murphy
Ábhar scríofa ag agus eagar curtha air ag:	Jan Godfrey Moira Greene
Le cuidiú ó:	Loretta Hughes Dara MacAleer Pauline Murphy Mary Reid
Aistriúchán Gaeilge:	Antain Mac Lochlainn Áine Uí Fhoghlú
Profáil an leagain Ghaeilge:	Séamas Ó Murchú
Typists:	Niamh Ní Mhuirchú Aoife O'Mahoney Máirín Uí Niaidh (leagan Gaeilge)
Comhordaitheoir Photopak: Fótagrafaíocht:	Maura Dempsey Aidan Sweeney
Photopak clóbhualte ag:	Ryle Printers Eastát Tionsclaíoch Chluain Dolcáin, Baile Átha Cliath 22

Gach ceart ar cosaint. Tá cosaint ar an bhfoilseachán seo in Éirinn ag an Acht um Chóipcheart, 1963, agus i dtíortha eile ag reachtaíocht den chineál céanna. Is féidir cead a bhronnadh codanna áirithe den treoirleabhar seo a fhoilsiú lena n-úsáid i gclár foghlama teaghlaigh. Téigh i dteagmháil, más é do thoil é, le Tionscnamh Foghlama Teaghlaigh an Chláir le sonraí a fháil.

Treoirleabhar Acmhainne don Fhoghlaim Teaghlaigh

Faigheann Tionscnamh Foghlama Teaghlaigh an Chláir urraíocht ó:

Coiste Gairmoideachais an Chláir
Scéim Scríbhneoireachta agus Léitheoireachta an Chláir

Dearadh agus táirgeadh an Pacáiste Acmhainne d'Fhoghlaim Teaghlaigh ón Chiste Dubuis, Congregation of the Sisters of Charity of the Incarnate Word, Houston, Texas, SAM.

Faigheann an foilseachán seo tacaíocht ó Fhostaíocht Phobail FÁS agus faigheann sé maoiniú ón Aontas Eorpach.

Fuair an tionscadal deontas sa tréimhse 1995-1997 ó Scéim Fhostaíochta an AE Integra (ar tugadh Horizon air roimhe seo).

Maoiníodh an obair phiólótach ag Bliain Idirnáisiúnta an Teaghlaigh, 1994.

Bainisteoir Tionscadail: Dr. Seán Conlan, Eagraitheoir Oideachais Aosaigh, CGE an Chláir

Foireann Tionscadail: Jan Godfrey, Comhordaitheoir Foghlama Teaghlaigh
Mary Reid, Comhordaitheoir Foghlama Teaghlaigh 1996-1997
Maura Dempsey, Comhordaitheoir Photopak
Moira Greene, Eagraitheoir Litearthachta Aosaí
Loretta Hughes, Oide Acmhainne
Pauline Murphy, Oide
Maura O'Connell, ball foirne 1996-1997

Coiste Comhairleach: Sr. Geraldine Collins, Teiripí Teaghlaigh, Bord Sláinte an Láriarthair
Mr. Michael Connolly, Cigire Scoile, Inis,
Mr. John Gilmartin, Comhairleoir Scoile, Pobalscoil Inis,
Sr. Cecilia Guinane, Oifigeach Ceangail Baile-Scoil,
Coláiste Mhuire,
Mr. Pat Hanrahan, Oide, Scoil Chríost Rí, Cloughleigh,
Dr. Kyran Kennedy, Stiúrthóir, Lárionad Oideachais an Chláir.

Focal Buíochais

Is de thoradh mórán uaireanta an chloig comhoibrithe le daoine aonair, teaghlaigh, scoileanna, eagraíochtaí, áisíneachtaí agus gnóthaí áitiúla a tháinig an Pacáiste Acmhainne don Fhoghlaim Teaghlaigh ar an saol. Is mian le bainisteoir agus le foireann oibre Tionscnamh Foghlama Teaghlaigh an Chláir buíochas ó chroí a ghabháil leo seo a leanas as a gcabhair leis an tionscnamh:

An tOllamh Peter Hannon, Ph.D, Ollscoil Sheffield as ar thug sé de spreagadh agus de thacaíocht fhial don tionscnamh.

Andrea Mearing, Stiúrthóir, *Learning Together*, Norfolk agus an fhoireann agus na tuismitheoirí as ucht a gcuid comhairle agus moltaí.

An tSiúr Ignatia O'Driscoll ó Shiúracha na Carthanachta don Fhocal Ionchollaithe, as an tsuim a léirigh sí agus an spreagadh a thug sí don tionscnamh.

Na húdair, na heagarthóirí agus na foilsitheoirí a thug cead dúinn roinnt sleachta a chur i gcló.

Mary Lyons, Maor CE, agus a comhghleacaithe ag an Ionad Oideachais Aosach & Pobail as a gcuid moltaí cuiditheacha, a gcabhair le clóscríobh agus léamh profaí agus a gcuid focal molta i rith an tionscnaimh.

Eagraithe agus oidí litearthacht aosach ó scéimeanna litearthachta mórthimpeall na tíre a ghlac páirt i gceardlanna traenála píolótacha agus a chuir a dtuairimí ar fáil.

Scoileanna, áisíneachtaí, eagraíochtaí agus tuismitheoirí i gCo. an Chláir a chabhraigh le tionscnaimh phíolótacha le cúig bliana anuas, go háirithe an tSr. Mary McMahon agus Kathleen Redmond, Scoil Náisiúnta Naomh Seanán i gCill Rois agus tuismitheoirí na háite a thug tacaíocht agus a ghlac páirt sa chéad chúrsa foghlama teaghlaigh i gCo. an Chláir.

Jane Mohally, Karen McCarthy agus an fhoireann agus na páistí go léir ag an Ionad Acmhainne do Chúram Leanaí sa Chlár, Inis.

Tuismitheoirí, seantuismitheoirí, páistí agus daoine eile a d'oibrigh go foighneach le foireann Photopak.

Seirbhísí in Inis a chuir a gcuid oifigí ar fáil d'fhoireann Photopak: Banc AIB, An Post, Banc na hÉireann, Cruaearraí Brohan, Bus Éireann agus Iarnród Éireann, Scoil Náisiúnta na mBráithre Críostaí, Leabharlann de Valera, Dunnes Stores, An Lárionad Dóiteán, Mearbhia Enzo, Sr. Pharnell, Siopa Fitzpatrick, Br. na Tulaí, BÁCÚS O'Connor, Siopa Leabhar O'Mahony, Paperchase, Xtra-vision.

Gnóthaí, áisíneachtaí agus eagraíochtaí eile a chabhraigh le Tionscnamh Foghlama Teaghlaigh an Chláir ar bhealaigh eile le cúig bliana anuas.

Réamhrá

Is mór an pléisiúr é a bheith bainteach le cur le chéile an Phacáiste Acmhainne don Fhoghlaim Teaghlaigh. Is de thoradh mórán blianta oibre ar an láthair agus taighde ag foireann dhíograiseach d'oibrithe a tháinig an Pacáiste seo ar an saol. Is beag a ceapadh agus tús á chur leis an togra seo sna laethanta tosaigh in iarthar an Chláir i 1994 go mbeadh seasamh chomh docht is atá inniu ag foghlaim teaghlaigh in Éirinn i réimse an Aosoideachais leis an bhfoilseachán nua seo, agus is le cabhair airgid ó Integra do 'Tionscnamh Foghlama Teaghlaigh an Chláir' (1996-1997) a cuireadh é seo i gcrích.

Chuir Coiste Gairmoideachais an Chláir agus an Scéim Léitheoireachta & Scríbhneoireachta do Cho. an Chláir suim i bhfoghlaim teaghlaigh mar thoradh ar mhórán fiosruithe ó aosfhoghlaimoirí litearthachta agus comhairle á lorg acu maidir le tacú le forbairt oideachasúil a bpáistí féin. Tar éis cúig bliana tá sé soiléir go raibh fírinne sa chéad léargas maidir leis an gceangal ó ghlúin go glúin a bhaineann le litearthacht agus an cumas atá ann do ról na dtuismitheoirí san fhoghlaim.

Déanann na fiontair foghlama teaghlaigh, a bhíonn ag obair le páistí agus tuismitheoirí araon, iarracht aghaidh a thabhairt ar na héifeachtaí eadar-ghlún a bhaineann le míbhuntáistí oideachasúla. Cuirtear chuige ón dtuismitheoir/caomhnóir go dtí an leanbh. Tá an Pacáiste Acmhainne don Fhoghlaim Teaghlaigh bunaithe ar phrionsabail agus ar chleachtais aosoideachais, maraon le taithí na múinteoirí réamh-scoile agus bunscoile, agus rannpháirtíocht na dtuismitheoirí.

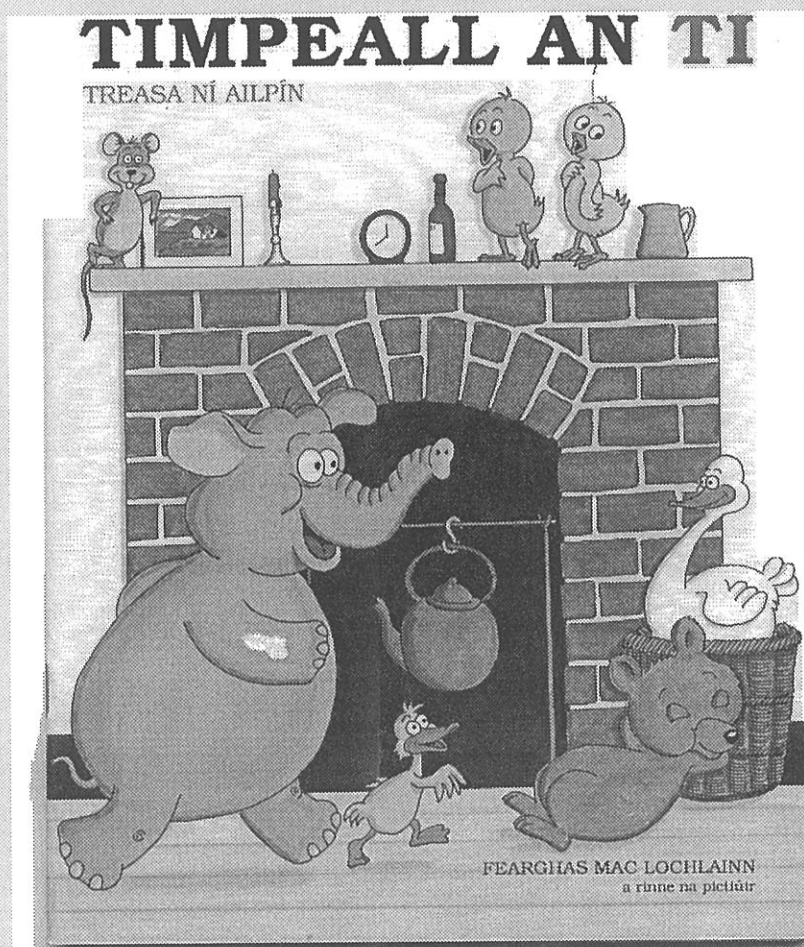
Táim cinnte go gcabhróidh foilsíú an Phacáiste Acmhainne don Fhoghlaim Teaghlaigh agus an Treoirleabhar Acmhainne a bhaineann leis, na leabhair shaothair do thuismitheoirí, an bunPhotopak, leabhar scéalaíochta agus an póstaer go mór le hobair d'eagraíochta agus aghaidh á tabhairt agaibh ar na ceisteanna eadar-ghlún atá anois chomh soiléir sin san obair bhunúsach oideachasúil.



Dr. Seán Conlan
Eagraitheoir Aosoideachais
CGO an Chláir

Clár	
	Leathanach
Réamhrá	10-26
1 Ag Tosnú	27-42
2 Múinteoir gach Tuismitheoir	43-60
3 Labhraímis faoi...	61-82
4 Rannta, amhráin agus dánta	83-100
5 Scéalaíocht	101-122
6 Leabhair a léamh le chéile	123-142
7 An cló timpeall orainn	143-162
8 Fonn scríbhneoireachta	163-190
9 An ghnáthscríbhneoireacht	191-208
10 Gafa le Mata	209-228
11 Ag spraoi le mata	229-250
12 Leabhar a dhéanamh	251-268
13 Ceann cúrsa	269-284
14 Ag déanamh ceangal	285-298
Léitheoireacht roghnaithe	299-338

Réamhrá



Clár

Ó litearthacht teaghlaigh go foghlaim teaghlaigh

Lch.

10-19

Cad is litearthacht teaghlaigh ann?	10
Ag fiosrú fréamhacha na litearthachta	11
Modhanna litearthacht teaghlaigh	15
Litearthacht teaghlaigh in Éirinn	16

Ag forbairt an Phacáiste Acmhainne d'Fhoghlaim Teaghlaigh

20-26

Ag cur dea-chleachtais chun cinn	20
Cad atá sa Phacáiste Acmhainne don Fhoghlaim Teaghlaigh?	21
Smaointe d'úsáid an Phacáiste Acmhainne don Fhoghlaim Teaghlaigh	24
Siombailí	26



Ó litearthacht teaghlaigh go foghlaim teaghlaigh

Cad is litearthacht teaghlaigh ann?

Ina leabhar *Family Literacy: Young Children Learning to Read and Write*, chuir Denny Taylor (1983) inár láthair an nath litearthacht teaghlaigh mar bhealach le cur síos a dhéanamh ar chleachtais léitheoireachta agus scríbhneoireachta a thug sí faoi deara le linn di a bheith ag déanamh staidéir eitneagrafaíoch ar shé theaghlach Meiriceánacha ar feadh trí bliana. Thug taighde Taylor faoi deara go háirithe na bealaí ina dtosnaíonn páistí óga ag léamh agus ag scríobh agus iad ag fiosrú agus ag aithris gníomhaíochtaí sóisialta laethúla. Chuir Taylor fianaise ar fáil freisin a thaispeáineann go mbíonn tionchar ar thaithí litearthachta scoile ag cleachtais aonair an teaghlaigh.

Ó shin i leith úsáidtear an téarma litearthacht teaghlaigh mar mhórhéarma chun cur síos a dhéanamh ar réimse leathan de chlár litearthachta go mbíonn fócas eadar-ghlún acu ina ndearadh agus ina gcur i láthair. Cé go mbaineann buntomhas aosach-leanbh leis na cineálacha seo clár, d'fhéadfadh gur seantuismitheoir, deartháir/deirfiúr níos sine nó cúntóir múinteora chomh maith le tuismitheoir a bheadh i gceist. Sé an fócas a bhíonn ag na clár seo, mar shampla *Read Aloud Parent Clubs* nó *StaR (Story Telling and Retelling)* ná na deiseanna atá ann do pháistí le leabhair a léamh agus labhairt faoi scéalta, a mhéadú. (Dickinson, 1994)

Go háirithe, úsáidtear an téarma litearthacht teaghlaigh chun cur síos a dhéanamh ar chineál ar leith fiontar cláir, a dhéanann iarracht deireadh a chur leis an dteip scolaíochta ó ghlúin go glúin agus an easpa oideachais tríd an fócas a chur ar thuismitheoirí agus ar pháistí ag an am céanna, agus scileanna bunúsacha aosacha agus luathoideachas do leanaí á gcur ar fáil. Cuirtear béim sna clár litearthachta teaghlaigh seo ar gurb iad na tuismitheoirí na chéad mhúinteoirí agus gurb iad is tábhachtaí agus gur cheart iad a spreagadh agus tacú leo sa ról seo. Cuid lárnach de chlár litearthachta teaghlaigh é forbairt a dhéanamh ar fhíorpháirtnéireachtaí idir na páistí, na tuismitheoirí agus na múinteoirí, rud a chabhróidh leis an gcumas foghlama baile agus scoile.

Sé a bhíonn mar aidhm ag clár litearthachta bunaithe ar an modh seo ná:

- * feabhas a chur ar scileanna agus ar dhearcadh tuismitheoirí atá faoi mhíbhuntáiste oideachasúil;
- * feabhas a chur ar an gcaidreamh a bhíonn ann idir an tuismitheoir agus an páiste;
- * feabhas a chur ar scileanna forbartha na bpáistí óga;
- * caidreamh níos fearr a spreagadh idir an baile agus an scoil;
- * tuismitheoirí agus páistí a aontú le chéile mar chuid de thaithí deimhnitheach oideachasúil.

Ag leagan bunchloch do litearthacht teaghlaigh

Tá an bhunchloch teoriciúil do litearthacht teaghlaigh bunaithe ar:

- * na ceachtanna a fhoghlaimítear as stráitéisí a triaileadh cheana;
- * taighde tathagach a spreagann teacht ar thuiscintí nua agus sainmhínithe nua ar cad is litearthacht;
- * saothar síceolaithe feasachta agus teoricí sóisialta teanga agus foghlama á gceapadh acu.

Tugadh faoi deara le clár a triaileadh cheana go raibh tábhacht le cúlra an teaghlaigh agus rannpháirtíocht na dtuismitheoirí sa litearthacht agus sa scolaíocht, ach bunaíodh iad seo go mór ar an dtuiscint 'go bhféadfadh clár oideachasúla a bheadh dírithe go speisialta ar chúiteamh a thabhairt as míbhuntáiste sochaíoch-eacnamaíoch'. Sampla go bhfuil eolas maith air dá leithéid seo, a forbraíodh sna Stáit Aontaithe sna seascaidí is ea *Project Headstart*, mar ar tugadh an deis do leanaí ó theaghlaigh faoi 'mhíbhuntáiste'

Ó litearthacht teaghlaigh go foghlaim teaghlaigh

freastal ar chlár feabhsaithe réamhscoile a chuir béim ar scileanna ullmhaithe léitheoireachta agus forbairt teanga. Níor áirigh an clár seo tuismitheoirí go díreach sa phróiseas foghlama, ach is amhlaidh a dhein sé iarracht a chúiteamh leis na páistí ar chonachtas dá raibh in easnamh orthu sa bhaile. (Wolfendale, 1996)

Sna seachtóidí agus sna hochtóidí luatha bhí cláir in SAM, i Sasana agus sa Nua Shéalainn dírithe ar thuismitheoirí a bheith páirteach i bhforbairt scileanna léitheoireachta a bpáistí. Mar chuid de na cláir seo úsáideadh modhanna a bhí seanbhunaithe chun éisteacht le páistí ag léamh, mar shampla 'léamh beirte' (Glynn, 1996) agus 'stop, cabhraigh, mol' (Topping 1996). Bhí cláir eile dírithe ar a chinntiú go raibh níos mó bainte ag leanaí le leabhair roimh dhul ar scoil dóibh. Níor ghlac aon cheann de na fiontair seo san áireamh, áfach, cén leibhéal litearthachta a bhí ag na tuismitheoirí, ná níor thugadar aitheantas don timpeallacht bhaile féin mar fhoinsé do thaithí uimhríochta agus litríochta. (Wolfendale agus Topping, 1996)

Le cabhair thaithí na gclár seo agus lucht taighde agus oideachais ag féachaint siar ar an tairbhe a baineadh astu, tosnaíodh ar suntas a thabhairt do ghníomhaíochtaí níos leithne ar nós:

- * an éifeacht a bhíonn ag clár léitheoireachta scoile-baile ar bhaill eile den chlann
- * conas a d'fhreastlóidh clár ar riachtanaisí chomh maith le scileanna léitheoireachta a fhorbairt;
- * an suntas a bhaineann le haitheantas a thabhairt don bhaile mar ionad foghlama;
- * an tábhacht a bhaineann le cur le taithí an linbh roimh ré i gcomhthéacs sóisialta na teaghlaigh. (Wolfendale 1996)

Ag fiosrú fréamhacha na litearthachta:

Thacaigh an obair a dhein líon suntasach taighdeoirí leis an tábhacht a bhaineann le fócas a chur ar an rud a tharlaíonn do pháiste sula sroicheann sé/sí an seomra ranga seachas an fócas a bhí ann roimhe sin ar a dtarlaíonn sa seomra ranga, agus iad ag fiosrú conas go díreach a fhoghlaimíonn páistí conas léamh. Ina leabhar *The theory of Emergent Literacy*, chomhdhlúthaigh Nigel Hall (1987) torthaí roinnt staidéar taighde a thug dúshlán na dtuiscintí coinbhinsiúnacha gur scil neodrach gan luach-thionchar an léitheoireacht agus gur fearr a mhúintear é ar bhealach a bheadh de réir córais agus oird ar leith. Chuir sé an tuairim chun cinn mar mhalairt, go 'n-eascraíonn' litearthacht ó thabhairt faoi deara agus rannpháirtíocht an linbh i gcleachtais fhiúntacha litearthachta sa bhaile agus lasmuigh de. (Féach léitheoireacht roghnaithe 1: *The discovery of emergent literacy* le Nigel Hall.)

I measc daoine eile, luaigh Hall saothar taighdeora ón Nua Shéalainn, Marie Clay. Mar mhalairt ar an tuairim a bhí ann cheana gur tús úrnua a bhí ann do gach leanbh, léirigh staidéar Clay ar a mbíonn ar eolas ag leanaí óga roimh dhul ar scoil dóibh i dtaobh an fhocail chlóite go mbaineann tábhacht agus suntas leis na coincheapa a fhoghlaimíonn siad faoin bhfocal clóite sula dtéann siad ar scoil in aon chor. Tríd an taithí a bhíonn acu go léifí leabhair arís is arís dóibh, foghlaimíonn leanaí i dtaobh a ndéanann léitheoirí, m.sh. a súile a úsáid le féachaint ar an leathanach, a lámha a úsáid le breith ar an leabhar, cuspóir a bheith ann chun léitheoireachta, leideanna mínithe a aithint. Foghlaimíonn siad freisin conas a oibríonn téacs, m.sh. gur as focail, marcanna agus spásanna atá ábhar léitheoireachta déanta suas, go bhfuil sé éagsúil ó phictiúirí, nó go bhfuil ceangal ann idir an focal clóite agus an focal scríofa. (Hall, 1987)

Ó litearthacht teaghlaigh go foghlaim teaghlaigh

D'fhéach Yetta Goodman, duine tábhachtach eile ó thaobh taighde luathlitearthachta de ar fhorbairt na litearthachta mar iompar foghlamtha a tharlaíonn go nádúrtha tríd an taithí agus an bhaint a bhíonn ag an leanbh leis an bhfocal clóite i gcomhthéacsanna sóisialta go mbíonn taithí acu orthu. Fuair sí amach gur féidir go mbeadh cuid den fhoghlaim seo ag tarlú de thimpiste, mar shampla nuair a aithníonn leanbh pacáiste bídh a aithníonn sé/sí, nó cárta breithe; agus go dtarlaíonn foghlaim eile nuair a dhéantar an gníomh arís is arís, ar nós i gcás nuair a léitear leabhar. Cabhraíonn na cleachtaí forbartha seo leis an leanbh an rud ar a dtugann Yetta Goodman 'fréamhacha' na litearthachta a bhunú sa leanbh. (Pléite in Weinberger, 1996, pp 3-4; Hall 1987, pp 7-9)

D'fhéach Goswami agus Bryant (1990) ar an tionchar a bhíonn ag éisteacht agus ag aithris rannta ó aois óg ar fhorbairt litearthachta an linbh. Fuaireadar amach go bhforbraíonn an leanbh feacht ar phátrúin fhuaime as an mbaint a bhíonn acu le rannta leanaí, rannta ráiméise, ceolfhógraí agus amhráin. Níos déanaí, agus iad ag foghlaim conas léamh, chabhraigh an tuiscint a bhí acu ar phátrúin fhuaime leo cosúlachtaí a dhéanamh idir fhocail a mbíonn na tús-fhuaimeanna nó na críoch-fhuaimeanna céanna acu. Stráitéis úsáideach ab ea é seo chun cabhrú leo focail nua a fhoghlaim agus freisin chun cabhrú leo litriú a fhoghlaim. (Weinberger, 1996)

I staidéar eile a bhí dírithe ar an gceangal idir chaint agus léitheoireacht, d'fhiosraigh Carol Fox (1983) na gnéithe inste sa scéalaíocht i measc ghrúpa leanaí ó thrí bliana go leith d'aois go sé bliana d'aois. Fuair sí amach gur chabhraigh sé go mór le cumas inste na bpáistí féin nuair a léadh scéalta dóibh. Bhain na páistí úsáid go fairsing agus go héasca as cleasanna scéalaíochta, mar shampla chun an scéal a chur i láthair, chun maisiú a dhéanamh ar an scéal le sonraí mínithe, chun suim an lucht éisteachta a spreagadh agus iad a choimeád ar bís. Bhí úsáid fairsing á baint as 'teanga na leabhar' acu agus a gcuid scéalta féin á gcumadh acu. Léirigh staidéar Fox go bhfoghlaimíonn leanaí a lán mar gheall ar rialacha casta na scéalaíochta mar thoradh ar a dtaithí féin leis na leabhair agus go mbíonn leibhéal tuisceana acu a bhíonn i bhfad thar na téacsanna sa 'scéim léitheoireachta' a úsáidtear sna scoileanna. (pléite in Hall, 1987, pp. 35-37)

Dhírigh Catherine Snow a cuid taighde ar an 'gcaint' a dhéantar le linn na léitheoireachta. Fuair sí amach go mbíonn 'caint na léitheoireachta' i bhfad níos casta ná aon chaint a deineadh le linn cúram linbh nó le linn na himeartha. Chuir Snow i gcás gur fearr féachaint ar an léitheoireacht mar 'mhicrea-thimpeallacht', seachas mar ghníomhaíocht, mar a chítear go minic é. Laistigh den 'timpeallacht' seo is gnách go dtarlaíonn rudaí áirithe, mar shampla:

- * foghlaimítear focail nua,
- * fiafraítear na ceisteanna 'cad é' agus 'cén fáth',
- * faightear fíricí amach,
- * feictear an ceangal idir saol an duine féin agus saol daoine eile.

Thuairimigh Snow chomh maith leis seo go mbíonn baint ag an léitheoireacht a dhéanann an tuismitheoir leis an leanbh le conas smaoineamh agus conas labhairt chomh maith le conas léamh. (Snow, 1994)

De thoradh staidéar a dhéanamh ar thimpeallachtaí liteartha, cuireadh taighde Shirley Brice Heath (1983) ag obair i dtrí phobal éagsúla i gCarolina Thuaidh agus Theas, agus thug sí orthu seo Maintown, Roadville agus Trackton. D'aimsigh Heath difríochtaí cultúrtha sa bhealach inar fhoghlaim leanaí conas ciall agus úsáid a bhaint as an bhfocal clóite, agus fuair sí go raibh difríochtaí idir an bealach a bhaineann leanaí úsáid as labhairt agus scríobh chun a gcuid eolais ar an domhan a chur i dtuiscint.

Ó litearthacht teaghlaigh go foghlaim teaghlaigh

Mar shampla, bhí na cleachtais liteartha ó thaobh mar a léifí leabhar éagsúil go maith ó phobal go pobal. I Maintown, bhí an léitheoireacht an-chosúil leis an léitheoireacht a dhéantar ar scoil, na tuismitheoirí ag léamh dá bpáistí agus ag an am céanna ag cur ceisteanna maidir lena raibh á léamh, ag spreagadh comhrá samhlaíoch agus cruthaitheach agus ag moladh iarrachtaí a bpáistí leis an scéal a athinsint ó na pictiúir nó óna samhlaíocht féin. Chonaic léitheoirí i bpobal Roadville iad féin mar 'na léitheoirí' agus na leanaí mar 'na héisteoirí'. Bhí an tríú cur chuige ag pobal Trackton sa léitheoireacht, mar ar úsáideadh 'an leabhar' mar phointe tosaithe agus as sin gur glacadh tuiscint scéalaíochta béil chucu féin, ina raibh an insint greanta le samhlaíocht agus le ficsean. Chuir Heath i gcás go mbeadh leanaí a bhí ag dul ar scoil agus taithí litearthachta acu a bhí éagsúil ón gcóras scoile ag tosnú le míbhuntáiste. Ní toisc easpa taithí ar litearthacht é seo, ach toisc difríochtaí cultúrtha idir thimpeallacht an bhaile agus na scoile. Tá obair thábhachtach déanta ag a taighde ó thaobh daoine a dhíriú ar an bhfíric i gcúrsaí litearthachta gur fréamhaithe sa chleachtas sóisialta a bhíonn an litearthacht seachas an fócas a bheith ar na scileanna. (Pléite in Czerniewska, 1992, pp. 11-15)

(Féach léitheoireacht roghnaithe 2: *What is early literacy development?* le Jo Weinberger.)

Múinteoir gach tuismitheoir:

Cuireadh an fócas ar ról na dtuismitheoirí ag tacú leis na leanaí agus staidéar á dhéanamh ar an dtimpeallacht bhaile mar chéad fhoinse luath-fhorbairt litearthachta do leanaí. Dhein an tOll. Peter Hannon, Ph. D. ó Ollscoil Sheffield, taighdeoir ar luath-litearthacht leanaí atá go mór faoi mheas, mionstaidéar ar conas a d'fhéadfaí tacú le tuismitheoirí agus iad ag cabhrú lena bpáistí scileanna litearthachta a fhorbairt. Toradh suntasach a tháinig ar an taighde seo ná, seachas mar a chreidtear i dtaobh an 'drochthuismitheora', go dteastaíonn ó gach tuismitheoir cabhrú lena bpáistí, cuma cén leibhéal litearthachta a bhíonn acu féin. (Hannon 1995) Thacaigh a chomhghleacaí ó Sheffield, An Dr. Jo Weinberger leis an toradh seo sa staidéar a dhein sí ar thaithí éagsúla litearthachta, ar ról na dtuismitheoirí agus ar fhorbairt litearthachta na bpáistí. Tacaítear arís leis na torthaí taighde seo ón toradh a bhíonn ar scéimeanna litearthachta aosoideachais, áit a raibh an mhian le cabhrú lena bpáistí mar phríomhspreagadh ag daoine le freastal ar ranganna litearthachta.

Sa tionscnamh *REAL (Raising Early Achievement in Literacy)*, chum agus thionscnaigh foireann taighde Sheffield creat do rannpháirtíocht tuismitheoirí sa litearthacht thar cheithre réimse – ábhar clóite timpeallachta, leabhair, scríbhneoireacht agus scileanna béil teanga. Cuireann an creat béim ar ról na dtuismitheoirí mar mhúinteoirí ó dhúchas agus iad ag soláthar:

- * Deiseanna d'fhoghlaim a bpáistí;
- * Aitheantas ar iarrachtaí a bpáistí;
- * Eadarghníomh ag tacú leis na hiarrachtaí seo;
- * Múnlóireacht chun aithris ar scileanna litearthachta a spreagadh. (Nutbrown & Hannon, 1996) Tá an creat ORIM curtha i bhfeidhm i mórán tionscnamh i Sasana agus bhí tionchar suntasach aige seo ar 'Tionscnamh Foghlama Teaghlaigh an Chláir'. (Féach léitheoireacht roghnaithe 3: *Understanding the Case for Involvement* le Peter Hannon)

An ról a bhaineann le headarghníomh sóisialta:

Má tá rud amháin coitianta a bhaineann leis na fiontair litearthachta teaghlaigh, is é an mhian go méadófaí an t-eadarghníomh idir tuismitheoirí agus leanaí. Go deimhin féin, fiú amháin an coincheap 'litearthacht teaghlaigh', admhaítear leis go bhfuil baint an-tábhachtach ag eadarghníomh sóisialta le litearthacht. Mar thoradh air seo, agus

Ó litearthacht teaghlaigh go foghlaim teaghlaigh

sinn ag cur leis an suntas a bhaineann le headarghníomh sóisialta gur cheart agus aon chlár á leagan amach againn (pé an ag spreagadh na scéalaíochta, ag fiosrú ábhar clóite sa timpeallacht, nó ag caint faoi leabhair é), go gcuirfí béim an-mhór ar fhorbairt scileanna béil teanga.

Tacaíonn saothar Jerome Bruner leis an bhfócas a chur ar eadarghníomh sóisialta agus forbairt na litearthachta. Fear é Bruner a chreideann go ndéantar cumas teanga agus cumas foghlama a fhorbairt i bpáistí le próiseas eadarghníomhú sóisialta. Creideann Bruner, atá go mór faoi thionchar an tsíceolaí Rúisigh, Lev Vygotsky, go rugtar gach naíonán le cumas feasa ó dhúchas a ullmhaíonn iad chun teangacha a fhoghlaim:

- an cumas le díriú ar aidhm nó cuspóir foghlama a bheith acu;
- an cumas le cumarsáid a dhéanamh agus feidhmiú go sóisialta;
- an cumas le pátrúin, ord agus comhleanúint a aithint
- an cumas le ginearáltacht agus teibíocht a chur i bhfeidhm ar a gcuid foghlama.

Ón nóiméad a rugtar iad, tá naíonáin dírithe ar aidhmeanna i dtreo caidrimh shóisialta (m.sh. ag lorg aitheantais ón máthair/príomhchaomhnóir) agus cabhraítear leo a bheith caidreamhach tríd an úsáid a bhaineann siad as na 'buanna feasa' dúchasacha seo. Leanann forbairt na teanga ansin mar thoradh ar mhian an naíonáin le teagmháil a dhéanamh. Chomh luath is a thosnaíonn leanaí ar chumas teanga a bheith acu, cuireann úsáid na teanga féin na cumais fheasa dúchasacha eile a bhíonn acu ag gníomhú, ag cur ar a gcumas tuiscintí níos leithne a bheith acu chun pleanáil, tógaint, teibíocht agus ginearáltacht a chur i bhfeidhm ar a dtugann siad faoi deara agus ar a dtaitheann siad. Ar deireadh, ós rud é gurb é an mhian chun teagmhála a spreagann sealbhú na teanga, sé an t-eadarghníomhú sóisialta a chuireann na tuismitheoirí ar fáil d'fhorbairt teanga a bpáistí an chabhair is mó a thugann siad dóibh. (Bruner 1994)

Cuireann Bruner i gcás go dtarlaíonn páirtnéireacht ar leith idir naíonáin agus a dtuismitheoirí ón bhfiorthosach, an leanbh ag lorg agus an tuismitheoir ag freagairt, agus spreagadh agus ag treorú. Mar a chuir Hannon i gcás, tuairimíonn Bruner go bhfuil cineálacha ar leith iompair a bhíonn ag tuismitheoirí a bhíonn bunaithe ar chreatanna eadarghníomhacha sóisialta, mar shampla gnáthphátrúin oibre agus imeartha a chabhraíonn leis an bhfoghlaim. Leis na pátrúin seo go mbíonn taithí ag an bpáiste orthu ar nós 'peek-a-boo', léitheoireacht in éineacht, am folctha nó béilí, bíonn ar chumas na dtuismitheoirí (a bhfuil sáreolas acu cheana féin ar chumas agus ar thuiscint a bpáiste féin) feabhas a chur ar chumas teanga agus foghlama a bpáistí. Ní hamháin go bhfoghlaimíonn na páistí urlabhra nua, ach freisin foghlaimíonn siad:

- conas a gcuid urlabhra a leathnú isteach i gcomhthéacsanna nua;
 - conas plé leis na coinníollacha sóisialta a bhaineann le tascanna éagsúla caidrimh;
 - conas leanúint le topaicí áirithe agus seansanna á dtógaint;
 - conas fios a bheith acu cad é gur fiú trácht air;
- i bhfocail eile, conas caidreamh go héifeachtach agus úsáid á bhaint as teanga. (Pléite i Garton & Pratt, 1989, pp. 44-48)

Baineann teoiricí caidrimh sóisialta Bruner (agus teoiricí lucht tuairimíochta eile) leis an bhforbairt a thagann ar léitheoireacht, scríbhneoireacht agus scileanna uimhriúla. Ós rud é gur toradh é foghlaim na teanga ar an intinn sóisialta agus chaidrimh a bhíonn ag leanaí, má thugtar deiseanna dóibh rannpháirtíocht fhiúntach a bheith acu i ngníomhaíochtaí léitheoireachta agus scríbhneoireachta agus in úsáid uimhreacha chun smaointe agus eolas a chur i dtuiscint, sé is dóichí ná go bhfeicfidh siad gur leathnú dá gcuid scileanna teanga iad na scileanna seo. Sé sin, aimseoidh siad cuspóir foghlama dóibh féin.

Ó litearthacht teaghlaigh go foghlaim teaghlaigh

Tá forbairt tagtha, dá bhrí sin ar litearthacht teaghlaigh mar thoradh ar thaighde tathagach litearthachta agus teanga, maraon leis na ceachtanna a foghlaimíodh ó thionscnaimh luatha a bhí dírithe ar dheacrachtaí litearthachta agus mar a leanadar ó ghlúin go glúin. Tá coincheap seo 'litearthacht teaghlaigh' éirithe mar thoradh ar:

- athrú meoin: in ionad an baile a fheiscint mar ionad easnaimh, é a fheiscint mar ionad lán deiseanna foghlama;
- tuiscint níos soiléire gurb iad tuismitheoirí (go háirithe) agus baill teaghlaigh an linbh féin is fearr a fhéadann spreagadh a thabhairt d'fhorbairt teanga agus litearthachta;
- an tuiscint go bhfuil comhthéacs sóisialta ann don litearthacht díreach mar atá don labhairt;
- an t-aitheantas atá tugtha don bhfíric go bhfuil an spreagadh céanna ann do leanaí le foghlaim conas léamh agus scríobh, is atá ann dóibh le foghlaim conas caint, sé sin an mhian le bheith ábalta caidreamh a dhéanamh go sóisialta.

Modhanna litearthachta teaghlaigh

Aithnítear na cláir phiolótacha *Parents and Child Education* (PACE) a cuireadh ar bun i Kentucky i 1986 ar na chéad chlár litearthachta theaghlaigh. I gcoirlár na gclár seo bhí:

- oideachas litearthachta do thuismitheoirí,
- clár réamhscolaíochta d'ardchaighdeán,
- grúpa tacaíochta oideachais do thuismitheoirí,
- eadarghníomhaíocht rialta idir thuismitheoirí agus leanaí.

Is i mbunscoileanna a bhí na tograí bunaidh go léir lonnaithe agus d'fhreastail na tuismitheoirí agus na leanaí go léir ar an togra ar feadh trí nó ceithre lá gach seachtain le linn na scoilbhliana. Mar chuid bhreise den chlár tugadh spreagadh do thuismitheoirí oibriú go deonach i slite éagsúla sna scoileanna, agus mar seo, iad ag fáil taithí oibre, ag cur aithne ar fhoireann oibre na scoile agus ag éirí níos compordaí i dtimpeallacht na scoile. Dúradh go raibh dea-thorthaí ar an obair: mhéadaigh mianta oideachais na dtuismitheoirí dá bpáistí sa todhchaí, tháinig feabhas ar leibhéil litearthachta na dtuismitheoirí agus tháinig feabhas ar scileanna foghlama na bpáistí. D'fhás clár PACE agus deineadh an Kenan Trust Family Literacy Project de, agus táthar ag leanúint leis ó shin ar fud na Stát Aontaithe faoin ainm National Centre for Family Literacy. Tá maoiniú á dhéanamh ag Roinn Oideachais SAM ar chlár náisiúnta darb ainm Even Start, a chuireann seirbhísí ar fáil do theaghlaigh ina bhfuil páistí ó aois a mbeirthe go seacht mbliana d'aois. (Connors, 1996)

I 1993 mhaoinigh rialtas na Breataine ceithre scéim phiolótach do litearthacht teaghlaigh a bhunaigh an *Basic Skills Agency*. Bhí na cláir bunaithe ar an múnla Meiriceánach ach ghlacadar isteach freisin eilimintí de thionscnaimh eile ón mBreatain a bhí dírithe ar thuismitheoirí a bheith rannpháirteach i léitheoireacht a bpáistí, ar nós obair na dtaighdeoirí ó Sheffield atá luaite cheana féin. Siad na trí haidhmeanna a bhain leis na cláir thaispeántais seo ná: 'feabhas a chur ar litearthacht na bpáistí, cumas na dtuismitheoirí le cabhrú lena bpáistí agus litearthacht na dtuismitheoirí'. (Brooks et al, 1996)

Thuairiscigh an achoimre fheidhmitheach sa tuarascáil mheasúnaithe a chuir an *National Foundation for Educational Research* (NFER) ar fáil, gur comhlíonadh, tríd is tríd, aidhmeanna an togra. Rinne páistí dul chun cinn suntasach sna trí gnéithe de fhorbairt teanga – léitheoireacht, scríbhneoireacht agus scileanna béil. Maidir le cumas na dtuismitheoirí le cabhrú lena bpáistí, bhí méadú suntasach ar 'ghníomhaíochtaí litearthachta baile' agus ar eadarghníomhaíocht idir thuismitheoirí agus leanaí. Dúirt tuismitheoirí go raibh níos mó féinmhuiníne acu maidir lena gcumas féin agus gur éirigh leo an fhéinmhuinín seo a chur i bhfeidhm ar a bpáistí. Léirigh tuismitheoirí, leis,

Ó litearthacht teaghlaigh go foghlaim teaghlaigh

feabhas ar a gcuid scileanna litearthachta féin, agus thug nócha cúig faoin gcéad de na tuismitheoirí lán nó páirt-aitheantas leo ar leibhéal de *City & Guilds Wordpower*. Chomh maith leis seo, bhraith na tuismitheoirí go raibh 'droichead' déanta acu idir chleachtais scoile agus gníomhaíochtaí baile agus go rabhadar anois ábalta plé níos fearr le múinteoirí a bpáistí. Thairis seo, léirigh an measúnú a rinneadh gur lean na buntáistí agus an dul chun cinn fiú tar éis gur chríochnaigh na páistí agus na tuismitheoirí an cúrsa.

(Brooks et al, 1996)

(Féach léitheoireacht roghnaithe 4: *The Effectiveness of Family Literacy* le Keith Topping)

Litearthacht Teaghlaigh in Éirinn

Deineadh *Tionscnamh Foghlama Teaghlaigh an Chláir* a fhorbairt chun freagairt don ngá a mheas *Scéim Léitheoireachta & Scríbhneoireachta an Chláir* a bheith ann le clár a fhorbairt a chabhródh le tuismitheoirí go raibh scileanna laga litearthachta agus uimhríochta acu, chun go gcabhródís lena bpáistí féin foghlaim. I Meán Fómhair na bliana 1994 bunaíodh ár gcéad fhiontar foghlama i gceantar i gCill Rois, baile beag in iarthar an Chláir atá faoi mhíbhuntáiste sóisialta. Maoiníodh é seo le deontas ó Choiste Idirnáisiúnta Bhliain an Teaghlaigh. Reachtáileadh cúrsa sé seachtaine a chuir an bhéim ar fheabhas a chur ar an eadarghníomhaíocht a bhíonn ag tuismitheoirí agus leanaí agus chun forbairt a dhéanamh ar fhorbairt teanga agus ar a raibh ar eolas faoina raibh i gcló sa timpeallacht. Ina dhiaidh sin reachtáileadh an cúrsa píolótach gairid seo i mórán láithreacha eile i gCo. an Chláir.

I rith na gcúrsaí píolótacha, léirigh tuismitheoirí ó chodanna éagsúla de Cho. an Chláir na cúiseanna céanna inní maidir le riachtanais oideachasúla a bpáistí agus a gcoinníollacha féin. Bhí fonn láidir ar na tuismitheoirí tacaíocht a thabhairt dá bpáistí go háirithe ó thaobh obair bhaile de, ach bhraitheadar go raibh bac ar a gcumas é sin a dhéanamh toisc an chúlra oideachais a bhí acu féin agus toisc nach raibh cur amach acu ar chodanna de churaclam na bunscoile agus ar fhorbairt de churaclam na meánscoile. Bhí inní orthu go bhfágfadh a bpáistí féin an scoil sula mbeadh an dara leibhéal críochnaithe acu toisc go raibh a fhios acu óna dtaithí féin an bac a chuirfeadh sé seo orthu agus post á lorg acu. Bhraitheadar freisin go rabhadar imeallaithe ó chultúr na scoile. Dar le cuid acu níor spéis leis an gcóras scolaíochta a bpáistí, agus bhí a gcáil imithe rompu mar pháistí nach n-éireodh go maith leo choíche. Ba léir gur theastaigh rud éigin níos mó ná na cúrsaí gairide seo chun plé leis na fadhbanna níos leithne a bhí ann.

I mí Eanáir 1996 le cabhair airgid ón *EU Human Resource Initiative, EMPLOYMENT-INTEGRA (HORIZON roimhe sin)*, agus le tacaíocht ó Choiste Gairmoideachais Cho. an Chláir, An Bord Oideachais Aosach agus *Scéim Léitheoireachta & Scríbhneoireachta Cho. an Chláir*, bunaíodh an chéad chlár 'litearthacht teaghlaigh' in Éirinn.

Bhunaigh *Tionscnamh Foghlama Teaghlaigh an Chláir* a gcéad chlár ar *Thionscnamh Litearthachta Teaghlaigh an Kenan Trust* agus an múnla taispeántais a bhí ar bun i Norwich, Sasana, darbh ainm *Learning Together*. Roimh an togra a chur ar bun i gCo. an Chláir, chuaigh na heagraithe i gcomhairle leis an Ollamh Peter Hannon i Sheffield agus freisin le Andrea Mearring, Stiúrthóir Togra i Norwich. Tar éis plé a dhéanamh leis an Ollamh Hannon bheartaigh lucht an togra glacadh leis an stráitéis ORIM mar chreat lárnach, ach chuireadar an cúigiú gné - an uimhríocht - san áireamh.

I Norwich agus an fhoireann ag féachaint ar an gclár *Learning Together* á chur i bhfeidhm, bhéimnigh an Stiúrthóir Andrea Mearring go raibh gníomhaíochtaí ar nós múscailt mhisneach na dtuismitheoirí agus nascanna dearfacha a chruthú leis na scoileanna chomh tábhachtach céanna do rathúnas an chláir is a bhí na gníomhaíochtaí

Ó litearthacht teaghlaigh go foghlaim teaghlaigh

a bhí dírithe ar scileanna tuismitheoireachta agus scileanna eadarghníomhaíochta an linbh/tuismitheora. Mhol sí leis go n-úsáidfí an téarma *foghlaim teaghlaigh* seachas *litearthacht teaghlaigh* mar gur fearr a léiríonn an téarma sin an cur chuige iomlánach i ndearadh an chlár.

D'aithin tuairimí eile ó fhoireann Norwich (maraon le dul i gcomhairle le daoine rannpháirteacha in Inis) cúiseanna imní tuismitheoirí a chuaigh thar scóp fócais na mblianta tosaigh. Bheartaigh an fhoireann dá bhrí sin clár a fhorbairt le chéile a bheadh dírithe ar thacaíocht leanúnach a chur ar fáil do thuismitheoirí, go háirithe i leith cabhair a chur ar fáil le hobair bhaile do leanaí bunscoile agus cabhair a chur ar fáil don leanbh níos sine teacht isteach ar an meánscolaíocht ar a chompord.

Múnlaí Clár:

D'fhorbair *Tionscnamh Foghlama Teaghlaigh an Chláir* agus chuireadar ar fáil trí múnlaí clár ag an *Lárionad Oideachais Aosach & Pobail* in Inis:

Baineann Spraoi le Foghlaim:

clár 60 uaire an chloig ina raibh tuismitheoirí agus leanaí rannpháirteach i ngníomhaíochtaí foghlama bunaithe sa bhaile agus iad dírithe ar fheabhas a chur ar dhul chun cinn an linbh ar scoil.

Cabhair le hObair Bhaile:

clár 16 uaire an chloig dírithe ar mhuinín an tuismitheora a fhorbairt agus cabhrú le tuismitheoirí tacaíocht a thabhairt dá bpáistí leis an obair bhaile.

Ag Dul ar Aghaidh:

clár 12 uaire an chloig a thug an deis do thuismitheoirí aghaidh a thabhairt ar chuid de na cúiseanna imní a bhí acu maidir lena bpáistí a bheith ag aistriú ón mbunscoil go dtí an mheánscoil.

Cuireadh áiseanna cúraim linbh ar fáil dóibh siúd go raibh leanaí an-óga acu, maraon le seomra réamhscoile, áit a bhféadfadh leanaí foghlaim taobh le taobh lena dtuismitheoirí. Bhí seomra na leanaí dírithe ar ghníomhaíochtaí foghlama baile a chur chun cinn. Ag amanta éagsúla i rith an chlár d'oibrigh tuismitheoirí agus leanaí le chéile ar ghníomhaíochtaí foghlama a bhí pléite agus forbartha ag na tuismitheoirí ina gcuid seisiún féin.

Go háirithe i rith na seisiún *Baineann Spórt le Foghlaim* bhí an claonadh ag máithreacha ceisteanna eile ardú a bhain lena suímh féin. Dhein an fhoireann iarracht plé leis na ceisteanna seo trí sheisiún a reachtáil dírithe ar leithéidí láimhseáil airgid, sláinteachas agus bia agus garchabhair. Tugadh spreagadh do thuismitheoirí freisin féachaint ar na deiseanna eile a bhí á dtairiscint ag an *Lárionad Oideachais Aosach & Pobail*. Chonacthas mar thoradh suntasach breise ar an gclár gur ghlac go leor tuismitheoirí páirt i gcúrsaí eile a bhí ar bun.

Bhí fealsúnacht a bhí dírithe go hiomlán ar an bhfoghlaim ag baint le gach gné den dearadh agus den fhorbairt a bhain leis an togra. Beartaíodh na clár i gcomhar leo siúd a bhí páirteach iontu agus ba chuid mhór de gach cúrsa é an measúnú leanúnach a rinne na tuismitheoirí féin ar an obair. Beartaíodh go dtosnófaí an obair go díreach ag leibhéal na dtuismitheoirí féin, agus meas á léiriú ar chumais na dtuismitheoirí mar a bhí acu. Cé gur díródh ar litearthacht, spreagadh agus féin-íomhá na dtuismitheoirí a fheabhsú, d'aithníodar go raibh tuismitheoirí – fiú i gcoinníollacha a bhí go mór faoi mhíbhuntáiste – gníomhach cheana féin ag iarraidh cabhrú lena bpáistí foghlaim, go

Ó litearthacht teaghlaigh go foghlaim teaghlaigh

háirithe le léitheoireacht.

Síos tríd an togra bhí polasaí comhoibrithe dlúth i bhfeidhm idir na tuismitheoirí, an tseirbhís oideachais aosach agus na bunscoileanna áitiúla. Bhí an comhoibriú seo dírithe ar cheangail a fheabhsú idir scoileanna agus na tuismitheoirí a bhraith go dtí sin go rabhadar imeallaithe ag an gcóras oideachais, agus chun fonn páirtnéireachta níos mó san oideachas a spreagadh. Ar na comhghníomhaíochtaí idir an fhoireann fhoghlama teaghlaigh agus foireann na scoile áitiúil bhí: tuiscint níos fearr a thabhairt do na tuismitheoirí ar a mbeifí ag súil leis sa scoil, ag cur deiseanna ar fáil chun go bhféadfadh na tuismitheoirí bualadh leis na múinteoirí ó na scoileanna áitiúla go neamhfhoirmeálta, agus ag spreagadh plé dearfach ar aon fhadhbanna a bheadh ann. Mhínigh gach taobh na príomhcheisteanna, dar leo féin, agus pléadh leo ansin trí chlár na dtograí. Bhí an cur chuige oscailte agus freagrach seo riachtanach do rathúnas an togra.

Le linn na n-agallamh don tuairisc mheasúnaithe, bhí na tuismitheoirí an-deimhnitheach ina dtuairimí maidir lena gcuid rannpháirtíochta sa chlár.

Thuairiscíodar:

- gur chuir an pháirt a ghlacadar sa togra feabhas mór ar a gcuid caidrimh lena bpáistí;
- gur tháinig feabhas ar a gcuid scileanna litearthachta agus uimhríochta féin;
- gur léigh siad leabhair níos minice dá bpáistí féin agus go raibh níos mó muiníne acu as a gcumas féin le leabhair a roghnú;
- go raibh níos mó misnigh acu maidir le dul i dteagmháil leis an scoil;
- gurb é an tairbhe is mó agus is suntasaí a bhaineadar as an gclár ná an bhreis féin-mhisnigh a thug sé dóibh maraon le meon níos dearfa i leith na foghlama.

I mí Dheireadh Fómhair 1997 bhí *Tionscnamh Foghlama Teaghlaigh an Chláir* mar urraitheoirí ar chomhdháil náisiúnta ar fhoghlaim teaghlaigh agus d'fhreastail breis is 100 toscaire air. Bhí an tOllamh Peter Hannon ó Ollscoil Sheffield agus stiúrthóir *Learning Together*, Andrea Mearing i láthair mar aoi-chainteoirí. Thug Mary Reid, a bhí mar stiúrthóir ar *Tionscnamh Foghlama Teaghlaigh an Chláir* cur síos ar imeachtaí an tionscnaimh agus rianaigh sí na príomhcheisteanna go gcaithfí plé leo le forbairt bhreise a dhéanamh ar fhoghlaim teaghlaigh in Éirinn. Bhí toradh spreagúil agus díograiseach ar an gcomhdháil. Ba shoiléir, cé gur rud nua in Éirinn é a leithéid le *Tionscnamh Foghlama Teaghlaigh an Chláir*, go raibh spéis le fada an lá ag daoine anseo i bhfoghlaim teaghlaigh.

Ó shin i leith, tá roinnt fiontar i bhfoghlaim teaghlaigh tosnaíthe ar fud na tíre. Ar nós mar atá i dtíortha eile atá ag plé le foghlaim teaghlaigh tá roinnt slite éagsúla le cur chuige á dtriail chun freagairt do na riachtanais agus do na hábhair shuime éagsúla a bhíonn ag daoine, ag braith ar an maoiniú agus tacaíochtaí eile a bhíonn ar fáil. Beidh sé tábhachtach anois in Éirinn taithí agus tuairimí a roinnt le chéile agus réimse fiontar á gcur i bhfeidhm, agus é ar intinn múnlaí dea-chleachtais a aimsiú chun go bhféadfaí iad a aithris agus a chur i bhfeidhm ar fud na tíre.

Ó litearthacht teaghlaigh go foghlaim teaghlaigh

Tagairtí:

- Brooks, G. Gorman, T. Harman, J. Hutchinson, D. Wilkin, A. (1996) **Family Literacy Works**, London: National Foundation for Education Research and The Basic Skills Agency.
- Bruner, J. (1994) 'From Communicating to Talking' in Stierer B. and Maybin, J. (ed.) **Language, Literacy and Learning in Educational Practice**. Clevedon: Multilingual Matters.
- Connors, L. (1996) 'Developments in Family Literacy in the United States', in Wolfendale, S. & Topping, K., **Family Involvement in Literacy**. London: Cassell Education.
- Czerniewska, P. (1992) **Learning About Writing**. Oxford: Blackwell.
- Dickinson, D. (1994) **Bridges to Literacy**, Oxford: Blackwell.
- Fox, C. (1993) **At The Very Edge Of The Forest**. London: Cassell.
- Garton, A. & Pratt, C. (1989) **Learning to be Literate**. London: Blackwell.
- Glynn, T. (1996) 'Pause, Prompt, Praise: reading tutoring procedures for home and school partnership' in Wolfendale, S. and Topping, K., **Family Involvement in Literacy**. London: Cassell.
- Goswami, U. and Bryant P. (1990) **Phonological Skills and Learning to Read**. Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hall, N. (1987) **The Emergence Of Literacy**. London. Hodder and Stoughton.
- Hannon, P. (1995) **Literacy Home and School**. London: The Falmer Press.
- Heath, S.B. (1983) **Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heath, S.B. (1994) 'What no Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School' in Maybin, J. (ed.) **Language and Literacy in Social Practice**. Clevedon: Multilingual Matters.
- Irish National Teachers' Organisation (1995) **Early Childhood Education, Issues and Concerns**. Dublin, INTO.
- Nutbrown, C. and Hannon, P. (1997) **Preparing for Early Literacy Education with Parents: a Professional Development Manual**. England: NES Arnold.
- Snow, C. (1994) 'Enhancing Literacy Development: Programs and Research Perspectives' in Dickinson, D., **Bridges to Literacy**. Cambridge, USA: Blackwell.
- Taylor, D. (1983) **Family Literacy: Young Children Learning to Read and Write**. London: Heinemann Educational Books.
- Topping, K. (1996) 'The Effectiveness of Family Literacy' in Wolfendale, S. and Topping K. **Family Involvement in Literacy**, London: Cassell.
- Topping, K. (1996) 'Tutoring Systems for Family Literacy' in Wolfendale, S. and Topping K. **Family Involvement in Literacy**. London: Cassell.
- Weinberger, J. (1996) **Literacy goes to School**, London: Paul Chapman.
- Wolfendale, S. (1996) 'Transitions and continuities in Home-School Reading and Literacy' in Wolfendale, S. and Topping, K. **Family Involvement in Literacy**. London: Cassell.
- Wolfendale, S. & Topping, K. (1996) **Family Involvement in Literacy**. London: Cassell Education.

Ag forbairt an *Phacáiste Acmhainne d'Fhoghlaim Teaghlaigh*

Ag cur dea-chleachtais chun cinn

Is gné nua go maith den bhfoghlaim fós an fhoghlaim teaghlaigh. Ó thaithí daoine aonair fós a thagann mórán de na scéalta a bhaineann lena fheabhas a oibríonn sé in áiteanna, agus fiú nuair a chuirtear fianaise ó thaighde ar fáil, is minic gur tréimhse taighde gairid a bhíonn i gceist. Is gá go ndéanfaí níos mó taighde agus monatóireachta ar a dtéann ar aghaidh sna cláir a aithnítear mar 'fhoghlaim teaghlaigh'. Cé go bhfuil an léargas ar fhoghlaim teaghlaigh fós beagán doiléir, tá na heilimintí a bheadh riachtanach le clár rathúil a chur ar bun, ag tosnú ag teacht chun solais. Agus an treoirleabhar seo á scríobh againn tá iarracht déanta againn ar an eolas atá ann faoi láthair ó thaithí a chur san áireamh agus moltaí á ndéanamh againn maidir le cad is dea-chleachtas ann ó thaobh cur chuige an teaghlaigh i leith na foghlama.

Ar na moltaí áirítear:

- * Aitheantas a thabhairt go bhfuil na tuismitheoirí sa ghrúpa ar a bhfuil tú dírithe cheana féin ag glacadh páirt ghníomhach i dtacú le foghlaim a bpáistí. Daingnigh a gcuid iarrachtaí agus bain triail as cur leo le dearcadh deimhnitheach.
- * Cuir an clár in oiriúint do riachtanais an phobail áitiúil, ach bíodh gach tosach beag. Is féidir le heagrú agus le hábhar na gclár a bheith casta. Is fusa cur le do chlár agus breis daoine a mhealladh chuige má bhíonn dea-theist air, seachas aidhmeanna rómhóra a bheith agat ón tosach.
- * Déan comhoibriú leis na háisíneachtaí agus leis na seirbhísí cuí atá sa phobal áitiúil. Cuir ar an eolas iad maidir le do phleananna agus tabhair cuireadh dóibh tacaíocht a thabhairt duit. Bí soiléir maidir le scóp agus le fócas do chlár agus ná tabhair aon gheallúintí a rachadh thar na teorainneacha seo.
- * Bunaigh nascanna idir an mbaile agus an scoil. Bí i gcomhairle go minic le foireann teagaisc na scoile. Tabhair cuireadh do bhaill foirne go rialta labhairt leis na tuismitheoirí ar ábhair éagsúla, mar shampla, mar a mhúintear an léitheoireacht inniu. Déan socruithe chun gur féidir le tuismitheoirí cuairt a thabhairt ar an scoil.
- * Déan socruithe taistil agus cúraim linbh agus bí réidh chun plé le fadhbanna a thiocfaidh chun cinn gan aon amhras i rith an chúrsa. Mar shampla, bí tuisceanach maidir le rannpháirtíocht níos déanaí más gá do thuismitheoir briseadh a ghlacadh ón gcúrsa.
- * Bain úsáid as foireann oibre go bhfuil taithí cheana féin acu ar aosoideachas agus ar luathoideachas. Áirigh traenáil trasfoirne chun comhoibriú agus cothromaíocht a spreagadh.
- * Roghnaigh topaicí, gníomhaíochtaí agus ábhair a bheidh oiriúnach do riachtanais agus ábhair shuime an ghrúpa ar a bhfuil tú dírithe. Más gá, cum do chuid féin.
- * Cuir leis an gclár foirmeálta le hábhar is féidir a thabhairt abhaile ar nós leabhar, puipéad scéalaíochta, cluichí déanta sa mbaile agus pacáistí scríbhneoireachta.
- * Cuir deiseanna ar fáil do thuismitheoirí le foghlaim dóibh féin chomh maith lena bpáistí. Ach bí cúramach go dtuigeann tú nach bhfeiceann mórán tuismitheoirí go bhfuil aon bhaint ag a bhfoghlaim féin leis an gceist ar dtús. Bíodh meas agat orthu dá réir seo agus cuir do sheisiúin in oiriúint.

Ag forbairt an *Pacáiste Acmhainne d'Fhoghlaim Teaghlaigh*

- Bí cinnte go gcloítear le dea-chleachtas aosoideachais. Tabhair spreagadh do thuismitheoirí páirt a ghlacadh i ndearadh agus in ábhar an chúrsa. Lean le polasaí dlúth comhoibrithe síos tríd agus 'measúnaigh' an cúrsa le chéile ag deireadh an chláir.

Pacáiste Acmhainne d'Fhoghlaim Teaghlaigh

Tá an Pacáiste Acmhainne d'Fhoghlaim Teaghlaigh curtha le chéile ag foireann an tionscnaimh agus iad siúd a chabhraigh leo chun a gcuid smaointe ar fhoghlaim teaghlaigh a roinnt le daoine eile. Chun go mbeadh teacht ag réimse agus líon leathan de dhaoine, ag eagraíochtaí agus ag áisíneachtaí gur suim leo a leithéid a chur ar bun dóibh féin ar an ábhar seo, tá sé i gceist go mbeadh an cúrsa mar atá leagtha amach sa phacáiste:

Soghluaiste	Tá an iliomad moltaí, smaointe agus gníomhaíochtaí taitneamhacha sa <i>Pacáiste Acmhainne d'Fhoghlaim Teaghlaigh</i> a bheadh oiriúnach do chláir fhoghlaime teaghlaigh. Is furasta na hábhair agus an trealamh uile a theastaíonn do na seisiúin a iompar i mbút an ghluaisteáin.
In acmhainn	Ar mhaithe le costas an chúrsa a choimeád chomh híseal agus is féidir, ní theastaíonn ríomhairí ná trealamh closamhairc d'aon chuid de na gníomhaíochtaí seo, ach mar sin féin má tá siad seo ar fáil is cinnte gur féidir úsáid a bhaint astu. Is féidir formhór an ábhair a theastaíonn do na seisiúin seo a bhailiú sa mbaile, nó san ionad, nó is féidir iad a cheannach ar chostas beag. D'fhéadfadh freisin go dtabharfadh eagraíochtaí áitiúla roinnt ábhar ar iasacht nó mar bhronntanas.
Oiriúnaitheach	Mar a bhaineann le dea-chleachtas oideachais, ba cheart go nglacfaí san áireamh riachtanais oideachasúla gach grúpa foghlama teaghlaigh nuair atá cúrsa á bheartú. Dá bhrí sin tá sé i gceist go mbeadh solúbthacht ag baint leis na seisiúin. Mar shampla, b'fhéidir gur mhaith leat cuid de na gníomhaíochtaí a chur in oiriúint go speisialta don ngrúpa áirithe atá agat; nó cuid de na gníomhaíochtaí a úsáid i seisiún ar leith ach gan iad a úsáid i seisiún eile, nó b'fhéidir cuid de na topaicí a áireamh i gclár eile.

Cad atá le fáil sa *Pacáiste Acmhainne don Fhoghlaim Teaghlaigh*?

Sa *Pacáiste Acmhainne d'Fhoghlaim Teaghlaigh* gheobhaidh tú:

- an *Treoirleabhar Acmhainne d'Fhoghlaim Teaghlaigh*,
- *Photopak* ina bhfuil pictiúir de ghnáth-ghníomhaíochtaí laethúla teaghlaigh a bhaineann le litearthacht agus le huimhríocht,
- *Pacáistí Tuismitheora* le gníomhaíochtaí gur fiú triail a bhaint astu sa bhaile,
- póstaer foghlama teaghlaigh – *Fadó fadó don bhfoghlaim...*,
- teastais don gcúrsa.

An *Treoirleabhar Acmhainne d'Fhoghlaim Teaghlaigh*

Tá an creat bunúsach coincheapach sna ceithre sheisiún déag sa *Treoirleabhar Acmhainne d'Fhoghlaim Teaghlaigh* do chlár a chabhródh le tuismitheoirí an cumas foghlama is mó is féidir a bhaint amach in atmaisféar teaghlaigh d'fhonn forbairt a dhéanamh ar litearthacht agus ar uimhríocht. Béimnítear grúp-ghníomhaíocht i ngach seisiún agus bíonn sé i gceist go mbainfí leas praiticiúil foghlama as gach seisiún ar feadh dhá uair an chloig. Moltar do na háisitheoirí go n-eagrófaí gach seisiún ar bhealach a cheadódh briseadh de ar a laghad deich nó cúig nóiméad déag, maraon le

Ag forbairt an *Phacáiste Acmhainne d'Fhoghlaim Teaghlaigh*

ham a cheadú le féachaint ar aon ábhar a fhaightear ar iasacht ar nós leabhar, cluichí, fístéipeanna agus clos-téipeanna. Sa treoirleabhar freisin tá ábhar léitheoireachta mar chúlra oiriúnach agus liosta moltaí eile maidir le hacmhainní a thabharfadh tacaíocht bhreise agus clár foghlama teaghlaigh á chur i bhfeidhm.

Seisiún 1 - Ag tosnú - fiosraíonn sé seo go mion an coincheap a bhaineann le foghlaim teaghlaigh agus pléitear aidhmeanna agus mianta na dtuismitheoirí féin i leith an chúrsa. Tabharfaidh an chéad seisiún deis mhaith le topaicí a mholadh mar bhreis ar an gclár lárnach agus d'fhéadfaí iad sin a áireamh ansin sa mhór-chlár. Is gá freisin sa chéad seisiún seo am a cheadú dóibh siúd atá páirteach ann teacht i dtaithí ar a chéile, a bheith ar a gcompond lena chéile agus a bheith soiléir i dtaobh na mbunrialacha.

Seisiún 2 - Múinteoir gach Tuismitheoir - tosnaíonn an seisiún seo le fiosrú ar ról na dtuismitheoirí mar chéad mhúinteoirí a bpáistí. Ag tosnú le plé ar na scileanna iomadúla atá múinte cheana ag tuismitheoirí dá bpáistí, forbraíonn an seisiún le scrúdú ar na rólanna a bhaineann le 'múinteoir' agus 'foghlaimeoir', conas a fhoghlaimíonn páistí agus cén fáth gurb iad na tuismitheoirí na daoine cearta san áit cheart le tacú leis an bhfoghlaim sin. Sa seisiún seo freisin fiosraítear na trí príomhstíleanna foghlama agus cuirtear i láthair an coincheap a bhaineann le cur chuige ilchéadfach san fhoghlaim.

Seisiún 3 - Labhraímis faoi - grinnbhreithniú é seo ar an tábhacht a bhaineann le forbairt teanga béil. Spreagtar na tuismitheoirí le bheith ag caint go luath agus go minic lena bpáistí, agus go háirithe tairbhe a bhaint as na gníomhaíochtaí laethúla iomadúla gur féidir scileanna teanga a thógáil timpeall orthu. Pléann na tuismitheoirí an difríocht idir an chaint sa mbaile agus an chaint sa seomra ranga maraon leis na bealaí inar féidir na leanaí a ullmhú do chleachtais an tseomra ranga. I ngach ceann de na seisiúin a leanann, caitear am freisin ag scrúdú an fhoclóra a theastaíonn chun páirt a ghlacadh i gcomhrá mar gheall ar ghníomhaíochtaí a bhaineann le léitheoireacht, le scríbhneoireacht agus le mata.

Seisiún 4 - Rannta, amhráin agus dánta - tá gníomhaíochtaí anseo a chabhraíonn le tuismitheoirí tuiscint a fhorbairt ar na bunscoleanna fóneolaíochta (pátrúin fhuaimne), ag díriú go háirithe ar na rannta. Fiosraíonn an seisiún mórán de na féidearthachtaí a bhaineann le feacht fóneolaíochta a spreagadh trí ghnáthghníomhaíochtaí laethúla ina mbíonn rannta, dánta agus amhráin.

Seisiún 5 – Scéalaíocht - dearadh é seo lena léiriú do thuismitheoirí mar a chabhraíonn eolas ar struchtúr scéil ar nós síscéalta le scileanna scríbhneoireachta agus léitheoireachta a fhorbairt go hóg. Cuirtear stráitéisí cruthaitheacha i láthair na dtuismitheoirí a chabhraíonn le taitneamh a bhaint as scéalta a insint, mar shampla, puipéideacht shimplí, éide agus cluichí.

Seisiún 6 – Leabhar a léamh le chéile –féachann sé seo ar ghníomhaíochtaí a cumadh chun eadarghníomhú na dtuismitheoirí lena bpáistí dírithe ar leabhair a chur chun cinn. Caitheann tuismitheoirí am ag scrúdú agus ag déanamh anailíse ar litríocht pháistí. Moltar dóibh a gcuid smaointe féin a fhorbairt maidir le cad is 'leabhar maith' ann dóibh féin agus dá bpáistí. Fiosraíonn an seisiún seo stráitéisí a thacaíonn le luathscileanna léitheoireachta a bpáistí.

Seisiún 7 - An cló timpeall orainn - scrúdaíonn sé seo na deiseanna iomadúla chun an tairbhe is mó is féidir a bhaint as ár ngnáth-thaithí laethúil leis na rudaí atá i gcló 'ar fud na háite'. Sa seisiún seo, díritear an fócas ar an bpobal agus ar an mbaile, mar áis luachmhar foghlama.

Ag forbairt an *Phacáiste Acmhainne d'Fhoghlaim Teaghlaigh*

Seisiún 8 - Fonn scríbhneoireachta - iarrtar ar thuismitheoirí ar dtús féachaint ar a ndearcadh féin i leith na scríbhneoireachta. Foghlaimeoidh na thuismitheoirí i dtaobh na scileanna a bhaineann le scríbhneoireacht a fhoghlaim, déanfar plé ar na hiarrachtaí a dhéanann na páistí ar scríbhneoireacht roimh dhul ar scoil dóibh, agus scrúdóidh sé na bealaigh inar féidir le thuismitheoirí tacú níos fearr le hiarrachtaí a bpáistí agus iad ag scríobh.

Seisiún 9 - Am Ghnáthscríbhneoireacht - fiosraíonn sé seo luathfhorbairt na scileanna scríbhneoireachta trí na gníomhaíochtaí iomadúla imeartha a bhíonn ag páistí, na rudaí a thugann siad faoi deara i dtaobh imeachtaí scríbhneoireachta sa mbaile agus sa phobal níos leithne, agus a n-iarrachtaí féin le dul i mbun na scríbhneoireachta go dáiríre le cuspóir dearfa ar intinn acu. Ar nós na seisiúin ar scileanna léitheoireachta agus inste béil, déanann na seisiúin seo iarracht freisin féachaint ar roinnt de na bealaí cur chuige a úsáidtear níos déanaí sa seomra ranga gur féidir bunchloch a leagan dóibh sa mbaile.

Seisiún 10 - Gafa le Mata - féachann sé seo ar na bealaí iomadúla ina mbíonn leanaí i dteagmháil le mata ó lá go lá sa bhaile. Iarrtar ar thuismitheoirí fiosrú a dhéanamh ar chuid de na huirlisí mata a fhaightear sa teach agus smaoineamh ar na focail mhatamaiticiúla go léir a mbainimid úsáid astu chun cur síos a dhéanamh ar rudaí, chun smaointe a chur i dtuiscint agus chun fadhbanna a réiteach. Iarrtar ar thuismitheoirí freisin cur chuige praiticiúil a dhéanamh i réiteach roinnt fíor-fhadhbanna a bhuaileann leo sa saol agus machnamh a dhéanamh ar conas a d'fhéadfaidís a bpáistí a tharraingt isteach sna gníomhaíochtaí seo.

Seisiún 11 – Ag spraoi le mata - díríonn sé seo ar na gníomhaíochtaí iomadúla praiticiúla agus taitneamhacha baile a spreagann luath-thuiscint ar choincheapa bunúsacha uimhriúla. Eagraítear é seo trí 'ionaid fhoghlama' áit a dtugtar cuireadh do thuismitheoirí triail a bhaint as gníomhaíochtaí mata agus cluichí i suíomh praiticiúil. Fiosraíonn an seisiún seo freisin an luach oideachasúil a bhaineann le cluichí agus críochnaíonn sé le gníomhaíocht imeartha.

Seisiún 12 - Leabhar a Dhéanamh - seisiún ann féin é seo a thaispeáineann do thuismitheoirí mar is féidir le leabhair shimplí de dhéantús baile mórán gnéithe den fhoghlaim a ghlacadh san áireamh. B'fhéidir go dteastódh ó na háisitheoirí é seo a úsáid tar éis na seisiúin 'léitheoireachta' agus 'scríbhneoireachta', ós rud é gur céim nádúrtha é le glacadh tar éis a bheith ag léamh agus ag éisteacht le scéalta. Ach mar sin féin, d'fhéadfaí é a úsáid ag aon am i rith an chláir. Baineann formhór an tseisiúin le pleanáil agus le cruthú leabhar de dhéantús baile.

Seisiún 13 - Ceann Cúrsa - díríonn sé seo ar ghníomhaíochtaí a spreagann na thuismitheoirí le hathbhreithniú a dhéanamh ar a dtaithí uile le linn an chúrsa agus comhtháthú a dhéanamh ar a gcuid foghlama. Cuirtear béim ar leith ar na nascanna a aithint atá ann idir na gnéithe éagsúla foghlama, teanga béil, léitheoireacht, scríbhneoireacht agus mata. Leagann an leabhar scéalaíochta *Jason's Day* síos an bhunchloch don togra deiridh, atá cumtha chun go dtaitneodh sé le gach sórt foghlaimeora trí an-chuid moltaí a chur ar fáil do thógáil togra.

Ag forbairt an *Phacáiste Acmhainne d'Fhoghlaim Teaghlaigh*

Seisiún 14 - Ag déanamh ceangal - díríonn sé seo ar thuismitheoirí a spreagadh le féachaint ar a gcuid riachtanas agus a gcuid ábhar suime oideachasúla féin. Ar na gníomhaíochtaí atá ann tá fiosrú ar acmhainní pobail d'fhoghlaim bhreise agus do thacaíocht teaghlaigh. Sa seisiún seo freisin tá measúnú cúrsa agus moltaí do ghníomhaíochtaí deiridh ceann cúrsa.

Na Leabhair Shaothair

Sraith de sheacht leabhair shaothair isea *Na Leabhar Saothair* a dearadh ar mhaithe le breis ábhair a chur ar fáil do na gníomhaíochtaí i ngach seisiún. Ar na gníomhaíochtaí atá iontu tá na Gníomhaíochtaí Baile, a thugtar ag deireadh gach seisiún, maraon le heolas agus le smaointe praiticiúla a chabhródh le thuismitheoirí tacú leis an bhfoghlaim sa bhaile.

- | | |
|---------------------------------|----------------------------------|
| A - Ag Tosnú; | Múinteora gach Tuismitheoir |
| B - Labhraímis faoi; | Rannta, amhráin agus dánta. |
| C - Leabhair a léamh le chéile; | An Cló Timpeall orainn. |
| D - Fonn scríbhneoireachta; | An Ghnáthscríbhneoireacht. |
| E - Gafa le Mata; | Ag spraoi le Mata. |
| F - Leabhar a Dhéanamh; | Ceann Cúrsa; Ag déanamh ceangal. |

Photopak

Sraith de chaoga grianghraf atá anseo de theaghlaigh ag glacadh páirt le i ngníomhaíochtaí laethúla sa bhaile agus sa phobal. Tá réimse de dheiseanna foghlama teaghlaigh sa bhaile agus sa phobal i ngach grianghraf. Tá sé i gceist go mbeadh an fótophacáiste ina áis bhreise le húsáid d'an-chuid de na gníomhaíochtaí seisiúin.

Smaointe d'úsáid an Phacáiste Acmhainne don Fhoghlaim Teaghlaigh

Agus clár foghlama teaghlaigh á dhearadh, mar a bhíonn le gach dea-chleachtas aosoideachais, ba cheart go mbeadh mórán de bhéim an chúrsa ar chur chuige dírithe ar an bhfoghlaim. Molaimid, sula ndearbhaíonn tú ábhar do chúrsa, go rachfá i gcomhairle leis na thuismitheoirí sin go bhfuil fonn orthu an cúrsa a dhéanamh, eolas a chur ar a gcuid riachtanas agus a gcuid ábhar suime agus smaoineamh ar conas is dóichí a fhreastalófar orthu seo i rith an chúrsa. Beartaigh agus cuir in oiriúint do sheisiúin dá réir sin, ag glacadh san áireamh an buiséad atá agat féin agus an t-am atá ceadaithe don gcúrsa. B'fhéidir go n-úsáidfeá na ceithre sheisiún déag nó díreach go roghnófa roinnt gníomhaíochtaí samplacha le háireamh i do chlár. Seo thíos roinnt moltaí:

- **Tairg cúrsa samplach chun coincheap foghlama teaghlaigh a mhíniú.**
Bain feidhm as seisiún roghnaithe chun cúrsa gairid samplach a rith agus tú ag díriú ar thopaic nó dhó, mar shampla, Leabhair agus Scéalaíocht. Bealach furasta agus neamhchostasach é seo le suim a spreagadh san fhoghlaim teaghlaigh.
- **Tairg clár 'do thuismitheoirí amháin'.**
Áirigh na seisiúin ar fad atá curtha i láthair anseo, maraon le seisiún bhreise aoshoghla do mhúnla cláir a bheadh 'do thuismitheoirí amháin' agus na gníomhaíochtaí tuismitheoir/leanbh ag tarlú sa bhaile. Seo an chéad rogha eile is lú costas do ghrúpaí atá ag dul i mbun cláir fhoghlama teaghlaigh.

Ag forbairt an *Phacáiste Acmhainne d'Fhoghlaim Teaghlaigh*

- **Tairg clár 'tuismitheora agus linbh'.**

Is furasta na seisiúin a chur in oiriúint do mhúnla a d'oirfeadh do thuismitheoir agus do leanbh. Níl le déanamh ach na topaicí atá os do chomhair a chur i gcomparáid le gníomhaíochtaí cuí do na seisiúin linbh, agus ansin bain úsáid as na Gníomhaíochtaí Baile mar ghníomhaíochtaí tuismitheora/linbh laistigh d'am an chúrsa. Múnla níos costasaí agus níos casta é seo agus teastaíonn breis ball foirne chuige maraon le pleanáil chúramach agus ionad reachtála níos mó.

- **Bain úsáid as na seisiúin mar chuid de chlár iomlán.**

Is féidir cúrsaí foghlama teaghlaigh a áireamh i gcuraclam cláir eile. Mar shampla, d'fhéadfá roinnt de na seisiúin a áireamh i gcuraclam cúrsa ar scileanna tuismitheoireachta nó cúram linbh. D'fhéadfá freisin roinnt seisiún a úsáid ag an am céanna le cúrsaí eile, mar shampla, cumarsáid nó forbairt phearsanta.

- **Leathnaigh amach na seisiúin chun domhain-fhócas a thabhairt ar thopaic nó dhó**
Cuireann gach seisiún roinnt gníomhaíochtaí roghnaithe ar fáil atá dírithe ar leanaí óga. D'fhéadfaí, áfach, topaicí ar nós leabhar nó scéalta agus scileanna scríbhneoireachta a phlé sna haoisghrúpaí uile, ó naíonáin agus leanaí réamhscoile trí na haoiseanna éagsúla go haois fhásta.

Chomh luath is atá an cúrsa tosnaíthe, lean ar aghaidh ag 'seiceáil' leis na tuismitheoirí ó am go ham, féachaint conas atá ag éirí leo. Feicfidh tú, de réir mar a éiríonn tuismitheoirí níos compordúla, gur dócha go bhféachfaidh siad níos faide ná an chéad ábhar suime a bhí acu sa chúrsa (sé sin a bpáistí ag foghlaim) agus féachaint anois ar an tsuim atá acu féin san fhoghlaim. Is féidir leat teacht i gcabhair ar an bpróiseas seo trí mholtaí a dhéanamh do sheisiúin bhreise, ag cur ranganna samplacha ar bun, ag bunú nascanna leis an bhfoireann teagaisc aosoideachais áitiúil, ag tairscint seisiúin bhreise, ag tairscint treoirsheirbhís oideachais mar chuid de do chlár.

Go n-éirí an t-ádh leat!

Siombailí



Pacáiste Gníomhaíochtaí do Thuismitheoirí, atá freisin sa Treoirleabhar Acmhainne



Gníomhaíochtaí don mbaile, atá freisin i Leabhair Shaothair na dTuismitheoirí.



Is gá an Photopak don ngníomhaíocht seo.



Teastóidh ón áisitheoir smeach-chairt agus marcair a úsáid don ghníomhaíocht seo



Teastóidh ón áisitheoir ábhair a bhailiú agus a eagrú roimh ré.



Moltaí ón oiliúnaí chun feabhas nó faid a chur le gníomhaíochtaí agus seisiúin.

Nótaí breise

Inscne

Mar seo a leanas a thugamar faoi chothromaíocht inscne sa téarmaíocht tríd an leabhar: Úsáidtear an forainm baineann sna seisiúin a bhfuil corruimhreacha orthu. Úsáidtear an forainm fireann sna seisiúin a bhfuil réidhuimhreacha orthu.

'Na Tuismitheoirí'

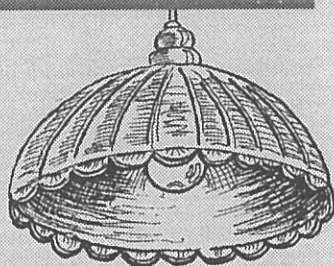
Tagraítear dóibh siúd atá rannpháirteach sa chúrsa mar 'na tuismitheoirí'. Tagairt ghinearálta é seo d'áisitheoirí chun go bhféadfaidís é a úsáid ag tagairt dóibh siúd atá páirteach sa chúrsa agus é ar intinn acu gurb iad príomh-chaomhnóirí an linbh atá i gceist.

Nótaí Seisiúin

Fágtar leathanach folamh ag deireadh gach seisiún do do chuid nótaí féin ar gach seisiún. Ba cheart duit fótachóip a dhéanamh de seo de réir mar is gá.

1

Ag Tosnú





Sa seisiún seo beidh na tuismitheoirí:

- ag teacht i dtaithí ar na coincheapa a bhaineann le foghlaim teaghlaigh;
- ag plé a gcuid aidhmeanna agus a gcuid mianta don gcúrsa;
- á gcur féin ar a gcompord laistigh den ngrúpa;
- ag cnuasach eolais maidir le dátaí, amanna, tacaíocht atá ar fáil;
- ag cur lena n-eolas maidir leis na héagsúlachtaí idir an bhaile agus an scoil a bhaineann leis an bpróiseas foghlama.

Cur síos	Tasc	Am	Lth.
Réamhrá		10 nóim.	30
 Cad is clár foghlama teaghlaigh ann?			31
Cúthailbhriseadh	1	10 nóim.	32
Cad atá i mbosca?	2	20 nóim.	33
Ag féachaint ar fhoghlaim	3	20 nóim.	34
Ag féachaint ar fhoghlaim scoile agus baile	4	20 nóim.	35
 Foghlaim scoile agus baile			36
A mBítear ag súil leis agus bunú bunrialacha	5	20 nóim.	37
 Topaicí lárnacha agus topaicí eile			38
Achoimre Seisiúin		10 nóim.	39
Gníomhaíocht Bhaile 1- Ag foghlaim sa bhaile			39
 Ag foghlaim sa bhaile			40
Nótaí Seisiúin			41-42



Réamhrá

Ag ullmhú:



Sula dtosnaíonn tú gach seisiún, socraigh na cathaoireacha go neamhfhoirmeálta i giorcal nó i leathchiorcal. Má tá sé i gceist agat aon tascanna praiticiúla a chur san áireamh, bíodh boird ar fáil agat freisin. Cinntigh go bhfuil go leor teasa agus solais ann. Bíodh an smeach-chairt réidh agat roimh ré.



Cruthaigh taispeántas feiceálach de ghníomhaíochtaí foghlama teaghlaigh le go bhféachfadh na tuismitheoirí orthu. Bain úsáid as pictiúir Photopak, do phictiúir féin, póstaeir, srl.



Beidh tú ag tagairt do **Leabhar Saothair A, Ich.2 - Cad is clár foghlama teaghlaigh ann?**

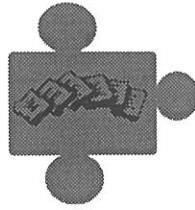
Scríobh na heochair-fhrásaí ar smeach-chairt.

Cad le déanamh:

De réir mar a thagann na tuismitheoirí, cuir fáilte rompu agus tabhair cuireadh dóibh féachaint ar an taispeántas feiceálach fad is atá an grúpa ag teacht le chéile. Nuair atá tú le tosnu, cuir tú féin in aithne agus mínigh beagán i dtaobh do ghrúpa nó d'eagraíochta.

Tagair do **Leabhar Saothair A, Ich.2 - Cad is clár foghlama teaghlaigh ann?** Déan é a phlé.





Cad is clár foghlama teaghlaigh ann?

Aithnítear le cláir fhoghlama teaghlaigh gurb iad na tuismitheoirí na múinteoirí is túisce agus is fearr a bhíonn ag páistí.

Ceann de na haidhmeanna a bhaineann le clár foghlama teaghlaigh ná spreagadh agus tacaíocht a thabhairt duit sa ról atá agat mar chéad-mhúinteoir do linbh.

Aithnítear sna cláir fhoghlama teaghlaigh go bhfuil a lán saghasanna deiseanna ann chun a bheith ag foghlaim sa teaghlach.

Is é an dara haidhm a bhaineann leis an gclár ná féachaint ar na gníomhaíochtaí a d'fhéadfadh cabhrú le do pháiste an tairbhe is mó is féidir a bhaint as foghlaim baile.

Aithnítear le cláir fhoghlama teaghlaigh freisin gur daoine gnóthacha iad tuismitheoirí agus gur minic a bhíonn sé deacair dóibh am saor a bheith acu dóibh féin.

An tríú haidhm a bhaineann leis an gclár ná roinnt ama agus aga a chur ar fáil duit féin le labhairt faoi d'ábhar spéise féin i gcúrsaí foghlama agus más maith leat, leas a bhaint as deiseanna aosfhoghlama i rith agus tar éis an chláir.

Baineann cláir fhoghlama teaghlaigh le:

- cothú scileanna
- cothú féinmhuiníne
- roinnt smaointe
- sult a bhaint as!





Cúthailbhriseadh

Mura bhfuil aithne ag na tuismitheoirí atá i do ghrúpa ar a chéile cheana féin, b'fhéidir gur mhaith leat tosú le 'cúthailbhriseadh' gairid.

Ullmhúchán:



Teastóidh smeachchairt agus marcair uait

Cad le déanamh:

Mínigh do na tuismitheoirí gurb é an cuspóir a bhaineann le cúthailbhriseadh ná daoine a chur ar a suaimhneas agus éirí compordach laistigh den ghrúpa. Uaireanta bíonn rannpháirtithe míshásta i gcúrsa, ní hé mar go mbíonn an cúrsa rófhada, ná ródheacair, ach mar nach mbíonn siad ar a suaimhneas le daoine eile a bhíonn páirteach. Cabhróidh an seisiún gairid seo le tuismitheoirí aithne a chur ar a chéile.

Iarr ar na tuismitheoirí suí in aice le duine éigin nach bhfuil aithne acu orthu agus labhairt lena chéile ar feadh timpeall cúig nóiméad, ag cinntiú go gcuireann siad iad féin in aithne agus go bhfaigheann siad beagán amach mar gheall ar a chéile (ainmneacha a bpáistí, mianta sa chúrsa, conas a chuala siad faoin gcúrsa). Abair leo tar éis cúig nóiméad go n-iarrfar orthu a bpáirtnéirí a chur in aithne don ngrúpa ar fad.

Fad atá tú ag cloisint ó gach ball den ngrúpa, déan nóta ar an smeachchairt d'aon rud a dúradh i dtaobh an chúrsa nó mianta na ndaoine atá ann don gcúrsa. Nuair atá cloiste agat ó gach duine, gabh buíochas leo as a bhfuil ráite acu, agus inis dóibh, ag deireadh an chéad seisiúin seo, go dtabharfaidh tú gearr-léargas dóibh ar do phleananna don chuid eile den gcúrsa. Inis dóibh cé go bhfuil súil agat go rachaidh na pleananna seo fad áirithe maidir le mianta an ghrúpa, gur féidir an cúrsa a chur in oiriúint dá gcuid riachtanas.



Cad atá sa bhosca?

Ullmhúchán:



Teastóidh: go leor boscaí de thoisí éagsúla, marcair, Blu-Tack, páipéar, roinnt rudaí tí a spreagfadh smaointe don ngníomhaíocht seo (m.sh. bróga, bréagáin, litreacha, pinn luaidhe).

Cad le déanamh:

Roinn na tuismitheoirí i mbeirteanna agus tabhair bosca, marcar agus páipéar do gach beirt.

Abair leis na tuismitheoirí cur síos a dhéanamh ar a mboscaí agus a gcomhairle a chur le chéile maidir leis na húsáidí a d'fhéadfaí a bhaint as na boscaí.

Tar éis deich nóiméad, iarr ar gach beirt labhairt faoi roinnt de na smaointe a bhí acu maidir leis an úsáid a d'fhéadfaí a bhaint as a mbosca féin. Is féidir leo a liosta a ghreamú ar a mbosca mar thagairt. Nuair atá rud éigin ráite ag gach beirt, iarr ar na tuismitheoirí smaoiniamh ar conas a tháingadar ar na smaointe maidir le conas a mboscaí a úsáid.

Mar shampla, ar:

- úsáideadar a gcuid samhlaíochta?
- phléadar smaointe le páirtnéirí?
- fhéach siad cad a bhí á dhéanamh ag daoine eile?
- dheineadar méid agus cruth na rudaí a bhí le dul sa bhosca a mheas?
- chuireadar an bosca i gcomparáid le rudaí eile a bheadh den méid céanna?
- smaoiníodar ar an meáchan agus ar théagar an bhosca?
- smaoiníodar ar chruth an bhosca a athrú, m. sh. é a ghearradh?
- smaoiníodar ar an chuma a bhí air a athrú trí é a dhathú nó páipéar a chur air?
- chuimhin leo boscaí eile a úsáideadh cheana?
- thástáladar rudaí a bhí fágtha timpeall a d'fhéadfaí a chur sa bhosca?
- smaoiníodar ar shuímh éagsúla, m.sh. stóráil, imirt linbh?

Iarr ar na tuismitheoirí smaoiniamh ar leanaí beaga agus chomh ceanúil is a bhíonn siad ar a bheith ag imirt le boscaí.

An gceapann tú go mbeadh aon chuid de na gníomhaíochtaí seo ar bun ag do pháiste féin agus é/í ag imirt le bosca?



Ag féachaint ar an bhfoghlaim

Ullmhúchán:



Teastóidh smeach-chairt agus marcair.

Cad le déanamh:

Scríobh na focail AG FOGHLAIM i lár leathanaigh ar an smeach-chairt. Iarr ar na tuismitheoirí a gcomhairle a chur le chéile mar gheall ar an bhfoghlaim. Iarr orthu gach rud a ritheann leo a insint duit agus iad ag smaoineamh ar an bhfoghlaim.

Scríobh a bhfuil le rá acu ar an smeach-chairt mórtimpeall ar na focail AG FOGHLAIM. Líon leathanaigh bhreise más gá. Nuair atá deireadh ráite acu iarr orthu machnamh a dhéanamh ar chuid dá gcuid smaointe féin.

Mar shampla, ar:

Ainmníodar

- áiteanna ina ndéantar foghlaim?
- daoine a aithníonn siad leis an bhfoghlaim?
- gníomhaíochtaí a shamhlaíonn siad leis an bhfoghlaim?
- ábhair don bhfoghlaim?
- modhanna foghlama?

Labhraíodar ar

- bhraithstintí agus mothúcháin phearsanta a shamhlaíonn siad leis an bhfoghlaim?
- chúiseanna go ndéanfaí foghlaim?
- scrúduithe nó meastacháin?
- rathúnais nó teipeanna na foghlama?
- intleacht, cuimhne, nó stíleanna foghlama?

Aimsíodar

- tascanna foghlama ar leith?
- taithí foghlama a bhí acu cheana?
- sainscileanna nó saineolas a d'fhoghlaimíodar?
- eochairfhocail nó nathanna a bhí cloiste go minic acu mar gheall ar an bhfoghlaim?

Ceisteanna le plé:

- *An samhlaímid saghasanna áirithe foghlama le háiteanna áirithe?*
- *Cad a shamhlaímid leis an bhfoghlaim sa phobal nó san ionad oibre?*
- *Cén cineálacha rudaí a fhoghlaimítear sa bhaile?*



Ag féachaint ar an bhfoghlaim baile agus scoile

Ullmhúchán:

Roghnaigh ceann de na trí roghanna don ngníomhaíocht seo agus ullmhaigh do chuid ábhar.



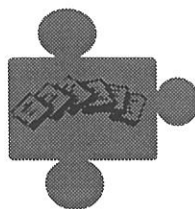
Tagair do **Leabhar Saothair A, lth.3 - Foghlaim baile agus scoile.**

Cad le déanamh:

Is minic nach dtugann tuismitheoirí go leor creidiúna dóibh féin mar mhúinteoir nádúrtha a linbh ná dá mbaile féin mar thimpeallacht nádúrtha foghlama don leanbh. Sé is cuspóir leis an gceacht seo ná béim a chur ar na gnéithe dearfacha go léir a bhaineann le timpeallacht fhoghlama an bhaile agus a mhíniú gur dhá chineál éagsúil foghlama an fhoghlaím a dhéantar ar scoil agus an fhoghlaím a dhéantar sa bhaile. Níl sé i gceist go ndéanfaí beag d'fhoghlaím na scoile, ach go dtarraingeofaí aird ar an gcomh-fhiúntas a bhaineann leis an bhfoghlaim baile.

Tá trí shlí ann inar féidir dul i mbun an cheachta seo. Moltar duit an modh is fearr a oireann do do ghrúpa féin a roghnú.

- 1 Cuirigí bhur gcomhairle le chéile ar smaointe a bhaineann le foghlaim baile agus foghlaim scoile. Tabhair spreagadh do na tuismitheoirí ag iarraidh orthu rud éigin a ainmniú a d'fhoghlaímíodar ar scoil agus rud éigin a d'fhoghlaímíodar sa bhaile. Fiafraigh díobh ar mhaith leo an dá rud a chur i gcomparáid agus na ceistanna seo a leanas á gcur acu: Cé a mhúin na cúraimí seo duit? An duine ar comhaois leat féin a bhí ann nó duine níos sine? Ar tástáladh do chumas sa chúram seo riamh, féachaint ar thug tú leat i gceart é? An tú féin nó duine éigin eile a spreag an fhoghlaím?
- 2 Déan fótacóip agus gearr amach gach frása ar **Foghlaim baile agus scoile**. Cuir píosa páipéir smeach-chairt ar a mbeadh na focail *Foghlaim Baile* agus *Foghlaim Scoile* ar an urlár agus an dá rannóg á n-aithint agat. Scaip amach ar an urlár na frásaí atá gearrtha amach agat agus iarr ar an ngrúpa bailiú timpeall ar an leathanach agus a bheartú cé acu rannóg inar cheart do gach frása dul. Tabhair téip nó Blu-Tack don ngrúpa chun go ngreamóidís na frásaí ar an leathanach ón smeachchairt.
- 3 Déan fótachóip den leathanach **Foghlaim baile agus scoile** agus ansin scríos amach timpeall leath de na frásaí. Iarr ar na tuismitheoirí machnamh a dhéanamh ar gach ráiteas i dtaobh na foghlama agus iarr orthu na spásanna a líonadh ar an leathanach ar aghaidh amach. Mar shampla, b'fhéidir go gcuirfeá ceist: *Má deirimid go mbaineann solúbthacht le foghlaim bhaile, cad a déarfaimis maidir le foghlaim scoile?*



Foghlaim bhaile agus scoile

Curtha in oiriúint ó 'Literacy Home and School' le Peter Hannon, lth. 39, The Falmer Press, 1995.

Foghlaim Bhaile	Foghlaim Scoile
- Roghnaíonn na leanaí na rudaí ba mhaith leo féin a fhoghlaim. - Baineann fusacht agus spraoi leis an bhfoghlaim. - Is féidir le páistí bheith páirteach i ngníomhaíocht foghlama uair ar bith. - Seans nach dtiocfaidh leanaí ar choincheapa san ord is fusa don bhfoghlaim. - Tá mórán deiseanna ann don leanbh aird an duine fhásta a bheith dírithe orthu. - Feidhmíonn na daoine fásta mar dhaoine óna nglactar sampla foghlama. - Ní thástáltar foghlaim an linbh go foirmeálta. - Bíonn deiseanna ann do chomhráite fada. - Is minic a áirítear leanaí d'aoiseanna éagsúla sa bhfoghlaim.	- Caithfidh múinteoirí curaclaim réamh-bheartaithe a leanúint. - Is minic gur cosúil le hobair chruaidh an fhoghlaim. - Foghlaimítear de réir amchláir. - Foghlaimíonn leanaí scileanna céim ar chéim. - Roinntear aird an duine fhásta ar mhórán leanaí. - Feidhmíonn na daoine fásta mar oidí a mhúineann scileanna éagsúla. - Déantar measúnú leanúnach ar foghlaim an pháiste. - Bíonn teorainn leis na deiseanna comhrá. - Déantar an fhoghlaim le leanaí comhaoiseacha.



A mbítear ag súil leis agus bunú bunrialacha

Ullmhúchán:



Scríobh na príomhthopaicí díospóireachta ar bhunrialacha ar smeach-chairt, agus spás breise á fhágaint agat do chinní a ghlacktar.



Tagair do **Leabhar Saothair A, lth. 4 - Topaicí lárnacha + Topaicí eile.**

Cad le déanamh:

Ag bunú bunrialacha

Don rannóg seo, mínigh an riachtanas a bhaineann le bunrialacha a bhunú - tuiscint idir bhaill an ghrúpa, an t-áisitheoir agus na hurraithe maidir le conas a fheidhmeoidh an grúpa fad a mhairfidh an cúrsa.

Tosnaigh an plé le haon pholasaithe eagraíochta a d'fhéadfadh a bheith ann (m.sh. cosc ar thobac) a mhíniú do na tuismitheoirí agus ansin rianaigh na rudaí a mbeifeá ag súil leo. Ansin liostáil na príomhcheisteanna do phlé grúpa agus do chinneadh-ghlacadh.

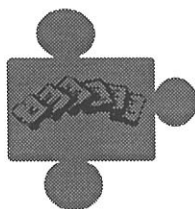
Ag deireadh an phlé, déan achoimre ar a bhfuil glactha leis agus féach arís ar na cinní a glacadh. Tabhair le tuiscint do na tuismitheoirí go mbeidh cóip de na bunrialacha seo ar fáil do gach éinne don chéad seisiún eile.

A mbítear ag súil leis

Cuir i láthair imlíne den gcúrsa atá beartaithe go dtí seo. Tagair do **Leabhar Saothair A, lth.4 - Topaicí lárnacha + Topaicí eile.**

Cuir i gcuimhne do na tuismitheoirí go mbaineann solúbthacht leis an gcúrsa agus nach bhfuil gach seisiún réamh-bheartaithe. Beidh aischothú á lorg agat i rith an chúrsa chun gur féidir leat dul siar ar sheisiúin agus cinn eile a bheartú.

Tabhair spreagadh do na tuismitheoirí smaoineamh ar thopaicí eile go gcuirfidís suim iontu. Mínigh dóibh, cé go mb'fhéidir go bhfuil siad ag freastal ar an gcúrsa ar mhaithe le cabhrú lena bpáistí, go mb'fhéidir gur mhaith leo teacht i dtír ar dheiseanna ar mhaithe leo féin, go háirithe nuair atá áiseanna cúraim linbh agus tacaíochtaí eile ar fáil.



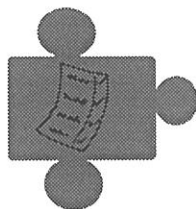
Topaicí Lárnacha

+

Topaicí Eile

- | | |
|-------------------------------|--|
| 1 Ag Tosnú | • Ríomhairí |
| 2 Múinteoir gach Tuismitheoir | • Ealaín agus ceardaíocht |
| 3 Labhraímis faoi . . . | • Garchabhair |
| 4 Rannta, amhráin agus dánta | • Sláinteachas teaghlaigh |
| 5 Scéalaíocht | • Strus-láimhseáil |
| 6 Leabhar a Léamh | • Ag plé le hiompar leanaí |
| 7 An Cló timpeall orainn | • Láimhseáil airgid |
| 8 Fonn scríbhneoireachta | • Ag cabhrú le páistí níos sine leis an litriú |
| 9 An Ghnáthscríbhneoireacht | • Ag caint le múinteoir do thuismitheora |
| 10 Gafa le Mata | • Treallús |
| 11 Ag spraoi le mata | • Feasacht tomhaltóra |
| 12 Leabhar a Dhéanamh | |
| 13 Ceann Cúrsa | |
| 14 Ag déanamh ceangal | |

Do chuidse moltaí:



Achoimre Seisiúin

Déan achoimre ar an seisiún agus athbhreithniú á dhéanamh agat ar:

- sainmhíniú ar chlár foghlama teaghlaigh,
- a mbítear ag súil leis agus bunrialacha,
- dátaí, amanta, tacaíocht atá ar fáil,
- ceisteanna.

Tagair don leathanach flipchairte ar **Féachaint ar fhoghlaím - Gníomhaíocht 3** agus freisin ar an bplé a dhéantar i **Foghlaím bhaile agus scoile - Gníomhaíocht 4**.

Mínigh do na tuismitheoirí gur mhaith leat sa tseachtain atá romhat go ndéanfaidís machnamh ar a gcuid smaointe agus tuairimí féin maidir le conas, cén áit, agus cé leis a tharlaíonn an fhoghlaím, go háirithe sa bhaile acu féin.



Gníomhaíocht Bhaile 1 - Ag foghlaim sa bhaile

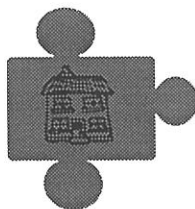
Tá an **Ghníomhaíocht Bhaile - Ag foghlaim sa bhaile** deartha sa tslí go spreagfaí tuismitheoirí le leanúint ar aghaidh ag smaoineamh is ag machnamh ar cad iad na cineálacha foghlama a tharlaíonn sa bhaile agus conas a tharlaíonn an fhoghlaím seo.

D'fhéadfá a mholadh, i rith na seachtaine atá romhat, go bhféadfaidís fiosrú a dhéanamh maidir le foghlaim sa bhaile.

Léigh na treoracha agus na ceisteanna ar an leathanach saothair agus déan iad a phlé ina n-iomlán chun a chinntiú go bhfuil na tuismitheoirí uile ar a gcompord leis an gceacht.

Cinntigh go dtuigeann siad nach gá go scríobhfaí na freagraí síos.

Sé an cuspóir ná go bhféadfadh na tuismitheoirí a mbíonn tugtha faoi deara acu a phlé nuair a thagann siad ar ais chuig an rang an tseachtain dár gcionn.



Ag foghlaim sa bhaile

Le linn na seachtaine atá romhat, déan nóta de ar a laghad ceithre ócáid a dtugann tú faoi deara do pháiste ag léiriú scile atá foghlamtha sa bhaile.

Roinnt samplaí:



ag féachaint ar leabhar



ag preabadh téide



ag úsáid an leithris



ag péinteáil pictiúir

Scileanna

1.

2.

3.

4.

Smaoinigh ar:

Ar roghnaigh do pháiste na scileanna seo a fhoghlaim?

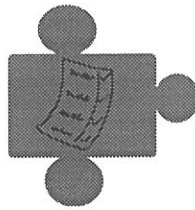
Cé hiad na baill teaghlaigh a bhí páirteach i gcabhrú le do pháiste foghlaim?

Cé mhéid ama a bhí ag do pháiste don bhfoghlaim?

Conas a bhí a fhios agat gur foghlaim do pháiste na scileanna seo?

Ar labhair tú féin is do pháiste i dtaobh mar a d'éirigh léi?

Cad a dúirt tú?



Nótaí Seisiúin

Cad a d'oibrigh go maith sa seisiún seo?

An raibh aon deacrachtaí ann?

Cén t-aischothú a fuair tú ó na tuismitheoirí mar gheall ar an seisiún seo?

Cad a dhein tú chun a chinntiú gur áiríodh ábhair shuime agus riachtanais éagsúla?

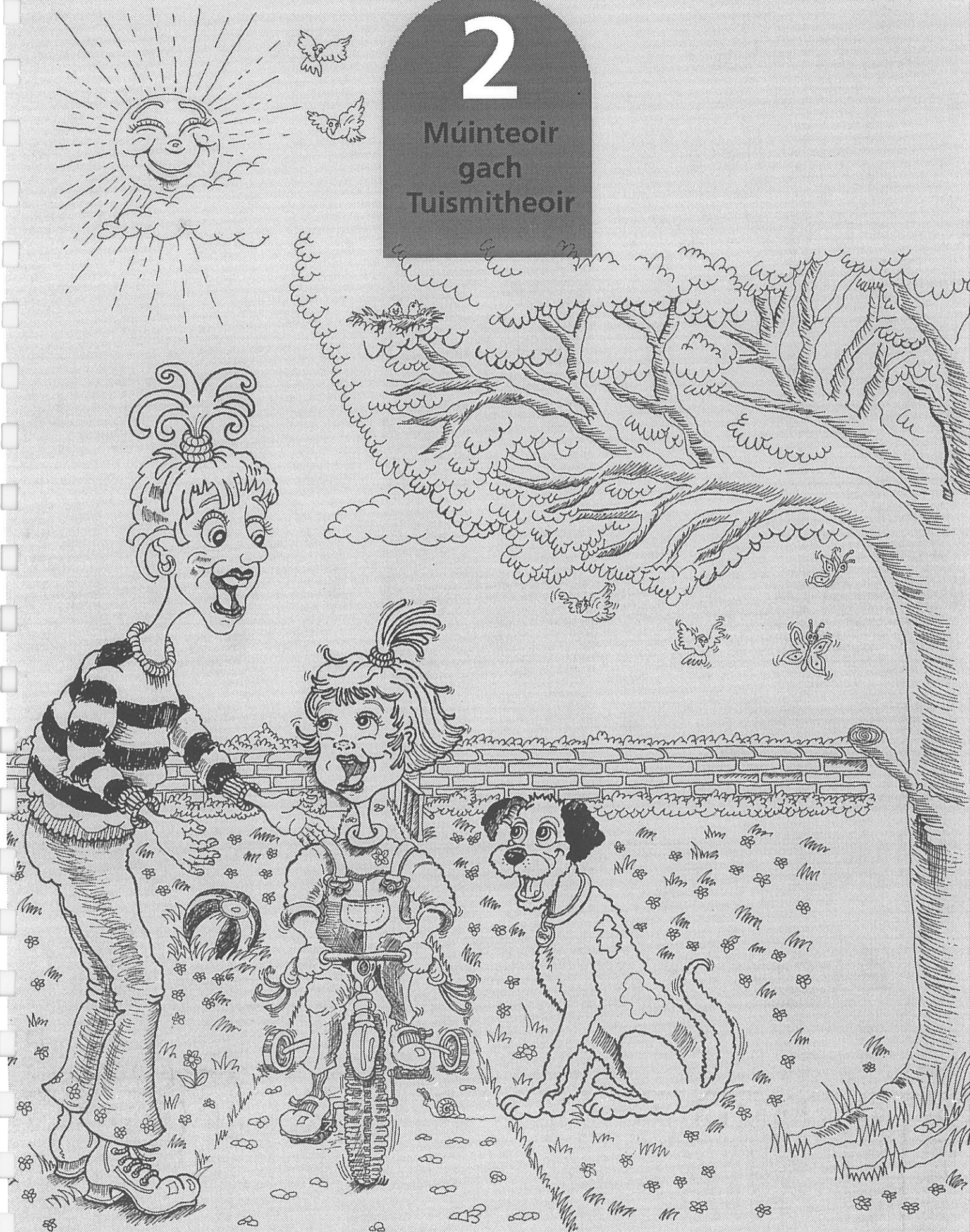
An bhfuil aon rud ann a dhéanfaidh tú ar bhealach éagsúil an chéad uair eile?

Nótaí Seisiúin

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

2

Múinteoir
gach
Tuismitheoir

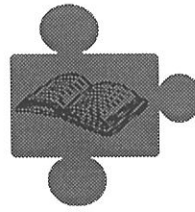




Sa seisiún seo beidh ar thuismitheoirí:

- deiseanna foghlama sa bhaile a aithint;
- plé a dhéanamh ar na príomheilimintí a bhaineann le taithí foghlama rathúil;
- a gcuid tréithe féin mar mhúinteoirí a bpáistí a aithint;
- a gcuid eolais ar stíleanna foghlama éagsúla a mhéadú.

Cur síos	Tasc	Am	Lth.
Réamhrá		10 nóim.	46
Múinteoir gach Tuismitheoir	1	20 nóim.	47
Múinteoirí agus foghlaimeoirí	2	30 nóim.	48
Ceistneoir ar stíleanna foghlama	3	20 nóim.	49
 Aimsigh do stíl foghlama féin			50-51
 Trí phríomhstíl foghlama			52
Plé ar fhoghlaim	4	20 nóim.	53
 Mar a fhoghlaimíonn páistí			54
Gaothrán ainmneacha	5	20 nóim.	55
 Gaothrán ainmneacha			56
Achoimre Seisiúin		10 nóim.	57
Gníomhaíocht Bhaile 2 - Stíleanna Foghlama sa bhaile			57
 Stíleanna Foghlama sa bhaile			58
Nótaí Seisiúin			59-60



Réamhrá

Ullmhúchán:



Teastóidh smeach-chairt agus marcair uait.

Déan cóip de na bunrialacha do gach tuismitheoir.

Cad le déanamh:

Tosnaigh an seisiún ag tagairt arís do na bunrialacha agus ag athbhreithniú **Gníomhaíocht Bhaile 1 - Ag foghlaim sa bhaile.**

Léigh trí na ceisteanna agus iarr ar na tuismitheoirí a gcuid tuairimí a roinnt le chéile.

Ar thaitin an ghníomhaíocht leo?

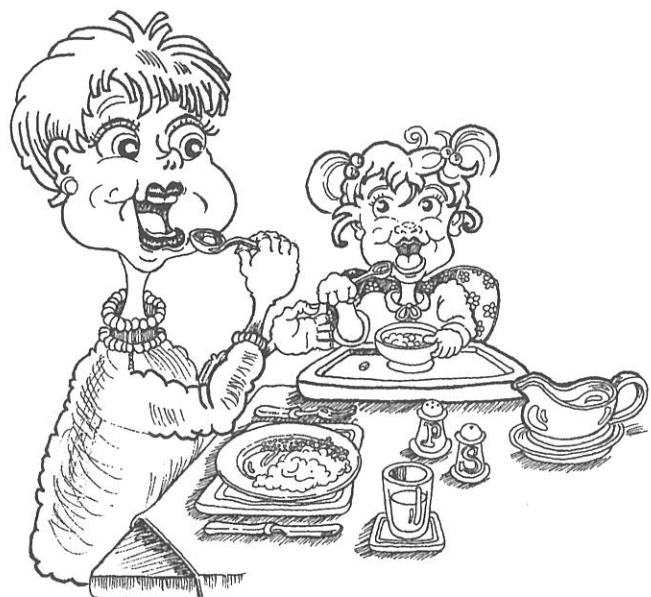
Cad a fuaireamar amach mar gheall ar conas a tharlaíonn an fhoghlaim laistigh dá dteaghlach féin?

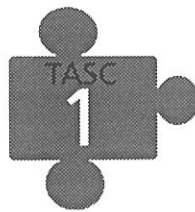
Scríobh a gcuid freagraí ar an smeach-chairt.

Mínigh go bhféachfar níos mó ar an bpróiseas foghlama i seisiún an lae inniu.

Scríobh ar an smeach-chairt:

- Cén fáth go bhfuil dúchas an mhúinteora i ngach tuismitheoir?
- Conas a mhúineann tuismitheoirí a bpáistí
- Conas a fhoghlaimíonn páistí?





Múinteoir gach Tuismitheoir

Ullmhúchán:



Teastóidh smeach-chairt, marcair agus Blu-Tack uait.

Cad le déanamh:

Sé cuspóir an chleachtaidh seo ná féachaint ar ról na dtuismitheoirí mar mhúinteoirí a bpáistí. Tagair siar do **Gníomhaíocht Bhaile 1 - Ag foghlaim sa bhaile** agus fiafraigh de na tuismitheoirí:

Cad iad na scileanna eile atá múinte agat do do pháistí?

Liostáil a gcuid freagraí ar an smeach-chairt

Roinnt samplaí: ag foghlaim conas siúl, labhairt, iad féin a ghléasadh, a gcuid bréagán a phiocadh suas, an leithreas a úsáid, dathanna a aithint, rudaí a ainmniú, contúirtí a aithint, a bheith cairdiúil nó béasach, liathróid a chaitheamh nó breith air, bosca a bhualadh, amhrán a chanadh.

Roinn na tuismitheoirí i dtrí nó i gceithre ghrúpa. Tabhair leathanach smeach-chairte, marcar agus Blu-Tack do gach grúpa. Iarr ar na tuismitheoirí ceann de na tascanna foghlama atá ainmnithe a roghnú agus ansin gach rud gur féidir leo a ainmniú a d'fhéadfadh a bheith tar éis cabhrú lena bpáistí an cúram nó an scil seo a fhoghlaim.

Tar éis deich nó cúig nóiméad déag, tabhair an grúpa ar ais le chéile agus iarr aischothú orthu.

Nuair atá gach grúpa tar éis a dtuairimí a thabhairt, féach ar a bhfuil ráite acu agus léirigh na cosúlachtaí.

Mar shampla:

- ag soláthar deiseanna do chleachtadh
- ag soláthar ábhair
- ag soláthar tacaíochta
- ag léiriú conas rud éigin a dhéanamh
- ag aithint láidreachtaí agus laigeachtaí
- ag tabhairt cabhrach nuair is gá
- ag caint faoin ngníomhaíocht
- ag tabhairt moladh agus spreagadh
- bheith foighneach

Mínigh dóibh nuair a bhíonn tuismitheoirí ag eadarphlé lena bpáistí sa bhaile gur minic a bhíonn an oiread sin ag dul ar aghaidh ag an am céanna, gur deacair dóibh an t-am a bheith acu le tabhairt faoi deara i gceart cé chomh héifeachtach is atá siad féin mar mhúinteoirí a gcuid leanaí. Cabhróidh na gníomhaíochtaí sa chlár foghlama teaghlaigh leis na tuismitheoirí na láidreachtaí seo a aithint agus a fhorbairt.



Múinteoirí agus foghlaimeoirí

Ullmhúchán:



Teastóidh smeach-chairt, marcair agus cártaí-innéacs uait.

Scríobh na ceisteanna a bhaineann leis na **tascanna foghlama** ar chártaí innéacs.

Roinnt moltaí do **cheisteanna tascanna foghlama**:

- Conas a imríonn tú cluiche cártaí simplí ar nós SNAP?
- Conas a fhilleann tú léine/geansaí?
- Conas a chóiríonn tú an bord?
- Conas a imríonn tú náideanna agus crosanna?
- Conas a aimsíonn tú rud éigin sa pháipéar nuachta áitiúil, mar shampla fógraí rangaithe nó amanna na scannán?

Soláthair na tacar is gá leis na tascanna seo a 'mhúineadh'.

Cad le déanamh:

Tá an chéad cheacht eile cumtha ar mhaithe le go dtabharfaí breis faoi deara i dtaobh mar a bhíonn agus eadarghníomhú ar bun idir mhúinteoirí agus foghlaimeoirí.

Roinn an rang i mbeirteanna. Iarr ar gach beirt duine amháin a ainmniú mar foghlaimeoir agus duine amháin a ainmniú mar mhúinteoir. Iarr ar na beirteanna **ceist tasc foghlama** amháin a roghnú. Sa ról-aithris, ba cheart don 'múinteoir' múineadh don 'bhfoghlaimeoir' conas an tasc a dhéanamh. Má bhíonn an t-am agat chuige, iarr ar na beirteanna tasc eile a roghnú agus ansin iarr orthu na rólanna a mhalartú.

Tar éis deich nó cúig nóiméad déag, tabhair na tuismitheoirí go léir ar ais le chéile agus iarr orthu na tascanna a phlé.

Ceisteanna d'fhoghlaimeoirí:

- *Conas a bhraith sé a bheith i d'fhoghlaimeoir?*
- *Cad a dhein do mhúinteoir a chabhraigh leat foghlaim?*
- *Cad a bhí deacair?*
- *Cad gur bhain tú taitneamh as?*
- *Ar thug an ceacht seo aon léargas duit ar thaithí foghlama do pháistí féin?*

Ceisteanna do mhúinteoirí:

- *Conas a bhraith sé a bheith i do mhúinteoir?*
- *Cad a dhein tú a chabhraigh le d'fhoghlaimeoir?*
- *An raibh sé deacair?*
- *Cad gur bhain tú taitneamh as?*
- *Ar chuir an ceacht seo le do thuiscint ar do ról mar mhúinteoir?*

Mar chríoch ar an gceacht seo iarr ar na tuismitheoirí machnamh a dhéanamh ar na slíe gur foghlaimeoirí freisin iad na múinteoirí.



Ceistneoir ar stíleanna foghlama

Ullmhúchán:



Teastóidh smeach-chairt, marcair agus Blu-Tack uait.



Tagair do **Leabhar Saothair A, lth. 6-7 Aithin do stíl foghlama agus lth.8 - Trí phríomhstíl foghlama.**

Cad le déanamh:

Scaip an ceistneoir ar stíleanna foghlama. Léigh gach ceist os ard chun a chinntiú gur féidir leis na daoine fásta ag a bhfuil deacrachtaí foghlama bheith lánpháirteach ann. Ceadaiigh go leor ama do na tuismitheoirí lena bhfreagraí a líonadh isteach. Nuair atá críochnaithe acu, iarr orthu a chomhaireamh cé mhéid uair a d'fhreagraíodar le a, b, nó c.

Mínigh dóibh gur ar mhaithe le spórt a dhein sibh an ghníomhaíocht áirithe seo le féachaint ar stíleanna foghlama. Cuir béim ar go bhfoghlaimimid go léir ar bhealaigh éagsúla - le radharc, éisteacht nó gluaiseacht fhisiciúil. Tá rogha an-dearfach ag roinnt daoine maidir leis an mbealach inar fearr leo foghlaim, agus tá daoine eile ann gur cuma leo conas a fhoghlaimíonn siad. Iarr a dtuairimí.

- *Cad a b'fhiú é do stíl foghlama féin a bheith ar eolas agat?*
- *Cad a b'fhiú é stíl foghlama do pháiste féin a bheith ar eolas agat?*

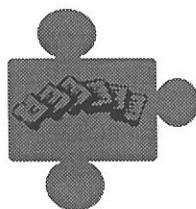
Iarr ar na tuismitheoirí machnamh a dhéanamh ar chuid de na stráitéisí múinteoireachta is coitianta sa seomra ranga:

- ag scríobh eolais ar an gclár dubh,
- ag dul i mbun gníomhaíochtaí praiticiúla,
- ag aithris na haibítire,
- ag baint úsáide as 'féach agus abair' chun focail agus litreacha a mhúineadh.

Mínigh nuair a bhíonn dea-chleachtas i bhfeidhm sa seomra ranga go ndéanann múinteoirí iarracht éagsúlacht a chur i bhfeidhm agus ábhar á chur i láthair acu, chun dul in oiriúint do stíleanna foghlama éagsúla.

Ceisteanna díospóireachta:

- *Conas a d'fhéadfadh an tasc foghlama tionchar a bheith aige ar an stíl foghlama? m.sh. ag foghlaim conas gluaiseán a thiomáint, ag baint triail as oideas nua, ag foghlaim conas ríomhairí a úsáid?*
- *Conas a théann an timpeallacht foghlama i bhfeidhm ar an taithí foghlama?*
- *Cad iad na dála eile a d'fhéadfadh tionchar a bheith acu ar dheiseanna foghlama?*
- *Cad iad na difríochtaí idir foghlaim bhaile agus foghlaim scoile go bhféadfadh tionchar a bheith acu ar stíleanna aonair foghlama?*



Aimsigh do stíl fhoghlama

Curtha in oiriúint ón gCeistneoir ar Stíleanna Foghlama i Learning in Practice le Rosamund Phillips, NALA 1996.

Roghnaigh freagra AMHÁIN a, b, nó c do gach ceist.

1. **Nuair atá tú ag dul in áit éigin nach raibh tú ann riamh cheana, an maith leat**
 - a) treoracha i scríbhinn a bheith agat?
 - b) duine éigin a bheith ann a déarfadh leat conas é a shroichint?
 - c) é a fháil amach duit féin de réir a chéile mar go bhfuil tú go maith ar threo-aimsíú?

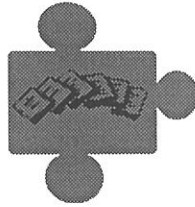
2. **Agus tú ag litriú, an ndéanann tú**
 - a) iarracht an focal a fheiceáil?
 - b) iarracht an focal a fhuaimniú?
 - c) an focal a scríobh síos, féachaint an bhfuil an 'chuma cheart' air?

3. **Nuair a bhíonn tú crosta,**
 - a) an bhfanann tú ciúin, ag cur do chuid ciúnais i bhfeidhm ar dhaoine eile?
 - b) an gcuireann tú i dtuiscint go mear é, le liúraigh srl.?
 - c) an n-imíonn tú leat go crosta, do dhoirne teann agus d'fhiacra teannta ar a chéile?

4. **Nuair a bhíonn am spártha agat an fearr leat**
 - a) féachaint ar an teilifís, dul chuig an bpictiúrlann, cluiche físeáin a imirt?
 - b) éisteacht leis an raidió nó le téipeanna/dlúthdhioscaí, dul go dtí coirmcheoil nó uirlis cheoil a sheinm?
 - c) rud éigin fisiciúil a dhéanamh ar nós spóirt, nó dul ag rince?

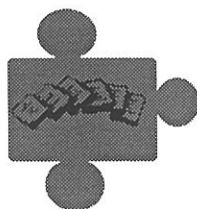
5. **Nuair a bhíonn rud tábhachtach le plé agat, an fearr leat**
 - a) cruinniú díreach leis an duine atá i gceist, nó cúpla nóta a scríobh i dtaobh ar mhaith leat a rá?
 - b) an guthán a úsáid?
 - c) labhairt faoi i rith gníomhaíochta eile ar nós siúlóide nó béile a ithe?

6. **Nuair a bhíonn tú ag caint,**
 - a) an labhraíonn tú go tapa, go háirithe nuair a bhíonn tú corraithe?
 - b) an mbaineann tú taitneamh as éisteacht, ach fós gur maith leat a bheith ag caint?
 - c) an n-úsáideann tú a lán geáitsí láimhe agus coirp?



Aimsigh do stíl fhoghlama

7. **An mbíonn a fhios ag daoine eile conas a bhraitheann tú**
 - a) ón chuma atá ar d'aghaidh?
 - b) ó do ghuth?
 - c) ó do chuid geáitsíochta?
8. **Nuair a deir duine éigin rud deas fút, an maith leat**
 - a) é a fháil i scríbhinn?
 - b) é a chloisteáil?
 - c) an moladh a bheith fisiciúil, mar shampla barróg a fháil ó dhuine?
9. **Nuair a dhéanann tú iarracht a thuiscint cén aoibh atá ar dhuine,**
 - a) an bhféachann tú ar aghaidh an duine de ghnáth?
 - b) an n-éisteann tú lena ghlór?
 - c) an bhféachann tú ar a gheáitsí?
10. **Nuair a bhíonn tú leamh, díomhaoin den suíomh**
 - a) an bhféachann tú timpeall ort ag faire nó ag scribeáil?
 - b) an labhraíonn tú leat féin nó le daoine eile?
 - c) an mbíonn tú ag útamáil?
11. **Nuair a bhíonn tú ag foghlaim,**
 - a) an maith leat taispeántais, léaráidí nó póstaeir a fheiceáil?
 - b) an maith leat éisteacht le teoracha, cainteanna agus léachtaí?
 - c) an fearr leat páirt ghníomhach a bheith agat ann, le gníomhaíochtaí nó cleachtaí?
12. **Nuair a insíonn duine éigin a uimhir ghutháin duit,**
 - a) an scríobhann tú síos í chomh tapa agus is féidir leat?
 - b) an ndéanann tú í a aithris arís agus arís eile duit féin?
 - c) an samhlaíonn tú tú féin agus an uimhir á dialú agat?



Trí phríomhstíl fhoghlama

'a' is mó

Más 'a' is mó a bhí mar fhreagraí agat, is é is dóichí ná gur foghlaimeoir fisiúil tú. Braitheann tú ar an bhféachaint mar an stráitéis is éifeachtúla agus is fusa duitse.

Daoine gur foghlaimeoirí fisiúla iad:

- is fearr leo léarscáil ná treoracha ó bhéal;
- is maith leo scribeáil;
- feiceann siad focail ina gceann;
- is cuimhin leo a bhfuil feicthe acu seachas a bhfuil cloiste acu;
- is maith leo eolas a léamh i dtreoracha;
- tá siad néata agus bíonn ord agus eagar ag baint leo.

'b' is mó

Más 'b' is mó a bhí mar fhreagraí agat, is é is dóichí ná gur foghlaimeoir ó chluas tú. Is fearr a fhoghlaímíonn tú agus tú ag éisteacht agus ag caint.

Daoine gur foghlaimeoirí ó chluas iad:

- labhraíonn siad leo féin;
- bogann siad a mbeola fad atá siad ag léamh;
- déanann siad aithris ar eolas amach os ard chun é a fhoghlaim;
- tá siad cainteach, is breá leo díospóireacht;
- is maith leo na focail a léamh amach fad atá siad ag foghlaim conas litriú;
- cuimhníonn siad ar a bhfuil cloiste acu seachas ar a bhfuil feicthe acu.

'c' is mó

Más 'c' is mó a bhí mar fhreagraí agat, is é is dóichí ná gur foghlaimeoir cinéiteach tú. Foghlaimíonn tú ó mhothúcháin agus ó ghluaiseacht. Is maith leat an tasc a dhéanamh chun é a fhoghlaim i gceart.

Daoine gur foghlaimeoirí cinéiteacha iad:

- is deacair leo suí síos;
- foghlaimíonn siad ó bheith ag déanamh agus ag láimhseáil;
- smaoiníonn siad níos fearr agus iad ag gluaiseacht nó ag siúl;
- úsáideann siad gníomh-fhocail;
- úsáideann siad geáitsí go minic;
- is maith leo focail a chóipeáil agus cleachtadh a dhéanamh ar iad a scríobh fad atá siad ag foghlaim conas litriú;
- cuimhníonn siad níos fearr ar rudaí atá *déanta* acu;
- is i ngluaiseacht na matán is fearr atá a mbealaí foghlama.

Plé ar an bhfoghlaim

Ullmhúchán:



Teastóidh smeach-chairt, marcair agus Blu-Tack uait.



Tagair do **Leabhar Saothair A, lth. 9 - Mar a fhoghlaimíonn páistí.**

Cad le déanamh:

Pléigh **Leabhar Saothair A, lth. 9 - Mar a fhoghlaimíonn páistí.**

Cabhraigh leis na tuismitheoirí an ceangal a dhéanamh idir na rudaí a d'fhiosraíodar i **nGníomhaíochtaí 1, 2 agus 3** agus na pointí a deineadh i dtaobh foghlaim pháistí.

Iarr orthu machnamh a dhéanamh ar stíleanna foghlama a bpáistí féin.

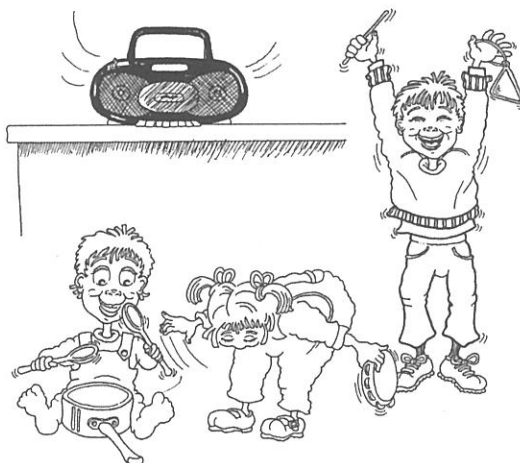
Ceisteanna le cur:

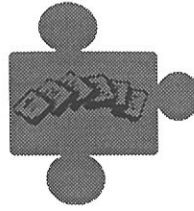
An bhfuil do pháiste:

- *ina éisteoir/ceisteach?*
- *ina fhairire/géarchúiseach?*
- *ina dhéantóir/cleachtóir?*
- *ag foghlaim de réir meascán de stíleanna?*

An gceapann tú go mb'fhéidir go n-athródh stíleanna foghlama le haois agus le forbairt?

Mar chríoch, inis dóibh go léiríonn staidéir ar an gceist gur fearr a fhoghlaimíonn daoine nuair a fheiceann siad, nuair a chloiseann siad, nuair a deir siad agus nuair a dhéanann siad.





Mar a fhoghlaimíonn páistí

Is fearr a fhoghlaimíonn páistí nuair is féidir leo taithí dhíreach a bheith acu le tascanna foghlama. Ar na gníomhaíochtaí is mó a chabhraíonn le foghlaim na bpáistí a chur chun cinn tá siad sin a thugann:

- deiseanna le feiscint, braith, cloisint, mothú agus blaiseadh;
- deiseanna le fiosrú, triail a bhaint as rudaí agus cleachtadh a dhéanamh;
- áiteanna ar a bhfuil taithí acu chun rudaí nua a fhoghlaim, mar shampla an baile nó an pobal áitiúil;
- eadarghníomh le tuismitheoirí, cairde, deartháireacha, deirfiúracha agus gaolta eile;
- deiseanna do chomhrá, do cheisteanna a chur agus do chineálacha eile cleachtas teanga;
- spreagadh agus moladh;
- deiseanna le tascanna foghlama a roghnú agus a phleanáil;
- tnútháin réadúla;
- deis a fheiceáil go bhfuil fiúntas ag baint lena bhfuil bainte amach acu.



Gaothrán ainmneacha

Ullmhúchán:



Tagair do **Leabhar Saothair A, lth. 10 - Gaothrán ainmneacha**.



Teastóidh páipéar A4 nó páipéar ceirde, seanirisí, siosúr agus taos.
Ullmhaigh gaothrán ainmneacha samplach.

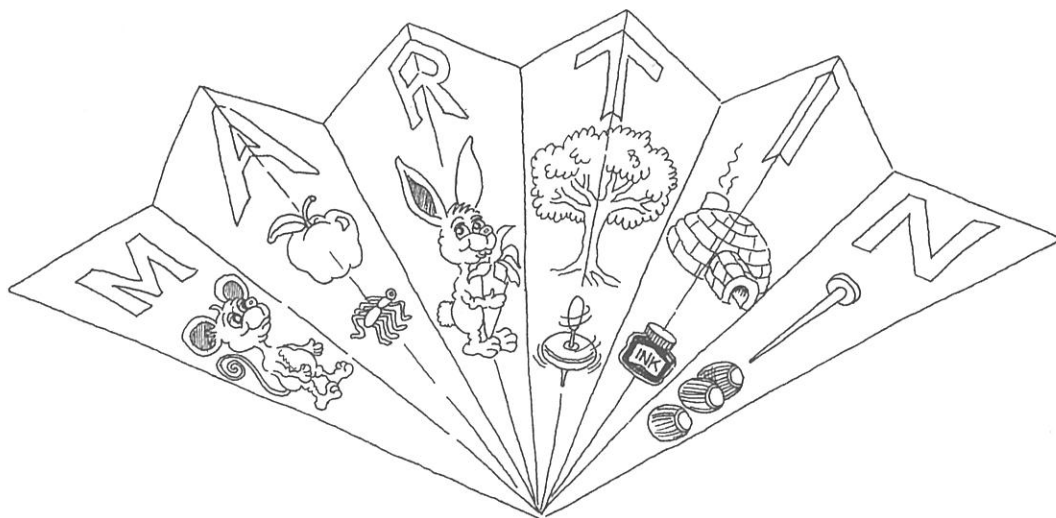
Cad le déanamh:

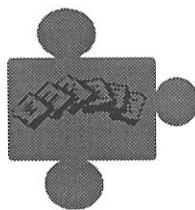
Téigh chuig **Leabhar Saothair A, lth. 10 - Gaothrán ainmneacha** agus taispeáin an gaothrán ainmneacha atá ullmhaithe agat.

Iarr ar na tuismitheoirí gaothráin ainmneacha a dhéanamh dá bpáistí agus úsáid a bhaint as irisí, siosúr agus taos.

Ar chríochnú na gníomhaíochta duit, roinneadh gach éinne na gaothráin ainmneacha.

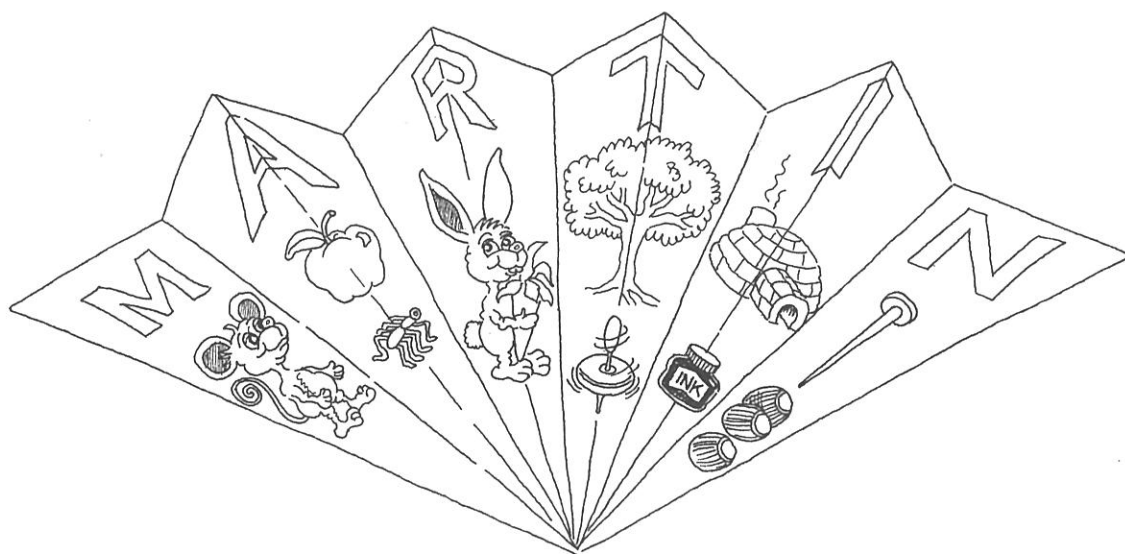
Pléigh conas a d'fhéadfaí an gaothrán ainmneacha a úsáid chun cabhrú le páistí foghlaim conas a n-ainmneacha féin a aithint.

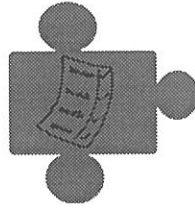




Gaothrán ainmneacha

- 1 Comhair an méid litreacha atá in ainm do pháiste. Cuir an méid sin fillte sa pháipéar (ar nós cairdín).
- 2 Scríobh na litreacha a bhaineann le hainm do pháiste trasna barr gach fillidh.
- 3 Ag tosnú leis an gcéad litir in ainm do pháiste, gearr amach roinnt mhaith pictiúr ó iris go bhfuil an chéad fhuaim chéanna acu. Greamaigh síos an fillleadh iad faoin gcéad litir.
- 4 Lean sa tslí chéanna do gach litir in ainm do pháiste.



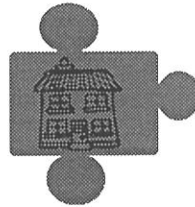


Achoimre Sheisiúin

Déan athbhreithniú ar na coincheapa tábhachtacha sa seisiún seo agus ceist á cur agat:

- *Conas go bhfuil dúchas an mhúinteora i ngach tuismitheoir?*
- *Cad iad na trí phríomhstíl fhoghlama?*
- *Conas a fhoghlaimíonn páistí?*

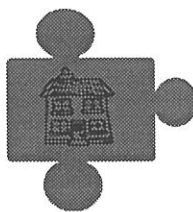
Cuir i láthair **Gníomhaíocht Bhaile** mar uirlis chun stíleanna foghlama a bpáistí a thabhairt faoi deara.



Gníomhaíocht Bhaile 2 - Stíleanna foghlama sa bhaile

Cuir i láthair **Gníomhaíocht Bhaile 2 - Stíleanna foghlama sa bhaile**, leagan eile den **gCeistneoir stíleanna foghlama** gur féidir leis na tuismitheoirí é a úsáid chun stíleanna foghlama éagsúla a bpáistí a fhiosrú. Cuir i gcuimhne dóibh gur cuid thábhachtach de spreagadh forbairt scileanna é go n-aithneofaí buanna foghlama an pháiste. Freisin, nuair a chaitheann tuismitheoirí an t-am ag tabhairt a bpáistí faoi deara, is minic go mbíonn iontas orthu faoin méid a bhíonn foghlamtha ag a bpáistí cheana féin.

Léigh trí **Ghníomhaíocht Bhaile 2** leis an ngrúpa. Cuir i gcuimhne do na tuismitheoirí nach n-iarrfar orthu ach a bhfuil tugtha faoi deara acu a roinnt. Is féidir freagraí scríofa a bheith ann más maith le daoine ach ní bhaileofar iad.

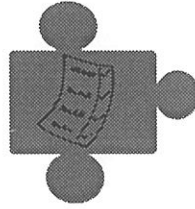


Stíleanna foghlama sa bhaile

Caith roinnt ama ag féachaint ar conas a fhoghlaimíonn do pháiste.

	Sea	Ní hea
An gcuimhníonn do pháiste ar na rudaí a deir tú leis a dhéanamh?	☐	☐
An mbaineann do pháiste taitneamh as a bheith páirteach i gcomhrá agus as éisteacht le daoine eile?	☐	☐
An maith leis éisteacht le téipeanna agus féachaint ar fhístéipeanna?	☐	☐
An maith leis féachaint ar leabhair agus irisí?	☐	☐
An maith leis líníocht agus dathú?	☐	☐
An maith leis féachaint ar dhaoine eile ag déanamh rud éigin sula mbainfidh sé féin triail as?	☐	☐
An dtaitníonn gníomhaíocht láimhe leis ar nós taos imeartha nó uisce?	☐	☐
An maith leis rudaí a dhéanamh agus a thógáil?	☐	☐
An mbaineann sé taitneamh as spórt, rince agus gníomhaíochtaí gluaiseachta?	☐	☐

Cad eile a thug tú faoi deara?



Nótaí Seisiúin

Cad a d'oibrigh go maith sa seisiún seo?

An raibh aon fhadhbanna ann?

Cén t-aischothú a fuair tú ó na tuismitheoirí faoin seisiún seo?

Cad a dhein tú chun ábhair shuime agus riachtanais éagsúla a chur san áireamh?

An bhfuil aon rud ann a dhéanfaidh tú ar bhealach éagsúil an chéad uair eile?

Nótaí Seisiúin

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

3

Labhraímis
faoi...





Sa seisiún seo déanfaidh na tuismitheoirí:

- tábhacht na cainte i gcúrsaí foghlama a phlé;
- deiseanna oiriúnacha a aimsiú le bheith ag caint lena bpáistí;
- cleachtadh a fháil ar conas scileanna maithe éisteachta a aithint;
- triail a bhaint as cluichí a chuidíonn le scileanna cainte a fhorbairt.

Réimse	Tasc	Am	Lth.
Réamhrá		10 nóim.	64
Dálaí sóisialta	1	25 nóim.	65-66
Caint na scoile	2	25 nóim.	67
 Caint na scoile			68-69
Ceisteanna oscailte agus ceisteanna iata	3	20 nóim.	70-71
 Ceisteanna oscailte agus ceisteanna iata			72
 Ag caint le do pháiste féin			73
Scileanna éisteachta	4	20 nóim.	74-75
 Cúrsaí Éisteachta			76
Cluichí a chothaíonn scileanna labhartha & éisteachta	5	20 nóim.	77
 Cluichí le haghaidh cainte agus éisteachta			78
Achoimre ar an seisiún		10 nóim.	79
Gníomhaíocht bhaile 3 – Ag caint agus ag éisteacht le do pháiste féin			79
 Súil ar chúrsaí cainte agus éisteachta			80
 Ag caint agus ag éisteacht le do pháiste féin			81
Nótaí an tSeisiúin			82



Réamhrá

Ullmhúchán:



Beidh smeach-chairt agus marcóirí de dhíth ort.

Stiúradh na gníomhaíochta:

Caith súil siar ar **Ghníomhaíocht Bhaile 2 – Stíleanna foghlama sa teaghlach.**

Cuir tús leis an seisiún le míniú ar na hábhair seo a leanas. Ar feadh fada go leor, níor thuig oideachasóirí na ceangail atá ann idir forbairt chainte an pháiste agus foghlaim na léitheoireachta. Glacadh leis gur dhá scil ar leith a bhí sa teanga labhartha agus sa teanga scríofa. Inniu, tuigtear go bhfuil ceangail thábhachtacha idir an chaint a fhoghlaim agus léamh agus scríobh a fhoghlaim. Chomh maith leis sin, tá forbairt scileanna cainte an pháiste ag teastáil le go mbeidh siad in ann páirt a ghlacadh in imeachtaí ranga.

Mínigh go bhfuil sé de dhúchas an pháiste agus na dtuismitheoirí, ó bhreith an pháiste ar aghaidh, cumarsáid a dhéanamh le chéile.

Ábhair phlé:

An cuimhin leo aon cheann de na bealaí ina ndearna siad féin cumarsáid leis an bpáiste tar éis dó/di teacht chun an tsaoil?

Freagraí samplacha:

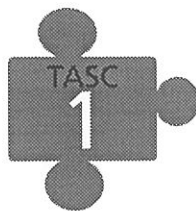
- teagmháil súl
- gothaí gnúise
- labhairt i nglór deas suaimhneasach
- a bheith ag labhairt leis an mbabáí go minic
- freagra a thabhairt ar fhuaimeanna a dhéanadh an babáí, durdáil, plobarnach nó caoineadh
- tadhall

An cuimhin leo cén chaoi ar mhúin siad dá bpáistí féin conas labhairt?

Freagraí samplacha:

- focail a rá arís is arís eile
- an páiste a spreagadh am ar bith a ndéanadh sé/sí fuaim a bhí cosúil le focal
- labhairt leis an pháiste le linn dóibh a bheith á bheathú nó á chóiriú
- ainm a thabhairt ar na rudaí a ndíreodh an páiste a mhéar ina dtreo
- cluichí a imirt
- amhráin a cheol agus ramáis bheaga a rá

Mínigh dóibh go gcabhraíonn gach ceann de na gníomhaíochtaí seo leis na páistí chun cumarsáid éifeachtach a dhéanamh.



Dálaí Sóisialta

Ullmhúchán:



Beidh smeach-chairt, marcóirí agus *Blu-Tack* de dhíth ort.

Roghnaigh meascán de cártaí *Photopak* a léiríonn daoine ag caint le chéile, nó gearr pictiúir amach as irisí a léiríonn tuismitheoirí agus páistí ag caint le chéile..



Greamaigh na cártaí *Photopak* de leathanaigh smeach-chairte agus déan bolgán cainte a tharraingt le haghaidh gach carachtair iontu.

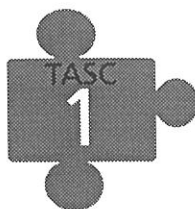
Stiúradh na gníomhaíochta:

Roinn na tuismitheoirí i ngrúpaí beaga agus tabhair leathanach smeach-chairte do gach grúpa. Bíodh na pictiúir greamaithe de na leathanaigh seo, agus bolgáin chainte os a gcionn. Iarr ar na tuismitheoirí plé a dhéanamh ar cad é a mheasann siad atá ag titim amach sna pictiúir agus abair leo a bhfuil á rá ag na carachtair a scríobh isteach sna bolgáin chainte.

I ndiaidh deich nóiméad nó cúig nóiméad nó mar sin, abair le muintir an ranga teacht le chéile arís agus lig dóibh an méid a scríobh siad sna bolgáin chainte a chur i láthair a chéile. Mínigh go bhfuil dálaí sóisialta ar leith á léiriú i ngach ceann de na pictiúir go léiríonn siad páistí ag idirghníomhú le tuismitheoirí. Meabhraigh dóibh go bhfuil seantaithí acu féin ar na dálaí seo, agus gurb é sin an fáth nach raibh mórán deacrachta acu buille faoi thuairim a thabhairt ar cad é a bhí á rá ag na carachtair sna pictiúir. Is iontach an deis iad na dálaí sóisialta seo chun cuidiú le páistí scileanna teanga a fhoghlaim. Tá comhthéacs cinnte ag baint leis na gnáthimeachtaí sóisialta seo a éascaíonn an fhoghlaim.

Sna himeachtaí seo, is gnách go mbíonn na páistí ag iarraidh cumarsáid a dhéanamh le daoine a bhfuil aithne mhaith acu orthu (máthair, athair, deirfiúr, deartháir, seanathair nó seanmháthair) agus is beag athrú a bhíonn ar an teanga a úsáidtear ó uair go chéile (béilte, folcadh, ag cur orthu a gcuid éadaí, súgradh).

Iarr ar na tuismitheoirí a machnamh a dhéanamh faoi dhálaí sóisialta sa bhaile. Chomh maith le focail agus frásaí a mhúineadh do na páistí, an féidir leo smaoineamh ar aon rud eile a mhúineann siad dóibh mar gheall ar ghnáthchomhrá sa bhaile?



Dálaí Sóisialta

Freagraí samplacha:

- fanacht lena seal féin
- frásaí múinte agus caint bhéasach
- mothúcháin a chur in iúl ina gcuid cainte
- féachaint ar dhuine le linn duit a bheith ag caint leis/léi
- geáitsíocht a úsáid chun tacú lena gcuid cainte
- ceisteanna a chur agus a fhreagairt
- na huaireanta atá oiriúnach agus nach bhfuil oiriúnach le haghaidh cainte
- na cuspóirí éagsúla atá ann le haghaidh cainte
- ton do ghutha a athrú
- rudaí a dhéanamh agus tú ag caint

Cuir ar a súile dóibh nach focail amháin a bhíonn á bhfoghlaím ag páistí de réir mar a fhoghlaímíonn siad conas labhairt, ach chomh maith leis sin go mbíonn siad ag cur eolais ar conas a iompraíonn daoine iad féin i ndálaí sóisialta ar leith. Déantar na focail agus an t-iompar a fhí isteach ina chéile in aigne an pháiste go dtí go mbíonn seanchleachtadh acu orthu ar na gnáthcáidí seo.

Caint na Scoile

Ullmhúchán:



Roghnaigh cártaí Photopak a léiríonn daoine ag caint le chéile. Más féidir ar chor ar bith é, déan iarracht teacht ar phictiúir in irisí a léiríonn múinteoirí agus páistí ag caint le chéile sa seomra ranga, sin nó páistí ag caint ina measc féin.



Scríobh na ceannteidil seo a leanas: **caint an bhaile** agus **caint na scoile** ag barr leathanach smeach-chairte. Beidh ort cártaí a ullmhú le haghaidh **caint an bhaile** agus **caint na scoile**. Leis sin a dhéanamh, scríobh gach abairt de na habairtí seo thíos ar chárta innéacs ar leith.

Caint an bhaile:

Seo, déanfaimid seo le chéile. Cuideoidh mise leat.

An bhfuil ocras ort? An bhfuil tú ag iarraidh greim le hithe?

Cén fáth nach dtéann tú amach le bheith ag súgradh?

Ná bí ag caint agus do bhéal lán agat.

Múscail, a ghiolla na leisce.

Ssshhh, tá an leanbh ina chodladh.

Tóg leat na rudaí sin agus ná fág ina luí ar an urlár iad.

An bhfuil tú ag iarraidh mé scéal a insint duit?

Caint na scoile:

Tá leathuair an chloig agaibh leis seo a dhéanamh.

Tá sé in am do Big Break.

Tá am sosa ann. Bígí ar ais i gceann fiche bomaite.

Cuir suas do lámh, más mian leat a bheith ag caint.

Tá tú mall. An é nár chuala tú an clog?

Ciúnas.

Anois, cuirfimid slacht ar an áit sula n-imeoimid.

Tógaigí amach bhur gcuid leabhar.

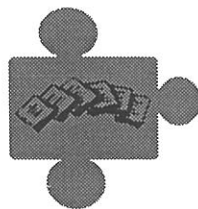


Déan tagairt do **Leabhar Saothair B, leathanach 2 – An chaint agus an scoil**

Stiúradh na gníomhaíochta:

Taispeáin na pictiúir a léiríonn dálaí scoile agus mínigh gur dáil shóisialta nua do na páistí atá sa scoil. Tá rialacha agus gnásanna cumarsáide ar leith ag baint leis an scoil. Cuir ceistanna mar seo a leanas ar na tuismitheoirí:

- Cén chaoi a bhfuil dálaí na scoile difriúil ó dhálaí an bhaile?
- Cad é atá le rá acu maidir leis na chéad laethanta a chaitheann an páiste i rang nua?
- Cén chaoi a bhfuil an taithí sin difriúil óna dtaithí sa bhaile?



Caint na Scoile

Déan na tuismitheoirí a roinnt i ngrúpaí beaga. Tabhair na cártaí **caint an bhaile** agus **caint na scoile** do na grúpaí éagsúla. Fiafraigh de na tuismitheoirí cén áit is dóiche a mbeadh na habairtí le cloisteáil, sa scoil nó sa bhaile. Abair le gach grúpa na cártaí a ghreamú faoi na ceannteidil **caint an bhaile** nó **caint na scoile** ar an smeach-chairt. An féidir leo féin smaoineamh ar thuilleadh difríochtaí idir caint an bhaile agus caint na scoile?

Cuir críoch leis an ngníomhaíocht le plé ar **Leabhar Saothair, leathanach 2 – an chaint agus an scoil**.



D'fhéadfaí cuireadh a thabhairt do dhuine de na Múinteoirí Naíonán sa bhunscoil áitiúil agus comhrá a bheith ann faoi na gnásanna a bhaineann leis an chéad chúpla lá ar scoil.

Nuair a théann an páiste ar scoil i dtosach, tá sé tábhachtach go rachadh sí i dtaithí ar ghnásanna an tseomra ranga le go mbeadh muinín aici aisti féin i mbun cainte ann.

Cuidigh le do pháiste féin eolas a chur ar thimpeallacht an tseomra ranga.

Sula dtéann do pháiste ar scoil ar chor ar bith, bí ag imirt cluichí léi ag ligean oraibh féin gur sa scoil atá sibh.

Is minic a bhíonn deirfiúr nó deartháir sásta a bheith 'ag múineadh' dá ndeirfiúr nó dá ndeartháir óg.

Nuair a théann an páiste ar scoil, lig di bheith ina 'múinteoir' agus bíodh ról an fhoghlaimeora agat féin nó ag páiste atá níos sine ná í.

Beidh deis ag an bpáiste ansin a tuiscint féin a léiriú ar cad é go díreach a dhéanann múinteoirí agus cad iad na rudaí a mbíonn siad ag súil leo.

Níor mhiste iarraidh ar an bpáiste pictiúr a tharraingt de sheomra ranga nó tú féin cuidiú léi a leithéid de phictiúr a tharraingt.

Cuir ceisteanna mar gheall ar áiteanna:

Cá mbíonn tusa i do shuí?

Cá mbíonn an múinteoir ina shuí?

Cá bhfuil an leithreas?

Cá bhfágann tú do chóta agus do mhála?

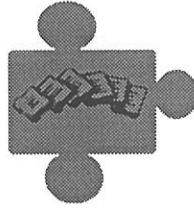
Cuir ceisteanna mar gheall ar am:

Cá huair a bhíonn sos agaibh? Cad é a dhéanann tú le linn an tsosa?

Cuir ceisteanna mar gheall ar theanga:

Cad é a deir tú nuair is mian leat dul go dtí an leithreas?

Cén t-ainm a thugann sibh ar an múinteoir?



Caint na Scoile

Cuir ceisteanna mar gheall ar imeachtaí áirithe:

Cad é an chéad rud a dhéanann sibh nuair a bhaineann sibh an scoil amach?

Cuir ceisteanna faoi rudaí a thaitníonn agus nach dtaitníonn leo:

An raibh dúil agat sa scéal a léigh an múinteoir inniu? Cén fáth?



Ceisteanna Oscailte agus Ceisteanna Iata

Ullmhúchán:



Beidh smeach-chairt agus marcóirí de dhíth ort.

Bíodh ábhair phlé ullmhaithe agat chun gur féidir léargas a thabhairt ar cheisteanna oscailte agus ceisteanna iata, mar shampla, páistí, cláir theilifíse, siopadóireacht, scannáin, bia agus araille..



Déan tagairt do **Leabhar Saothair, B, Ich.3 – Ceisteanna Oscailte agus Ceisteanna Iata agus Ich. 4 – Ag caint le do pháiste féin.**

Stiúradh na gníomhaíochta:

Scríobh na ceisteanna seo a leanas ar an smeach-chairt:

- *Cad iad na rudaí ar maith le páistí labhairt fúthu?*
- *Cén áit sa bhaile is mó a mbíonn comhrá idir na tuismitheoirí agus daoine eile?*
- *Cén uair is mó a bhíonn comhrá ann?*
- *Cén cineál comhrá a chloiseann na páistí sa bhaile?*

Caith roinnt nóiméad ag plé na gceisteanna seo leis na tuismitheoirí agus fiafraigh díobh ansin:

- *An dtiocfadh libh aon cheann de na ceisteanna seo a fhreagairt le freagra lom 'Is ealní hea'?*
- *Cén friotal a d'úsáidfeá chun freagra 'Is ealní hea' a fháil?*

Scríobh síos na samplaí a sholáthraíonn siad ar an smeach-chairt.

Mínigh do na tuismitheoirí go dtugtar **ceisteanna oscailte** ar cheisteanna den chineál atá tú i ndiaidh a chur orthu. Táthar ag súil go ndéanfaidh an té atá á cheistiú, go ndéanfaidh sé breis eolais a chur ar fáil seachas 'Is ea' nó 'Ní hea' lom a thabhairt mar fhreagra.

Déan tuilleadh plé ar an ábhar seo le **Leabhar Saothair, B, Ich. 3 – Ceisteanna oscailte agus ceisteanna iata.**

Bain úsáid as cuid de na hábhair atá ullmhaithe agat chun an difear idir ceisteanna oscailte agus ceisteanna iata a léiriú. Nuair is dóigh leat go dtuigean na tuismitheoirí an coincheap, abair leo dul isteach i ngrúpaí beirte agus tabhair ábhar cainte ar leith do gach duine den bheirt. Is é atá le déanamh acu ná agallamh a chur ar an duine eile faoin ábhar cainte a tugadh dó/di. Ba chóir go mairfeadh an t-agallamh cúig nóiméad nó mar sin agus gur ceisteanna iata amháin a bheadh á gcur. Abair leo ansin na hábhair chainte a mhalartú lena chéile agus an t-agallamh a dhéanamh ag baint úsáide as ceisteanna oscailte.

Ceisteanna oscailte agus ceisteanna iata

Cuir an rang i gceann a chéile ansin agus iarr orthu a dtuairimí i leith na gníomhaíochta a nochtadh.

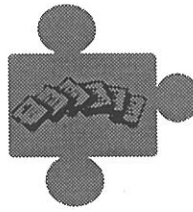
Ábhair phlé:

- An raibh ort machnamh níos déine a dhéanamh chun **ceist oscailte** a fhreagairt? Cén fáth?
- An raibh sé níos fusa duit **ceist oscailte** a chumadh? Cén fáth, dar leat?
- An mbíonn sé níos fusa ceist a chumadh/a fhreagairt má bhíonn spéis agat san ábhar? Cén fáth, dar leat?

Cuir ar a súile dóibh go ndéanann **ceisteanna oscailte** páistí a spreagadh chun a machnamh a dhéanamh faoi na rudaí atá le rá acu agus eagar a chur ar a gcuid cainte. Más fíor go gcuidíonn **ceisteanna oscailte** le comhrá a spreagadh is fíor freisin nach féidir fanacht ina muinín an t-am ar fad. Tá uaireanta ann agus bíonn **ceisteanna iata** níos oiriúnaí. Fiafraigh de na tuismitheoirí an féidir leo féin smaoineamh ar uaireanta ina mbeadh **ceisteanna iata** níos oiriúnaí ná ceisteanna oscailte. Abair leo a bheith ag smaoineamh ar na rudaí sin a mbíonn tionchar acu ar stíl an chomhrá.

Cuir críoch leis an ngníomhaíocht seo trí iarraidh ar na tuismitheoirí spléachadh a thabhairt ar **Leabhar Saothair, B, lch.4 – Ag caint le do pháiste féin.**





Ceisteanna oscailte agus ceisteanna iata

I gcás ceisteanna iata, bítear ag súil le freagra 'is ea' nó 'ní hea', nó b'fhéidir freagra de chineál eile nach bhfuil ach focal amháin ann:

'An raibh lá maith agat ar scoil inniu?'

'An bhfuil tú ag iarraidh ispíní a bheith agat don dinnéar?'

'An ndeachaigh tú chun an tsiopa?'

I gcás ceisteanna oscailte, bítear ag súil le breis eolais agus is gnách go gcaithfear machnamh éigin a dhéanamh chun an cheist a fhreagairt:

'Cad é a rinne sibh sa scoil inniu?'

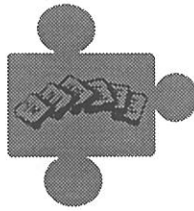
'Cad é atá tú a iarraidh don dinnéar?'

'Cén áit a ndeachamar inniu?'

'An dtig leat aon rud a insint dom faoin bpictiúr?'

Nuair is **ceist oscailte** a chuirtear ar an bpáiste, caithfidh sé/sí tuilleadh focal a úsáid chun an cheist a fhreagairt. Is ionann sin agus a rá go gcaithfidh sé/sí a c(h)uid smaointe a chur in eagar d'fhonn an cheist a fhreagairt mar is ceart.





Ag caint le do pháiste féin

Cuir am ar fáil chun labhairt leis an bpáiste. Is é an chéad chéim i dtreo scileanna léitheoireachta an pháiste a fhorbairt ná í a spreagadh chun scileanna cainte a fhoghlaim.

Tabhair deiseanna don pháiste a cuid smaointe a chur i bhfriotal. Ná déan dearmad go bhfuil deiseanna cainte ag baint le gach uile rud a dhéanaimid – cluichí a imirt, siopadóireacht, bonnóga a bhácáil agus araile.

Iarr ar an bpáiste gníomhartha a mhíniú duit, cur síos ar rudaí nó tuairimí agus smaointe a chur i bhfriotal. Cuir ceisteanna a thosaíonn le *cé, cá huair, cá háit, cén fáth agus cén chaoi*.

Bí ag múineadh ainmneacha rudaí don pháiste. Iarr uirthi a méar a shíneadh i dtreo rudaí éagsúla agus na rudaí sin a ainmniú. Bí ag iarraidh uirthi cosúlachtaí agus éagosúlachtaí idir rudaí a thabhairt faoi deara.

Bí ag múineadh focal di a bhaineann le suíomh agus treo, am, méid agus cruth.

Thar gach rud eile, cuir in iúl don pháiste go síleann tú cuid mhór dá hiarrachtaí cainte. Bí á moladh agus á spreagadh go minic.

Cuideoidh seo le:

- scileanna foclóra a fhorbairt,
- scileanna cumarsáide a fhorbairt,
- féinmhuinín a chothú.

Ní i gcónaí a bhíonn an t-am agat chun comhrá a bheith agat le do pháiste, agus bíonn amanna ar leith a oireann do theaghlaigh ar leith. Deir roinnt mhaith tuismitheoirí gurb iad na hamanna is fearr ná iad seo a leanas:

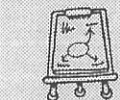
- | | |
|--|---|
| • am dinnéir, lóin agus araile | • am luí |
| • am folctha | • i ndiaidh an obair bhaile a chríochnú |
| • sa charr | • le linn siúlóide |
| • le linn dóibh a bheith ag siopadóireacht | • le linn dóibh a bheith ag cócaireacht |

Cad iad na hamanna is fearr a oireann daoibhse?



Scileanna Éisteachta

Ullmhúchán:



Beidh smeach-chairt agus marcóirí de dhíth ort.



Déan tagairt do **Leabhar Saothair B, Ich 5 – Cúrsaí Éisteachta**.

Stiúradh na gníomhaíochta:

Gabh siar an méid a dúirt tú i dtosach an tseisiúin. Abair leo arís go bhfoghlaímíonn páistí an chaint sa chaoi is go mbeidh siad in ann cumarsáid a dhéanamh. Is mian leis an bpáiste comhrá ceart a dhéanamh le daoine eile, agus is cuid thábhachtach de sin scileanna éisteachta a fhoghlaim.

Chomh maith leis sin, tá sé tábhachtach scileanna éisteachta a mhúineadh do pháistí d'fhonn iad a dhéanamh réidh le dul chun na scoile. Bíonn ar pháistí tréimhsí fada a chaitheamh ag éisteacht leis an múinteoir ag míniú rudaí dóibh nó ag tabhairt treoracha dóibh. Caithfidh na páistí scileanna foghlama éistitheacha a fhoghlaim agus, chuige sin, caithfidh siad a bheith in ann éisteacht go lánéifeachtach.

Níor mhiste do na tuismitheoirí triail a bhaint as an ngníomhaíocht éisteachta seo. Scríobh teachtaireacht ghearr ar pháipéir. Ag labhairt i gcogar duit, inis an teachtaireacht don duine is gaire duit agus iarr ar an duine sin an teachtaireacht a insint i gcogar don duine is gaire dó siúd agus lean ar aghaidh mar sin go dtí go bhfuil an teachtaireacht cloiste ag gach aon duine sa seomra. Abair leis an duine deireanach an teachtaireacht a rá os ard agus, ina dhiaidh sin, an teachtaireacht scríofa a léamh amach. Is gnách go mbíonn an dá leagan difriúil go maith ó chéile! Fiafraigh de na tuismitheoirí cén fáth nár éirigh leo focail na teachtaireachta scríofa a thabhairt slán san athinsint?

Iarr ar na tuismitheoirí dreas dianmhachnaimh a dhéanamh ar:

Cad é atá i gceist againn nuair a deirimid scileanna maithe éisteachta?

Breac síos a gcuid smaointe ar an smeach-chairt.

Freagraí samplacha:

- aire a bheith agat ar an méid atá á rá
- teagmháil súl a choimeád
- an chuma a bheith ort gur spéis leat a bhfuil á rá, gan a bheith ag déanamh rudaí eile le linn don duine a bheith ag caint
- an cainteoir a fhreagairt ar bhealach cuí

Scileanna Éisteachta

- gan briseadh isteach ar an gcaint
- ceisteanna a chur
- tú féin a bheith in ann cuntas a thabhairt ar an eolas atáthar i ndiaidh a insint duit

Ní miste leideanna a thabhairt, má mheasann tú gur gá sin.

Ábhair phlé:

- *Rinne sibh gníomhaíocht ina raibh oraibh ceisteanna oscailte agus ceisteanna iata a úsáid. Cén cineál ceiste is mó a chuir iallach ar an agallóir a aird a dhíriú ar an gcaint? Cén fáth sin, meas sibh?*
- *Cad iad na comharthaí a chuireann in iúl nach bhfuil duine ag éisteacht?*
- *Conas a mhothaíonn tú féin nuair is dóigh leat nach bhfuiltear ag éisteacht leat?*

Abair leo gur chóir do thuismitheoirí na scileanna seo a úsáid sa ghnáthchomhrá a bhíonn acu lena gcuid páistí féin. Bealach éifeachtach is ea é chun dea-scileanna éisteachta a mhúineadh do pháistí.

Mar fhocal scoir, meabhraigh dóibh go gcabhraíonn cluichí agus scéalta le páistí scileanna maithe éisteachta a fhoghlaim.

Cuir críoch leis an seisiún trí thagairt do **Leabhar Saothair B, Ich. 5 – Cúrsaí Éisteachta**.



Gach seans go spreagfadh an chaint seo ar scileanna éisteachta, go spreagfadh sé plé níos leithne ar scileanna idirphearsanta. Má tharlaíonn sin, níor mhiste a lua leis na thuismitheoirí go bhféadfaí seisiún breise a chur ar fáil mar gheall ar scileanna cumarsáide do dhaoine fásta.





Is é an bealach is fearr chun scileanna maithe éisteachta a mhúineadh don pháiste ná tú féin éisteacht léi.

- Amharc sna súile uirthi le linn duit a bheith ag caint léi.
- Bí foighneach.
- Tabhair a sáith ama di chun a bhfuil le rá aici a rá nó chun a scéal a insint.
- Abair féin rud éigin faoin méid a bhí le rá aici.
- Cuir **ceisteanna oscailte** uirthi chun í a spreagadh le breis eolais a sholáthar.
- Iarr ar an bpáiste a scéal a insint nó an t-eolas a thabhairt do dhuine eile den teaghlach.
- Cothaigh féith na fiosrachta inti.
- Bí ag lorg a tuairimí féin faoi chúrsaí.
- Lig di labhairt gan a cuid cainte a bhriseadh.
- Bí á moladh as fanacht go foighneach lena seal cainte féin.
- Tabhair buíochas di as eolas a thabhairt duit.

Bhur gcuid smaointe féin:

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

Cluichí a chothaíonn scileanna labhartha agus éisteachta

Ullmhúchán:



Beidh smeach-chairt agus marcóirí de dhíth ort.



Déan tagairt do **Leabhar Saothair B, Ich. 6 – Cluichí le haghaidh cainte agus éisteachta.**

Stiúradh na gníomhaíochta:

Luaigh leis na tuismitheoirí go bhfuil bealaí ann chun páistí a spreagadh chun cainte seachas díreach a bheith ag comhrá leo, agus gur féidir leas a bhaint as cluichí, scéalta, ramáis agus amhráin. Sa roinn dheireanach seo, féachfaimid ar roinnt cluichí a chothaíonn an fhorbairt teanga.

Fiafraigh de na tuismitheoirí an féidir leo féin smaoineamh ar aon chluichí a chothaíonn caint agus éisteacht.

Scríobh síos a gcuid moltaí ar an smeach-chairt.

Déan tagairt do **Leabhar Saothair, B, Ich.6 – Cluichí le haghaidh cainte agus éisteachta.**

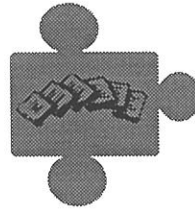
An bhfuil moltaí na dtuismitheoirí áirithe cheana?

An bhfuil tuilleadh acu le cur leis an liosta?

Déan cinnte go bhfuil eolas ag gach duine ag na cluichí atá luaite.

Taispeáin conas cuid de na cluichí a imirt, más gá sin.

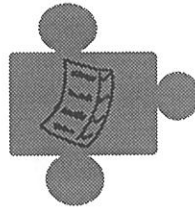




Cluichí le haghaidh cainte agus éisteachta

- Cloiseann mo chluaisín beag (*I hear with my little ear*)
- Chuaigh mé chun an tsiopa ag ceannach... (*I went to the shop to buy...*)
- Chuaigh mé chun an zú ag féachaint ar... (*I went to the zoo to see...*)
- Aibítir na nAinmhithe
- Fiche Ceist
- *Go Fish*
- *Simon Says*
- Céimeanna Móra agus Céimeanna Beaga (*Giant Steps and Baby Steps*)
- Biongó
- Cluichí Boird

Bhur gcuid smaointe féin:



Achoimre ar an Seisiún

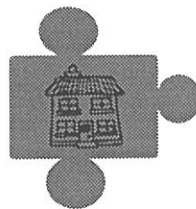
Déan súil siar ar an seisiún trí iarraidh ar na tuismitheoirí a machnamh a dhéanamh faoi na smaointe is mó a bhí á bplé i seisiún an lae inniu.

Ceisteanna:

- *Cén fáth a bhfuil sé chomh riachtanach sin go mbeadh an páiste in ann cumarsáid éifeachtach a dhéanamh (ag caint agus ag éisteacht)?*
- *Conas a théann dea-scileanna cainte agus éisteachta chun sochair don pháiste agus éilí ar scoil?*
- *Ar spreag seisiún an lae inniu smaointe ar bith a mbainfidh sibh triail astu leis na páistí sa bhaile?*

Déan tagairt do **Leabhar Saothair B, lch.7 – Súil ar chúrsaí cainte agus éisteachta**. Mínigh dóibh gurb é seo an chéad cheann de cheithre leathanach a dhíríonn ar ghné amháin de na scileanna cumarsáide atá á bhforbairt ag na páistí. Beifear ag caitheamh súile ar an gcaint agus ar an éisteacht, ar an léamh, ar an scríobh agus ar an mhatamaitic.

Is féidir leis na tuismitheoirí dul chun cinn na bpáistí a thaifead trí na 'bolgáin' éagsúla a dhathú de réir mar a thugann siad faoi deara go bhfuil na scileanna seo sealbhaithe ag na páistí. Léigh agus déan plé ar na scileanna a áirítear sna leathanaigh seo. Tabharfaidh sibh faoi deara go bhfuil bolgáin ann gan aon rud scríofa iontu. Fágadh bán iad chun gur féidir le tuismitheoirí scileanna eile a bhreacadh isteach a bhfuil baint acu le próiseas foghlama na cainte agus na héisteachta.

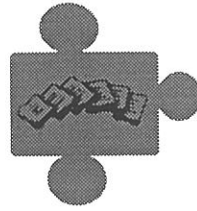


Gníomhaíocht Bhaile 3 - Ag Caint agus ag Éisteacht le do Pháiste

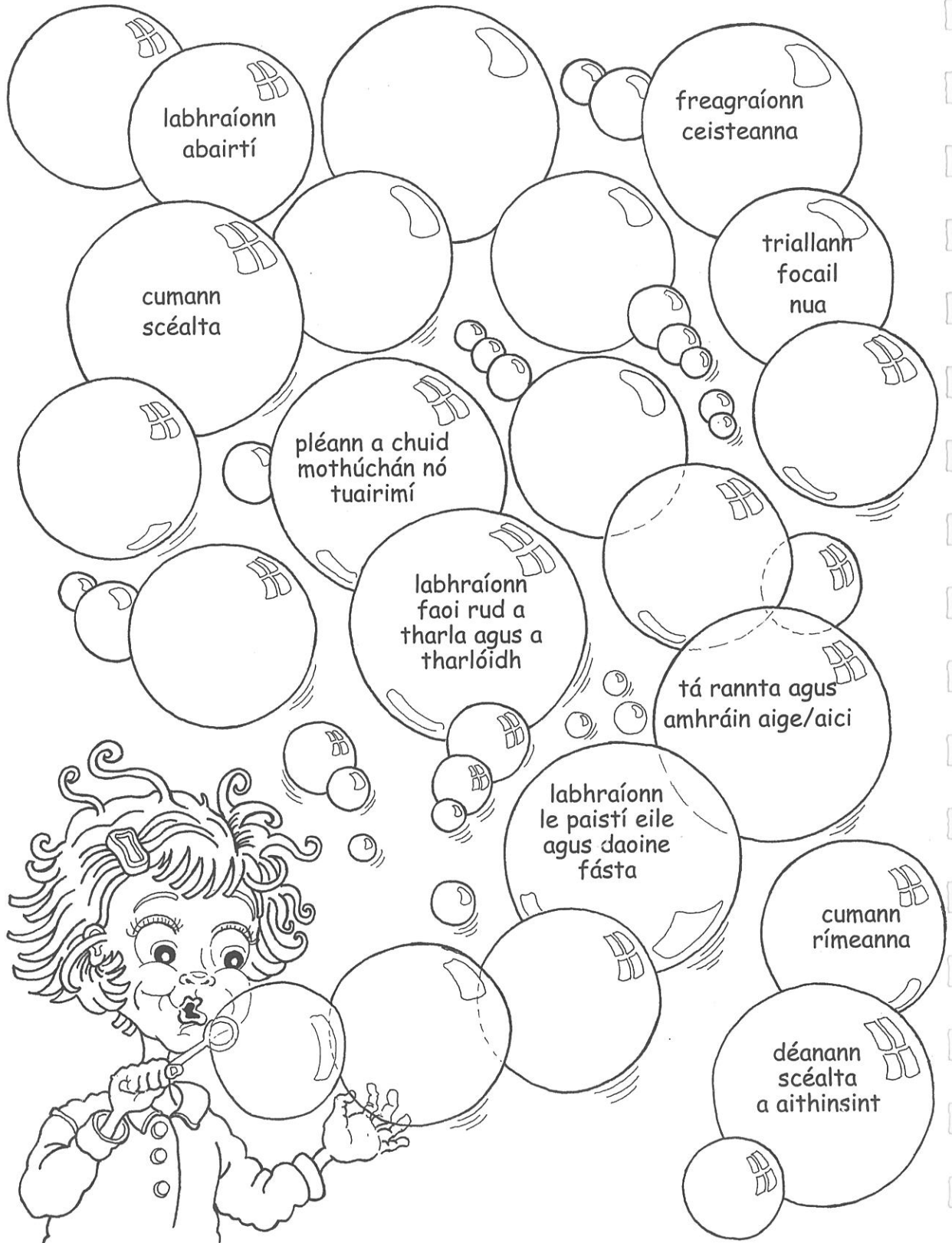
Léigh trí **Ghníomhaíocht Bhaile 3 – Ag caint agus ag éisteacht le do pháiste féin**.

Pléigh na gníomhaíochtaí a bhfuiltear ag iarraidh triail a bhaint astu le linn na seachtaine.

Cuir i gcuimhne dóibh go mbeifear ag súil leo labhairt sa chéad seisiún eile faoi na rudaí a thug siad faoi deara agus na gníomhaíochtaí á ndéanamh acu.



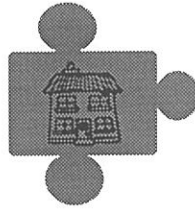
Súil ar chúrsaí cainte agus éisteachta



Ainm _____

Aois _____

Déan fótachóip le haghaidh gach páiste de réir mar is gá.



Ag caint agus ag éisteacht le do pháiste féin

Roghnaigh ceann de na gníomhaíochtaí seo agus bain triail as í a dhéanamh le do pháiste féin am éigin le linn na seachtaine:

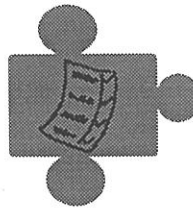
1. Ceisteanna oscailte agus ceisteanna iata
2. Ceann de na cluichí le haghaidh cainte agus éisteachta
3. Súil ar chaint agus ar éisteacht

Cén ghníomhaíocht a roghnaigh tú?

Cá huair a bhain tú triail as an ngníomhaíocht seo?

Cad é a d'fhoghlaim tú mar gheall ar scileanna cainte agus éisteachta an pháiste?

Ar bhain tú féin agus an páiste sult as an ngníomhaíocht? Cad iad na rudaí a thaitin leat?



Nótaí an tSeisiúin

Cad iad na rudaí ar éirigh go maith leo sa seisiún seo?

An raibh aon deacrachtaí ar leith ann?

Ar nocht na tuismitheoirí aon tuairim i leith ábhar an tseisiúin seo?

Cad é mar a rinne tú freastal ar riachtanais agus ábhair spéise éagsúla?

An bhfuil aon ní ann a dhéanfa ar shlí eile dá mbeadh seisiún mar seo le reáchtáil agat arís?

4

Rannta,
amhráin agus
dánta





Sa seisiún seo, beidh na tuismitheoirí:

- ag plé cé chomh tábhachtach is atá ramáis, amhráin agus dánta maidir le scileanna léitheoireachta a fhorbairt;
- ag scrúdú an cheangail idir feacht fuaimeanna agus scileanna léitheoireachta agus scríbhneoireachta a fhorbairt;
- deiseanna a mholadh chun ramáis, amhráin agus dánta a chur i láthair na bpáistí.

Réimse	Tasc	Am	Lth.
Réamhrá		10 nóim.	86
An cuimhin libh na ramáis seo?	1	20 nóim.	87
 An cuimhin libh na ramáis seo?			88
Patrúin fuaime	2	30 nóim.	89-90
 Patrúin fuaime a chloisteáil			91
Spórt is spraoi – ramáis a chumadh	3	10 nóim.	92
Amhráin agus ramáis ghníomhaíochta	4	15 nóim.	93-94
 Amhráin agus ramáis ghníomhaíochta			95
Ramáis le haghaidh ghnáthimeachtaí an lae	5	30 nóim.	96-97
Achoimre ar an seisiún		10 nóim.	98
Gníomhaíocht bhaile 4 – Ag baint spraoi as ramáis			98
 Ag baint spraoi as ramáis			99
Nótaí an tSeisiúin			100



Réamhrá

Ullmhúchán:



Bíodh dornán maith leabhar do pháistí ar taispeáint. Ba chóir go mbeadh ramáis sna leabhair seo.

Bíodh dornán maith téipeanna do pháistí ar taispeáint agus ramáis, amhráin agus dánta orthu.

Stiúradh na gníomhaíochta:

Caith súil siar ar **Ghníomhaíocht bhaile 3 – Ag caint agus ag éisteacht le do pháiste féin.**

Iarr orthu a dtuairimí a nochtadh i dtaobh **Súil ar chúrsaí cainte agus éisteachta.**

Ar chuidigh **Súil ar chúrsaí cainte agus éisteachta** leis na tuismitheoirí scileanna a gcuid páistí a thabhairt faoi deara?

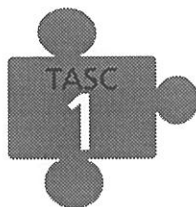
Ar thug siad aon scileanna faoi deara nach bhfuil luaite in **Súil ar chúrsaí cainte agus éisteachta**?

Ramáis nó rannta beaga páistí is ábhar don seisiún seo. Is maith le páistí ramáis a chloisteáil agus a aithris. Is maith leo freisin focail a chumadh a dhéanann rím le chéile. Ní dócha go dtéann lá thart nach gcloiseann páistí ramáis bheaga agus go leor leor rudaí a bhaineann úsáid as rím, cuir i gcás amhráin agus ábhar fógraíochta agus poiblíochta. Measann oideachasóirí go dtéann an taithí luath seo ar rím chun sochair do na páistí agus go gcuidíonn sé leo eolas a chur ar phatrúin fuaime i bhfocail. Tá an scil seo an-tábhachtach do pháistí le linn dóibh a bheith ag foghlaim na léitheoireachta.

Abair leis na tuismitheoirí go dtig leo féachaint ar na leabhair nó éisteacht leis na téipeanna atá ar taispeáint.

Cuir in iúl dóibh gur féidir na leabhair agus na téipeanna a bhaint amach ar iasacht.





An cuimhin libh na ramáis seo?

Ullmhúchán:



Beidh smeach-chairt agus marcóirí de dhíth ort.



Déan tagairt do **Leabhar Saothair B, Ich. 9 – An cuimhin libh na ramáis seo?** agus déan cóipeanna de chuid de na ramáis le cur ar an smeach-chairt.

Stiúradh na gníomhaíochta:

Léigh amach na ramáis atá ar an smeach-chairt agus cuir na ceisteanna seo a leanas:

- *An cuimhin le haon duine agaibh na ramáis seo?*
- *An cuimhin libh aon ramás eile?*

Iarr ar na tuismitheoirí dul ag obair i ngrúpaí beirte ag iarraidh cuimhneamh ar thuilleadh ramás. Nuair a bheidh sé sin déanta acu, abair leo a gcuid oibre a chur i láthair grúpa beirte eile. Cuir an rang go léir i gceann a chéile arís agus scríobh liosta de na ramáis ar an smeach-chairt.

Ábhair phlé:

- *Cá huair a d'fhoghlaim sibh na ramáis seo?*
- *Cén fáth, meas sibh, a gcoinnímid cuimhne ar ramáis?*

Freagraí samplacha:

- Bím á n-aithris do mo pháistí féin.
- Dúirt mé chomh mion minic sin iad.
- Tá siad cliste ar bhealach gur furasta cuimhne a choinneáil orthu.
- Tá rithim ag baint leo.
- Fanann siad sa chuimhne.
- Tá a fhios ag an saol mór iad.

Gabh go dtí **Leabhar Saothair, B, Ich. 9 – An cuimhin libh na ramáis seo?**

Léigh trí na ramáis agus cuir plé ar bun ina dtaobh

Ceisteanna:

- *Cad iad na focail a dhéanann rím le chéile?*
- *Cén áit sa ramás ina bhfuil siad?*
- *An gcaithfidh litriú na bhfocal a bheith cosúil le chéile le go ndéanfaidh siad rím le chéile?*
- *An bhfuil samplaí ann d'fhocail atá difriúil ó chéile maidir le litriú ach a dhéanann rím le chéile mar sin féin?*
- *Cad é atá i gceist againn nuair a deirimid 'rím'?*

Scríobh síos a gcuid moltaí ar an smeach-chairt nó déan féin sainmhíniú a sholáthar ar cad é is 'rím' ann:

- Bíonn rím ann nuair a bhíonn críoch na bhfocal cosúil le chéile ó thaobh fuaime de.
- Is é is 'rím' ann ná rann nó dán.



An cuimhin libh na ramáis seo?

Aon, dó,
Capall is bó,
Trí, ceathair,
Bróga leathair,
Cúig, sé,
Cupán tae,
Seacht, ocht,
Seanbhean bhocht,
Naoi, deich,
Císte te / Pingin go leith.

...

Tic, tac, tú,
Péire bróg nua.
Cuirfidh mise an tairne,
Is cuirfidh tusa an crú.

...

Is maith liom bainne
Is maith liom tae
Is maith liom codladh
Go meánlae.

...

Tá capaillín ag Seáinín,
Hup, hup, hup!
Tá ba ag Páidín,
Sup, sup, sup!
Tá gamhna ag Máirín,
Suc, suc, suc!
Tá cearca ag Áine,
Tiuc, tiuc, tiuc!

...

Ar maidin inné,
Mharaigh mé gé.
Bhí an scian róghéar
Is ghearr mé mo mhéar.

...

"A sheanbhean, a sheanbhean,
A sheanbhean, a sheanbhean,
A sheanbhean, a sheanbhean,
An n-ólfá tae?"
"D'ólfainn", arsa an tseanbhean,
"Dá mbeadh siúcra agus bainne ann.
D'ólfainn lán an channa de,
Dá bhfaighinn uait é."

...

Bhí mise lá ag dul Bóthar an Sop,
Is cé a chasfaí dom ach Micilín Dod.
Shuigh sé síos is chas sé port,
Is bhí m'asal ag damhsa gur briseadh
a chos.

...

"A bhoilgín, a bhoilgín,
an n-íosfá cáca?"
"D'íosfainn", a deir boilgín,
"is lán a' phláta!"

...

Rabhlaí Rabhlaí suas le falla,
Rabhlaí Rabhlaí, anuas den bhfalla.
Dá dtiocfadh na Fianna is Tuatha De
Danann,
Ní chuirfidís Rabhlaí Rabhlaí mar a
bhí sé cheana

...

Gugaillí gug,
Mo cheaircín dubh.
Suíonn sí ar nead
Is beireann sí ubh.
Ubh inné is ubh inniu,
Gugaillí gug,
Mo cheaircín dubh.



Patrúin fuaime

Ullmhúchán:



Beidh smeach-chairt agus marcóirí de dhíth ort.

Ar cártaí innéacs, scríobh síos roinnt focal a thosaíonn agus a chríochnaíonn le fuaimeanna comhchosúla.

Samplaí d'fhuaimeanna tosaigh: bróg, brat, bronn; traein, trá, trom; seas, seacht, searbh.

Samplaí d'fhuaimeanna deiridh: ceo, beo, feo; buan, cuan, suan; grá, crá, fleá.

Roghnaigh focail a bhfuil na patrúin chéanna fuaime/litrithe acu.

Déan cúpla sampla de gach ceann.



Déan tagairt do **Leabhar Saothair, B, Ich. 10 – Patrúin fuaime a chloisteáil.**

Stiúradh na gníomhaíochta:

Mínigh go bhfuil sé cruthaithe go bhfuil ceangal idirfeasacht ríme, foghlaim na léitheoireachta agus foghlaim scileanna litrithe. Is dóigh le hoideachasóirí anois gur fusa do pháistí patrúin litrithe a aithint agus a choinneáil ina gcuimhne má tá taithí acu cheana féin ar chosúlachtaí a aimsiú i bhfuaimeanna tosaigh agus deiridh i bhfocail.

Déan na tuismitheoirí a roinnt i ngrúpaí beaga agus cuir thart na cártaí innéacs a bhfuil na fuaimeanna deiridh scríofa orthu. Iarr orthu na samplaí a léamh agus iarracht a dhéanamh ar na patrúin fuaime deiridh a aithint. Má tá an chuma air go bhfuil deacrachtaí acu leis an ngníomhaíocht seo, féadann tú na cártaí a léamh amach os ard agus iarraidh orthu an patrún fuaime deiridh a aithint.

Ábhair phlé:

- An aithníonn sibh na patrúin fuaime seo?
- An féidir libh cuimhneamh ar fhocail eile a bhfuil an patrún litrithe céanna ag baint leo?
- An féidir libh cuimhneamh ar fhocail eile a bhfuil an patrún céanna fuaime le cloisteáil ina ndeireadh?

Scríobh síos a gcuid freagraí ar an smeach-chairt.

Is é an chéad chéim eile ná iarraidh orthu féachaint ar na cártaí a bhfuil na patrúin fuaime tosaigh scríofa orthu.



Patrúin fuaime

Ábhair phlé:

- *An aithníonn sibh na patrúin fuaime seo?*
- *An féidir libh cuimhneamh ar fhocail eile a bhfuil an patrún litrithe céanna ag baint leo?*
- *An féidir libh cuimhneamh ar fhocail eile a bhfuil an patrún céanna fuaime le cloisteáil ina ndeireadh?*

Scríobh síos a gcuid freagraí ar an smeach-chairt.

Ábhair phlé:

- *Cad iad na straitéisí a d'úsáid sibh chun patrúin fuaime tosaigh agus deiridh a oibriú amach?*
- *An amhlaidh a dúirt sibh na focail os íseal ar dtús agus iarracht a dhéanamh ansin iad a litriú?*
- *An amhlaidh a smaoinigh sibh ar fhocail atá ar eolas agaibh agus ansin rogha a dhéanamh eatarthu?*

Arís, ba chóir béim a leagan ar thábhacht na fuaime: na páistí sin atá eolach ar chosúlachtaí i bpatrúin fuaime tosaigh agus deiridh, is fearr a éiríonn leo ceangal a chruthú idir patrúin fuaime agus patrúin litreacha.

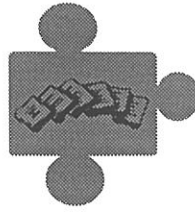
Tá an-tábhacht ag baint leis an tuiscint, nó an fheasacht seo i leith patrún fuaime, go háirithe ag tús agus ag deireadh focal. Is iad na téarmaí a úsáideann saineolaithe oideachais le cur síos air ná feasacht patrún fuaimeanna nó feasacht fhóneolaíoch.

Ábhair phlé:

- *Cén chaoi a bhféadfadh **feasacht patrún fuaimeanna** a bheith úsáideach le linn don pháiste a bheith ag foghlaim na léitheoireachta?*
- *Cén chaoi a bhféadfadh **feasacht patrún fuaimeanna** a bheith úsáideach ó thaobh litrithe de?*
- *An measann sibh go n-aithníonn bhur gcuid páistí patrúin fuaime faoin am seo?*
- *Cad é mar a d'fhoghlaim siad an scil sin?*

Tá na gníomhaíochtaí seo a leanas dírithe ar straitéisí a chothaíonn feasacht an pháiste maidir le patrúin fuaime.

Gabh go dtí **Leabhar Saothair B, Ich. 10 – Patrúin fuaime a chloisteáil.**



Patrúin fuaime a chloisteáil

Nuair a fhoghlaimíonn páistí conas fuaimeanna áirithe a shamhlú le litreacha áirithe istigh i bhfocail, is amhlaidh atá feasacht patrún fuaimeanna bainte amach acu. Aithníonn siad patrúin fuaime atá cosúil le chéile, go háirithe ag tús agus ag deireadh focal. Cuidíonn an scil seo leo ceangal a dhéanamh idir patrúin fuaime agus patrúin litreacha. Scil an-tábhachtach atá ann agus an páiste ag foghlaim conas léamh agus conas focail a litriú.

Roinnt smaointe chun feasacht patrún fuaimeanna a chothú i do pháiste féin:

- Cuidigh leis an bpáiste ramáis a fhoghlaim agus a aithris.
- Dírigh aird an pháiste ar phatrúin fuaime i bhfocail a fheiceann agus a chloiseann an páiste gach uile lá, mar shampla i gceoilíní (*jingles*) teilifíse nó raidió.
- Bí ag canadh amhrán nó ag éisteacht leo – ‘Teddy Beag Álainn’, ‘Andaí Leisciúil’.
- Déan iarracht an páiste a chur ag smaoineamh ar fhocail a dhéanann rím lena ainm féin, fiú más focail gan chiall atá iontu.
- Le linn duit a bheith ag insint scéalta, bain úsáid as focail a dhéanann rím le chéile nó a bhfuil an fhuaim chéanna ina dtosach nó ina ndeireadh: "Háigh hó hum a dúirt an fathach" nó " Bhí Labhrás Lacha ag spleiseáil go spleodrach".

Smaointe le haghaidh rannchluichí:

- Abair focal agus iarr ar an bpáiste focal a aimsiú a dhéanann rím leis
- Aithris ramás éigin agus fág focal amháin ar lár, féachaint an féidir leis an bpáiste an bhearna a líonadh, mar shampla:
 Chuaigh an mhuc seo chun aonaigh
 D’fhan an mhuc seo sa bhaile
 Fuair an mhuc seo im agus arán
 Agus ní bhfuair an mhuc seo ____ (tada/dadaidh).
- Caith focal éigin isteach nach bhfuil sa dán in aon chor, féachaint an dtig leis an bpáiste an botún a cheartú. Mar shampla:
 A haon, a dó, a trí,
 Lucha beaga buí;
 Ag ithe blúire cáise
 I ngan fhios do bhean an fheirmeora (bhean an tí).
- Bí ag imirt an chluiche úd “Feicim le mo shúile cinn (*I spy*), rud éigin a thosaíonn le, nó a dhéanann rím le...”



Spórt is spraoi – ramáis a chumadh

Ullmhúchán:



Beidh smeach-chairt agus marcóirí de dhíth ort.

Stiúradh na gníomhaíochta:

Seo gníomhaíocht ghairid spraoi nár mhiste triail a bhaint aisti roimh am sosa nó má tá am fágtha i dtreo dheireadh an tseisiúin.

- Abair leis na tuismitheoirí go mbeidh muintir an ranga ag cumadh ramáis dá gcuid féin.
- D'fhéadfá cúpla eochairfhocal a bhreacadh síos ar an smeach-chairt.

Cuir i gcás, Cathal, rásáil, páirc agus thart. Thiocfadh na focail sin a úsáid chun rann mar seo a chumadh:

Is coinín é Cathal
a chónaíonn sa pháirc;
ag rith is ag rásáil
is ag preabaireacht thart.

Má tá an chuma ar na tuismitheoirí go bhfuil spéis acu sa ghníomhaíocht, níor mhiste iarraidh orthu dáinín beag a chumadh bunaithe ar ainmneacha a gcuid páistí nó fiú ar a sloinne féin. D'fhéadfá dul i mbun na gníomhaíochta seo ar shlí eile, agus ramáis a thabhairt dóibh a bhfuil bearnaí fágtha iontu. Caithfidh na tuismitheoirí ansin na bearnaí a líonadh, ag úsáid na bhfocal atá breactha síos agat ar an smeach-chairt.



Thiocfadh seisiún déanta puipéad a reáchtáil chun straitéisí a chur ina láthair le haghaidh gnéithe den drámaíocht a fhí isteach i ramáis, i rannta, in amhráin agus i bhfilíocht.



Amhráin agus ramáis ghníomhaíochta

Ullmhúchán:



Déan tagairt do **Leabhar Saothair, B, lch. 11 – Amhráin agus ramáis ghníomhaíochta.**

Bíodh téipeanna réidh agat ar a bhfuil **amhráin ghníomhaíochta** le cloisteáil. Seans go mbeidh tú ag iarraidh téip de do chuid féin a ullmhú agus leathanaigh a scaipeadh ar a bhfuil na hamhráin ghníomhaíochta is mó a thaitníonn leat. Is furasta teacht ar na hamhráin atá luaite i **Leabhar Saothair**.

Stiúradh na gníomhaíochta:

Gabh siar go dtí **Gníomhaíocht 2 – patrúin fuaime.**

Iarr na tuismitheoirí a machnamh a dhéanamh faoi na straitéisí a d'úsáid siad chun na patrúin fuaimeanna ar gach cárta a oibriú amach.

Bheifeá ag súil le freagraí den chineál seo:

- iad a léamh amach os ard
- éisteacht leis na focail

Meabhraigh do na tuismitheoirí an plé a rinneadh le linn **Sheisiún 2** mar gheall ar na trí stíl éisteachta atá ann:

- foghlaim trí rudaí a fheiceáil (físúil)
- foghlaim trí éisteacht (éistitheach)
- foghlaim trí thadhall (cinéistéiseach)

Gníomhaíocht éistitheach is ea patrúin fuaimeanna a chloisteáil agus leas a bhaint astu. Ní gach aon pháiste a dtig leis/léi fuaimeanna a aithint go héasca, áfach, agus seans go mbeidh orthu leas a bhaint as ceann eile dá gcéadfaí chun go mbeidh siad in ann eolas a chur ar phatrúin fuaimeanna. Is dá bharr sin a theastaíonn gníomhaíochtaí **ilchéadfaíocha**, is é sin gníomhaíochtaí ina n-úsáidtear na céadfaí uile go léir. Clúdaíonn na gníomhaíochtaí seo gach ceann de na stíleanna foghlama agus, dá bhrí sin, is mó an seans go sásóidh siad riachtanais gach cineál foghlaimeora.

Iarr na tuismitheoirí moltaí a chur ar fáil le haghaidh gníomhaíochtaí ríme a chuimsíonn na stíleanna foghlama go léir.





Amhráin agus ramáis ghníomhaíochta

B'fhéidir go molfadh duine de na tuismitheoirí geáitsíocht a chur leis na hamhráin. Mura ndeir, cuir tusa an moladh ina láthair.

Seinn roinnt **amhrán ghníomhaíochta** ar téip.

Gabh go dtí **Leabhar Saothair B, lch. 11 – Amhráin agus ramáis ghníomhaíochta**.

Déan amhrán nó dhó a chanadh, ag baint úsáide as geáitsíocht (ní miste na hamhráin ar fad a dhéanamh má tá suim mhór ag na tuismitheoirí sa ghníomhaíocht).

Ábhair phlé:

Cad iad na stíleanna foghlama atá i gceist sa ghníomhaíocht seo?

Freagraí samplacha:

Éisteacht – Éistitheach

An t-amhrán agus an rím san amhrán a chloisteáil.

Feiceáil – Físiúil

Ag féachaint ar dhuine i mbun cibé geáitsíochta a cumadh le haghaidh an amhráin.

Tadhall – Gluaiseacht – Cinéistéiseach

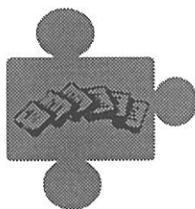
Ag gluaiseacht de réir mar a mholtar san amhrán.

Maidir le hamhráin agus ramáis ghníomhaíochta, cén chaoi a sásaíonn siad riachtanais gach cineál foghlaimeora?



Tabhair cuireadh do cheoltóir teacht chuig ceann de na seisiúin, go háirithe ceoltóir a chumann nó a sheinneann amhráin do pháistí.





Amhráin agus ramáis ghníomhaíochta

Lámh, lámh eile,
A haon, a dó,
Cos, cos eile,
A haon a dó,
Súil, súil eile,
A haon, a dó,
Cluas, cluas eile,
A haon a dó.
Ceann, srón, béal, smig,
Sin iad na fiacla istigh! /
Sin agat mo scéal uilig!

Chuaigh an mhuicín seo ar an aonach,
D'fhan an mhuicín seo ag baile;
Fuair an mhuicín seo arán is im;
Ní bhfuair an mhuicín seo dada;
"Bhíoc, bhíoc, bhíoc", arsa an bainbhín,
"Tá ocras orm".

A ladhaircín, a ladhaircín,
Crom do cheann go glic.
Níl tú mór,
beag go leor;
A ladhaircín, a ladhaircín, a mhic.

Buail bos
Gread cos
Cas timpeall
Is glac sos.

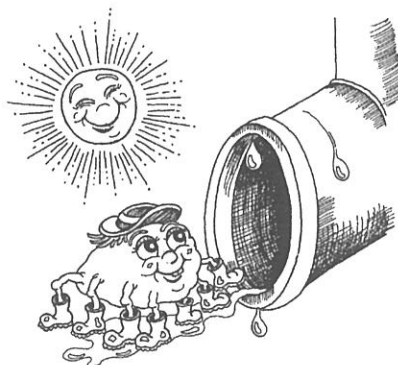
Roille, roille, ráinne,
Timpeall linn i bhfáinne –
Ríleo ró, ríleo ró!
Suas san aer le mo choisín ó!

Ring-a-ring-a-rósaí,
Buidéal lán de *phosies*.
Ceann duitse is ceann domsa,
Is síos linn go léir!

Buail do bhosa,
Buail do bhosa,
Bosa beaga míne.
Buail do bhosa,
Buail do bhosa,
Is gheobhaidh tú féirín Dé hAoine!

Buail do ghlúine,
Buail do ghlúine,
Glúine beaga míne.
Buail do ghlúine,
Buail do ghlúine,
Is gheobhaidh tú féirín Dé hAoine!

Buail do chosa,
Buail do chosa,
Cosa beaga míne.
Buail do chosa,
Buail do chosa,
Is gheobhaidh tú féirín Dé hAoine!





Ramáis le haghaidh ghnáthimeachtaí an lae

Ullmhúchán:



Beidh smeach-chairt agus marcóirí de dhíth ort.



Beidh roinnt irisí, siosúr, glíú agus leathanaigh A4 de dhíth ort chomh maith.

Stiúradh na gníomhaíochta:

Mínigh do na tuismitheoirí gur gníomhaíocht í seo a ceapadh chun straitéis eile a chur ina láthair a chuideoidh leo feachtas patrún fuaimeanna a chothú ina gcuid páistí. Le linn **Sheisiún 2** agus **Sheisiún 3**, phléamar conas deiseanna foghlama a dhéanamh de ghnáthimeachtaí an lae. Na gníomhaíochtaí seo atá fréamhaithe sa saol réadúil, cabhraíonn siad leis na páistí ceangal a aithint idir rudaí éagsúla ar shlí gur fusa dóibh scileanna nua a fhorbairt agus cuimhne a choinneáil orthu.

Bíodh dreas dianmhachnaimh ann, ag cuimhneamh ar ghnáthimeachtaí a mbíonn na páistí páirteach iontu. Scríobh na freagraí síos ar an smeach-chairt.

Freagraí samplacha:

- folcadh
- a gcuid éadaigh a chur orthu
- béilte
- súgradh
- am luí
- dul amach le haghaidh siúlóide nó turas gluaisteáin
- an bord a réiteach le haghaidh béile
- bréagáin a thógáil den urlár
- súgradh le peata madra, cait agus araile

Roghnaigh ceann de na gnáthimeachtaí sin chun na deiseanna ríme a léiriú dóibh, mar shampla, folcadh:

Splis spleais splí

Seo gasúr 'tá le ní

Splis spleais spleis

Isteach san uisce leis

Splis spleais splean

Cé hé an strainséir glan?

Ramáis le haghaidh ghnáthimeachtaí an lae

Is é an dara céim den ghníomhaíocht seo ná leid fhisíúil éigin a thabhairt do na páistí chun go gcoinneoidh siad cuimhne ar an ramás. Is féidir sin a dhéanamh trí phictiúr a thabhairt dóibh a léiríonn cibé gníomh is ábhar don ramás. Abair leis na tuismitheoirí go dtig leo úsáid a bhaint as na hirisí, gliú, páipéar agus siosúr. Iarr orthu dul isteach i ngrúpaí agus ramás a chumadh le haghaidh cinn de na gnáthimeachtaí atá scríofa ar an smeach-chairt.

Is é an fáth a n-iarrtar orthu dul isteach i ngrúpaí ná chun iad a spreagadh chun cabhrú le chéile agus smaointe a chur i láthair a chéile. Bíodh sin mar atá, caithfidh gach tuismitheoir rann dá c(h)uid féin a chumadh. Ar ndóigh, féadann na tuismitheoirí dul i mbun na gníomhaíochta ar shlí éigin eile, más mian leo.

Mar shampla:

B'fhéidir go mbeadh cuid de na tuismitheoirí ag iarraidh an ramás a chumadh sa bhaile i gcuideachta na bpáistí.

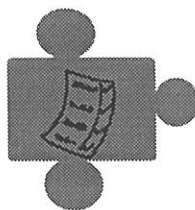
B'fhéidir go mbeadh cuid acu nach bhfuil ag iarraidh na ramáis a scríobh síos.

B'fhéidir go bhfuil cuid acu ag iarraidh sraith ramás a chumadh.

Fág am ag deireadh na gníomhaíochta do roinnt ramás.

Spreag na tuismitheoirí le triail a bhaint as ramáis na ngnáthimeachtaí i rith na seachtaine.





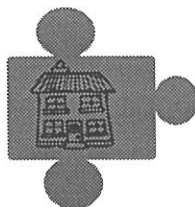
Achoimre ar an Seisiún

Iarr ar na tuismitheoirí a machnamh a dhéanamh faoi na coincheapa is mó a bhí á bplé i seisiún an lae inniu agus gabh siar ar na sainmhínithe a tugadh níos luaithe ar rím agus ar fheasacht patrún fuaimeanna..

Ábhair phlé:

- Cén fáth a gcoinníonn páistí cuimhne ar ramáis?
- Conas a théann feasacht patrún fuaimeanna chun sochair do pháistí agus iad i mbun léitheoireachta?
- Conas a théann feasacht patrún fuaimeanna chun sochair do pháistí agus iad i mbun léitheoireachta?
- An bhfuil aon smaointe agat féin conas na gníomhaíochtaí ríme a úsáid le do pháistí féin?

Déan tagairt do **Leabhar Saothair B, lch.7 – Súil ar chúrsaí cainte agus éisteachta**. Abair leis na tuismitheoirí leanúint orthu ag faire scileanna cainte agus éisteachta a gcuid páistí.

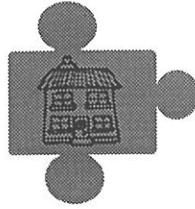


Gníomhaíocht Bhaile 4 – Ag baint spraoi as ramáis

Léigh trí **Ghníomhaíocht Bhaile 4 – Ag baint spraoi as ramáis** ina n-iarrtar ar na tuismitheoirí triail a bhaint as ceann de na gníomhaíochtaí ríme.

Cuir i gcuimhne do na tuismitheoirí nach gcaithfidh siad freagraí scríofa a sholáthar ar na ceisteanna sa ghníomhaíocht seo ach go mbeifear ag súil leo labhairt faoi na rudaí a thug siad faoi deara le linn an chéad seisiún eile.

Chomh maith leis sin, iarr ar na tuismitheoirí a bheith ag faire amach le haghaidh ceoilíní raidió nó teilifíse, póstaer nó aon chineál fógraíochta a úsáideann rím nó patrúin fuaimeanna tosaigh nó deiridh.



Ag baint spraoi as ramáis

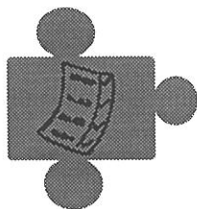
Roghnaigh gníomhaíocht ón leathanach **Patrúin fuaime a chloisteáil**.

Cén ghníomhaíocht a roghnaigh tú?

Ar bhain do pháiste taitneamh as an ngníomhaíocht? Cad iad na gnéithe den ghníomhaíocht a thaitin leis/léi?

Cad é a d'fhoghlaim tú mar gheall ar scileanna cainte agus éisteachta an pháiste?

An bhfuil aon cheoilíní (jingles) raidió nó teilifíse ar eolas ag do pháiste? Cad iad?



Nótaí an tSeisiúin

Cad iad na rudaí ar éirigh go maith leo sa seisiún seo?

An raibh aon deacrachtaí ar leith ann?

Ar nocht na tuismitheoirí aon tuairim i leith ábhar an tseisiúin seo?

Cad é mar a rinne tú freastal ar riachtanais agus ábhair spéise éagsúla?

An bhfuil aon ní ann a dhéanfa ar shlí eile dá mbeadh seisiún mar seo le reáchtáil agat arís?

Scéalaíocht





Sa seisiún seo, beidh na tuismitheoirí:

- ag scrúdú phatrúin na scéalaíochta;
- ag plé na gcúiseanna a bhfuil an oiread sin tábhachta ag baint leis an scéalaíocht maidir le forbairt scileanna teanga;
- ag aimsiú deiseanna scéalaíochta sa bhaile.

Réimse	Tasc	Am	Lth.
Réamhrá		10 nóim.	104
Patrúin sa scéalaíocht	1	20 nóim.	105-106
 Oideas scéalaíochta			107-108
Bíonn scéal le hinsint ag gach uile dhuine	2	20 nóim.	109-110
 Greille scéalaíochta			111
Páistí ag scéalaíocht	3	20 nóim.	112-113
 Ag cabhrú le do pháiste scéal a athinsint			114
Casadh sa scéal	4	60 nóim.	115-116
 Casadh sa scéal			117
 Puipéid a dhéanamh			118
Achoimre ar an seisiún		10 nóim.	119
Gníomhaíocht bhaile 5 – Scéalaíocht			119
 Scéalaíocht			120
Nótaí an tSeisiúin			121-122



Réamhrá

Ullmhúchán:



Beidh smeach-chairt agus marcóirí de dhíth ort.

Stiúradh na gníomhaíochta:

Caith súil siar ar **Gníomhaíocht Bhaile 4 – Ag baint spraoi as ramáis.**

Mínigh dóibh go mbeidh seisiún an lae inniu dírithe ar scileanna cainte chomh maith.

Beidh na tuismitheoirí ag fáil amach conas a chabhraíonn an scéalaíocht le páistí agus iad ag foghlaim na léitheoireachta agus na scríbhneoireachta.

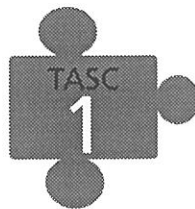
Meabhraigh do na tuismitheoirí rud a dúradh le linn na seisiún eile, gurb iomaí deis fhoghlama atá le fáil sa bhaile. Le linn dóibh a bheith sa bhaile, bíonn tuiscint mhaith ag páistí ar cé hiad féin agus cén áit a bhfuil siad. Is sa bhaile is mó a mhothaíonn siad féinmhuíneach.

Mínigh dóibh gur mór an chabhair dóibh eolas a chur ar dhornán scéalta a chloiseann siad go mion is go minic. Is amhlaidh gur creatlach atá ina leithéid seo de scéal, creatlach a bhfuil taithí acu air agus a ligeann dóibh a machnamh a dhéanamh ar ghnéithe ar nós friotail, smaointe, mothúcháin, cora an tsaoil agus dearcadh daoine eile.

Ábhair phlé:

- Cé a bhíonn ag insint scéalta i bhur dteach féin?
- Céard is ábhar do na scéalta seo?
- An bhfuil scéalta ar leith ann a bhfuil dúil mhór ag na páistí iontu agus a iarrann siad arís is arís eile?
- An mbíonn scéalta á n-insint ag na páistí iad féin?





Patrúin sa scéalaíocht

Ullmhúchán:



Beidh smeach-chairt agus marcóirí de dhíth ort.



Bíodh dornán leabhar scéalaíochta agat ina bhfuil scéalta iomráiteacha ar nós **'Na Trí Mhuicín Bheaga'** nó **'Drochlá Ruairí'**.

Scríobh cuid de na ramáis ó **Sheisiún 4 – An cuimhin libh na ramáis seo?** ar an smeach-chairt.



Déan tagairt do **Leabhar Saothair B, leathanaigh 13-14 – Oideas scéil.**

Stiúradh na gníomhaíochta:

Is é cuspóir na gníomhaíochta seo ná scéalta a úsáid atá ar eolas ag na tuismitheoirí, féachaint le plé a spreagadh i dtaobh na bpatrún sin a bhaineann le scéalta a chumadh, cuimhne a choinneáil orthu agus iad a athinsint. (Nóta eolais: má mheasann tú nach bhfuil na scéalta a luaitear sa phacáiste seo oiriúnach do na tuismitheoirí, ní miste scéalta eile a roghnú, mar shampla scéalta ón mBíobla, bailéid, finscéalta, miotais).

Taispeáin na leabhair scéalaíochta do na tuismitheoirí.

Ábhair phlé:

- *An bhfuil an scéal seo ar eolas acu go léir?*
- *Cad é a tharlaíonn sa scéal seo?*
- *An dtiocfadh leat an scéal seo a athinsint ó chuimhne?*
- *Cad iad na rudaí a chuidíonn linn cuimhne a choinneáil ar ord na n-eachtraí sna scéalta seo, agus iad a athinsint?*

Mínigh dóibh go ndéantar scéalta a bhunú ar chreatlach. Má tá eolas againn ar bhunphatrúin na scéalaíochta is fearr a éireoidh linn cuimhne a choinneáil ar scéalta agus iad a athinsint. Treoir atá ann don té atá ag iarraidh scéalta dá chuid féin a insint.

Maidir le scéalta a léamh, a insint agus a roinnt le chéile, tá siad ar chuid de na rudaí is tábhachtaí ar féidir le tuismitheoirí agus páistí a dhéanamh le chéile (nó daoine eile den teaghlach ach oiread). Taithí atá ann a chuidíonn leis na páistí scileanna riachtanacha a fhoghlaim a bheidh á gcur i bhfeidhm acu agus iad ag foghlaim na léitheoireachta agus na scríbhneoireachta:

- cuimhneamh ar mhionghnéithe an scéil;
- na mionghnéithe a eagrú in ord ar leith;
- an t-eolas atá acu ar phatrúin scéalaíochta a úsáid chun an méid atá le tarlú sa scéal a thuair;
- an t-oideas scéalaíochta a úsáid chun scéalta dá gcuid féin a insint agus, níos faide anonn, chun iad a scríobh.



Patrúin scéalaíochta

Dírigh aird na dtuismitheoirí ar na trí ramás ar leathanach na smeach-chairte.

Iarr orthu féachaint ar na ramáis seo.

Ábhair phlé:

- Tá cuntas i ngach ceann de na dánta seo ar eachtra éigin a thit amach. Cad í an eachtra atá i gceist i ngach ramás acu?
- An fusa dúinn cuimhne a choinneáil ar na ramáis seo má tá eolas againn ar na heachtraí a thiteann amach iontu?
- An ndéarfá go bhfuil scéalta á n-insint sna ramáis seo?
- Cad is 'scéal' ann, dar leat?
- An bhféadfá rud éigin breise a chur leis na ramáis seo chun scéalta a dhéanamh díobh?

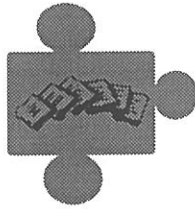
Is féidir léargas a thabhairt ar na cúrsaí seo le **Leabhar Saothair B, leathanaigh 13-14 – Oideas Scéil**.

Ábhair phlé:

- Conas a úsáideann an t-údar an chócaireacht chun ealaín na scríbhneoireachta a léiriú?
- Cad é a chuir an t-údar le scéal *Iníon Bheag Uí Mhoiféid* chun scéal a dhéanamh de?
- An féidir leis na tuismitheoirí an t-oideas scéalaíochta a chur i bhfeidhm ar scéal eile, mar shampla **Na Trí Mhuicín Bheaga**?

Scríobh treoracha an oidis ar an smeach-chairt, féachaint an féidir leis an tuismitheoirí an scéal úd *Na Trí Mhuicín Bheaga* (nó scéal eile a roghnaigh tú féin) a athinsint de réir an oidis.





Oideas scéalaíochta

Is iomaí oideas scéalaíochta ann. Seo ceann ar mhaith liom sibhse triail a bhaint as.

1. Abair leo i dtosach báire cad é atá sa phota agat.

(Is iomaí bealach le tús a chur le scéal: Fadó fadó... Bhí fear ann uair amháin... Is cuimhin liom an t-am...)

Ar chuala sibh iomrá riamh ar Matilda Ní Mhoiféid?

2. Déan na codanna éagsúla den scéal a mheascadh isteach ina chéile: cé, céard, cén uair agus cén áit.

(Iníon Uí Mhoiféid atá sa scéal áirithe seo, agus í i mbun glantacháin ina teachín féin Dé Sathairn, ach ní chaithfidh sibhse cloí leis sin).

An cuimhin leat Matilda Ní Mhoiféid, an fústaire beag úd a bhíodh i gcónaí ag tabhairt amach faoi na páistí a bheith ag rith tríd an ngarraí is aici? Tá sí ina cónaí sa teachín beag láimh le Crosbhealach Chailleach na gCearc. Bhuel, chaith sí Dé Sathairn na seachtaine seo a chuaigh thart ag glanadh an tí. Is í a bhí bródúil as a teachín beag féin! Ní bhfaighfeá duine níos pointeáilte ná Matilda. Chaith sí an lá ar fad ag ní na mballaí, ag sciúradh na dtíleanna, ag glanadh amach na bpriosanna, ag scuabadh ar shiúl na dtéad a bhí déanta ag na damháin alla, ag bualadh dusta as na rugaí, ag cur snasa ar throsacán, agus glanadh loirg na méar ó na doirse agus na fuinneoga. Ní raibh seomra sa teach a tháinig slán ó ruaig ghlantacháin Matilda.

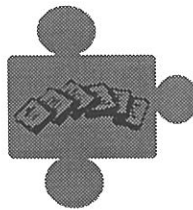
Bhí an oíche ann faoin am a raibh sí réidh. Bhí lá mór oibre déanta aici agus shíl sí go raibh bonnachán beag tuillte aici. Agus an bhfuil a fhios cad é an bia is mó a raibh dúil ag Matilda ann? Gruth agus meadhg, mura miste leat! Is ea, gruth agus meadhg, nó duine ar leith a bhí in Matilda is againne! Bhí sí díreach réidh le suí síos ar a tuiféad ag breathnú ar Ros na Rún agus babhla breá te aici líonta lán de ghruth agus de mheadhg...

3. Caith rud beag trioblóide isteach agus fág an t-iomlán ar bogfhiuchadh.

(Bíonn i gcónaí trioblóid éigin sna scéalta seo, ní bheadh suim againn iontu mura mbeadh. Fad is atá Matilda ag súil le sos a bheith aici táimid ag súil le heachtra éigin titim amach...)

Bhí leath i ndiaidh a seacht ann nuair a fuair sí faill suí síos ar a tuiféad agus an béile ba mhilse léi ar domhan a ithe. Chuir sí Ros na Rún ar siúl. Bhí Deirdre ag mairgneach faoi fhear glic éigin a bhí i ndiaidh bob a bhualadh uirthi agus í a fhágáil i bpriosún. 'Och, och! A leithéid d'óinseach,' a dúirt Iníon Uí Mhoiféid. 'Dá mbeadh a leathoiread oibre le déanamh aici is atá le déanamh agamsa, is beag am a bheadh aici le cur amú ar chúrsaí grá agus ar bhligeaird an bhéil bhinn.'

Díreach leis sin, thuig Matilda nach raibh sí ina haonar ach go raibh neach éigin istigh sa seomra. Ní raibh sí in ann é a fheiceáil ná a lámh a leagan air, ach bhí



Oideas scéalaíochta

sé ag cur uaignis uirthi mar sin féin... Dar léi go raibh sé ag teacht ina cóir, cibé rud a bhí ann. Bhí neach éigin ag teacht ina treo...

I gceann bomaite fuair sí radharc ar neach dorchá éigin a chaith místá bagrach uirthi féin agus ar a cuid grutha agus meidhg...

Dúirt an neach, 'Bhuel, síleann tusa go bhfuil lá mór oibre déanta agat, an síleann? Ar smaoinigh tú riamh cad é an dochar atá déanta agat inniu, tú féin agus do chuid oibre? Scrios tú mo theaghlach go léir agus d'fhág tú gan teach gan dídean muid.'

4. Caith isteach an réiteach.

(Is maith atá a fhios againn, ar ndóigh, gur damhán alla atá sa strainséir ach an bhfuil a fhios againn cad é atá ag dul a tharlú? An amhlaidh a thabharfaidh Iníon Uí Mhoiféid cic maith don damhán alla agus suí síos arís ag amharc ar Ros na Rún arís? An féidir go bhfuil údar maith gearáin ag an damhán alla bocht?)

D'fhan Iníon Uí Mhoiféid ina suí agus a dhá shúil sáite sa damhán alla. Caithfidh sé go raibh a súile, agus a cluasa, ag cliseadh uirthi. Léim sí ina seasamh, ag ligean dá babhla titim uaithi, agus mar a bhuailfeá do dhá bhois ar a chéile, rith sí amach ar an doras.

5. Déan é a thástáil. Is féidir i gcónaí é a athrú mura bhfuil sé do do shásamh.

(Sílím go bhfanfaimid dílis don traidisiún sa chás áirithe seo...)

Níor bhac sí le hamharc siar thar a gualainn. Ní fhaca sí an gruth agus an meadhg ag síleadh amach as an mbabhla briste ar an urlár glan nite.

6. Bíodh críoch shona air mar scéal.

(Is é sin le rá, don damhán alla...)

Ach chonaic an damhán alla é agus ba mhór an pléisiúr a bhain sé as an díoltas beag seo. Shocraigh sé é féin ar an tuiféad agus d'amharc ar an gcuid eile de Ros na Rún agus é chomh sásta le rí.

(Bhuel, bhí an lá leis an damhán alla sa deireadh thiar thall, ach ná síl gurb é sin deireadh an scéil ar fad. Gach seans go bhfuil Iníon Uí Mhoiféid ag freastal ar ranganna karate san ionad oideachais áitiúil. Beidh tuilleadh scéalta le hinsint faoi Matilda!)

Críoch

Bíonn scéal le hinsint ag gach uile dhuine

Ullmhúchán:



Beidh smeach-chairt agus marcóirí de dhíth ort.



Déan tagairt do **Leabhar Saothair B, Ich.15 – An greille scéalaíochta.**

Déan **An greille scéalaíochta** a chóipeáil ar leathanach smeach-chairte.

Stiúradh na gníomhaíochta:

Iarr ar na tuismitheoirí a machnamh a dhéanamh faoi na scéalta a insíonn siad dá gcuid páistí.

Cad iad na foinsí atá acu le haghaidh scéalta agus smaointe?

Freagraí samplacha:

- teilifís/raidió
- scannáin/nuacht
- cuimhní ar a n-óige féin
- ramáis/rannta
- imeachtaí/ócáidí scoile
- scéalta a chloisteáil ó dhaoine eile
- peataí
- ócáidí teaghlaigh
- bréagáin/rudaí eile a bhfuil seaneolas ag na páistí orthu
- a dtaithí saoil féin

Meabhraigh dóibh go dtig scéalta a chumadh faoi gach uile rud faoin ngréin.

Tá scéalta stairiúla ann (athinsint ar eachtraí a thit amach san am atá thart) agus scéalta ficsin (insint shamhalta ar eachtraí nó ar eispéiris áirithe).

Bíonn scéalta ann ina mbíonn meascán den stair agus den fhicsean, mar shampla an scannán úd **'Titanic'**.

Níl le déanamh ag an scéalaí ach na carachtair agus na heachtraí éagsúla a fhií isteach i gcreatlach scéalaíochta. Bhí sampla amháin againn de chreatlach scéalaíochta i **nGníomhaíocht 1, Oideas Scéil**. Tá creatlach eile le fáil in **an Greille scéalaíochta**. Arís ba chóir leas a bhaint as scéal a bhfuil eolas ag gach duine air, cuir i gcás **'Na Trí Muicíní Bheaga'**, le léargas a thabhairt ar an gcreatlach a chuirtear ar fáil sa Ghreille. Is féidir ansin iarraidh ar na tuismitheoirí a gcuid scéalta féin a chumadh.

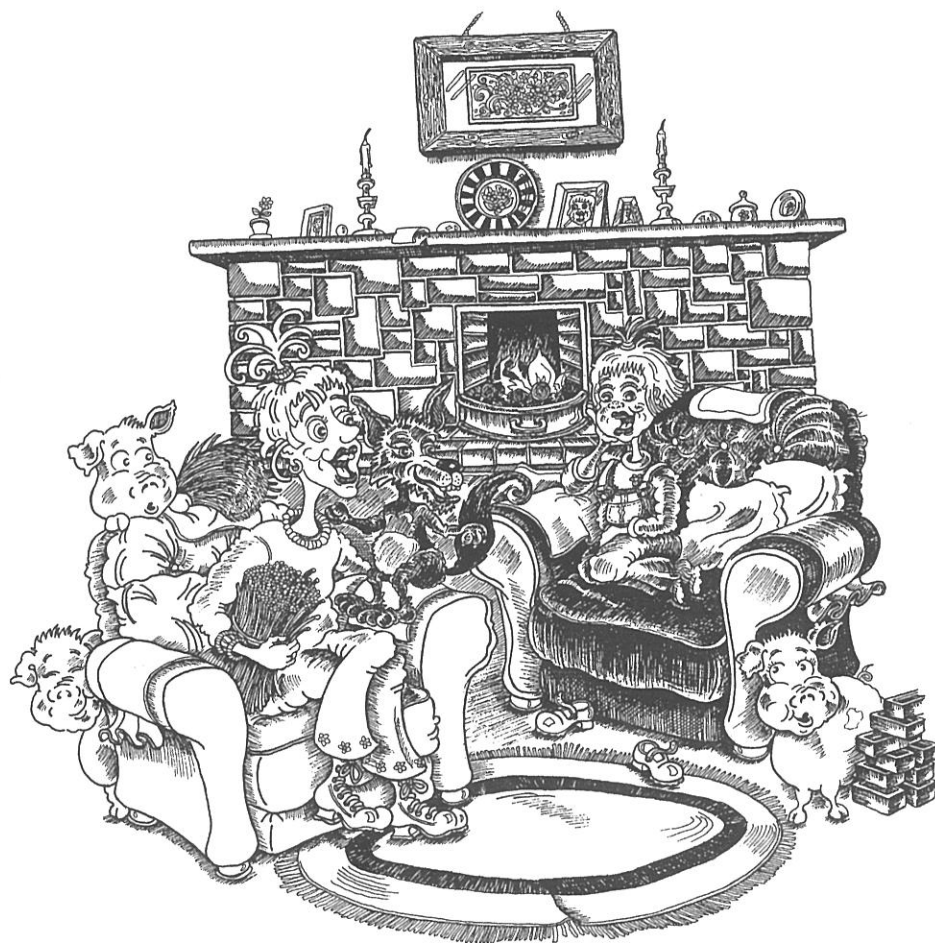
Déan na tuismitheoirí a roinnt i ngrúpaí. Déan **an Greille scéalaíochta** a chóipeáil ar an smeach-chairt. Tabhair roinnt peann luaidhe agus páipéir do gach grúpa agus abair leis na tuismitheoirí bunchlocha scéil a chur ar fáil.

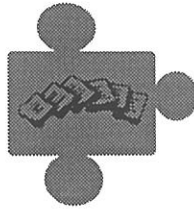


Bíonn scéal le hinsint ag gach uile dhuine

Fan roinnt nóiméad sula n-iarrann tú orthu a smaointe a chur i láthair. In ionad gach grúpa a gcuid smaointe ar fad a chur ar fáil, ba chóir do ghrúpa amháin Carachtar a mholadh, agus grúpa eile ansin Frithcharachtar a mholadh agus grúpa eile ansin Tréimhse Ama a mholadh agus dá réir sin. Is gnách go mbíonn an-spórt ag baint le creatlach scéil a chuirtear ar fáil ar an gcaoi seo.

Nuair atá gach bosca sa **Ghreille** líonta agat is féidir dul céim eile chun tosaigh agus nathanna scéalaíochta a chaitheamh isteach ar nós 'Fadó fadó...' agus 'Má tá bréag ann, bíodh, mar ní mise a chum ná a cheap é'.





An greille scéalaíochta

CARACHTAR	Cé hé príomhphearsa an scéil?
FRITHCHARACTAR	Cé eile atá sa scéal? Cé hé an 'drochdhuine'?
TRÉIMHSE AMA	Cén tréimhse a bhfuil an scéal suite ann?
IONAD/SUÍOMH	Cén áit a bhfuil an scéal suite ann?
PRÍOMHEACHTRAÍ	Cad iad na rudaí atá le titim amach le linn an scéil?
FADHB	Cad iad na deacrachtaí agus na fadhbanna atá le sárú ag na carachtair sa scéal?
CRÍOCH	Conas a chuirtear críoch ar an scéal? Críoch shona? Críoch bhrónach?



Páistí ag scéalaíocht

Ullmhúchán:



Beidh smeach-chairt agus marcóirí de dhíth ort.



Déan tagairt do **Leabhar Saothair B, Ich.16 – Ag cabhrú le do pháiste scéal a athinsint.**

Stiúradh na gníomhaíochta:

Fiafraigh de na tuismitheoirí an amhlaidh a d'inis a gcuid páistí scéalta dóibh riamh, nó dá seantuismitheoirí, dá ndeirfiúracha/deartháireacha nó fiú amháin dá gcuid peataí nó dá gcuid bréagán.

Cén cineál scéalta a bhíonn á n-insint acu?

Scríobh síos na freagraí ar an smeach-chairt.

Mínigh dóibh go bhfuil an scéalaíocht ina cuidiú do pháistí agus iad ag iarraidh scileanna teanga a fhorbairt agus eagar a chur ar a gcuid smaointe. Éistean páistí leis na scéalta a insítear dóibh agus bíonn fonn orthu féin scéalta a insint. Tá bealaí ar leith ann ina dtig le tuismitheoirí an tsuim seo sa scéalaíocht a spreagadh agus cabhrú le hiarrachtaí na bpáistí.

Bealach amháin acu sin is ea a samhlaíocht a spreagadh trí mheán an tsúgartha, le bábóga, le béiríní, le fíoracha a ghearradh amach as cairtchlár nó le puipéid bheaga.

Bealach eile is ea an páiste a 'thionlacan' céim ar chéim trí scéal éigin atá ar eolas aige/aici, féachaint lena athinsint. Tá sampla le fáil i **Leabhar Saothair B, Ich 16 – Ag cabhrú le do pháiste scéal a athinsint.**

Bealach eile fós is ea cluiche scéalaíochta a imirt. B'fhurasta cluiche a dhéanamh den dá ghníomhaíocht úd **Oideas Scéil** agus **an Greille scéalaíochta**. Bheadh ar na páistí, cuir i gcás, codanna an scéil a scairteadh amach nó na boscaí in **an Greille scéalaíochta** a líonadh. Nó d'fhéadfá triail a bhaint as cineál scéil ar a dtugtar **Scéal na n'Ach'** air.

Iarr ar na tuismitheoirí triail a bhaint as a leithéid de scéal a chumadh. Cuireann duine acu tús leis an scéal le habairt éigin a chuireann síos ar charachtar agus ar rud éigin a bhí sé nó sí ag iarraidh a dhéanamh. Cuireann gach duine i ndiaidh a chéile abairt leis an scéal, abairt amháin ag cur síos ar eachtra ámharaigh éigin agus an chéad abairt eile ag cur síos ar eachtra mhí-ámharaigh.

Mar shampla:

An chéad duine: Bhí cailín beag ann uair amháin agus ba mhian léi dul ag siúl sa choill ACH

An dara duine: Ní raibh fios an bhealaigh aici go rómhaith agus is amhlaidh a chuaigh sí ar strae. Bhí sí ag fuaidreamh thart ar feadh i bhfad ACH

Páistí ag scéalaíocht

- An tríú duine: Faoi dheireadh chonaic sí teachín beag deas faoi bhrat eidhinn istigh i lár na gcrann ACH
- An ceathrú duine: Ní raibh aon duine ann a d'inseodh fios an bhealaigh chun an bhaile di ACH
- An cúigiú duine: Ar ámharaí an tsaoil, bhí trí bhabhla bracháin fágtha ar an mbord ag muintir an tí. Bhí ocras an domhain ar an gcailín beag ACH

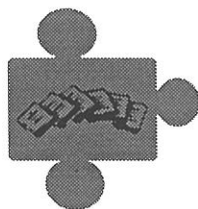
Agus is féidir leanúint den scéal ar feadh chomh fada agus is mian libh.

Iarr ar na tuismitheoirí a machnamh a dhéanamh faoi conas a chuidíonn an struchtúr scéalaíochta seo le páistí a gcumas scéalaíochta a fhorbairt.

Freagraí samplacha:

- Caithfidh na páistí a n-aird a dhíriú ar an gcluiche.
- Tá tús curtha leis an scéal cheana féin, agus caithfidh na páistí smaointe a aimsiú leis an scéal a choinneáil ag imeacht.
- Díríonn sé aird na bpáistí ar ghnéithe ar leith den scéalaíocht.
- Cuireann sé struchtúr ar fáil do na páistí chun gur féidir leo a gcuid smaointe a eagrú.
- Is féidir le tuismitheoirí leideanna a thabhairt má éiríonn an scéal róchasta do na páistí.
- Is féidir leis na tuismitheoirí treo an scéil a athrú más gá.
- Bíonn deiseanna ag na tuismitheoirí na páistí a mholadh agus a spreagadh.





Ag cabhrú le do pháiste scéal a athinsint

Roghnaigh scéal a bhfuil eolas maith agaibh beirt air.	'An dtig leat scéal Ainnir na Gruaige Finne agus na dTrí Bhéar a insint dom?'
Iarr ar an bpáiste tosú ag fíorthús an scéil.	'Bhí trí bhéar ann uair amháin.'
Dírigh a haird ar ghnéithe ar leith.	'Agus cén fáth ar tháinig Ainnir na Gruaige Finne go dtí teachín na dtrí bhéar?'
Bí ag cur ceisteanna a chabhróidh léi cuimhne a choinneáil ar an scéal.	'Agus cad é a tharla nuair a shuigh sí ar chathaoir an Bhéirín Bhig?'
Bí ag tabhairt leideanna di má éiríonn an scéal beagán casta di.	'Bhris an chathaoir fúithi, nár bhris? Agus chuaigh Ainnir na Gruaige Finne suas an staighre go dtí na seomraí leapa. Agus cad é an chéad leaba ar luigh sí síos uirthi?'
Cuir an scéal ar mhalairt treo más gá.	'Ach níor tháinig na béir abhaile láithreach bonn, ar tháinig? Cad é a tharla ar dtús?'
Bí á moladh agus á spreagadh go minic.	'B'in scéal iontach. Go raibh maith agat as é a insint dom.'

Casadh sa scéal

Ullmhúchán:



Bí cinnte agus na hábhair seo a bheith réidh agat:

le haghaidh puipéid a dhéanamh – seanstocaí, tiúbáin chairtchláir ó rollaí pháipéar leithris nó cistine, páipéar daite, olann, siosúr, gliú agus marcóirí.



le haghaidh cultacha a dhéanamh – hataí, scaifeanna, seanseodra. áiseanna eile – bréagáin éagsúla

Déan puipéad stoca amháin agus puipéad eile de thiúbán cairtchláir chun a léiriú do na tuismitheoirí conas iad a dhéanamh.



Déan tagairt do **Leabhar Saothair B, Ich.17 – Casadh sa Scéal** do **Bileog Saothair B, Ich.18 – Puipéid a dhéanamh**.

Ba chóir roinnt leabhar a bheith agat a léiríonn conas casadh a chur i scéal.

'Has Anyone Seen Jack?', by Tony Bradman (Frances Lincoln)

'Prince Cinders', by Babette Cole (Puffin)

'A Rugrats' Night Before Christmas', by David Lewman (Simon & Schuster)

'Rugrats Once Upon a Reptar', by Kitty Richards (Simon & Schuster)

'The True Story of The 3 Little Pigs', by Jon Scieszka (Puffin)

'The Stinky Cheese Man And Other Fairly Stupid Tales', by Jon Scieszka (Puffin)

'Jim and The Bean Stalk', by Raymond Briggs (Puffin)

'King Change-a-lot', by Babette Cole (Puffin)

'Beware of Boys', by Tony Blundell (Puffin)

'The Paper Bag Princess', by Robert Munsch (Scholastic)

'Little Lumpty', by Miko Imai (Walker)

'Princess Smarty Pants', by Babette Cole (Puffin)

'Nice Work, Little Wolf!', by Hilda Offen (Puffin)

Stiúradh na gníomhaíochta:

Tá dhá chuid sa ghníomhaíocht seo, **Casadh sa Scéal**. Is gníomhaíocht í atá ag cur leis an obair a rinneadh leis **an Ghreille scéalaíochta** agus a chuireann deiseanna ar fáil do thuismitheoirí agus dá bpáistí chun scéalta a chumadh agus a athinsint. Gheobhaidh na tuismitheoirí straitéisí ann chun samhlaíocht agus scileanna scéalaíochta na bpáistí a spreagadh.

Is é an chéad chéim eile ná **Casadh sa Scéal – Leabhar Saothair B, Ich.17** a léamh.



Casadh sa scéal

Ábhair phlé:

- An dtiocfadh leat an Greille scéalaíochta a úsáid chun casadh a chur i scéal?
- Cén fáth, meas sibh, a mbainfeadh páistí taitneamh as scéalta den chineál seo?
- An bhfuil aon smaoineamh eile agaibh le haghaidh casadh a chur i scéalta eile?

Déan na tuismitheoirí a roinnt i ngrúpaí. Ná bíodh na grúpaí róbheag nó is gnách go mbíonn cuid mhaith carachtar sna seanscéalta. Mol seanscéal amháin do gach grúpa (nó lig dóibh scéal a roghnú). Abair leo leas a bhaint as na treoracha chun casadh a chur sa scéal ar shlí gur geall le scéal úrnua ar fad é. Beidh orthu toradh a gcuid oibre a chur i láthair an ranga go léir.

Sula dtosaíonn siad ar chor ar bith, meabhraigh do na tuismitheoirí gur breá le páistí bréagáin a úsáid chun cur leis an scéal agus freisin iad féin a ghléasadh. Taispeáin dóibh na puipéid agus na hábhair a úsáidtear chun puipéid a dhéanamh. Is féidir cuntas a thabhairt ar conas puipéid a dhéanamh agus tagairt do **Leabhar Saothair B, Ich.18 – Puipéid a dhéanamh**. Ná déan dearmad na hábhair dhéanta cultacha agus áiseanna eile a lua.

Abair leis na grúpaí na puipéid, na cultacha agus na bréagáin a fhí isteach sa scéal chun an scéalaíocht féin a dhéanamh níos drámatúla. Is féidir leo na háiseanna seo go léir a úsáid nó ceann nó dhó a roghnú. Is é an rud is tábhachtaí ar fad ná go dtabharfaidís scóip iomlán dá samhlaíocht féin.

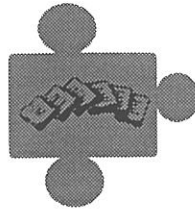
Cuir fiche nóiméad nó mar sin ar fáil le haghaidh na scéalta a chur i láthair.



Déan plé ansin ar ghníomhaíochtaí eile scéalaíochta a d'fhéadfaí a reáchtáil amach anseo. Cuir i gcás:

- pacáistí scéalaíochta a dhéanamh
- cuireadh a thabhairt do scéalaí gairmiúil teacht chuig seisiún éigin amach anseo,
- plé a dhéanamh ar scéala do pháistí in aoisghrúpaí níos sine.





Casadh sa scéal

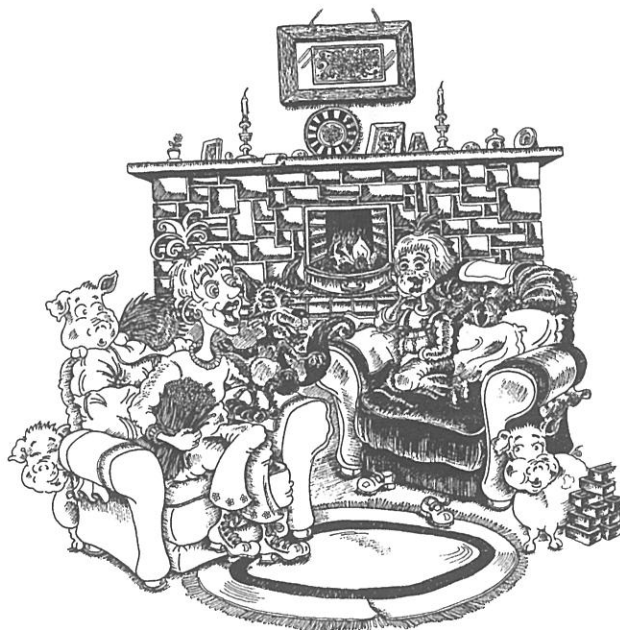
Baineann páistí an-spórt as an ngreann agus an súgradh a bhaineann leis an gcineál seo scéalaíochta. Más mian leat 'casadh' a chur i seanscéal níl le déanamh ach é a athrú go dtí go n-oireann sé don chuspóir atá i gceist agat.

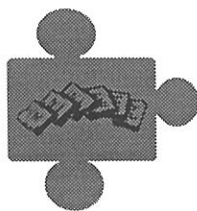
- * Is féidir na carachtair sa scéal a thiontú ina n-ainmhithe nó ina n-eachtrannaigh ó phláinéad i bhfad i gcéin, nó fiú amháin daoine den teaghlach a chur ina n-áit
- Is féidir plota an scéil a chur in cibé treo is mian leat
- Is féidir an áit agus an t-am ina bhfuil an scéal suite a athrú ar fad
- Is féidir an scéal a insint ó pheirspictíocht eile ar fad.

Mar shampla:

Níl fáth ar bith nach dtitfeadh scéal na *dtrí mhuicín bheaga* amach faoi uisce. Thiocfadh na *trí rón bheaga* a bheith ann in áit na *dtrí mhuicín bheaga*, nó níos fearr fós, *Na trí mhuicín mara*. Thiocfadh *ochtapas ollmhór ocrach* a dhéanamh den *mhac tíre*. Thiocfadh leo tithe a dhéanamh den fheamainn, de shliogáin nó d'adhmaid ó longa báite...

Thiocfadh 'An Prionsa a bhí ina Fhog' a athrú ar an dóigh chéanna go dtí 'An Prionsa a bhí ina Dhamhán Alla'. Sa scéal bunaidh, pógann an banphrionsa é agus déanann fear de arís. Ní gá daoibhse cloí leis sin. Cad é mar a bheadh an scéal dá bpógadh an frog an banphrionsa agus í a thiontú ina frog?

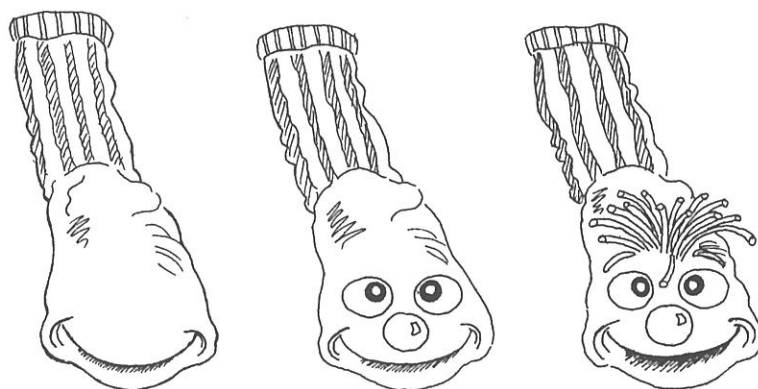




Puipéid a dhéanamh

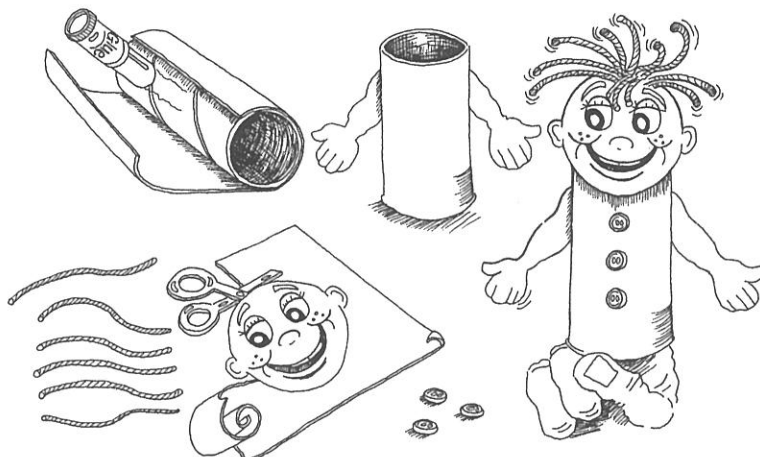
Puipéad stoca:

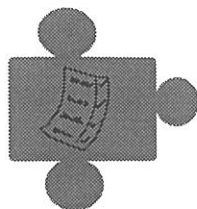
1. D'fhonn na súile agus an tsrón a dhéanamh, faigh cnaipí nó píosaí ciorcalacha de pháipéar daite agus greamaigh den stoca iad.
2. Gearr teanga nó béal amach as píosa páipéir.
3. Más mian leat gruaig a chur ar cheann an phuipéid, is féidir olann nó fionnadh a ghreamú ar an stoca.



Puipéad a dhéanamh de thiúbán cairtchláir.

1. Ag úsáid gliú nó seilíteipe, clúdaigh an tiúbán le páipéar daite. Seo é corp an phuipéid..
2. Is féidir cibé ornáidí is mian leat a tharraingt a ghearradh amach nó a ghreamú (mar shampla, cnaipí, carbhat agus araile).
3. Déan ciorcal mór a ghearradh amach as páipéar. Seo é ceann an phuipéid agus beidh aghaidh le tarraingt air.
4. Déan an ceann a ghreamú den tiúbán.
5. Is féidir rudaí breise a chur leis, de réir mar is mian leat féin. Mar shampla, olann a úsáid le haghaidh gruaige, gealra (glitter) agus araile)...





Athchoimre ar an Seisiún

Iarr ar na tuismitheoirí tuairimí a nochtadh faoi na gníomhaíochtaí scéalaíochta sa seisiún seo.

Ábhair phlé:

- *Cad iad na gníomhaíochtaí ba mhó a thaitin leo?*
- *An bhfuil tuiscint níos fearr acu ar struchtúir scéalaíochta de thoradh na ngníomhaíochtaí seo?*
- *Conas a chabhraíonn an scéalaíocht le páistí a scileanna léitheoireachta agus scríbhneoireachta a fhorbairt?*



Gníomhaíocht Bhaile 5 – Scéalaíocht

Léigh trí **Ghníomhaíocht Bhaile 5 – Scéalaíocht** ina bhfuil dornán gníomhaíochtaí scéalaíochta ar féidir leis na tuismitheoirí triail a bhaint astu sa bhaile. Cuir i gcuimhne dóibh go mbeidh orthu cur síos ar conas a d'éirigh leo le linn an chéad seisiúin eile.

Déan tagairt arís do **Súil ar chúrsaí cainte agus éisteachta**.



Scéalaíocht

Cad iad na scéalta is maith leat a insint do do pháiste féin?

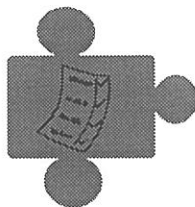
Cad iad na scéalta is mó a thaitníonn leis an bpáiste?

An nglacann an páiste páirt sa scéalaíocht in am ar bith?

An mbeadh an páiste in ann an scéala athinsint?

Cé hiad na carachtair is mó a thaitníonn leis an bpáiste?

An féidir leis an bpáiste cur síos ar thús, lár agus ar dheireadh scéil?



Nótaí an tSeisiúin

Cad iad na rudaí ar éirigh go maith leo sa seisiún seo?

An raibh aon deacrachtaí ar leith ann?

Ar nocht na tuismitheoirí aon tuairim i leith ábhar an tseisiúin seo?

Cad é mar a rinne tú freastal ar riachtanais agus ar ábhair spéise éagsúla?

An bhfuil aon ní ann a dhéanfa ar shlí eile dá mbeadh seisiún mar seo le réachtáil agat arís?

Nótaí an tSeisiúin

This image shows a single page of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Leabhair a léamh le chéile





Sa seisiún seo, beidh na tuismitheoirí:

- ag cur eolais ar conas a dhéantar scileanna litearthachta a fhorbairt trí mheán na léitheoireachta agus trína bheith ag caint faoi leabhair;
- buanna leabhar maith a phlé lena gcuid páistí;
- plé a dhéanamh faoi bhealaí chun cur le suim agus le tuiscint na bpáistí maidir le leabhair.

Réimse	Tasc	Am	Lth.
Réamhrá		10 nóim.	126
Cad iad na buanna a bhaineann le leabhar maith? 1		30 nóim.	127-128
Tuiscintí páistí óga i leith leabhar	2	15 nóim.	129
Ag caint faoi leabhair	3	20 nóim.	130-131
 Foclóir na léitheoireachta			132
 Ag caint faoi leabhair			133
Ábhair léitheoireachta	4	15 nóim.	134
 Leabhair a léamh le chéile			135
Bíonn scéal á insint i ngach aon phictiúr	5	30 nóim.	136
 Conas do phictiúir scéalaíochta a úsáid			137
Achoimre ar an seisiún		10 noim.	138
Gníomhaíocht bhaile 6 – Leabhair a léamh le chéile sa bhaile			138
 Súil ar chúrsaí léitheoireachta			139
 Leabhar a léamh le chéile sa bhaile			140
Nótaí an tSeisiúin			141-142



Réamhrá

Beidh an seisiún seo ag cur leis an bplé a rinneadh le linn **Sheisiún 5 – Scéalaíocht**. Glactar leis go bhfuil tú i ndiaidh léargas a thabhairt ar cé chomh tábhachtach is atá scileanna scéalaíochta do pháistí agus iad ag tosú amach ar scoil.

Ullmhúchán:



Bailigh le chéile roinnt leabhar de chineálacha éagsúla: leabhair phictiúr, leabhair aibítire, leabhair le clúdaigh éadaigh, leabhair le clúdach crua, leabhair ina nochtar radharc éigin nuair a thógtar flapa, leabhair a rinneadh sa bhaile, leabhair seanscéalta, leabhair ramás, cnuasaigh de sheanscéalta agus d'fhinscéalta Gaelacha, leabhair faoi charachtair theilifíse, leabhair faoi ainmhithe, leabhair a bhfuil téipeanna scéalaíochta ag gabháil leo, céadleabhair scoile, leabhair *Letterland* agus leabhair eolais ar nós na leabhar a chuireann Usborne ar fáil.

Mura bhfuil acmhainní go leor agaibh chun leabhair a cheannach, is féidir go mbeidh an leabharlann áitiúil in ann leabhair a thabhairt ar iasacht le haghaidh an taispeántais.

Cuir na leabhair ar taispeántas le go mbeidh deis ag na tuismitheoirí breathnú orthu.

Stiúradh na gníomhaíochta:

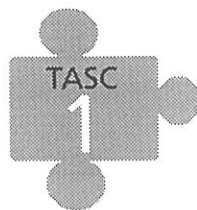
Gabh siar ar **Ghníomhaíocht Bhaile 5 – Scéalaíocht**.

Beifear ag díriú ar leabhair le linn an tseisiúin seo. Pléifear cé chomh tábhachtach is atá sé leabhair a léamh agus páistí a spreagadh chun taitneamh a bhaint as leabhair mhaithe agus meas a bheith acu orthu. Chomh maith leis sin, foghlaimeoidh na tuismitheoirí cé chomh tábhachtach is atá sé go mbeadh deiseanna ag páistí leabhair a léamh sa bhaile chun go n-éireoidh go maith leo agus iad ar scoil.

Ceisteanna:

- * Cén fáth, meas tú, an dtaitníonn sé le páistí scéalta a chloisteáil?
- * Cad iad na leabhair is fearr a thaitníonn le bhur gcuid páistí?
- * An roghnaíonn na páistí a gcuid leabhar féin?
- * Cad iad na leabhair a fheiceann na páistí á léamh agat féin?





Cad iad na buanna a bhaineann le leabhar maith?

Ullmhúchán:



Beidh smeach-chairt agus marcóirí de dhíth ort.

Bí cinnte go bhfuil taispeántas leabhar réidh agat faoi mar a mhínítear sa réamhrá.

Stiúradh na gníomhaíochta:

Bíodh dreas dianmhachnaimh ann chun smaointe a chur ar fáil maidir leis na buanna a bhíonn ag leabhar 'maith' do pháistí. Scríobh na moltaí síos ar an smeach-chairt.

Freagraí samplacha:

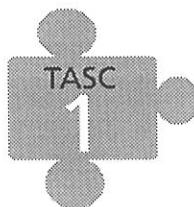
- ♦ Tá léaráidí daite ann.
- ♦ Ní chailleann siad suim ann.
- ♦ Tá an friotal deas simplí, gan an iomarca focal a bheith ann.
- ♦ Bíonn ramáis agus roinnt rudaí eile ann a bhfuil eolas ag na páistí orthu cheana féin nó ar féidir leo iad a thuar. Is fusa dóibh ansin páirt a ghlacadh sa scéal.
- ♦ Tá greann sa leabhar; is breá le páistí leabhar greannmhar.
- ♦ Tá carachtair bhríomhara spórtúla ann, idir 'dhea-dhaoine' agus 'dhrochdhaoine'.
- ♦ Cuirtear ainmhithe inár láthair agus iad i mbun rudaí a shamhlaítear le daoine daonna de ghnáth.
- ♦ Spreagann an leabhar samhlaíocht na bpáistí.
- ♦ Foghlaimíonn na páistí rud éigin ón scéal.

Cad iad na rudaí a thaitníonn/nach dtaitníonn leis na tuismitheoirí maidir le leabhair do pháistí?

Ábhair phlé:

- ♦ *Ar ghnách le daoine scéalta a léamh leatsa nuair a bhí tú i do pháiste?*
- ♦ *An raibh leabhar ar leith a raibh dúil mhór agat ann?*
- ♦ *Cén cineál leabhar is maith leat a léamh le do pháistí féin?*
- ♦ *An bhfuil amanna agus áiteanna ar leith atá oiriúnach le haghaidh leabhair a léamh le chéile?*

Iarr ar na tuismitheoirí breathnú ar dhornán leabhar spréite amach ar thábla. Iarr orthu smaoineamh ar na moltaí a rinne siad faoi cad is leabhar maith ann agus leabhair a roghnú dá bpáistí de réir na moltaí sin. Ba chóir do gach duine leabhar nó dhó a roghnú agus a scrúdú go mion. Cuir timpeall deich nóiméad nó ceathrú uaire an chloig ar fáil le haghaidh an phróisis roghnaithe seo.



Cad iad na buanna a bhaineann le leabhar maith?

Nuair atá leabhar nó dhó roghnaithe ag gach duine de na tuismitheoirí, iarr orthu dul ag obair i bpéirí nó i ngrúpaí beaga agus plé a dhéanamh ar na cúiseanna a roghnaigh siad na leabhair áirithe seo dá pháistí.

I ndiaidh deich nóiméad, cuir an grúpa i gceann a chéile arís agus gabh siar ar an liosta smaointe a bhí ann faoi cad is leabhar maith ann. Scríobh síos aon smaoinemh breise a chuireann na tuismitheoirí ar fáil agus tabhair cuntas gearr arís ar na príomhphointí a bhaineann le leabhar maith.

Cuir críoch ar an ngníomhaíocht seo le plé gairid ar conas is fearr leabhair a léamh le páistí. Cuir i gcuimhne do na tuismitheoirí nach gcaithfidh siad fanacht i muinín an téacs le linn dóibh a bheith ag léamh i gcuideachta na bpáistí. Is féidir blaiseadh den scéal ar go leor leor bealaí eile. Má tá tuismitheoirí i láthair a bhíonn ag léamh dá gcuid páistí go minic, níor mhiste ceisteanna mar seo a chur orthu:

- ✦ *An bhfuil bealach ar leith ann chun scéalta a insint a thaitníonn leis na páistí thar bhealaí eile?*
- ✦ *An maith leo tusa a bheith ag léamh ó leathanach go leathanach nó an mbíonn siad ag cur isteach ar do chuid léitheoireachta, ag cur ceisteanna nó ag cur a dtuairimí féin in iúl faoin scéal?*
- ✦ *An ndéanann siad iarracht an chéad eachtra eile sa scéal a thuair?*
- ✦ *An dtugann siad buille faoi thuairim faoi cad é atá le tarlú sa scéal, bunaithe ar na pictiúir a fheiceann siad sa leabhar?*
- ✦ *An n-iarrann siad ort an scéal céanna a léamh agus a athléamh arís is arís eile? Cén fáth?*
- ✦ *Más rud é go bhfuil an scéal ar eolas acu, an mbíonn siad ag cuidiú leat 'an scéal a insint' de réir mar a bhíonn tú ag léamh?*
- ✦ *Ar tharla sé riamh go raibh tú ag iarraidh an scéal a ghiorrú agus gur mheabhraigh an páiste duit (agus é rud beag míshásta, b'fhéidir) go raibh tú i ndiaidh píosa a fhágáil ar lár?*



Gach seans go mbeidh tú ag iarraidh leabhair ar téip a chur san áireamh. Is iomaí sin leabhar ar téip atá oiriúnach do dhaoine fásta agus do pháistí. Is féidir go mbeidh a leithéid ar fáil sa leabharlann áitiúil.



Má tá am go leor agat, níor mhiste leabhar a léamh i láthair na dtuismitheoirí, mar eiseamláir ar conas leabhar a léamh amach os ard do pháistí.



Tuiscintí páistí óga i leith leabhar

Ullmhúchán:

Déan leabhar pictiúr mór a ullmhú agus clúdaigh an teideal agus an téacs le páipéar sa dóigh is nach bhfuil le feiceáil ach na pictiúir.

Stiúradh na gníomhaíochta:

Díríonn an ghníomhaíocht seo aird ar chuid de na rudaí a fhoghlaimíonn páistí i dtaobh leabhar fiú sula dtéann siad chun na scoile.

- * Tiontaigh leabhar bunoscíonn agus tabhair do dhuine de na tuismitheoirí é. Iarr ar an tuismitheoir teideal an leabhair a aimsiú.
- * Tabhair an leabhar do dhuine eile do na tuismitheoirí. Iarr ar an tuismitheoir sin dul go dtí an chéad leathanach den scéal.
- * Iarr ar dhuine eile de na tuismitheoirí a m(h)éar a chur ag gluaiseacht thar an gcéad trí líne den téacs.
- * Iarr ar thuismitheoirí eile an leathanach a thiontú.
- * Iarr ar thuismitheoir eile an leathanach deireanach a aimsiú.

Is é cuspóir na gníomhaíochta seo na tuismitheoirí a chur ag láimhseáil leabhar. Mínigh dóibh go bhfoghlaimíonn páistí rud nó dhó faoin léitheoireacht trí leabhair a láimhseáil ar an gcaoi seo, fiú sula dtig leo léamh nó scríobh ar chor ar bith.

Cuidíonn sé leo eolas a chur ar:

- * conas leabhair a láimhseáil
- * an leabhar a oscailt ag tús an scéil
- * tosú ag barr an leathanaigh
- * an téacs a leanúint ón taobh clé go dtí an taobh deas.

Is é an chéad chéim eile ná an leabhar mór a d'ullmhaigh tú níos luaithe a thabhairt amach, is é sin an leabhar a bhfuil an téacs ann clúdaithe agat. Iarr ar na tuismitheoirí breathnú ar na pictiúir agus scéal a chumadh bunaithe ar na pictiúir. Is féidir ansin an téacs a nochtadh agus an dá scéal a chur i gcomparáid le chéile. Bíonn an-ghreann go deo ag baint leis an ngníomhaíocht seo in amanna!

Déan féin dreas cainte faoin taitneamh a bhaineann páistí as breathnú ar leabhair agus scéalta a chumadh ó chuimhne nó scéal a bhunú ar na pictiúir.



Ag caint faoi leabhair

Ullmhúchán:



Beidh smeach-chairt agus marcóirí de dhíth ort.



Déan tagairt do **Leabhar Saothair C, Ich. 2 – Foclóir na léitheoireachta** agus **Ich. 3 – Ag caint faoi leabhair**.

Stiúradh na gníomhaíochta:

Iarr ar na tuismitheoirí dul go dtí **Leabhar Saothair C, Ich.2 – Foclóir na léitheoireachta**.

Déan na tuismitheoirí a roinnt i bpéirí. Tabhair leabhar do gach beirt agus iarr orthu na codanna sin den leabhar a luaitear in **Foclóir na léitheoireachta** a aimsiú.

Cuir an grúpa i gceann a chéile arís i ndiaidh cúig nó deich nóiméad.

Fiafraigh de na tuismitheoirí cad chuige a bhfuil sé tábhachtach go dtuigfeadh na páistí an friotal a úsáideann múinteoirí le linn dóibh a bheith ag caint faoi leabhair.

Déan tagairt do **Leabhar Saothair C, Ich 3 – Ag caint faoi leabhair**.

Nuair a thosaíonn páistí ag léamh sa scoil, beifear ag súil go mbeidh siad in ann scileanna eile a léiriú seachas téacs a léamh ar ordú an mhúinteora. Beidh orthu a léiriú go dtuigeann siad an t-ábhar atá á léamh acu. Is é atá in **Ag caint faoi leabhair**, mar sin, léargas ar chuid de na scileanna a bhaineann le tuiscint léitheoireachta. Fiú amháin sna Naíonáin Shóisearacha beidh múinteoirí ag cur ceisteanna ar na páistí faoi na rudaí a bhíonn á léamh acu agus na rudaí a léann daoine eile leo.

Cuir dreas dianmhachnaimh ar bun ag iarraidh ceisteanna a chur ar fáil a bheadh úsáideach do na tuismitheoirí agus iad ag iarraidh na páistí a chur ag caint faoi leabhair. Is fearr díriú ar aon leabhar amháin sa phlé seo, chun go gcoinneofar fócas ar ábhar na gníomhaíochta.

Ceisteanna samplacha le haghaidh ‘Na Trí Mhuicín Bheaga’:

An scéal a thuar	‘Féach ar an bpictiúr seo. Cén cineál scéil atá le hinsint atá sa leabhar seo, meas tú?’ ‘Shéid an mac tíre teach an mhuicín bhig ar shiúl. Caithfidh sé go bhfuil an muicín beag ar mire faoi sin! Cad é a dhéanfaidh sé anois, meas tú?’
Eachtraí an scéil a chur in ord	‘Cén cineál tí a bhí sa chéad teach a tógadh? Agus an dara teach? Agus an tríú ceann?’

Ag caint faoi leabhair

An scéal a
choimriú

'Anois, cad é a raibh an scéal sin faoi?

Tuairim a nochtadh
i dtaobh scéil

'An raibh dúil agat sa scéal sin? Cén fáth?'

'Cad é is mó a thaitin leat faoi?'

'Cad é a shíl tú den Mhac Tíre Mór Gránna?'

Eachtraí sa scéal
a thabhairt chun
cuimhne

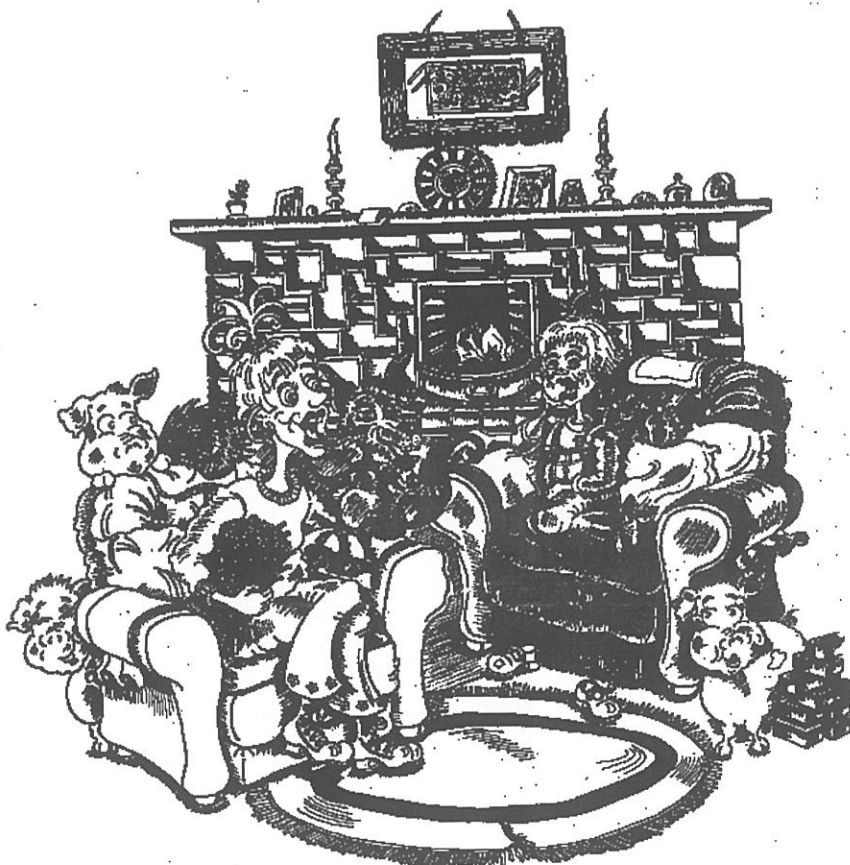
'An cuimhin leat an scéal úd a léamar faoi na *Trí Mhuicín Bheaga*? Cad é an t-ábhar a d'úsáid na muicíní beaga chun a gcuid tithe a thógáil?'

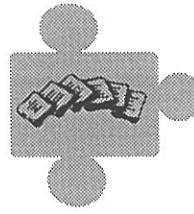
Cúis agus tionchar
a mhíniú

'Cad chuige ar úsáid an tríú muicín beag brící chun a a theach siúd a thógáil?'

Smaointe agus
eachtraí sa scéal
a cheangal le taithí
saoil an pháiste féin

'Bhí an Mac Tíre Mór Gránna ar buile leis na muicíní beaga, nach raibh? An raibh tusa riamh ar buile le haon duine?'





Foclóir na léitheoireachta

Seo sraith focal a bhaineann le leabhair agus léitheoireacht. An bhfuil siad ar eolas ag bhur gcuid páistí féin?

teideal

údar

leathanach

cló

tús

críoch

línte

uimhreacha leathanach

barr

bun

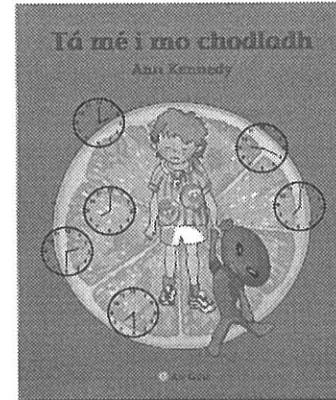
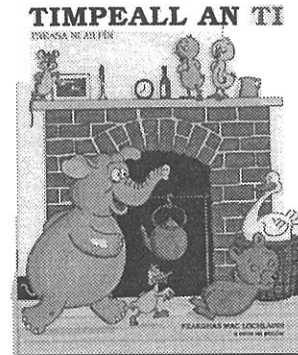
maisitheoir

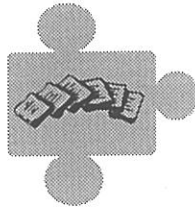
pictiúir

clé

deas

caibidil





Ag caint faoi leabhair

Nuair a bheidh do pháiste ar scoil beifear ag súil go mbeidh sé/sí in ann rudaí eile a dhéanamh seachas téacs a léamh. Ar na rudaí sin tá:

Pictiúr nó abairt a úsáid chun an chuid eile den scéal a thuar.

Imeachtaí an scéil a chur in ord – an chéad rud a tharla, an chéad rud eile, an rud deireanach agus araile.

An scéal a choimriú – a leagan giorraithe féin den scéal iomlán a insint.

An scéal a mheas nó tuairim a nochtadh ina thaobh.

Gnéithe den scéal a thabhairt chun cuimhne lá is faide anonn.

A mhíniú cén chúis a bhí leis na heachtraí a thit amach sa scéal, agus a mhíniú cén tionchar a bhí acu.

Na smaointe agus na heachtraí sa scéal a cheangal lena dtaithí saoil féin.





Ábhair léitheoireachta

Ullmhúchán:



Beidh smeach-chairt agus marcóirí de dhíth ort.



Déan tagairt do **Leabhar Saothair C, Ich. 2 – Leabhair a léamh le chéile.**

Stiúradh na gníomhaíochta:

Iarr ar na tuismitheoirí a machnamh a dhéanamh faoi na hábhair léitheoireachta atá sa bhaile acu. Cuir i gcuimhne dóibh gurb iomaí cineál ábhair léitheoireachta atá ann seachas leabhair scéalaíochta.

Má bhíonn sé deacair do na tuismitheoirí cuimhneamh ar chineálacha eile ábhair léitheoireachta, ní miste duitse rudaí mar seo a leanas a lua leo:

nuachtáin	leabhair scoile	leabhair phaidreacha
irisí	leabhair oideas cócaireachta	lámhleabhair threoracha
catalóga	foclóirí	leabhair theileafóin/seoltaí

Déan liosta dá gcuid smaointe ar an smeach-chairt.

Ábhair phlé:

- *An bhfeiceann na páistí daoine eile sa teaghlach i mbun léitheoireachta?*
- *Cad iad na rudaí a bhíonn á léamh sa bhaile?*
- *Cad é mar is féidir na páistí a dhéanamh páirteach i gcineálacha léitheoireachta seachas leabhair scéalaíochta a léamh?*

Seo deis mhaith le bheith ag caint ar sheirbhísí leabharlainne.

- *An bhfuil aon duine ann a bhaineann úsáid as an leabharlann?*
- *An bhfuil cártaí leabharlainne agaibh?*
- *An bhfuil a fhios agaibh conas teacht ar na leabhair atá de dhíth oraibh?*
- *An bhfuil aon duine ag iarraidh tuilleadh eolais a fháil i dtaobh na leabharlainne?*

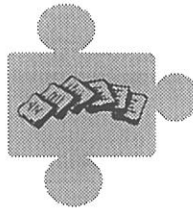
Léigí agus pléigí **Leabhair a léamh le chéile – Leabhar Saothair C, Ich. 4.**



Is maith le lucht leabharlainne deis a fháil chun seirbhísí na leabharlainne a mhíniú do dhaoine. Má tá suim ag lucht an chúrsa ann, ba chóir dul i dteagmháil leis an leabharlannaí áitiúil le go dtiocfaidh sé/sí ar cuairt chuig ceann de na seisiúin.



Deis mhaith atá ann dreas cainte a dhéanamh ar ábhair léitheoireachta ar leith, cuir i gcás 'leabhair do dhéagóirí' nó 'leabhair oideachasúla'.



Leabhair a léamh le chéile

Bíonn go leor ar eolas ag páistí faoi chúrsaí léitheoireachta agus conas ciall a bhaint as leabhair, fiú sula dtéann siad chun na scoile ar chor ar bith. Gach blúire eolais a fhoghlaimíonn siad, is amhlaidh a chuidíonn sé leo teacht ar thuiscint ar an léitheoireacht nuair a thosaíonn siad féin ag léamh

Cad é is féidir a dhéanamh chun cuidiú leo?

- ✦ Lig don pháiste na rudaí atá á léamh agat féin a fheiceáil.
- ✦ Bíodh leabhair agus irisí in áiteanna ar fud an tí le gur féidir leis an bpáiste breathnú orthu.
- ✦ Cuir am ar fáil le leabhair a léamh le chéile.
- ✦ Lig don pháiste a chuid leabhar féin a roghnú agus a láimhseáil.
- ✦ Bígí ag caint faoi na pictiúir.
- ✦ Má tá focail nó litreacha sa téacs a bhfuil eolas ag an bpáiste orthu, ba chóir a aird a dhíriú orthu.
- ✦ Lig dó na leathanaigh a thiontú.
- ✦ Léigh na leabhair atá bunaithe ar fhís-scannáin agus ar chláir theilifíse, leithéidí – **Muzzy, Tomás an Traein, Cailín na Luatha** agus araile.
- ✦ Téigí chun na leabharlainne le chéile.
- ✦ Ceannaigh leabhair mar bhronntanais.
- ✦ Bí ag malartú leabhar le cairde.





Bíonn scéal á insint i ngach aon phictiúr

Ullmhúchán:



Beidh ábhair fhíse de gach cineál de dhíth ort: seanirisí, cártaí poist, póstaer, nuachtáin, stionsail, léaráidí fáisc-ealaíne (*Clipart*), páipéar daite, agus ábhair a bhfuil uigeacht (*texture*) ar leith ag baint leo: ribíní, olann chadáis, fabraicí de gach cineál. Is féidir lipéid Post-it a úsáid chun flapaí a dhéanamh. Beidh marcóirí, badhrónna, siosúir agus gliú de dhíth chomh maith.

Beidh leathanach póstaer A3 de dhíth le haghaidh gach tuismitheora chomh maith.



Deán tagairt do **Leabhar Saothair C, Ich. 5 – Conas do phictiúr scéalaíochta a úsáid.**

Stiúradh na gníomhaíochta:

Ceapadh an ghníomhaíocht seo chun freastal ar thuismitheoirí nach bhfuil ar a suaimhneas agus iad ag léamh lena gcuid páistí féin (toisc, b'fhéidir, fadhbanna litearthachta a bheith acu féin). Ligeann pictiúr scéalaíochta dóibh scileanna teanga an pháiste a fhorbairt trí bheith ag caint faoi scéalta.

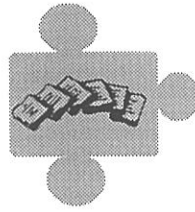
Abair leis na tuismitheoirí pictiúir scéalaíochta a dhéanamh agus iad a thabhairt chun an bhaile go dtí na páistí. Ní gá go mbeadh scéal ar leith ar intinn acu. Níl le déanamh ag na tuismitheoirí ach breathnú trí na hábhair go léir agus pictiúr a chruthú atá bríomhar agus spleodrach agus a mbeadh dúil ag páistí ann.

Roinnt moltaí:

- * Bíodh roinnt mhaith carachtar ann (daoine, ainmhithe, léaráidí cartúin).
- * Bíodh na carachtair suite in áiteanna nach mbeifeá ag súil leo (séabra ar fheirm, moncaí i siopa éadaí).
- * Is féidir cuid den phictiúr a cheilt trí na lipéid Post-it a úsáid chun flapaí a dhéanamh.
- * Bíodh daoine clúiteacha ann ar dócha go n-aithneodh na páistí iad.
- * Bíodh pictiúir ann de rudaí a bhfuil eolas ag na páistí orthu, bia, bréagáin, uirlisí agus araile.
- * Is féidir pictiúr a rinne na páistí iad féin, nó pictiúir de dhaoine den teaghlach, a fhí isteach ann.
- * Is féidir ábhair uigeacha (*textural materials*) a úsáid sa phictiúr. Cuir i gcás, olann, ribíní agus araile.

Déan iarracht na tuismitheoirí a chur ag obair i ngrúpaí beaga sa chaoi is gur féidir leo smaointe agus ábhair a mhalartú.

Deán tagairt do **Leabhar Saothair C, Ich 5 – Conas do phictiúr scéalaíochta a úsáid** agus cuir plé ar siúl ina thaobh.



Conas do phictiúr scéalaíochta a úsáid

Áis is ea **an pictiúr scéalaíochta** a chuideoidh leat samhlaíocht agus scileanna teanga an pháiste a fhorbairt.

Iarr ar an bpáiste scéal an phictiúir a insint:

- Cad é mar a chuirtear tús leis an scéal?
- Cé atá le feiceáil sa phictiúr?
- Cad é atá ag titim amach?
- Cad é an chéad rud eile a thitfidh amach?
- Cén fáth sin?
- Cén deireadh a bheidh ar an scéal?

Iarr ar an bpáiste rudaí sa phictiúr a ainmniú agus cur síos orthu:

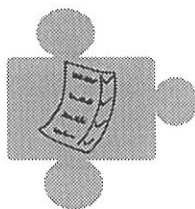
- Cad é atá le feiceáil sa phictiúr seo?
- An bhfeiceann tú an _____ ?
- Cá mhéad acu atá le feiceáil?
- Cén t-ainm ab fhearr a d'oirfeadh don phictiúr seo?

Iarr ar an bpáiste scéal an phictiúir a athinsint do dhuine eile:

- Ar mhiste leat an scéal a insint do Mhamó?

Déan an scéal a cheangal le taithí an pháiste féin:

- An bhfuil áit eile a mbíonn _____ le feiceáil?
- An gcuirfimid aon rud eile leis an bpictiúr?



Achoimre ar an seisiún

Caith cúig nóiméad nó mar sin chun féachaint siar ar phríomhphointí sheisiún an lae inniu. Cuir ceistanna mar seo a leanas:

- ✦ *Maidir le leabhair a léamh agus a bheith ag caint faoi leabhair, conas a chabhraíonn sin le do pháistí agus iad ag foghlaim na léitheoireachta?*
- ✦ *An féidir libh smaoineamh ar cheistanna a spreagfadh bhur gcuid páistí chun labhairt faoi leabhair?*
- ✦ *Cad iad na buanna a bhaineann le leabhar maith do pháistí?*

Gabh go dtí **Leabhar Saothair C, Ich. 6 – Súil ar chúrsaí léitheoireachta.**

Cuir i gcuimhne do na tuismitheoirí gurb é an rud atá i gceist le **Súil ar chúrsaí léitheoireachta** ná deis a thabhairt dóibh scileanna na bpáistí a fhaire de réir mar a bhíonn siad ag foghlaim scileanna léitheoireachta. Nuair a léann na tuismitheoirí leabhair i gcuideachta na bpáistí, ba chóir dóibh nóta a bhreacadh síos faoi na scileanna a léiríonn na páistí. Is féidir leo ina dhiaidh sin na 'húlla' a dhathú in **Súil ar chúrsaí léitheoireachta**.



Gníomhaíocht bhaile 6 – Leabhair a léamh le chéile sa bhaile

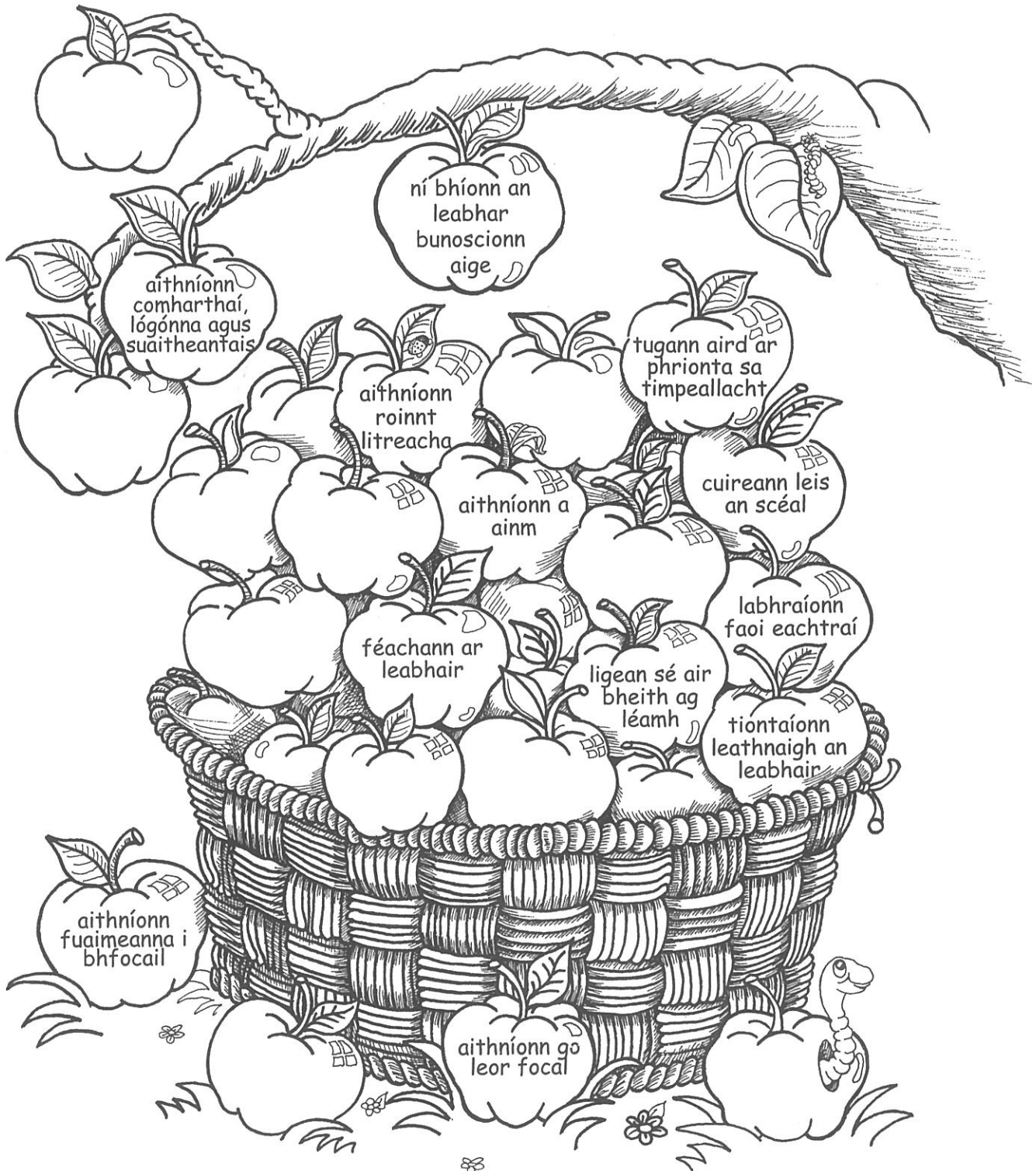
Léigh trí **Ghníomhaíocht Bhaile 6 – Leabhair a léamh le chéile sa bhaile.**

Sa ghníomhaíocht seo, beidh ar na tuismitheoirí am a chaitheamh sa bhaile agus leabhair a léamh i gcuideachta na bpáistí nó triail a bhaint as an **bpictiúr scéalaíochta**. Más féidir é ar chor ar bith, ba chóir ligean dóibh na leabhair a roghnaigh siad ag tús an tseisiúin a thabhairt chun an bhaile leo.

Cuir i gcuimhne do na tuismitheoirí go mbeifear ag súil leo labhairt ag an gcéad seisiún eile faoi na rudaí a thug siad faoi deara le linn dóibh a bheith i mbun na gníomhaíochta baile.



Súil ar chúrsaí léitheoireachta



Ainm _____

Aois _____

Déan fótachoipeanna de réir mar is gá



Leabhair a léamh le chéile sa bhaile

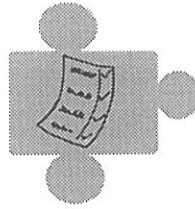
Cuir am ar fáil gach seachtain chun leabhair a léamh i gcuideachta an pháiste, uair amháin sa lá, más féidir é.

Cad iad na leabhair a léigh tú féin agus do pháiste le chéile an tseachtain seo?

Cad iad na gnéithe de na leabhair a thaitin leis an bpáiste?

Ar bhain tú úsáid as an **bpictiúr scéalaíochta**? Cén chaoi ar úsáid tú é?

Cuimhnigh agus roinnt ama a chur ar fáil chun scileanna léitheoireachta an pháiste a fhaire. Is féidir leas a bhaint as **Súil ar chúrsaí léitheoireachta** chuige seo.



Nótaí an tSeisiúin

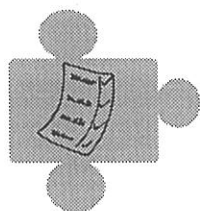
Cad iad na rudaí ar éirigh go maith leo sa seisiún seo?

An raibh aon deacrachtaí ar leith ann?

Ar nocht na tuismitheoirí aon tuairim i leith ábhar an tseisiúin seo?

Cad é mar a rinne tú freastal ar riachtanais agus ábhair spéise éagsúla?

An bhfuil aon ní ann a dhéanfa ar shlí eile dá mbeadh seisiún mar seo le reáchtáil agat arís?



Nótaí an tSeisiúin

7

An cló
timpeall
orainn





Sa seisiún seo, beidh na tuismitheoirí:

- ag féachaint conas a spreagtar scileanna léitheoireachta agus scríbhneoireachta trína bheith ag plé leis na hábhair chlóite thart timpeall orainn;
- an ghnáthúsáid a bhaineann páistí as léitheoireacht agus scríbhneoireacht a phlé;
- deiseanna a aimsiú le haghaidh na páistí a chur ag plé leis na hábhair chlóite atá timpeall orthu;
- straitéisí a phlé le haghaidh scileanna idirdhealaithe amhairc (*visual discrimination skills*) a fhorbairt trí ghnáthimeachtaí sa bhaile.

Réimse	Tasc	Am	Lth.
Réamhrá		10 nóim.	146
Cad é atá sa mhála poist?	1	20 nóim.	147-148
An cló timpeall orainn	2	35 nóim.	149-150
 Foclóir cló			151
 Gnáthábhair chlóite			152-153
Ag cur eolais ar litreacha	3	25 nóim.	154-155
 Ag foghlaim faoi litreacha			156
Cluichí cló	4	30 nóim.	157
 Biongó cistine			158
 Cluiche na n-ainmneacha			159
Achoimre ar an seisiún		10 nóim.	160
Gníomhaíocht bhaile 7 – Cluichí cló a imirt			160
 Cluichí cló a imirt			161
Nótaí an tSeisiúin			162



Réamhrá

Ullmhúchán:



Beidh marcóirí agus smeach-chairt de dhíth ort.

Stiúradh na gníomhaíochta:

Gabh siar ar **Ghníomhaíocht Bhaile 6 – Leabhair a léamh le chéile sa bhaile.**

Is é is ábhar don seisiún seo na hábhair chlóite atá timpeall orainn.

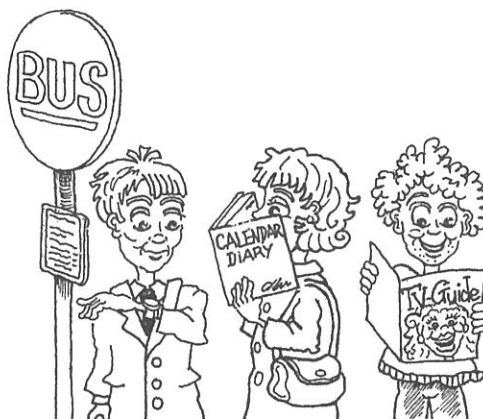
Úsáidtear an téarma 'cló timpeallachta' chun cur síos ar an iliomad cineálacha cló a mbíonn daoine ag plé leo go mion minic sa bhaile agus sa phobal – comharthaí, póstaeir, lipéid, nuachtáin, irisí, litreacha, fógraí, treoracha, ábhar pacáistithe, foirmeacha agus araile.

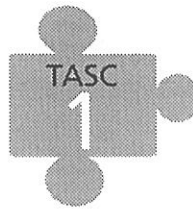
Is féidir le páistí atá an-óg ar fad iontas a chur ar thuismitheoirí agus na lipéid ar chuid de na hearraí san ollmhargadh 'a léamh' nó na comharthaí ar éadan siopa a 'thuiscint'.

Beidh deis ag na tuismitheoirí le linn an tseisiúin seo fáil amach faoin méid a thuigeann páistí faoi na hábhair chlóite timpeall orthu agus freisin plé a dhéanamh ar conas a chabhraíonn an teagmháil seo le páistí a gcumas léitheoireachta a fhorbairt.

Scríobh na ceisteanna seo ar an smeach-chairt:

- * Cad iad na rudaí a thugann páistí faoi deara faoi na hábhair chlóite thart orthu?
- * Cad é a fhoghlaimíonn páistí i dtaobh na léitheoireachta de thoradh ar a dteagmháil le hábhair chlóite timpeall orthu?
- * Cad é is féidir le tuismitheoirí a dhéanamh chun cur le feasacht na bpáistí maidir leis na hábhair chlóite thart orthu?





Cad é atá sa mhála poist?

Ullmhúchán:



Beidh marcóirí agus smeach-chairt de dhíth ort.



Bailigh le chéile roinnt ábhar is gnách le daoine a fháil sa phost gach lá: bille leictreachais, bileog dhaite fógraíochta, litir phearsanta lámhscríofa.

Stiúradh na gníomhaíochta:

Abair leis na tuismitheoirí a ligean orthu féin go bhfuil siad sa bhaile ar maidin nó tráthnóna. Tá siad gnóthach agus díreach ar tí an teach a fhágáil nuair a chaitheann fear an phoist trí litir isteach. Lig dóibh spléachadh a fháil ar an ábhar a d'ullmhaigh tú níos luaithe ach ná habair cad é go díreach atá ann.

Iarr ar na tuismitheoirí a chur i gcás gur dóibhsean a tugadh na litreacha agus go bhfuil siad féin ag breathnú orthu ag iarraidh cinneadh a dhéanamh ar cad é ab fhearr a dhéanfaidís leo?

Is dócha go mbeidh na tuismitheoirí in ann gach ceann de na litreacha a aithint agus go dtabharfaidh siad freagraí éagsúla ar cén t-ord ina léifidís iad. Mar shampla:

'Thabharfainn spléachadh gasta ar an mbille leictreachais, chaithfinn an bhileog sa bhosca bruscair agus choinneoinn an litir go dtí go mbeadh deis agam í a léamh mar is ceart'.

nó

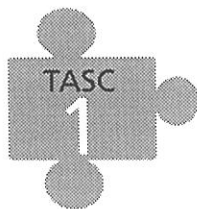
'D'osclóinn an litir agus léifinn in áit na mbonn í. Chuirfinn an bille leictreachais ar an tseif i dteannta na mbillí eile agus chaithfinn an bhileog ar shiúl.'

Ceisteanna:

Ní raibh sibh in ann na trí phíosa a léamh ón áit a bhfuil sibh i bhur suí. Cén chaoi a bhfuil a fhios agaibh, mar sin, gur bille leictreachais, bileog fógraíochta agus litir phearsanta a bhí ann?

Freagraí samplacha:

- * lógó nó pictiúr ar an gclúdach
- * méid, cruth nó dearadh an chlúdaigh
- * fuinneog a bheith ar an gclúdach
- * na dathanna a bhí air
- * an cineál stampa a bhí ann
- * an seoladh a bheith lámhscríofa nó clóscríofa



Cad é atá sa mhála poist?

Cén t-eolas a bhain sibh as an méid sin?

Freagraí samplacha:

- * clúdach donn agus fuinneog ann = bille
- * lógó agus dearadh = comharthaí an Bhoird Soláthair Leictreachais
- * peannaireacht inaitheanta a bheith ar an gclúdach = litir phearsanta
- * méid, cruth agus dath = de réir mar a bheifeá ag súil leis le bileog fógraíochta

Cén chaoi a mbíonn a fhios agat?

Freagraí samplacha

- * litreacha mar seo a bheith faighte agat roimhe
- * bíonn tú ag súil le cineál áirithe litreacha a fháil sa phost
- * is furasta cineálacha áirithe clúdach a aithint
- * is féidir a bhfuil istigh a mheas de réir an chlúdaigh

Scríobh síos a gcuid freagraí ar an smeach-chairt.

Léiríonn an ghníomhaíocht seo conas a bhaineann léitheoirí leas as **leideanna físe** (gnéithe áirithe den téacs, ar nós leagan amach, pictiúir, lógónna, stíleanna cló), **eolas cúlra** agus **seantaithí ar chineálacha éagsúla téacsanna** chun:

- * cineál an téacs a aithint;
- * an comhthéacs ina bhfuiltear ag cur an téacs i láthair a dhéanamh amach;
- * roghanna a dhéanamh faoin méid a léann siad agus faoin modh léitheoireachta;
- * ciall a bhaint as an téacs.

Déan tagairt siar do **Sheisiún a Sé – Leabhair a léamh le chéile**. Ba é a rinne na tuismitheoirí le linn an tseisiúin sin ná féachaint ar ghnéithe físiúla de théacsanna agus de phictiúir scéalaíochta a chabhraíonn le páistí scéal an téacs a insint. Le linn dúinn a bheith ag féachaint ar ábhair chlóite sa seisiún seo, beimid ag díriú go háirithe ar na ghnéithe físiúla de na hábhair sin. Díreofar ar conas a úsáideann páistí na leideanna físiúla seo, chomh maith leis an eolas atá acu ar chomhthéacsanna éagsúla ina n-úsáidtear cló, chun ciall a bhaint as an bhfocal clóite.

An cló timpeall orainn

Ullmhúchán:



Beidh marcóirí, Blu-Tack agus smeach-chairt de dhíth ort.



Roghnaigh roinnt cártaí Photopak ina bhfuil cineálacha éagsúla gnáthábhar cló le feiceáil.



Bailigh le chéile meascán de ábhair chlóite den chineál a fheiceann páistí sa bhaile agus sa phobal: comharthaí, póstaeir, lipéid, fógraí, ábhar pacáistithe, foirmeacha, catalóga, bróisiúir, bileoga, irisí, nuachtáin, cártaí, litreacha, biachláir, baill éadaigh.



Déan tagairt do **Leabhar Saothair C, Ich. 8 – Foclóir cló leathanaigh 9-10 – An cló timpeall orainn.**

Stiúradh na gníomhaíochta:

Tá ábhair chlóite thart orainn i ngach aon áit, ach toisc go bhfuil an oiread sin taithí againn orthu, is annamh a thugaimid faoi deara iad. Ceapadh an ghníomhaíocht seo d'fhonn a chur in iúl do na tuismitheoirí go mbíonn teagmháil ag na páistí le hábhair chlóite gach uile lá.

Déan na tuismitheoirí a roinnt in dhá ghrúpa. Tabhair leathanach smeach-chairte, dornán cártaí *Photopak* agus roinnt ábhar clóite do gach grúpa. Iarr ar ghrúpa amháin dreas dianmhachnaimh a dhéanamh chun samplaí a sholáthar de ábhair chlóite a bhíonn le feiceáil ag na páistí sa bhaile. Abair leo liosta díobh seo a scríobh ar an leathanach smeach-chairte. Iarr ar an ngrúpa eile dreas dianmhachnaimh a dhéanamh ag iarraidh samplaí a sholáthar de ábhair chlóite a bhíonn le feiceáil sa phobal. Beidh orthu iad seo a scríobh síos ar an leathanach smeach-chairte. Ba chóir go mbeadh na cártaí *Photopak* agus na samplaí clóite ina gcabhair acu.

I ndiaidh deich nóiméad nó ceathrú uaire an chloig, cuir an dá ghrúpa i gceann a chéile arís agus lig dóibh tuairimí a mhalartú le chéile. Greamaigh an dá leathanach smeach-chairte den bhalla sa chaoi is go bhfeiceann gach duine iad.

Ceisteanna:

Ar thug tú faoi deara riamh go raibh páistí an-óga in ann:

- ✦ *na milseáin is mó a bhfuil dúil acu iontu a roghnú ag an gcuntar?*
- ✦ *cineál ar leith calóg a aimsiú i siopa nó sa phrios?*
- ✦ *an físcannán a bhfuil siad ag iarraidh amharc air a bhaint amach as cnuasach físcannán?*
- ✦ *ainm siopa a scairteadh amach agus sibh ag siúl thart air?*
- ✦ *an RTE Guide nó an páipéar áitiúil a phiocadh amach sa siopa nuachtán?*
- ✦ *lógó a aithint ar mhála siopadóireachta*



An cló timpeall orainn

- * *Ar shíl tú riamh earraí a cheannach do na páistí atá níos saoire ná na hearraí is mó a bhfuil éileamh orthu (cuir i gcás deoch chóla seachas Coke, bábóg gan ainm seachas Barbie nó foireann bloc tógála atá ag déanamh aithrise ar Lego) agus go bhfuair tú amach nach bhfuil sé chomh furasta sin dallamullóg a chur orthu*

- * *Cén chaoi a mbíonn a fhios ag páistí na rudaí seo*

Scríobh na freagraí a sholáthraíonn na tuismitheoirí ar an smeach-chairt.

Inis dóibh go bhfoghlaímíonn páistí conas **leideanna físiúla** a úsáid (chomh maith le leideanna a bhaineann leas as na céadfaí eile) sa chaoi is go mbeidh siad in ann dealú idir rudaí a bhfuil taithí acu orthu agus rudaí nach bhfuil aon taithí acu orthu, rudaí a bhfuil dúil acu iontu agus rudaí nach bhfuil dúil ar bith acu iontu, rudaí ar leo iad agus rudaí ar le daoine eile iad. Fiú amháin babaithe beaga, ní bhíonn siad i bhfad ag cur eolais ar na leideanna a theastaíonn chun a gcuid riachtanas a aimsiú.

Baineann páistí leas as **leideanna comhthéacs** chomh maith (an réamheolas atá acu ar a bhfuil ag titim amach agus ar chiall cibé téacs a bheadh i gceist) chun focail a aithint agus ciall a bhaint as na hábhair chlóite a fheiceann siad thart orthu féin. Is scileanna iad seo a bhíonn in úsáid ag léitheoirí maithe freisin. Mar shampla, bhain na tuismitheoirí feidhm as **leideanna físiúla agus leideanna comhthéacs** le linn na gníomhaíochta deireanaí.

Iarr ar na tuismitheoirí cur síos ar roinnt gnéithe físiúla a bhaineann leis na hábhair chlóite atá timpeall orainn agus a d'fhéadfadh leid a thabhairt do na páistí ar bhrí an téacs.

Freagraí samplacha:

- * pictiúir
- * lógónna inaitheanta
- * aghaidheanna inaitheanta
- * ionad nó suíomh éigin atá buan
- * cruth
- * dathanna
- * méid
- * comhthéacs buan nach dtagann aon athrú air
- * roinnt litreacha nó uimhreacha a aithint

Iarr ar na tuismitheoirí a machnamh a dhéanamh faoi ghnáthimeachtaí an tí agus roinnt imeachtaí a ainmniú a mbíonn cló á úsáid lena linn (mar shampla ag roghnú calóg, suibhe, bainne, sú oráiste san ollmhargadh).

Bíodh dreas cainte ann mar gheall ar an bhfoclóir a bhaineann leis na hábhair chlóite atá thart orainn. Déan tagairt do **Leabhar Saothair C, Ich 8 – Foclóir cló**.

Cuir críoch ar an seisiún le **Leabhar Saothair C, leathanaigh 9-10 – Gnáthábhair chlóite**. Bíodh plé ann ar na rudaí is féidir leis na tuismitheoirí a dhéanamh chunfeasacht na bpáistí a spreagadh maidir leis na hábhair chlóite atá thart orthu.



Foclóir cló

comhartha

nuachtán

biachlár

póstaer

lipéad

féilire

clib (tag)

bróisiúr

treoirleabhar

bileog

lógó

litir

nuachtlitir

fógraí

ráiteas
nuachta

pacáiste

catalog

cártaí

irisí

ceannlínte

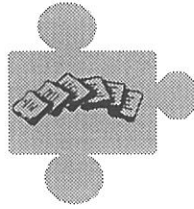
siombail

dialann

oideas
cócaireachta

síniú

eolaire



Gnáthábhair chlóite

Cad é a fhoghlaimíonn páistí ó na hábhair chlóite atá thart orthu?

Foghlaimíonn siad:

- go mbíonn teachtaireacht ag dul le gach ábhar clóite;
- gurb iomaí sin úsáid a bhaintear as cló;
- gur féidir cló a chur i láthair ar go leor leor bealaí éagsúla;
- go dtuigeann gach duine cé chomh luachmhar is atá sé;
- go mbíonn dlúthbhaint ag ábhair chlóite le gnáthimeachtaí agus le hócáidí ar leith.

Is mian le páistí an léitheoireacht a fhoghlaim de thoradh ar an tuiscint atá acu ar thábhacht na n-ábhar clóite atá timpeall orthu.

Is féidir leat an páiste a spreagadh le go gcuirfidh sí tuilleadh suime sna hábhair chlóite atá thart uirthi. Seo roinnt moltaí:

Dírigh a haird ar chomharthaí, póstaeir, ainmneacha siopaí.

Cad é a deir an comhartha sin?

An dtig leat ainm an tsiopa sin a insint dom?

Bígí ag caint faoin eolas atá ar fáil ar lipéid.

I gcás bia, déan an dáta a sheiceáil, féachaint an bhfuil an bia úr.

I gcás éadaí, féachaigí ar na lipéid, féachaint an bhfuil an mhéid cheart ann.

Bígí ag caint faoi threoracha ar ábhair phacáistithe.

Cé chomh fada is ba chóir dúinn an pizza seo a choinneáil san oigheann?

Féachaimis ar na treoracha a insíonn duit conas an cluiche seo a imirt.

Bíodh do pháiste páirteach i ngnáthimeachtaí ina mbaintear úsáid as cló.

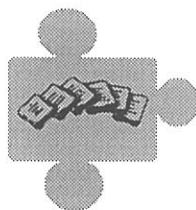
Cé acu fíis-scannán atá uait?

Tá mála siúcra sa phrios. An bhfaighfeá dom é?

Mínigh cad é atá ar siúl agat le linn duit féin a bheith ag baint úsáide as gnáthábhair chlóite.

Tá mé ag féachaint san Eolaire Teileafóin, ag iarraidh uimhir theileafóin an ospidéil a aimsiú.

Féachfaidh mé ar an bhféilire, féachaint cén lá den tseachtain ar a dtiteann an dóú lá dhéag.



Gnáthábhair chlóite

Iarr ar an bpáiste rudaí a bhfuil taithí aici orthu a thaispeáint duit.

An bhfeiceann tú na milseáin úd a bhfuil dúil agat iontu?

Cén cnaipe a bhrúnn tú leis na bananaí a mheá?

Bí ag moladh an pháiste as ábhair chlóite ar leith a aithint.

Is ea, sin é an nuachtán *Lá*. Maith thú. Anois, cá huair a thosaíonn an clár úd?

Sin iad na calóga a bhfuil dúil ag do dheartháir iontu. Is maith thú a chonaic ar an tseilf iad.

Bígí ag ligean oraibh go bhfuil sibh i mbun siopa nó oifig phoist nó bialainne agus bígí ag imirt cluichí cló a bhaineann úsáid as rudaí a bhfuil taithí ag an bpáiste orthu, cuir i gcás bia, bréagáin, seónna teilifíse agus araile.

Coinnigh ábhair chlóite a aithníonn an páiste istigh i leabhar: comharthaí, ainmneacha, lipéid agus araile.

Bhur gcuid smaointe féin:



Ag cur eolais ar litreacha

Ullmhúchán:



Beidh marcóirí, *Blu-Tack* agus smeach-chairt de dhíth ort.

Roghnaigh roinnt cártaí *Photopak* ina bhfuil cineálacha éagsúla gnáthábhar cló le feiceáil.

Bailigh le chéile meascán d'ábhair chlóite: irisí, nuachtáin, bróisiúir, póstaeir, cineálacha éagsúla peannaireachta, nuachtlitreacha, cártaí, fógraí, ábhar pacáistithe, lipéid.



Bíodh leathanaigh A3, siosúir, marcóirí agus gliú go leor ann chun na tuismitheoirí a chur ag obair i mbeirteanna.



Déan tagairt do **Leabhar Saothair C, Ich. 11 – Ag cur eolais ar litreacha.**

Stiúradh na gníomhaíochta:

Abair leis na tuismitheoirí go mbeidh siad ag obair i mbeirteanna. Tabhair rogha de na hábhair chlóite do gach grúpa, chomh maith le leathanach A3 agus litir den aibítir scríofa ar gach leathanach acu, siosúir, gliú agus marcóirí. Is é an rud atá le déanamh acu breathnú trí na hábhair chlóite agus samplaí téacs a ghearradh amach a bhfuil an litir a tugadh dóibh le feiceáil iontu. Caithfidh siad ansin a gcuid focal samplach a ghreamú den leathanach. Meabhraigh dóibh gur cheart a oiread agus is féidir méideanna agus stíleanna cló a aimsiú.

Fan deich nóiméad nó ceathrú uaire an chloig agus iarr ar na tuismitheoirí breathnú ar na focail atá greamaithe ar na leathanaigh acu. Abair leo ciorcal a tharraingt thart ar aon fhocail a mheasann siad a d'aithneodh na páistí.

Cuir an grúpa i gceann a chéile arís agus iarr ar gach péire a gcuid samplaí a chur i láthair. Greamaigh na leathanaigh de na ballaí sa chaoi is go bhfeicfidh gach duine iad.

Ceisteanna:

Cad iad na slite ina gcuirtear litreacha agus focail i láthair sna samplaí?

Freagraí samplacha:

- * stíleanna éagsúla cló
- * iad a bheith lámhscríofa nó clóite
- * cló de mhéideanna éagsúla
- * ceannlitreacha agus litreacha beaga
- * uimhreacha a bheith measctha trí na litreacha
- * an téacs a bheith ag dul i dtreonna éagsúla



Ag cur eolais ar litreacha

- * litreacha a bheith scríofa ar phictiúir
- * lógónna a bhfuil litreacha iontu

Féach ar na focail chiorclaithe i ngach sampla. Cén fáth, meas sibh, a mbeadh eolas ag páistí ar na píosaí téacs seo seachas píosaí eile?

Smaoinigh tamall ar chomhthéacs na samplaí seo. Cén t-eolas a d'fhéadfadh páistí a úsáid chun cabhrú leo an téacs a aithint?

Freagraí samplacha:

- * an áit ina bhfuil an cló
- * an cineál téacs atá ann (fógra, comhartha agus araile)
- * pictiúir nó lógónna atá leis
- * a stór focal féin

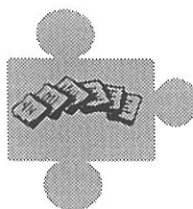
*Smaoinigh ar na **leideanna físiúla** atá sna litreacha/focail iad féin. An bhfuil aon ghnéithe ar leith ann a chuideodh le páistí iad a aithint?*

Freagraí samplacha:

- | | |
|--|--|
| * méid | * cé chomh tiubh is atá an cló |
| * spásáil idir litreacha | * na litreacha a bheith mór nó beag |
| * an treo ina bhfuil an téacs le léamh | * dathanna |
| * stíleanna peannaireachta | * na litreacha a bheith ina gcuid den lógó |
| * cruth na litreacha | * patrúin litreacha |

Is gnách, nuair a 'léann' páistí scaoilteoga milseáin (nó clúdaigh físcannán, nó boscaí calóg, nó cártaí breithlae nó eile), gurb é atá ag tarlú dáiríre go bhfuil siad ag úsáid an eolais atá acu i dtaobh chomhthéacs an ábhair chlóite. Baineann siad leas freisin as a gcumas chun leideanna físiúla a thuiscint chun go mbeidh a fhios acu cén chiall a bhaineann lena leithéid seo nó a leithéid siúd d'fhocal. Má dhéantar na leideanna seo a cheilt orthu, bíonn sé i bhfad níos deacra ar an bpáiste an focal a aithint. B'fhéidir, mar shampla, go n-aithneodh páiste an focal 'bainne' nuair a fheiceann sé ar chartán bainne é ach nach dtiocfadh leis an focal céanna a aimsiú ar leathanach a bheadh lán de théacs. Is de réir a chéile a fhoghlaimíonn siad conas litreacha a aithint i gcomhthéacsanna éagsúla.

Cuir críoch ar an ngníomhaíocht seo le plé ar na moltaí i **Leabhar Saothair C, Ich. 11 – Ag cur eolais ar litreacha.**



Ag foghlaim faoi litreacha

Bíonn cuid mhór ar eolas ag páistí i dtaobh na léitheoireachta agus conas ciall a bhaint as ábhair chlóite, fiú sula dtéann siad chun na scoile ar chor ar bith. De réir mar a bhíonn siad ag cur eolais ar ábhair chlóite, bíonn siad ag cur lena dtuiscint ar an léitheoireacht chomh maith. Scil luath an-tábhachtach maidir leis an léitheoireacht de is ea litreacha a aithint thar a chéile.

Seo roinnt bealaí ina dtig libh cuidiú leis an bpáiste eolas a chur ar litreacha:

- ✦ Tosaigh le hainm an pháiste.
- ✦ Bíodh leabhar ar leith ann le haghaidh pictiúir a tharraingt agus cleachtadh a fháil ar litreacha ainm an pháiste
- ✦ Dírigh a haird ar litreacha atá ina hainm féin de réir mar a thagann siad aníos i gcomharthaí, i bpóstaeir, in irisí agus araile
- ✦ Taispeáin di ainm na sráide ina gcónaíonn sibh, nó ainm an bhaile ar chomharthaí bóthair.
- ✦ Bí ag caint ar an gcuma atá ar litreacha áirithe, mar shampla go bhfuil S mar a bheadh nathair ann.
- ✦ Le linn daoibh a bheith amuigh ag siúl nó istigh sa charr, féach an dtig leis an bpáiste cuid de litreacha na haibítre a aimsiú ar chomharthaí agus ar ábhair chlóite eile atá timpeall.
- ✦ Bíodh leabhar ar leith ann le haghaidh pictiúir aibítre.
- ✦ D'fhéadfaí míreanna mearaí aibítre a dhéanamh.
- ✦ Bígí ag imirt cluichí a bhaineann le litreacha agus uimhreacha a aithint.

Bhur gcuid smaointe féin:

Cluichí cló

Ullmhúchán:



Beidh marcóirí agus smeach-chairt de dhíth ort.



Bailigh le chéile dornán cluichí aibítire atá ar fáil sa cheantar, mar shampla, cártaí, Letterland, cluichí cainte, fadhbchluichí (puzzles), litreacha maighnéadacha.

Bailigh le chéile na hábhair a theastaíonn chun **biogó cistine** agus **cluiche na n-ainmneacha** a ullmhú.

Ullmhaigh samplaí de gach cluiche.



Déan tagairt do **Leabhar Saothair C, Ich. 12 – Biogó cistine** agus **Ich. 13 – Cluiche na n-ainmneacha**.

Stiúradh na gníomhaíochta:

Iarr ar an ngrúpa breathnú ar na cluichí aibítire.

Bíodh rogha de na cluichí atá le ceannach sna siopaí ann chomh maith le samplaí de **bhiogó cistine** agus **cluiche na n-ainmneacha** a rinne tú féin níos luaithe. Mínigh rialacha na gcluichí de réir mar is gá.

Iarr ar na tuismitheoirí dul isteach i ngrúpaí agus na buanna a bhaineann le ceann nó dhó de na cluichí a phlé.

Cad iad na deiseanna foghlama a bhaineann leis na cluichí? Ní súgradh amháin atá i gceist anseo, ach scileanna comhrá, ag fanacht le do sheal féin agus araile.

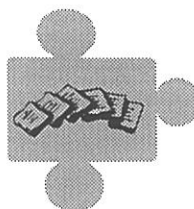
Dírigh a n-aird ansin ar an dá chluiche a rinneadh sa bhaile. Taispeáin dóibh na hábhair a úsáidtear chun an dá chluiche a dhéanamh agus iarr orthu ceann acu a dhéanamh iad féin. Is féidir leo tabhairt faoin dá chluiche, má tá an t-am ann chuige.

Déan tagairt do **Leabhar Saothair C, Ich. 12** agus **Ich. 13**. Mínigh conas **Biogó cistine** agus **Cluiche na n-ainmneacha** a dhéanamh.

Nuair atá na cluichí déanta, cuir am ar fáil le haghaidh iad a imirt agus plé a dhéanamh ina dtaobh.

Ceisteanna:

- * An bhfuil deiseanna ann chun na cluichí seo a imirt sa bhaile?
- * Cé dó a n-oireann na cluichí seo?
- * An mbeadh suim ag deartháir nó ag deirfiúr atá níos sine ná na páistí beaga na cluichí seo a imirt?
- * An rachadh sé chun sochair d'aon duine eile sa teaghlach na cluichí seo a imirt? Cén chaoi?
- * Cad iad na scileanna a bhíonn á bhforbairt de thoradh ar na cluichí seo a imirt?



Biongó cistine

Beidh na rudaí seo a leanas de dhíth ort:

- * ábhar pacáistithe (boscaí, scaoilteoga) ina raibh calóga, briosaí, milseáin, pizza, briosaí prátaí, arán, púdar níocháin agus mar sin de. Teastóidh ar a laghad 2 shampla le haghaidh gach aon earra a roghnaíonn tú.
- * boscaí cairtchláir (boscaí calóg, cuir i gcás) nó boird bhiongó agus 'paca cártaí'
- * gliú
- * siosúr

An cluiche a dhéanamh:

- 1 Gearr amach péirí focal/lógónna ó dhornán boscaí calóg, scaoilteoga agus araile. Déan dhá fhoireann mheaitseála díobh.
- 2 Déan foireann amháin de na focail/lógónna a ghreamú de leathanach cairtchláir. Seo é an bord biongó.
- 3 Cuir an fhoireann eile focal/lógónna ar leataobh le haghaidh a n-úsáidte sa 'phaca cártaí'.
- 4 Déan cártaí den mhéid is den chruth céanna a ghearradh amach as an gcairtchlár. Is féidir rialóir a úsáid chuige seo.
- 5 Déan na focail/lógónna a ghreamú de na cártaí. Seo é an 'paca cártaí'.

Conas an cluiche a imirt:

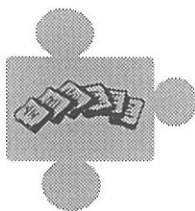
Is cluiche meaitseála é seo.

- * Tugtar bord biongó do gach imreoir.
- * Is é a dhéanann gach imreoir ar a sheal ná cárta amháin de chuid an phaca a thiontú agus féachaint lena mheaitseáil. Más rud é go bhfuil meaitseáil ann, cuireann an t-imreoir an cárta ar bharr an fhocail mheaitseála ar an mbord biongó.
- * Is é an buaiteoir an té is túisce a chlúdaíonn na focail go léir ar an mbord.

Smaointe eile le haghaidh biongó cistine a imirt:

- * D'fhéadfadh duine páirt an 'bholsaire bhiongó (*bingo caller*) a ghlacadh.
- * D'fhéadfaí riail a leagan síos go gcaithfidh na himreoirí an focal a léamh amach sula gceadófaí an mheaitseáil
- * Bheadh ar pháistí an-óga an paca a spré amach d'fhonn na cártaí meaitseála a aimsiú.

Bhur gcuid smaointe féin:



Cluiche na n-ainmneacha

Ár mbuíochas le tuismitheoirí an chlár 'Learning Together' in Norfolk a cheap an cluiche seo.

Beidh na rudaí seo a leanas de dhíth:

- * roinnt leathanach cairtchláir le haghaidh cártaí imeartha a dhéanamh
- * siosúir, rialóirí agus marcóirí

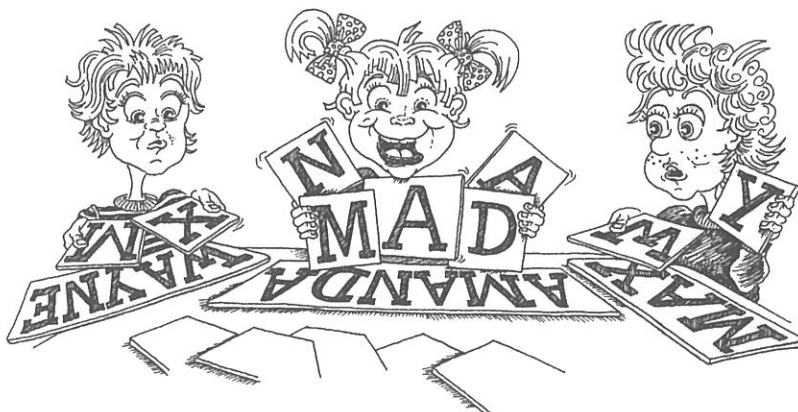
Conas an cluiche a dhéanamh:

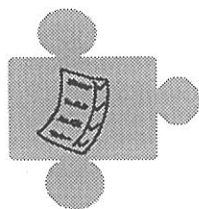
- 1 Déan bord imeartha do gach aon imreoir. Níl ann ach leathanach cairtchláir a bhfuil ainm an imreora scríofa air.
- 2 Déan roinnt eile leathanach cairtchláir a rialú i ndronuilleoga den mhéid chéanna. Is é seo an paca cártaí ar a scríobhfaidh tú na litreacha. Beidh ar na himreoirí na litreacha seo a mheaitseáil le litreacha a n-ainmneacha féin.
- 3 Gearr amach na cártaí agus scríobh litir amháin ar gach cárta. Seo é an 'paca'.

Conas an cluiche a imirt:

Cabhraíonn an cluiche seo le páistí óga litreacha a aithint trí iarraidh orthu na litreacha ina n-ainmneacha féin a mheaitseáil leis na litreacha ar na cártaí.

- * Suíonn na himreoirí síos agus a mbord imeartha os a gcomhair.
- * Cuirtear an paca cártaí i lár an tábla.
- * Tosaíonn an imirt. Tógann na himreoirí roinnt cártaí as an bpaca. Tá cead acu cárta amháin a thógáil le haghaidh gach litir ina n-ainm féin. Cuir i gcás leanbh darbh ainm Ciara – is amhlaidh a thógfadh sí cúig chárta.
- * Cuireann na himreoirí na cártaí síos ar na boird imeartha go bhfeicfidh siad an bhfuil aon chárta ann a mheaitseálann aon litir ina n-ainmneacha féin. Cuireann siad uathu aon chárta nach meaitseálann. Mar chúiteamh air sin, tá cead acu an líon céanna cártaí a bhaint amach as an bpaca. Cuir i gcás go bhfuair an leanbh ceithre chárta gan mheaitseáil. Is amhlaidh atá cead aige ceithre chárta nua a thabhairt leis.
- * Is é an buaiteoir an té is túisce a mheaitseálann gach litir atá ina ainm féin.





Achoimre ar an seisiún

Caith súil siar ar an seisiún seo trí dhul ar ais go dtí **Súil ar chúrsaí léitheoireachta – Leabhar Saothair C, Ich 6.**

Ceisteanna:

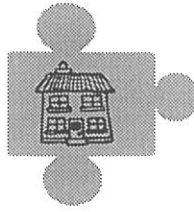
- * *Cad iad na scileanna léitheoireachta a fhorbraíonn páistí ón teagmháil a bhíonn acu le hábhair chlóite timpeall orthu?*
- * *Cá mhéad de na scileanna seo a luaitear in **Súil ar chúrsaí léitheoireachta**?*
- * *Maidir le scileanna a bhaineann le teagmháil na bpáistí le hábhair chlóite, an bhfuil aon scileanna eile ar féidir a chur leis an méid a luaitear in **Súil ar chúrsaí léitheoireachta**?*
- * *Cad iad na deiseanna atá sa bhaile agus sa phobal le haghaidh scileanna léitheoireachta a spreagadh?*



Gníomhaíocht bhaile 7 – Cluichí cló a imirt

Léigh trí **Ghníomhaíocht Bhaile 7 – Cluichí cló a imirt**. Iarrtar ar na tuismitheoirí **biongó cistine** nó **cluiche na n-ainmneacha** a imirt sa bhaile am éigin le linn na seachtaine agus cuimhneamh ar aon rud a thugann siad faoi deara le linn an tsúgartha.

Cuir i gcuimhne do na tuismitheoirí go mbeifear ag súil leo labhairt ag an gcéad seisiún eile faoi na rudaí a thug siad faoi deara le linn dóibh a bheith i mbun na gníomhaíochta baile.



Cluichí cló a imirt

Cuir am ar fáil chun **biongó cistine** nó **cluiche na n-ainmneacha** a imirt leis an bpáiste am éigin an tseachtain seo.

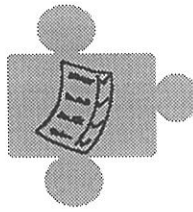
Cén cluiche a d'imir sibh?

Cad iad na gnéithe den chluiche seo a thaitin leis an bpáiste?

Ar ghlac aon duine den teaghlach páirt sa chluiche?

An bhfuil aon smaointe agat maidir le gnéithe nua a chur leis an gcluiche, é a athrú nó a dhéanamh cinnte nach gailleann na páistí suim ann?

An bhfuil aon smaointe eile agat maidir le deiseanna a chruthú chun a bheith ag caint le páistí faoi ábhair chlóite sa bhaile?



Nótaí an tSeisiúin

Cad iad na rudaí ar éirigh go maith leo sa seisiún seo?

An raibh aon deacrachtaí ar leith ann?

Ar nocht na tuismitheoirí aon tuairim i leith ábhar an tseisiúin seo?

Cad é mar a rinne tú freastal ar riachtanais agus ábhair spéise éagsúla?

An bhfuil aon ní ann a dhéanfa ar shlí eile dá mbeadh seisiún mar seo le reáchtáil agat arís?

8

Fonn
scríbhneoireachta





Sa seisiún seo, beidh na tuismitheoirí:

- ag caint faoina ndearcadh agus a mothúcháin féin i leith na scríbhneoireachta;
- cuirfidh siad eolas ar na céimeanna forbartha a thagann ar pheannaireacht na bpáistí, ó bheith ag dathú agus ag tarraingt pictiúr go dtí na chéad iarrachtaí scríoblála agus litreacha a chruthú;
- pléifidh siad na gnáthrudai a d'fhéadfadh cabhrú leis an scríbhneoireacht, matáin na lámh a neartú, comhordú súl is lámh a fheabhsú agus scileanna idirdhealaithe amhairc (*visual discrimination skills*) a fhorbairt;
- beidh na tuismitheoirí ag caint ar fhocail agus ar théarmaí a bhaineann leis an scríbhneoireacht.

Réimse	Tasc	Am	Lth.
Réamhrá		10 nóim.	166
Cad é is scríbhneoireacht ann?	1	15 nóim.	167-168
Bua na scríbhneoireachta	2	20 nóim.	169-170
 Luathíarrachtaí scríbhneoireachta			171
Céimeanna sa luathscríbhneoireacht	3	30 nóim.	172-173
 Luathíarrachtaí scríbhneoireachta			174-180
Neart an phinn	4	25 nóim.	181
 Neart an phinn			182
 Fadhbchluiche poncanna a dhéanamh			183
Foclóir na scríbhneoireachta	5	20 nóim.	184
 Foclóir na scríbhneoireachta			185
Achoimre ar an seisiún		10 nóim.	186
Gníomhaíocht bhaile 8 – 'Súil ar chúrsaí scríbhneoireachta'			186
 Súil ar chúrsaí scríbhneoireachta			187
 Súil ar chúrsaí scríbhneoireachta' – conas é a úsáid			188
Nótaí an tseisiúin			189



Réamhrá

Ullmhúchán:



Beidh marcóirí agus smeach-chairt de dhíth ort.

Stiúradh na gníomhaíochta:

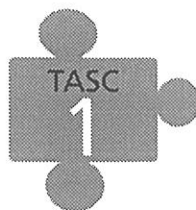
Gabh siar ar **Ghníomhaíocht Bhaile 7 – Cluichí cló a imirt**. Le linn an tseisiúin sin, moladh roinnt gníomhaíochtaí chun páistí agus tuismitheoirí a chur ag obair leis na hábhair chlóite atá thart orthu. I measc na ngníomhaíochtaí sin bhí cóipeáil, rianadh agus litreacha a chruthú.

Beidh na chéad dá sheisiún eile tugtha suas do conas a chruthaíonn páistí óga litreacha agus, chomh maith leis sin, do chuid de na gnáthimeachtaí a chabhraíonn leo scileanna léitheoireachta a fhorbairt. Beidh na tuismitheoirí ag cur eolais ar na scileanna a theastaíonn i bhfoghlaím na léitheoireachta. Beidh plé ar conas is féidir páistí a chur ag scríobh sula dtéann siad chun na scoile agus ar conas is féidir le tuismitheoirí tuilleadh tacaíochta a thabhairt do na páistí le linn dóibh a bheith ag iarraidh an scríbhneoireacht a chleachtadh.

Scríobh na ceisteanna seo a leanas ar smeach-chairt:

- * *Cad is scríbhneoireacht ann?*
- * *Conas a ullmhaíonn páistí iad féin i gcomhair na scríbhneoireachta?*
- * *Cad is féidir le tuismitheoirí a dhéanamh chun cabhrú lena bpáistí scileanna scríbhneoireachta a fhorbairt*





Cad é is scríbhneoireacht ann?

Ullmhúchán:

Scríobh na focail SEA agus NÍ HEA i litreacha móra ar dhá leathanach A4. Greamaigh leathanach amháin díobh den bhalla abhus agus ceann den bhalla thall.

Le téip nó le téad, déan líne i lár an urláir a dhéanann dhá leath den seomra. Cuir na cathaoireacha ar leataobh agus abair leis na tuismitheoirí seasamh i lár an tseomra.

Stiúradh na gníomhaíochta:

Mínigh dóibh go bhfuil tú chun roinnt ceisteanna a léamh amach mar gheall ar chúrsaí scríbhneoireachta. Dírigh a n-aird ar na comharthaí 'IS EA' agus 'NÍ HEA' agus abair leo go mbeidh siad ag dul i dtreo ceann amháin de na comharthaí seo de réir mar a thugann siad freagra dearfach nó freagra diúltach ar cheist. Mura bhfuil siad iomlán cinnte, is féidir leo dul píosa den bhealach, nó fiú amháin seasamh i lár an tseomra.

Tá roinnt ceisteanna samplacha tugtha thíos, ach gach seans go mbeidh tú ag iarraidh do cheisteanna féin a chur leo. I ndiaidh duit gach ceist a léamh amach, déan iarracht plé éigin a chur sa siúl mar gheall ar dhearcadh na dtuismitheoirí, go háirithe má tá easaontas ina measc.

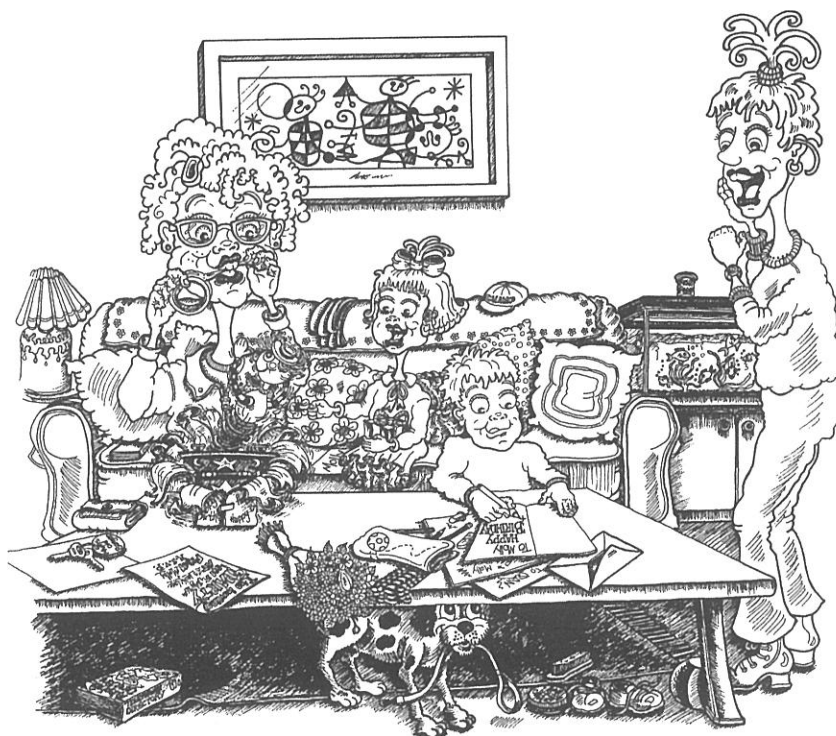
Ceisteanna:

- * *An rud í an scríbhneoireacht a chaithfeas duine a fhoghlaim ar scoil?*
- * *An gcaithfidh tú a bheith in ann litriú chun gur féidir leat scríobh?*
- * *An bhfuil peannaireacht reatha (joined writing) níos fearr ná litreacha a phriontáil?*
- * *An comhartha intleachta í peannaireacht mhaith?*
- * *An ndéarfá go bhfuil líníocht/tarraingt pictiúr ina cineál scríbhneoireachta?*
- * *An ndéarfá go bhfuil an clóscríobh ina chineál scríbhneoireachta?*
- * *An ndéarfá go bhfuil lógónna ina gcineál scríbhneoireachta?*
- * *Ar cheart go mbeadh deiseanna ag páistí scríobh ar ábhair seachas ar pháipéar?*
- * *Ar athraigh dearcadh daoine i leith na scríbhneoireachta ó bhí tusa ar scoil?*

Cad é is scríbhneoireacht ann?

Ag deireadh na gníomhaíochta seo, níor mhiste duit a mhíniú go mbíonn dearcadh 'oifigiúil' ag daoine ar cad is scríbhneoireacht ann. Is amhlaidh a chuaigh dearcadh daoine eile i bhfeidhm orthu nuair a bhí siad féin ag iarraidh an scríbhneoireacht a fhoghlaim, agus freisin dearcadh a dtuismitheoirí agus a múinteoirí. Ach athraíonn gach aon rud le himeacht aimsire, agus is cinnte gur athraigh coincheapa, stíleanna agus cuspóirí scríbhneoireachta agus gur athraigh dearcadh daoine i leith na scríbhneoireachta chomh maith.

Gach seans go bhfuil polasaithe agus tuairimí i leith na scríbhneoireachta tar éis athrú ó bhí na tuismitheoirí ar scoil. Ar na hathruithe is tábhachtaí tá na hathruithe atá tagtha ar chleachtais scoile maidir le hiarrachtaí scríbhneoireachta na bpáistí. Tuigeann lucht oideachais inniu gur sa bhaile ba chóir don pháiste tosú ar an scríbhneoireacht a fhoghlaim agus go bhfuil ról tábhachtach ag na tuismitheoirí maidir leis na páistí a spreagadh chun páirt a ghlacadh in imeachtaí scríbhneoireachta agus cabhrú leo na scileanna a fhoghlaim atá riachtanach le haghaidh na scríbhneoireachta.





Bua na scríbhneoireachta

Ullmhúchán:



Beidh smeach-chairt de dhíth ort, marcóirí, criáin thiubha, pinn ghránbhioracha (ball-point pens), pinn luaidhe daite, pinn tobair agus duilleoga bainc gan aon fhocal scríofa orthu.



Déan tagairt do **Leabhar Saothair D, Ich. 2 – Luathiarraichtaí scríbhneoireachta.**

Stiúradh na gníomhaíochta:

Tabhair ceann de na huirlisí scríbhneoireachta (peann, crián agus araile) agus duilleog bhainc do gach duine de na tuismitheoirí. Iarr orthu na duilleoga a líonadh agus gan a ngnáthlámh scríbhneoireachta a úsáid. Cuir i gcás gur gnách le duine scríobh leis an lámh dheis. Beidh ar an duine sin scríobh leis an lámh chlé agus a mhalairt. Gach 30 soicind nó mar sin,ordaigh dóibh na huirlisí scríbhneoireachta a mhalartú agus leanúint orthu ag scríobh.

I ndiaidh roinnt nóiméad de seo, cuir críoch leis an obair agus iarr ar na tuismitheoirí a machnamh a dhéanamh faoin ngníomhaíocht.

Is é cuspóir na gníomhaíochta seo ná cur i gcuimhne do thuismitheoirí cé chomh deacair is atá sé uirlis scríbhneoireachta a láimhseáil agus litreacha a chruthú.

Ceisteanna:

- * An raibh sé deacair scríobh le lámh eile seachas an lámh lena scríobhann tú de ghnáth? Cén fáth a raibh sé chomh deacair sin, dar leat?
- * An raibh aon ní ann a chuidigh leat nó a rinne an obair níos éasca?
- * An féidir leat aon cheann de na scileanna a d'úsáid tú le linn duit a bheith ag scríobh a ainmniú?

Freagraí samplacha:

- | | |
|---|---|
| * comhordú lámh is súl | * scileanna mínluaileacha (<i>fine motor skills</i>) |
| * uirlis scríbhneoireachta a láimhseáil | * suíomh coirp le linn don duine a bheith ag scríobh |
| * do mheáchan a leagan ar an bpáipéar | * gluaiseacht ó chlé go deas |
| * gluaiseacht suas síos (<i>up and down movement</i>) | * litreacha a bheith ar aonmhéid agus spásáil litreacha |
| * ag scríobh i línte | * litreacha a chruthú |
| * poncaíocht | * litriú |



Bua na scríbhneoireachta

Iarr ar na tuismitheoirí tuilleadh machnaimh a dhéanamh faoi na mothúcháin a bhí orthu le linn dóibh a bheith ag iarraidh na duilleoga bainc a líonadh. An léir dóibh, de thoradh ar an taithí sin, aon cheann de na fadhbanna a d'fhéadfadh a bheith ag na páistí le linn dóibh a bheith ag foghlaim na scríbhneoireachta?

Freagraí samplacha:

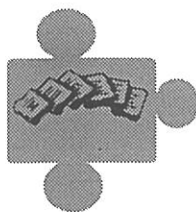
- bhí siad neirbhíseach – a lámha fliuch le hallas agus rud beag teann
- bhí siad ag cur a meáchain ar an mbord an iomarca
- bhí siad faoi bhrú toisc go raibh daoine ag féachaint orthu
- ní raibh a gcomhordú go rómhaith
- d'éirigh a lámha nimhneach/tuirseach
- tháinig deacrachtaí foghlama/dísléicse chun cinn
- is gnách le cuid acu scríobh leis an lámh chlé
- níor tuigeadh na treoracha
- ní raibh siad in ann cuimhneamh ar conas na litreacha a chruthú
- scríobh cuid acu litreacha áirithe droim ar ais
- bhí deacrachtaí acu litreacha a chur in ord agus na focail a litriú mar is ceart

Meabhraigh do na tuismitheoirí go bhfuil sé tábhachtach páistí a dhéanamh páirteach in imeachtaí a fhorbraíonn matáin na láimhe. Bíonn scileanna eile le forbairt atá riachtanach i gcomhair na scríbhneoireachta, cuir i gcás scileanna comhordaithe súl agus lámh. Ba chóir iad a bheith páirteach ina leithéid sula dtéann siad chun na scoile ar chor ar bith, nó fiú sula dtosaíonn siad ar litreacha a chruthú. Teastaíonn scileanna idirdhealaithe amhairc (visual discrimination skills) ó pháistí chomh maith le go mbeidh siad in ann litreacha a aithint, a chóipeáil agus a athchruthú.

An cuimhin leis na tuismitheoirí an plé a rinneadh ar scileanna idirdhealaithe amhairc a bhí ann le linn **Seisiún 7 – an cló timpeall orainn?**

Déan tagairt do **Leabhar Saothair D, Ich. 2 – Luathiarachtaí scríbhneoireachta**, áit a bhfaighidh tú gníomhaíochtaí le haghaidh matáin na lámh agus comhordú súl agus lámh a fhorbairt. Iarr ar na tuismitheoirí roinnt smaointe eile a chur ar fáil iad féin.





Luathiarachtaí scríbhneoireachta

Cuireann páistí spéis sa scríbhneoireacht ó bheith ag amharc ar dhaoine fásta i mbun na scríbhneoireachta ó lá go lá. Is mar sin a fhoghlaimíonn siad gurb iomaí cuspóir atá leis an scríbhneoireacht. Fiú agus iad ag tosú amach ag scriobláil, tuigeann páistí gur slí is ea an scríbhneoireacht chun smaointe a chur i láthair daoine eile.

Caithfidh an páiste matáin na lámh agus comhordú súl agus lámh a fhorbairt le go mbeidh sé in ann peann luaidhe a láimhseáil le haghaidh pictiúr a tharraingt nó litreacha a bhreacadh síos. Is féidir leatsa cabhrú leis na scileanna seo a fhorbairt de réir a chéile agus é a dhéanamh páirteach i ngnáthimeachtaí a bhaineann leis an scríbhneoireacht.

Rud a chuideoidh leis an bpáiste matáin na lámh agus comhordú súl agus lámh a fhorbairt ná ligean dó cuidiú leat istigh sa chistin. D'fhéadfadh sé tabhairt faoi obair den chineál seo:

- * plúr a scagadh,
- * fuidreamh (*batter*) a shuaitheadh le spúnóg mhór
- * uibheacha a bhualadh,
- * subh a leathadh ar arán.

Ba cheart freisin leathanaigh agus uirlisí scríbhneoireachta a chur ar fáil don pháiste. Is fusa do pháiste óg greim a choinneáil ar chrián tiubh, ar phíosa tiubh cailce nó ar scuab phéinte a bhfuil cos thiubh uirthi seachas peann deas caol. Lig dó a bheith ag tarraingt agus ag scriobláil, ag rianadh agus ag dathú.

Ábhair eile ar fónamh is ea fadhbchluichí poncanna (*dot to dot puzzles*), míreanna mearaí simplí agus leabhair dhathadóireachta. Ba cheart na hábhair seo a roghnú go cúramach. Is gnách go mbíonn treoir éigin faoin aoisghrúpa dá n-oireann siad scríofa ar bhosca nó ar chlúdach na leabhar fadhbchluichí, míreanna mearaí agus earraí eile den sórt.

Cuimhnigh agus iarrachtaí an pháiste a mholadh. Cuir a chuid pictiúr ar taispeáint agus bí ag caint leis ina dtaobh!

Seo roinnt smaointe eile:

- * cnaipí ar bhaill éadaigh a dhúnadh agus a scaoileadh
- * iallacha bróg a cheangal
- * cluichí gabhála (*games of catch*) a imirt
- * playing with sand
- * taos súgartha (*playdough*) a mhúnlú agus rudaí a thógáil leis
- * triail a bhaint as siosúir den chineál a cheaptar do pháistí
- * ag súgradh le blocanna tógála, Lego agus araile
- * ag súgradh le cártaí
- * méarphéinteáil
- * playing clapping games



Céimeanna sa Luathscríbhneoireacht

Ullmhúchán:



Déan tagairt do **Leabhar Saothair D, leathanaigh 3–9 – Luathiarachtaí scríbhneoireachta**. Déan fótachóipeanna de gach ceann de na samplaí scríbhneoireachta ach fág ar lár na cuntais agus na nótaí mínithe ag bun na leathanach.

Iarr ar na tuismitheoirí samplaí de scríbhneoireacht agus d'obair ealaíne a bpáistí féin a thabhairt leo.

Stiúradh na gníomhaíochta:

Mínigh dóibh go bhfoghlaímíonn páistí an scríbhneoireacht ar shlite éagsúla agus nach ar an aois chéanna a fhaigheann gach duine acu máistreacht uirthi. Bíonn an-éagsúlacht go deo sa scríbhneoireacht a dhéanann páistí óga. Mar sin féin, tá mionstaidéar déanta ar scríbhneoireacht pháistí ag aoiseanna nó ag céimeanna éagsúla dá saol agus tá a fhios againn de thairbhe an staidéir sin go bhfuil gnéithe ar leith ann a léiríonn gach uile pháiste de réir mar a bhíonn scileanna scríbhneoireachta á bhforbairt acu. Is mór an chabhair do thuismitheoirí a bheith eolach ar na gnéithe seo sa chaoi is gur féidir leo scileanna scríbhneoireachta na bpáistí a chothú.

Déan muintir an ranga a roinnt i ngrúpaí beaga agus tabhair rogha de shamplaí scríbhneoireachta do gach grúpa acu.

Iarr ar na tuismitheoirí na samplaí a rangú mar seo a leanas:

- * *An aithníonn siad an sampla scríbhneoireachta a rinne an páiste is óige ar fad?*
- * *An aithníonn siad an sampla scríbhneoireachta a rinne an páiste is sine ar fad?*
- * *An féidir leo aois na bpáistí a mheaitseáil leis na samplaí scríbhneoireachta?*

Bíodh plé ann faoi iarrachtaí na bpáistí ar litreacha a chruthú.

- * *An bhfuil línte, ciorcail agus leathchiorcail le feiceáil?*
- * *An dóigh leo go bhfuil na páistí ag iarraidh cruthanna atá feicthe acu a athchruthú, fiú mura bhfuil a fhios ag na páistí díreach cad iad na cruthanna sin?*
- * *Cén áit ar dócha go bhfaca siad na cruthanna seo?*

Bíodh plé ann faoi chuspóirí na scríbhinní seo.

- * *An dóigh leo nach bhfuil na páistí ach ag aithris ar rud éigin atá feicthe acu, nó an bhfuil cuspóir éigin leis an obair scríbhneoireachta atá ar siúl acu?*
- * *An bhfuil aon duine sásta buille faoi thuairim a thabhairt ar cén cuspóir atá ann?*

Iarr ar gach grúpa a dtuairimí a chur i láthair.

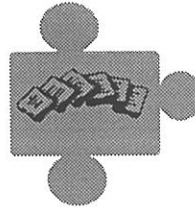
Céimeanna sa luathscríbhneoireacht

I ndiaidh do na tuismitheoirí a dtuairimí a chur i láthair is féidir breathnú ar na samplaí arís. An uair seo, ní miste na nótaí mínithe ag bun gach leathanaigh de na samplaí scríbhneoireachta a léamh amach.

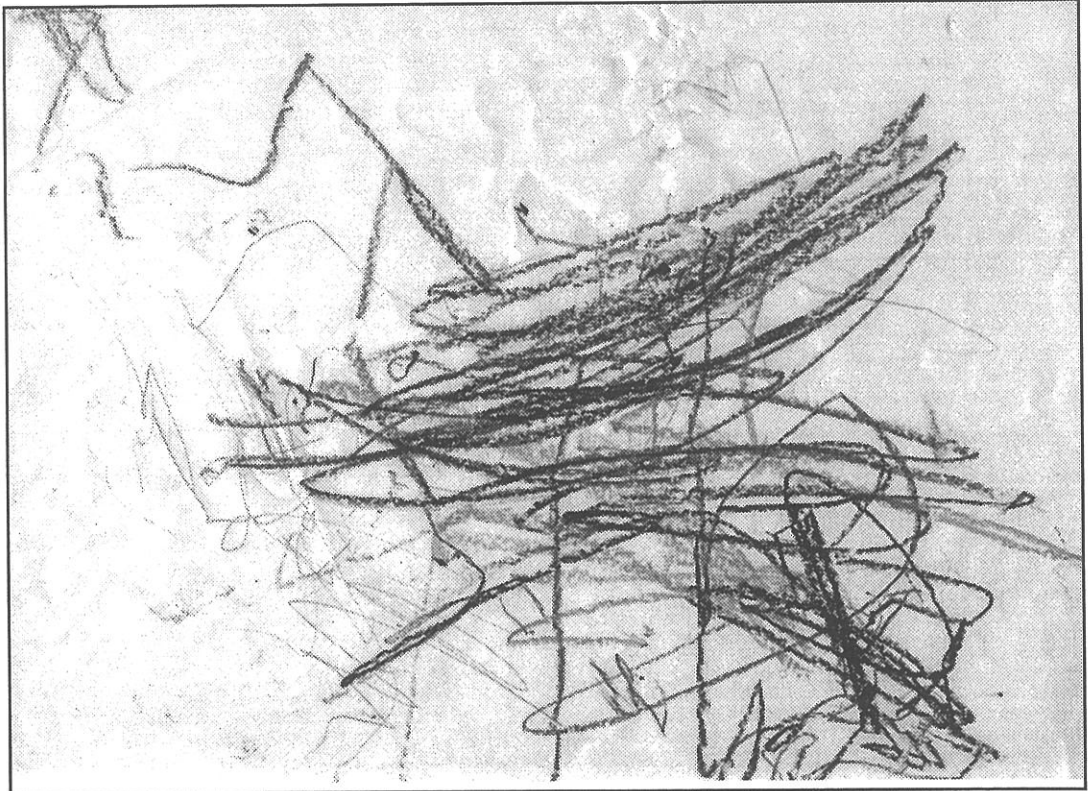
Is féidir céimeanna agus patrúin a aithint i luathiarachtaí scríbhneoireachta agus líníochta na bpáistí agus is chuige sin atá an ghníomhaíocht seo. Tá leideanna sna patrúin seo a thugann eolas dúinn ar conas a théann páistí i mbun na scríbhneoireachta. Bíonn an-éagsúlacht scileanna scríbhneoireachta i measc páistí, fiú páistí atá san aoisghrúpa céanna. Is féidir, mar shampla, go mbeadh páiste amháin trí bliana d'aois ag tarraingt ciorcal ar leathanach fad is atá páiste den aois chéanna ag iarraidh litreacha a ainm féin a chóipeáil.

Cuir i gcuimhne do na tuismitheoirí go bhfuil na samplaí le fáil i **Leabhar Saothair D, leathanaigh 3-9** agus gur féidir leo tuilleadh staidéir a dhéanamh orthu de réir mar a oireann dóibh féin.





Luathíarrachtaí scríbhneoireachta



1. Tosaíonn páistí ar a gcuid scileanna scríbhneoireachta a fhorbairt trí spéis a chur sa scríbhneoireacht agus sa líníocht/tarraingt pictiúr. Tosaíonn siad le marcanna, línte agus cruthanna a bhreacadh ar an leathanach. Is ag an gcéim seo a fhoghlaimíonn siad conas greim a choinneáil ar chrián nó ar pheann luaidhe.

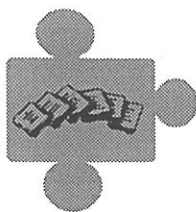
Ba í Jenny, bliain agus ocht mí d'aois, a rinne an sampla seo. Is léir go bhfuil an-fhonn uirthi an scríbhneoireacht a chleachtadh. Láimhseáil sí an crián go deas cliste agus í ag breacadh línte soiléire cinnte ar an bpáipéar..

Luathiarraictaí scríbhneoireachta

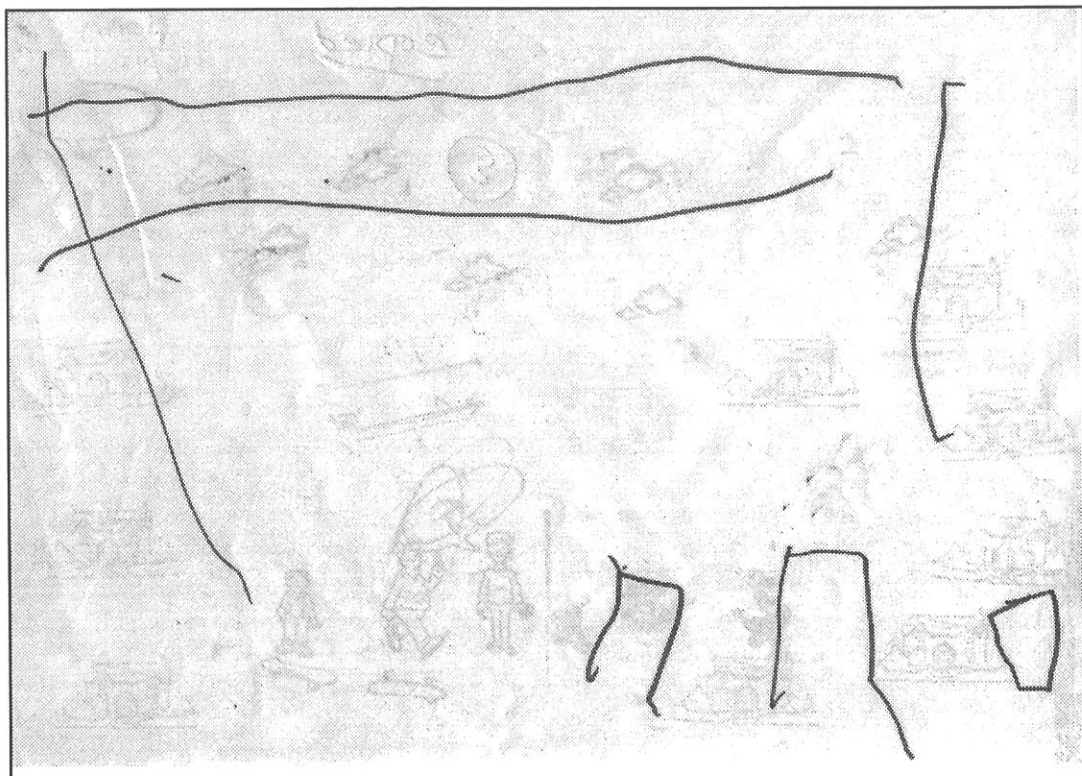


2. Léiríonn páistí go dtuigean siad an difear idir líníocht/pictiúr a tharraingt agus an scríbhneoireacht trí mharcanna ar leith a bhreacadh le haghaidh na líníochta agus marcanna de chineál eile a bhreacadh le haghaidh litreacha/focal. Tosaíonn seo amach mar scriobláil, ach de réir a chéile bíonn patrúin inaitheanta le sonrú; ciorcail, cuir i gcás.

Ba í Lucy, 2 bhliain 9 mí d'aois, a rinne an pictiúr seo. Tá patrúin luatha agus cuspóir le sonrú ar a cuid scríbhneoireachta. Tharraing sí pictiúr dá máthair agus dá hathair agus chuir sí go leor leor rudaí leis, ar nós malaí, féasóg, pollairí sróine. Tá 'Mamaí' agus 'Dadaí' scríofa os cionn chloigeann na beirte i scriobláil a bhfuil patrún atriallach (repetitive) ar leith le sonrú uirthi.



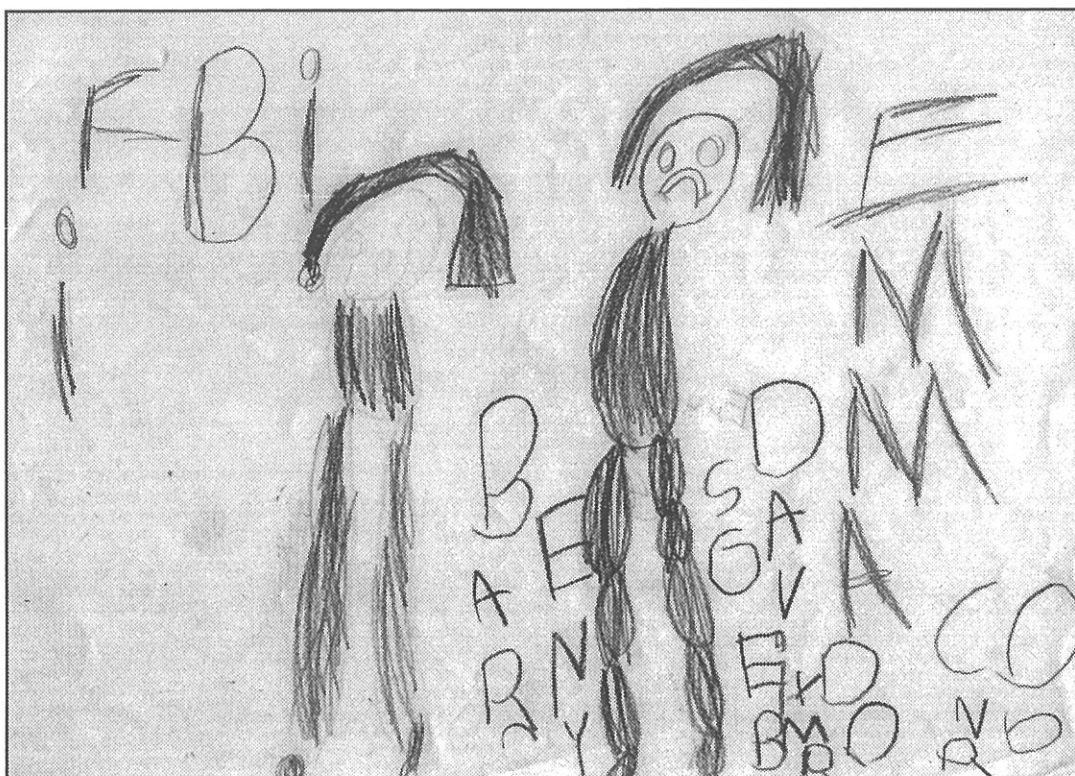
Luatharrachtaí scríbhneoireachta



3. Faoin am seo, tá páistí in ann litreacha a chruthú trí chóipeáil nó trí phoncanna a rianadh. Gach seans go mbeidh siad ag iarraidh triail a bhaint as cineálacha éagsúla scríbhneoireachta. Mar shampla, is féidir go ndéanfaidh siad blúirí de chomharthaí agus de phóstaeir a chóipeáil.

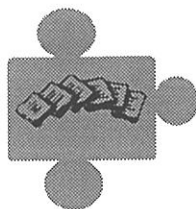
Ba é Fionn, 4 bliana agus 4 mhí d'aois, a rinne an sampla seo. Dhírigh sé a aird ar litreacha a chruthú. Is mian leis a ainm féin a litriú. D'iarr sé ar an múinteoir an t-ainm a scríobh amach sa chaoi is go dtiocfadh leis na litreacha a chóipeáil.

Luatharrachtaí scríbhneoireachta



4. Is féidir le páistí roinnt litreacha a chruthú gan chabhair, cuir i gcás a n-ainmneacha féin nó sraith litreacha. Bíonn páistí fós ag baint trialach as rudaí faoin am seo, agus tá an maisiú ina chuid thábhachtach den saothar a chuireann siad ar fáil.

Ba í Emma, 3 bliana agus 6 mhí, a rinne an sampla seo. Tá sí ag iarraidh a léiriú do dhaoine gur féidir léi focail a scríobh. Mar chruthú air sin, feicimid go bhfuil teachtaireacht an tsampla seo níos tábhachtaí ná an pictiúr féin. Thosaigh sí leis na focail sin ar féidir léi iad a scríobh gan chabhair: a hainm féin agus FBI. Lean sí uirthi ansin agus chóipeáil ainmneacha daoine den teaghlach agus ainm an chlár theilifíse is mó a thaitníonn léi, 'Barney'.



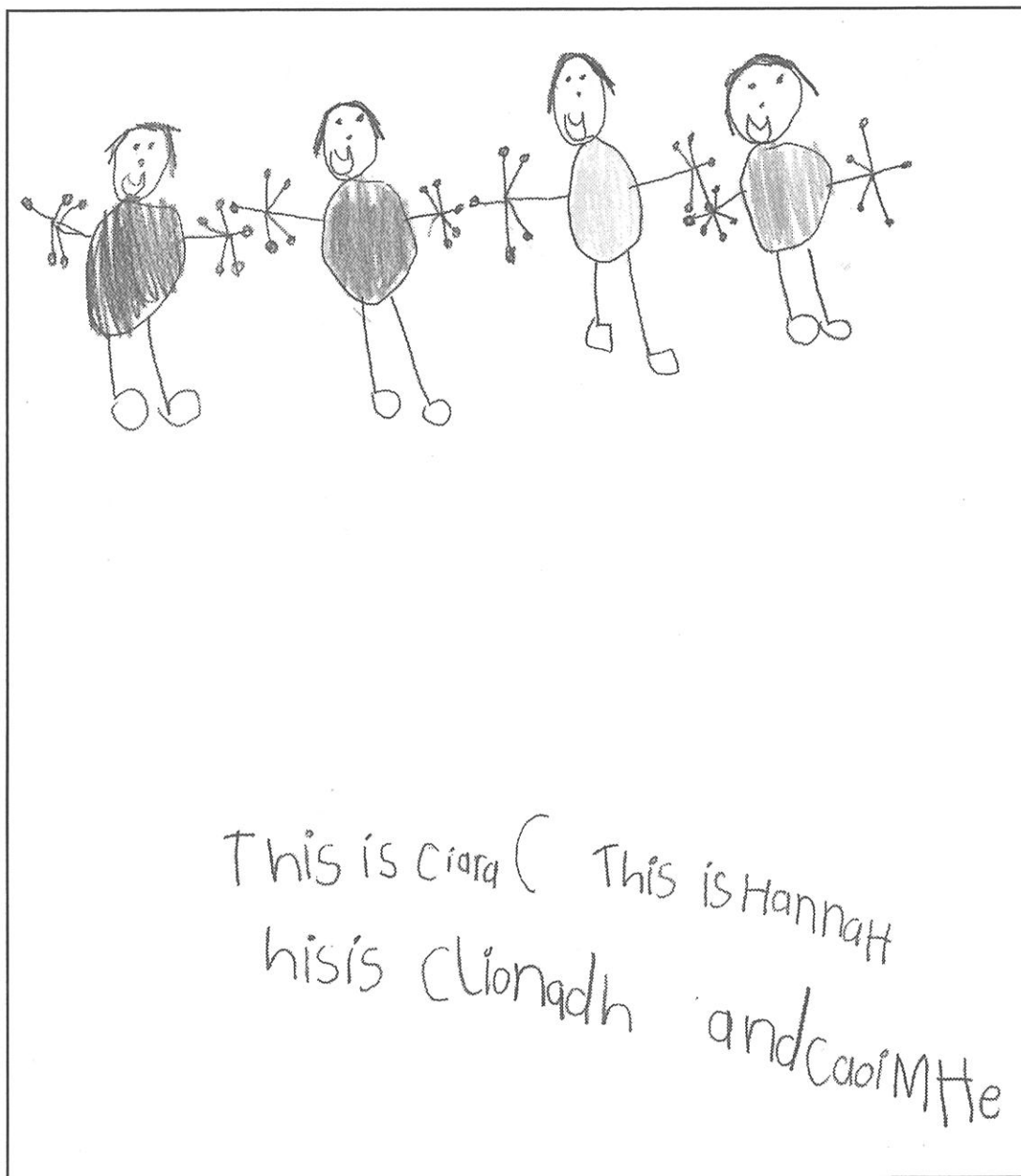
Luathiarraictaí scríbhneoireachta



5. Tuigeann páistí go gcaithfidh siad focail a scríobh chun teachtaireacht a chur in iúl. Is minic ag an gcéim seo go n-iarrann páistí ar dhaoine fásta na rudaí atá scríofa acu a léamh. Is beag le rá na scileanna litrithe atá acu, ach bíonn a fhios acu go maith cad é atá siad ag iarraidh a chur in iúl.

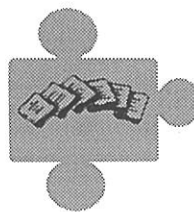
Ba í Catherine, 5 bliana 6 mhí, a rinne an sampla seo. Tá teachtaireacht shoiléir ann a chuireann síos ar an bpictiúr a tharraing sí: 'I have a tent and I grow flowers'. Tá sí fós ar an gcéad chéim de phróiseas foghlamtha an litrithe, agus is léir go bhfuil eolas aici ar roinnt fuaimeanna consan agus gutaí. Is léir freisin go bhfuil a fhios aici gur sa treo ó chlé go deas is gnách le daoine scríobh agus tosú arís ag tús na chéad líne eile.

Luathíarrachtaí scríbhneoireachta

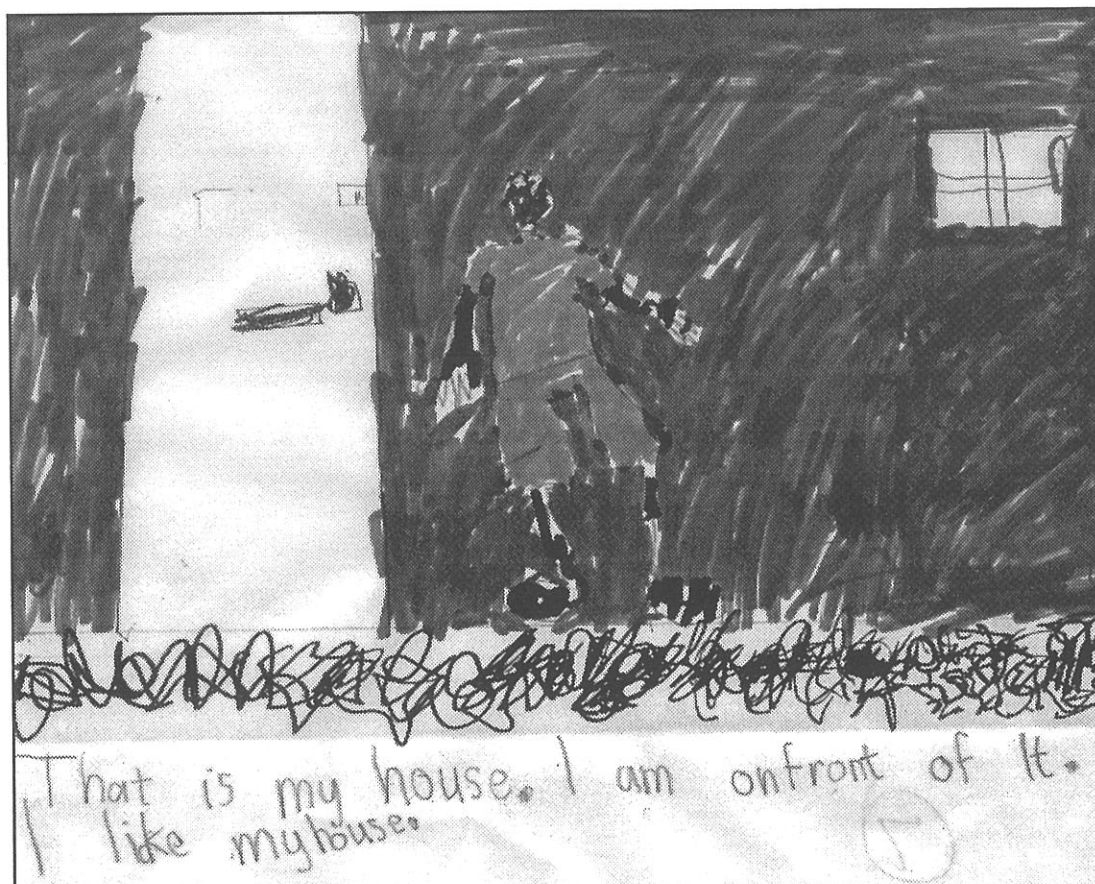


6. Tosaíonn páistí ag scríobh ar shlí atá níos soiléire agus níos fusa a thuiscint. Baineann siad leas as fuaimeanna tosaigh agus deiridh ach ní dócha go mbainfidh siad mórán leasa as gutaí. Gach seans go mbeidh litriú roinnt focal simplí iomlán ceart acu, leithéidí 'cat' 'mé' agus 'an'.

Ba í Caoimhe, 6 bliana 6 mhí, a rinne an sampla seo. Tá rudaí ann a thabharfadh le fios go bhfuil eolas maith aici ar litriú, ar ghramadach agus ar phoncaíocht. Bíodh sin mar atá, fanann sí i muintín focal simplí a bhfuil a fhios aici conas iad a litriú. D'éirigh léi sraith dhíreach abairtí a chur le chéile agus ceannlitreacha ag tús gach abairte acu.

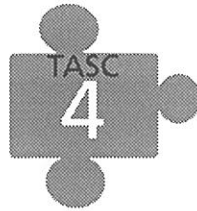


Luatharrachtaí scríbhneoireachta



7. Bíonn páistí in ann 'téacs' a scríobh ag an gcéim seo. Bíonn siad ag tosú amach ar smaointe a chur in alt a chéile ar shlí chiallmhar shoiléir. Tosaíonn siad ar phoncanna lánstad a úsáid chomh maith le focail ceangail ar nós 'agus' agus 'ach' d'fhonn struchtúr níos fearr a chur ar a gcuid scríbhneoireachta. Cé nach mbíonn mórán airde acu ar litriú ag an gcéim seo, tá fianaise ann go dtosaíonn páistí ar rialacha litrithe a úsáid agus focail a fhuaimniú chun cabhrú leo iad a litriú.

Ba é Killian, 6 bliana 7 mí, a rinne an sampla seo. Is féidir leis 'téacs' a scríobh. Bíonn abairtí iomlána aige, le poncanna lánstad agus ceannlitreacha. Cuireann sé a chuid abairtí in ord agus bíonn ciall ag baint leo. Tá cumas maith litrithe ann.



Neart an phinn

Ullmhúchán:



Beidh smeach-chairt agus marcóirí de dhíth ort.



Ullmhaigh roinnt cártaí stionsail ar a bhfuil fadhbchluichí poncanna (dot to dot puzzles) simplí. Chuige seo, is féidir pictiúir an-simplí as leabhar dathadóireachta a rianadh, nó líníocht fháisc-ealaíne (*Clipart drawings*) a mhéadú, nó úsáid a bhaint as stionsail do pháistí. Bíodh páipéar agus marcóirí ann le riar ar na tuismitheoirí.



Déan tagairt do **Leabhar Saothair D, Ich 10 – Fadhbchluiche poncanna a dhéanamh.**

Stiúradh na gníomhaíochta:

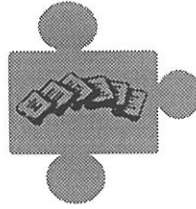
Le linn na gníomhaíochta seo, beifear ag plé cuid de na bealaí ar féidir le tuismitheoirí cabhrú le hiarrachtaí scríbhneoireachta na bpáistí. Tá gníomhaíochtaí luathscríbhneoireachta ann a ceapadh le deiseanna cleachta a thabhairt do na páistí agus iad ag iarraidh peann luaidhe a láimhseáil. Sampla de sin is ea patrúin a tharraingt. Cleachtadh is ea é a chabhraíonn le páistí rudaí a chur san ord ceart. Is fusa do pháistí foghlaim conas patrúin a athchruthú san ord ceart ná tosú glan amach le litreacha agus le focail. Rachaidh an taithí chun sochair dóibh níos faide anonn, agus iad ag iarraidh litreacha a chur san ord ceart agus focail a litriú.

Gabh go dtí **Leabhar Saothair D, Ich. 10 – Neart an phinn** agus cuir plé ar bun faoina bhfuil ann.

Iarr ar na tuismitheoirí roinnt patrún simplí poncanna a dhéanamh fá choinne tabhairt chun an bhaile. Tabhair roinnt leathanach páipéir agus roinnt marcóirí do gach tuismitheoir. Cuir thart na cártaí stionsail a d'ullmhaigh tú níos luaithe. Díriú aird na dtuismitheoirí ar **Leabhar Saothair D, Ich. 11 – Fadhbchluiche poncanna a dhéanamh.** Cuir in iúl dóibh go bhfuil roinnt bealaí ann chun a leithéid d'fhadhbchluiche a dhéanamh.

Seans go mbeidh cuid de na tuismitheoirí neirbhíseach faoi chúrsaí litrithe. Meabhraigh dóibh nach gá do pháistí óga a gceann a bhuaireamh le litriú – tá go leor eile le foghlaim acu seachas sin. Bíodh sin mar atá, seans nár mhiste leis na tuismitheoirí seisiúin bhreise a réachtáil chun scileanna litrithe páistí eile leo a fheabhsú, nó fiú a scileanna litrithe féin.





Neart an phinn

Is féidir cabhrú leis an bpáiste í féin a ullmhú chun litreacha a scríobh trí phatrúin a chóipeáil agus a tharraingt. Cabhraíonn sé seo le scileanna comhordaithe súl agus lámh a fhorbairt, scileanna atá riachtanach le haghaidh litreacha a chruthú. Má chuirtear an páiste ag obair ar línte a tharraingt sa treo ó chlé go deas, ní fada go n-éireoidh sí cleachta ar léamh agus scríobh sa treo céanna.

Tarraing roinnt patrún agus iarr ar an bpáiste iad a chóipeáil. Lig di féin patrúin a tharraingt a gcaithfidh tusa iad a chóipeáil. Ná bí ag súil go mbeadh an páiste in ann an patrún a chóipeáil go hiontach dílis. B'fhéidir nach ndéanfaidh sí ach rud beag scrioblála i dtosach báire. Is de réir a chéile a fhoghlaimítear an scríbhneoireacht.

Seo roinnt smaointe le haghaidh patrúin a dhéanamh:

- Fráma patrúin (*pattern frame*) a tharraingt thart ar phictiúr.
- Cluichí a imirt ina gcaithfidh an páiste línte a tharraingt chun gnéithe den phictiúr a thabhairt le chéile. D'fhéadfaí, mar shampla, cat agus luchóg a tharraingt agus iarraidh ar an bpáiste iad a cheangal.
- Pictiúr a tharraingt a bhfuil líne nó ciorcal fágtha ar lár ann. Iarr ar an bpáiste na píosaí atá ar iarraidh a bhreacadh. Mar shampla, cupán gan chluas.
- Fadhbchluichí lúbra (*maze puzzles*) agus fadhbchluichí poncanna an-simplí a dhearadh.
- An cluiche úd '*take a line for a walk*'.
- Coirníní a chur ar shreang (*string beads*).
- Slabhra den pháipéar daite.
- Patrúin a tharraingt sa ghaineamh.
- Gach cineál líníochta agus dathadóireachta a spreagadh.

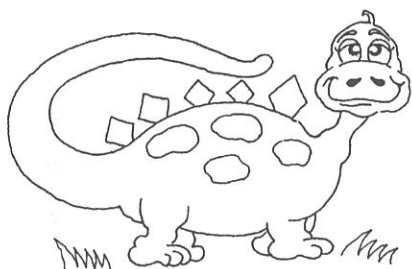
Fadhbchluiche poncanna a dhéanamh

Beidh na rudaí seo a leanas de dhíth ort:

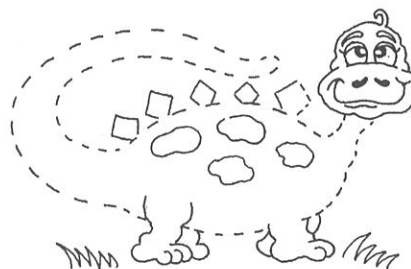
- leabhar dathadóireachta, cairtchlár (bosca calóg), siosúir, marcóirí agus páipéar.

Déan pictiúr deas simplí as leabhar dathadóireachta a tharraingt nó a rianadh ar an cairtchlár. Gearr amach é le gur féidir stionsal a dhéanamh.

Cuir an stionsal i lár leathanaigh. Déan na mionghnéithe agus na gnéithe cúlra a bhreacadh ar dtús chun go mbeidh leid éigin ag an bpáiste ar cad é ba chóir a bheith sa phictiúr. Is féidir fadhbchluiche poncanna a dhéanamh de ar cheachtar de na bealaí seo a leanas:

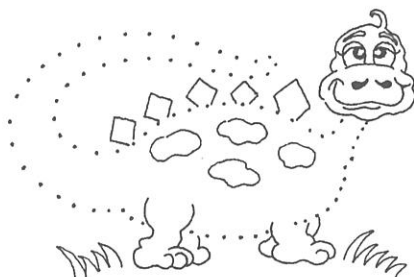


Déan an pictiúr a rianadh ach bíodh bearnaí sna línte ar shlí go gcaithfidh an páiste iad a cheangal.



1

Is féidir na línte a rianadh i sraith phoncanna agus caithfidh an páiste líne a tharraingt ó phonc go ponc.



2

Is leor roinnt línte a rianadh chun leid a thabhairt ar cad é ba chóir a bheith sa phictiúr. Ansin, ag obair sa treo ó chlé go deas, is féidir sraith phoncanna a rianadh agus uimhir a chur le gach ponc acu. Caithfidh an páiste líne a tharraingt ó phonc go ponc.



3



Foclóir na scríbhneoireachta

Ullmhúchán:



Beidh marcóirí agus smeach-chairt de dhíth ort.



Déan tagairt do **Leabhar Saothair D, Ich 12 – Foclóir na scríbhneoireachta**.

Stiúradh na gníomhaíochta:

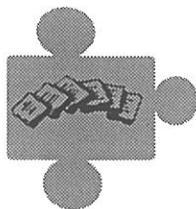
Gabh siar ar sheisiúin eile inar pléadh na focail agus na téarmaí a úsáidtear chun cur síos ar ghníomhaíochtaí agus ar scileanna teanga. Mar shampla, **Seisiún 6 – Leabhair a léamh le chéile**, ina ndearnadh plé ar fhocail a úsáidtear le linn do dhaoine a bheith ag caint ar leabhair. Sampla eile is ea **Seisiún 7 – An cló timpeall orainn**, áit a raibh plé ar na focail a úsáidtear le linn do dhaoine a bheith ag caint ar na hábhair chlóite thart orthu.

Bíodh dreas dianmhachnaimh ann chun focail a bhaineann leis an scríbhneoireacht a thabhairt chun cuimhne. Iarr ar na tuismitheoirí a bheith ag smaoineamh ar fhocail a úsáidtear chun cur síos ar uirlisí na scríbhneoireachta, ar ábhair le haghaidh na scríbhneoireachta, ar litreacha, focail agus abairtí a chruthú agus chomh maith leis sin ar na cuspóirí a bhíonn le cineálacha éagsúla scríbhneoireachta. Scríobh a gcuid moltaí síos ar an smeach-chairt.

Gabh go dtí **Leabhar Saothair D, Ich. 12 – Foclóir na scríbhneoireachta**. Cuir an liosta a d'ullmhaigh na tuismitheoirí i gcomparáid leis an liosta seo. Is féidir leis na tuismitheoirí aon fhocal breise a bheadh ann a scríobh isteach sna boscaí bána.

Faoi mar a rinne tú sna seisiúin eile, bí ag caint ar an tábhacht a bhaineann le páistí a chur ar an eolas faoi na focail choitianta a úsáidtear le linn dúinn a bheith ag caint ar an scríbhneoireacht. Nuair a théann na páistí chun na scoile, beifear ag súil go mbeidh siad in ann na focail seo a úsáid chun cur síos ar struchtúr agus ar phróiseas na scríbhneoireachta. Gach seans nach bhfuil aon chur amach ag na páistí ar an bhfoclóir seo, fiú amháin iad siúd a bhfuil roinnt scileanna scríbhneoireachta acu cheana féin.

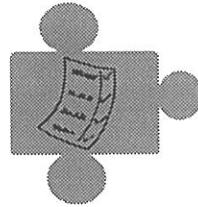




Foclóir na scríbhneoireachta

An bhfuil aon cheann de na focail seo ar eolas ag an bpáiste?



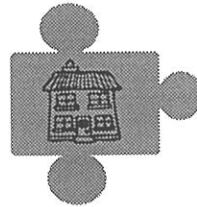


Achoimre ar an seisiún

Caith súil siar ar an seisiún seo trí dhul siar ar na ceisteanna a scríobh tú ar an smeach-chairt nuair a bhí tú ag cur tús leis an seisiún:

- *Cad is scríbhneoireacht ann?*
- *Conas a ullmhaíonn páistí iad féin le haghaidh na scríbhneoireachta?*
- *Cad é is féidir leat a dhéanamh chun cuidiú leis na páistí a scileanna scríbhneoireachta a fhorbairt?*

Iarr ar na tuismitheoirí dreas dianmhachnaimh a dhéanamh chun freagraí ar na ceisteanna seo a chur ar fáil.



Gníomhaíocht bhaile 8 – ‘Súil ar chúrsaí scríbhneoireachta’ – conas é a úsáid

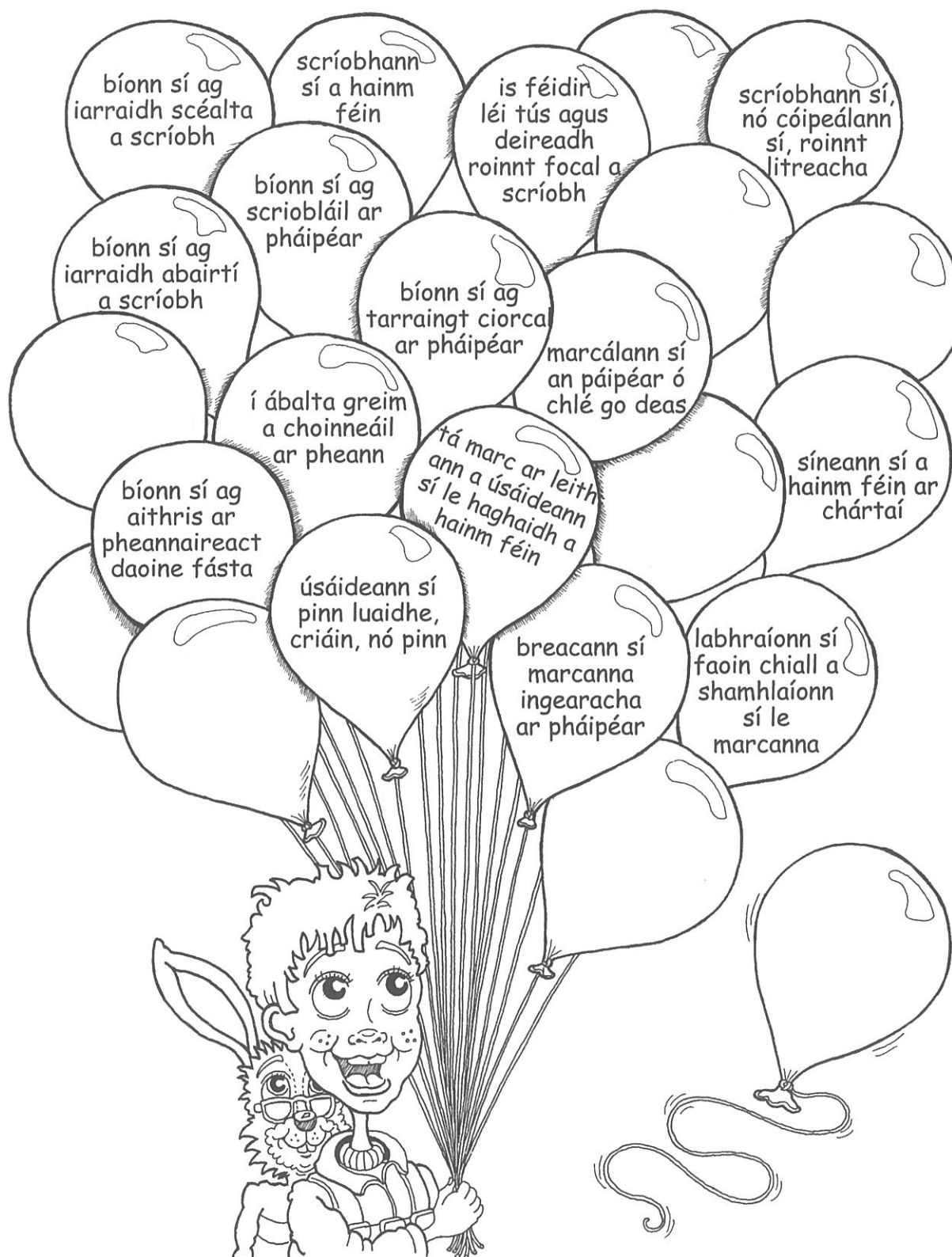
Is féidir leis na tuismitheoirí na fadhbchluichí poncanna a thabhairt chun an bhaile le haghaidh na bpáistí.

Chomh maith leis sin, cuir **Súil ar chúrsaí scríbhneoireachta – Bileog Saothair D, Ich.13** i láthair na dtuismitheoirí. Iarr orthu an leathanach a líonadh díreach mar a rinne siad i gcás **Súil ar chúrsaí léitheoireachta** agus **Súil ar chúrsaí cainte agus éisteachta**. Abair leo aird ar leith a thabhairt ar iarrachtaí scríbhneoireachta na bpáistí idir seo agus an chéad seisiún eile.

Ba chóir dóibh iarracht ar leith a dhéanamh chun rudaí mar seo a leanas a thabhairt faoi deara: cad iad na rudaí a scríobhann na páistí, cá mbíonn siad ag scríobh, cá huair a bhíonn siad ag scríobh agus cad chuige. Iarr orthu na ceisteanna i **nGníomhaíocht Bhaile 8 – ‘Súil ar chúrsaí scríbhneoireachta’ – conas é a úsáid**.

Cuir i gcuimhne do na tuismitheoirí go mbeifear ag súil leo labhairt ag an gcéad seisiún eile faoi na rudaí a thug siad faoi deara le linn dóibh a bheith i mbun na gníomhaíochta baile.

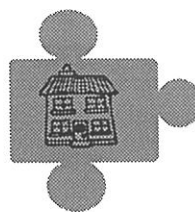
Súil ar chúrsaí scríbhneoireachta



Ainm _____

Aois _____

Déan fótachóip le haghaidh gach páiste de réir mar is gá



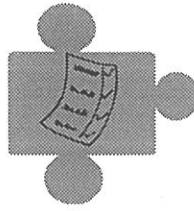
'Súil ar chúrsaí scríbhneoireachta' – conas é a úsáid

Maidir leis na scileanna a luadh in **Súil ar chúrsaí scríbhneoireachta**, an bhfuil aon cheann acu á léiriú ag do pháiste féin go fóill?

Ainmnigh cuid de na hamanna agus de na háiteanna ina mbíonn an páiste i mbun cleachtaí beaga scríbhneoireachta.

Ainmnigh cuid de na fáthanna a mbíonn an páiste ag scríobh.

An bhfuil aon rud eile a d'fhéadfá a dhéanamh chun cabhrú leis an bpáiste na scileanna a fhorbairt atá riachtanach don scríbhneoireacht?



Nótaí an tSeisiúin

Cad iad na rudaí ar éirigh go maith leo sa seisiún seo?

An raibh aon deacrachtaí ar leith ann?

Ar nocht na tuismitheoirí aon tuairim i leith ábhar an tseisiúin seo?

Cad é mar a rinne tú freastal ar riachtanais agus ar ábhair spéise éagsúla?

An bhfuil aon ní ann a dhéanfa ar shlí eile dá mbeadh seisiún mar seo le reáchtáil agat arís?

Nótaí an tSeisiúin

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

9

An
ghnáth-
scríbhneoireacht







Sa seisiún seo, beidh na tuismitheoirí:

- ag plé na gcúiseanna a mbímid ag scríobh gach uile lá;
- ag caint faoi na rudaí a spreagann páistí chun scríbhneoireachta;
- ag caint ar cé chomh tábhachtach is atá sé go bhfeicfeadh na páistí daoine fásta i mbun scríbhneoireachta;
- ag aimsiú deiseanna leis na páistí a chur ag scríobh.

Réimse	Tasc	Am	Lth.
Réamhrá		10 nóim.	194
Cuspóirí scríbhneoireachta	1	25 nóim.	195-196
An ghnáthscríbhneoireacht	2	25 nóim.	197
 Gnáthócáidí scríbhneoireachta			199
Ag scríobh agus ag súgradh	3	15 nóim.	200
 Ag scríobh agus ag súgradh			201
 Tuilleadh gníomhaíochtaí scríbhneoireachta			202
Foireann uirlisí a dhéanamh don scríbhneoir	4	45 nóim.	203-204
Achoírmre ar an seisiún		10 nóim.	205
Gníomhaíocht bhaile 9 – Ag scríobh agus ag spraoi			205
 Ag scríobh agus ag spraoi			206
Nótaí an tseisiúin			207



Réamhrá

Ullmhúchán:



Beidh marcóirí agus smeach-chairt de dhíth ort.

Stiúradh na gníomhaíochta:

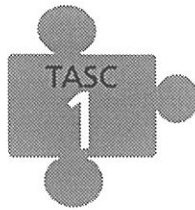
Gabh siar ar **Ghníomhaíocht Bhaile 8 – ‘Súil ar chúrsaí scríbhneoireachta, conas é a úsáid’**. Iarr ar na páistí cuid de na rudaí a thug siad faoi deara faoi iarrachtaí scríbhneoireachta na bpáistí a chur i láthair. Dírígh isteach ar cén áit, cén t-am agus cén fáth a mbíonn na páistí ag scríobh.

Cuir i gcuimhne do na tuismitheoirí gurb é an obair ba mhó a rinneadh an tseachtain seo caite ná díriú ar na scileanna a theastaíonn ó pháistí agus iad ag foghlaim na scríbhneoireachta. Sa seisiún seo, beifear ag díriú ar na rudaí a spreagann na páistí chun an scríbhneoireacht a fhoghlaim agus conas is féidir le tuismitheoirí deiseanna a chur ar fáil a spreagfaidh na páistí chun scríbhneoireachta.

Scríobh na ceisteanna seo a leanas ar an smeach-chairt:

- *Cén uair agus cén áit a mbíonn tú féin ag scríobh?*
- *Luaigh roinnt cúiseanna a mbíonn tú ag scríobh.*
- *Cad iad na rudaí a spreagann fonn scríbhneoireachta i bpáistí?*





Cuspóirí scríbhneoireachta

Ullmhúchán:



Beidh marcóirí agus smeach-chairt de dhíth ort.



Roghnaigh roinnt cártaí Photopak ina léirítear páistí i mbun scríbhneoireachta nó ag amharc ar dhaoine atá i mbun na scríbhneoireachta.



Beidh tú ag tagairt do na luatharrachtaí scríbhneoireachta i **Leabhar Saothair D, lch. 3-9**.

Stiúradh na gníomhaíochta:

Déan na tuismitheoirí a roinnt i ngrúpaí. Tabhair amach na cártaí *Photopak* a roghnaigh tú níos luaithe. Iarr ar na tuismitheoirí breathnú ar na gníomhaíochtaí scríbhneoireachta atá ar siúl ag na daoine atá le feiceáil sna pictiúir.

Scríobh na ceisteanna seo ar an smeach-chairt:

- * *Cén cineál gníomhaíochtaí scríbhneoireachta atá le feiceáil sna grianghraif?*
- * *Cad iad na grianghraif ina léirítear páistí ag breathnú ar ghníomhaíochtaí scríbhneoireachta?*
- * *Cad iad na grianghraif ina léirítear páistí i mbun ghníomhaíochtaí scríbhneoireachta?*

Lig do na grúpaí deich nóiméad nó mar sin a chaitheamh lena ndianmhachnamh a dhéanamh. Iarr orthu ansin a dtuairimí a chur i láthair.

Déan tagairt siar do **Luatharrachtaí Scríbhneoireachta i Leabhar Saothair D, leathanaigh 3-9**. Meabhraigh do na tuismitheoirí gur obair dheacair is ea an scríbhneoireacht. Mar sin féin, is iomaí sin páiste a dhéanann tréaniarracht chun scríobh, fiú agus iad an-óg ar fad.

Ceisteanna:

- * *An léir ar na pictiúir seo cén cuspóir atá leis an ngníomhaíocht scríbhneoireachta a léirítear iontu?*
- * *An eol duit cad iad na háiteanna agus cad iad na hamanna ina mbíonn tú féin agus do pháistí i mbun scríbhneoireachta?*
- * *Cad é a spreagann páistí chun scríbhneoireachta, meas tú?*

Freagraí samplacha:

- * Is maith le páistí a n-ainmneacha féin a scríobh.
- * Feiceann siad daoine eile ag scríobh.
- * Is mian leo litreacha nó cártaí a scríobh.
- * Is mian leo teachtaireacht a chur chuig Daidí na Nollag.



Cuspóirí Scríbhneoireachta

- Is mian leo focail a chur i dteannta a gcuid pictiúr.
- Is mian leo liostaí a dhéanamh.
- Is maith leo lipéid a chur ar rudaí.
- Is mian leo rudaí a chóipeáil.
- Is maith leo ligean dá samhlaíocht agus a bheith ag cur i gcéill.

Mínigh dóibh gur riachtanas sóisialta do pháistí atá sa chaint agus gur riachtanas sóisialta é chomh maith céanna a spreagann iad chun an scríbhneoireachta a fhoghlaim. Tá páirt mhór ag tuismitheoirí (agus ag daoine eile den teaghlach) maidir le fonn scríbhneoireachta na bpáistí a chothú agus a bheith ina n-eiseamláir do na páistí maidir leis an scríbhneoireacht de. Ba chóir go bhfeicfeadh na páistí a gcuid tuismitheoirí i mbun ghníomhaíochtaí scríbhneoireachta éagsúla agus go n-iarrfadh na tuismitheoirí ar na páistí páirt a ghlacadh sna ghníomhaíochtaí sin, i gcás gur féidir sin.

Is mar seo a chothaítear suim na bpáistí sa scríbhneoireacht, trí iad a dhéanamh páirteach i ngníomhaíochtaí scríbhneoireachta. Tá sé seo lán chomh tábhachtach maidir le forbairt na scríbhneoireachta agus atá aon cheann de na cleachtaí a luadh roimhe chun scileanna a fhorbairt.



An ghnáthscríbhneoireacht

Ullmhúchán:



Ullmhaigh an t-eolas agus na treoracha le haghaidh na ngníomhaíochtaí samplacha scríbhneoireachta.

Gníomhaíochtaí samplacha scríbhneoireachta:

- Earraí a roghnú as catalóg agus foirm orduithe a líonadh.
- Cárta breithlae a scríobh.
- Teachtaireacht a chur chuig bean darb ainm Máire ag insint di gur ghlaigh Seán agus go mbeidh moill dhá uair an chloig air.
- Liosta siopadóireachta a ullmhú le haghaidh chóisir bhreithlae pháiste.
- Nóta a scríobh ar son do pháiste go dtí a mhúinteoir.
- Seoladh agus uimhir theileafóin a chóipeáil as fógra nuachtáin.
- Oideas cócaireachta le cara de do chuid a chóipeáil.



Déan tagairt do **Leabhar Saothair D, Ich. 15 – Gníomhaíochtaí gnáthscríbhneoireachta.**

Stiúradh na gníomhaíochta:

Iarr ar na tuismitheoirí dul ag obair i mbeirteanna. Tabhair gníomhaíocht shamplach scríbhneoireachta do gach péire acu. Le linn dóibh a bheith ag obair uirthi, scríobh na ceisteanna seo a leanas ar an smeach-chairt:

- *An gcaithfidh tú labhairt le duine ar bith le gur féidir an ghníomhaíocht seo a dhéanamh?*
- *An gcaithfidh tú eolas ar bith a léamh le gur féidir an ghníomhaíocht seo a dhéanamh?*
- *An gcaithfidh tú a bheith ag plé le huimhreacha le gur féidir an ghníomhaíocht seo a dhéanamh?*
- *Arbh fhearr leat tabhairt faoin ngníomhaíocht seo le daoine eile nó díreach i d'aonar?*

Fan deich nóiméad agus cuir muintir an tseisiúin i gceann a chéile arís. Iarr orthu a dtuairimí a chur i láthair. Meabhraigh dóibh gur gnách linn smaoineamh ar an scríbhneoireacht mar shaothar a dhéanann daoine agus iad ina n-aonar. Is é fírinne an scéil, áfach, gur gnách go mbíonn daoine eile páirteach sna gníomhaíochtaí scríbhneoireachta is coitianta ar fad. Is gnách freisin nach bhfuil sna gníomhaíochtaí seo ach cuid de phróiseas cumarsáide agus go mbíonn caint, éisteacht, léitheoireacht nó uimhreacha i gceist chomh maith.



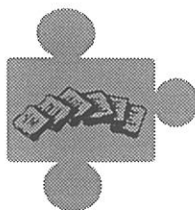
An ghnáthscríbhneoireacht

Maidir leis na gnáthghníomhaíochtaí scríbhneoireachta seo, is amhlaidh gur deiseanna iad:

- * le go bhfeicfidh na páistí a dtuismitheoirí agus daoine eile den teaghlach i mbun scríbhneoireachta;
- * le go nglacfaidh na páistí páirt i ngníomhaíocht 'daoine fásta';
- * le haghaidh a bheith ag caint faoi chúrsaí scríbhneoireachta;
- * le blaiseadh den scríbhneoireacht mar chuid de phróiseas cumarsáide a bhfuil caint, léitheoireacht agus uimhreacha i gceist ann chomh maith.

Iarr ar na tuismitheoirí bealaí a phlé ina bhféadfaí páistí óga a dhéanamh páirteach i gcuid de na gníomhaíochtaí a rinneadh ar ball.

Cuir críoch leis an ngníomhaíocht seo trí thagairt a dhéanamh do **Leabhar Saothair D, lch. 15 – Gnáthócáidí scríbhneoireachta**.



Gnáthócáidí scríbhneoireachta

Cuirfidh do pháiste suim sa scríbhneoireacht trína bheith ag breathnú ort féin agus ar dhaoine eile sa teaghlach ag scríobh ar mhaithe le cuspóirí éagsúla. Seo roinnt smaointe le haghaidh páistí a dhéanamh páirteach i ngnáthshaothair scríbhneoireachta sa bhaile. Fiú mura bhfuil sí réidh le peann a chur le pár, bainfidh sí sult as bheith ag breathnú ort agus a bheith ag caint leat faoi na saothair scríbhneoireachta seo.

- | | |
|--|---|
| Liostaí a dhéanamh | liostaí siopadóireachta, liostaí de rudaí atá le déanamh, liostaí de rudaí atá siad ag iarraidh don Nollaig, liostaí de dhaoine a bhfuil siad ag iarraidh go dtiocfaidís go dtí cóisir, liostaí de rudaí a chaithfidh siad a thabhairt leo ar thuras, rudaí a dtiocfadh leo a dhéanamh nuair a thagann Mamó ar cuairt |
| Teachtaireachtaí a bhreacadh síos | teachtaireachtaí teileafóin, teachtaireachtaí ó chuairoteoirí, teoracha le haghaidh oideas cócaireachta. |
| Cártaí a shíniú | cártaí Nollag, cártaí breithlae, cárta Vailintín, cártaí buíochais. |
| Litreacha a scríobh | chuig daoine muinteartha, athair mór nó máthair mhór, aintíní, uncailí, col ceathracha agus cairde. |
| Lipéid a dhearadh | le greamú de na rudaí ar leo iad, leithéidí leabhair, bréagáin, éadaí agus trealamh spóirt nó a ghreamú de dhoras a seomra nó de sheilfeanna. |
| Biachlár a dhéanamh | le haghaidh breithlae nó béile speisialta ar lá saoire. |
| Focail a scríobh ar phictiúir | chun teideal a thabhairt don phictiúr nó comhrá a scríobh idir na daoine sa phictiúr nó fiú chun an pictiúr a shíniú. |

Bhur gcuid smaointe féin:



Ag scríobh agus ag súgradh

Ullmhúchán:



Beidh marcóirí agus smeach-chairt de dhíth ort.



Déan tagairt do **Leabhar Saothair D, lch. 16 – Ag scríobh agus ag súgradh** agus do **lch. 17 – Tuilleadh gníomhaíochtaí scríbhneoireachta**.

Stiúradh na gníomhaíochta:

Bíodh dreas dianmhachnaimh ann faoi rudaí a d'fhéadfadh a bheith ina ndeiseanna maithe chun an scríbhneoireacht a chleachtadh.

Ábhair phlé:

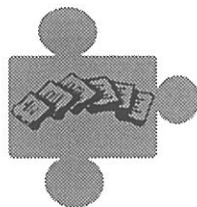
- * An mbíonn cluichí chur i gcéill (*pretend games*) á n-imirt ag na páistí?
- * Cad iad na rudaí is maith leo cur i gcéill?
- * An mbíonn páistí níos sine ná iad páirteach sa súgradh?
- * An féidir an scríbhneoireacht a fhí isteach sa súgradh seo nó, má tá scríbhneoireacht ina cuid de cheana féin, an féidir í a fhorbairt tuilleadh?
- * Cad iad na rudaí a d'fhéadfadh na páistí a scríobh mar chuid de chluiche chur i gcéill?
- * An bhfuil amanna nó áiteanna ar leith ina dtiocfadh leat ligean do na páistí a gcuid scríbhneoireachta chur i gcéill a dhéanamh fad is atá tusa i mbun scríbhneoireachta dáiríre?

Scríobh a gcuid freagraí síos ar an smeach-chairt.

Mínigh dóibh gur slí eile is ea an scríbhneoireacht chur i gcéill (*pretend writing*) chun cabhrú le páistí eolas a chur ar na cuspóirí éagsúla a bhaineann leis an scríbhneoireacht.

Léigí agus pléigí **Leabhar Saothair D, lch. 16 – Ag scríobh agus ag súgradh** agus **lch. 17 – Tuilleadh gníomhaíochtaí scríbhneoireachta**.





Ag scríobh agus ag súgradh

Siopa:

- ✦ Bailigh le chéile boscaí folmha bia, ar nós boscaí calóg, scaoilteoga brioscaí, cartáin uibheacha, buidéil leacht níocháin.
- ✦ Cabhraigh leis an bpáiste praghaslipéid a scríobh orthu.
- ✦ Bain úsáid as airgead *Monopoly* nó déan do chuid féin.
- ✦ Tabhair peann luaidhe agus páipéar don pháiste le gur féidir leis liosta siopadóireachta a scríobh.
- ✦ Déan scipéad (*till*) de sheanbhosca bróg.
- ✦ Déan comhartha siopa.

Bialann:

- ✦ Lig don pháiste an tábla a chóiriú/na gréithe a leagan amach.
- ✦ Ullmhaigh cárta bia beag simplí. Bíodh pictiúir ann chun na miasa éagsúla a léiriú.
- ✦ Bíodh leabhar beag nótaí ann chun 'na horduithe' a bhreacadh síos.
- ✦ Bain úsáid as airgead *Monopoly* nó déan do chuid féin.
- ✦ Déan scipéad (*till*) de sheanbhosca bróg.

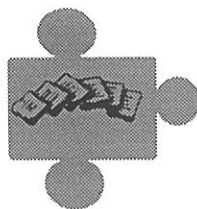
Scoil:

- ✦ Bíodh clár dubh ann nó píosa mór páipéir ann ar féidir é a cheangal nó a ghreamú den bhalla.
- ✦ Bailigh le chéile cailc, pinn luaidhe, leabhair bheaga nótaí agus leabhair scéalaíochta.
- ✦ Bíodh boscaí móra cairtchláir ann chomh maith. Seo iad na 'deasca' sa seomra ranga.
- ✦ Abair leis an bpáiste an seomra ranga a mhaisiú le litreacha na haibítire, le huimhreacha agus le pictiúir.

Teach:

- ✦ Cabhraigh leis an bpáiste puball a dhéanamh trí bhlaincéad nó trí bhraillín a chur ina luí thar roinnt cathaoireacha. Seo é a 'teachín' beag féin.
- ✦ Seans nach di féin an teach ar chor ar bith, ach dá cuid bábóg agus béiríní.
- ✦ Cuir páipéar, criáin agus marcóirí ar fáil di le gur féidir léi comhartha breá daite a dhéanamh le haghaidh an tí.

Bhur gcuid smaointe féin:



Tuilleadh gníomhaíochtaí scríbhneoireachta

Coinnigh leabhar le haghaidh na bpictiúr, na gcártaí agus na n-iarrachtaí scríbhneoireachta a dhéanann an páiste.

Iarr ar an bpáiste pictiúir a tharraingt le haghaidh scéil agus iad a ghreamú sa leabhar nó i leabhar nótaí. Thiocfadh leis an mbeirt agaibh ansin an téacs a scríobh le chéile.

Tabhair cailc don pháiste agus lig di scríobh ar an tsráid amuigh. Teagasc di conas bord le haghaidh chleas na bacóide (*hopscotch*) a tharraingt. Glanfar ar shiúl é leis an gcéad chith báistí.

Tá sé tábhachtach an-éagsúlacht gníomhaíochtaí scríbhneoireachta a chur ar fáil don pháiste toisc:

- * go gcabhraíonn siad léi a bheith féinmhuiníneach maidir le cúrsaí scríbhneoireachta;
- * ullmhaíonn siad í le haghaidh saothair scríbhneoireachta a bheidh le déanamh ar scoil;
- * cabhraíonn siad léi teacht ar thuiscint mar gheall ar chuspóir na scríbhneoireachta;
- * deiseanna is ea iad lena tarraingt isteach in imeachtaí an teaghlaigh agus an phobail.

Bhur gcuid smaointe féin:



Foireann uirlisí a dhéanamh don scríbhneoir

Le buíochas do mhuintir *Learning Together* in Norfolk as an tseift seo a mholadh dúinn.

Ullmhúchán:



Beidh marcóirí agus smeach-chairt de dhíth ort.



Cuir le chéile ábhair agus uirlisí a bhíonn ag teastáil ó scríbhneoirí – páipéar (leathanaigh A4, páipéar ceirde (*craft paper*), páipéar le línte agus páipéar gan línte, cairtchlár, nótaí beaga 'Post it'), marcóirí, criáin, pinn luaidhe, cailc, seanchártaí Nollag, páipéar beartán, seanirisí, ribíní, olann chadáis, siosúir, taos greamaitheach (*paste*) nó gliú, boscaí plaisteacha nó boscaí uirlisí. Má tá an grúpa ar bheagán acmhainní airgeadais, seans go mbeidh an t-ollmhargadh áitiúil toilteanach roinnt boscaí plaisteacha a chur ar fáil den chineál a mbíonn trátaí agus muisiriúin á gcoinneáil iontu.

Déan foireann uirlisí samplach a ullmhú. Bíodh roinnt cártaí a rinne sibh féin ann, lipéid, biachláir, fadhbchluichí poncanna (*dot to dot puzzles*), leathanaigh dhaite agus araile.

Stiúradh na gníomhaíochta:

Iarr ar na tuismitheoirí dreas dianmhachnaimh a dhéanamh faoi conas is féidir leo iarrachtaí a bpáistí a spreagadh agus deiseanna a chur ar fáil le haghaidh na scríbhneoireachta. Cuid thábhachtach de sin is ea acmhainní a chur ar fáil dóibh.

Caith tamall ag plé na n-acmhainní is féidir leis na tuismitheoirí a chur ar fáil maidir le:

- ♦ cuspóirí na scríbhneoireachta;
- ♦ ábhair scríbhneoireachta;
- ♦ áit atá oiriúnach don scríbhneoireacht;
- ♦ am agus spás le haghaidh na scríbhneoireachta.

Luaigh leo roinnt gníomhaíochtaí scríbhneoireachta nach bhfuil chomh coitianta sin uilig, ar nós litreacha a scríobh sa ghaineamh, litreacha a dhéanamh de théad, scríobh ar chraiceann, cailc a úsáid chun scríobh ar an tsráid.

Taispeáin an fhoireann uirlisí samplach agus na hábhair atá istigh inti. Tabhair foireann shamplach do gach tuismitheoir agus bíodh roinnt uirlisí scríbhneoireachta inti (oiread agus is féidir a cheannach gan dul thar bhuiséad).

D'fhéadfadh na tuismitheoirí an fhoireann uirlisí scríbhneoireachta a chur in oiriúint dá bpáistí féin. D'fhéadfaí, mar shampla, an bosca a mhaisiú nó ainmneacha na bpáistí a scríobh air. Beidh siad féin in ann tuilleadh uirlisí scríbhneoireachta a chur isteach inti a bhfuil dúil ag na páistí iontu.



Foireann uirlisí a dhéanamh don scríbhneoir

D'fhéadfadh na tuismitheoirí acmhainní mar seo a leanas a dhéanamh:

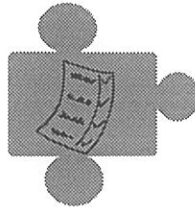
- * cártaí ar a bhfuil pictiúir ó sheanirisí, pinn luaidhe daite, olann chadáis agus ábhair mhaisithe eile;
- * biachláir agus liostaí siopadóireachta ar a bhfuil pictiúir de na cineálacha bia is mó a bhfuil dúil ag na páistí iontu;
- * léaráidí fáiscealaíne (*Clipart drawings*) a mhéadú agus iad a fhótachóipeáil le gur féidir leis na páistí iad a dhathú;
- * nótaí beaga a bhfuil teachtaireachtaí mar seo a leanas scríofa orthu: 'Le buíochas ó Thomás'; 'An dtiocfá go dtí cóisir bhreithlá Chiara?'
- * pictiúir de lucht spóirt agus spáis le haghaidh ainmneacha a scríobh.

Déan iarracht na tuismitheoirí a spreagadh chun smaointe, scileanna agus eolas a chur i láthair an ranga le linn na gníomhaíochta.

Thiocfadh leis na tuismitheoirí dul thart ar na siopaí áitiúla ag iarraidh margaí maithe a aimsiú. Thiocfadh leo ansin an t-eolas a chur i láthair mhuintir an tseisiúin.

D'fhéadfaí an ghníomhaíocht seo a fhí isteach i rang ríomhaireachta.



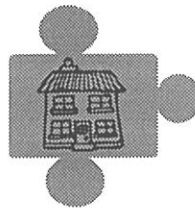


Achoimre ar an seisiún

Iarr ar na tuismitheoirí súil siar a chaitheamh ar an seisiún agus a machnamh a dhéanamh faoi conas is féidir leo iarrachtaí scríbhneoireachta na bpáistí a spreagadh sa bhaile.

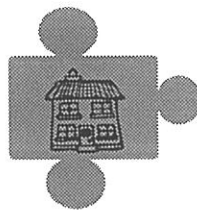
- *Cad iad cuspóirí na bpáistí agus iad ag iarraidh scríobh?*
- *Cén úsáid a bhaineann na páistí as an scríbhneoireacht?*
- *Cad é mar is féidir libhse scileanna scríbhneoireachta a léiriú do na páistí?*

Déan tagairt do **Leabhar Saothair D, lch. 13 – Súil ar chúrsaí scríbhneoireachta**. Meabhraigh do na tuismitheoirí leanúint orthu ag faire scileanna scríbhneoireachta na bpáistí.



Gníomhaíocht bhaile 9 – Ag scríobh agus ag spraoi

Léigh trí **Ghníomhaíocht bhaile – ag scríobh agus ag spraoi**, ina n-iarrtar ar na tuismitheoirí ceann amháin de na gníomhaíochtaí sa seisiún seo a roghnú agus í a thriail sa bhaile i gcuideachta na bpáistí.



Ag scríobh agus ag spraoi

Roghnaigh ceann de na gníomhaíochtaí scríbhneoireachta agus bain triail aisti sa bhaile.

- ✦ Déan rud éigin a bhaineann úsáid as foireann uirlisí an scríbhneora.
- ✦ Bíodh an páiste páirteach i gceann de na gnáthócáidí scríbhneoireachta.
- ✦ Bígí ag ligean oraibh féin go bhfuil sibh i mbun siopa/scoile/bialainne/tí.

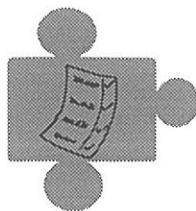
Cén ghníomhaíocht a roghnaigh tú?

An raibh aon cheann de na rudaí seo a leanas ina chuid den ghníomhaíocht: caint agus éisteacht, léitheoireacht nó uimhreacha a úsáid?

Cad iad na rudaí a thaitin leis an bpáiste faoin ngníomhaíocht seo?

An raibh baill eile den teaghlach nó cairde páirteach sa ghníomhaíocht seo? Cad é a rinne siad?

Cad é a d'fhoghlaim an páiste de thoradh na gníomhaíochta seo?



Nótaí an tSeisiúin

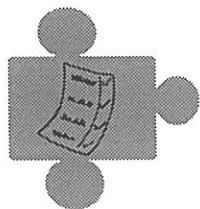
Cad iad na rudaí ar éirigh go maith leo sa seisiún seo?

An raibh aon deacrachtaí ar leith ann?

Ar nocht na tuismitheoirí aon tuairim i leith ábhar an tseisiúin seo?

Cad é mar a rinne tú freastal ar riachtanais agus ar ábhair spéise éagsúla?

An bhfuil aon ní ann a dhéanfa ar shlí eile dá mbeadh seisiún mar seo le reáchtáil agat arís?



Nótaí an tSeisiúin

Lined area for notes, consisting of multiple horizontal lines for writing.

10

Gafa le mata



Oven Temp. Conversion table
 150°C = 300°F 190°C = 375°F
 170°C = 325°F 200°C = 400°F
 180°C = 350°F 230°C = 450°F



Sa seisiún seo, beidh na tuismitheoirí:

- ag plé na ngnéithe den mhatamaitic a bhíonn in úsáid acu féin ó lá go lá;
- ag féachaint cé chomh tábhachtach is atá a dtaithí féin ar an mhatamaitic;
- ag cur eolais ar an bhfriotal a úsáidtear sa mhatamaitic;
- ag plé slite chun tuiscint na bpáistí ar an mhatamaitic a fheabhsú i gcomhthéacs ghnáthimeachtaí an lae.

Réimse	Tasc	Am	Lth.
Réamhrá		10 nóim.	212
Uimhreacha timpeall orainn	1	15 nóim.	213-215
Uirlisí matamaitice	2	20 nóim.	216-217
Friotal na matamaitice	3	45 nóim.	218-219
 Ag caint faoin mhatamaitic			220
Gafa le mata	4	30 nóim.	221
 Ag úsáid na matamaitice ó lá go lá			222
 Ag cuidiú le do pháiste sa mhatamaitic			223-224
Achoímhre ar an seisiún		10 nóim.	225
Gníomhaíocht bhaile 10 – An mhatamaitic sa bhaile			225
 Súil ar an mhatamaitic			226
 An mhatamaitic sa bhaile			227
Nótaí an tseisiúin			228



Réamhrá

Ullmhúchán:



Beidh marcóirí agus smeach-chairt de dhíth ort.

Stiúradh na gníomhaíochta:

Caith súil siar ar **Ghníomhaíocht Bhaile 9 – Ag Scríobh agus ag Spraoi.**

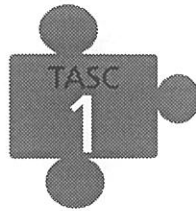
Is iomaí duine a déarfadh leat nach bhfuil sa mhatamaitic ach ábhar scoile nach bhfuil baint aige leis an saol lasmuigh den scoil. Ní i gcónaí a thuigtear cé chomh minic a bhaintear úsáid as an mhatamaitic i ngnáthchúrsaí an teaghlaigh. De thoradh air sin, is minic nach léir do dhaoine an cuidiú is féidir leosan a thabhairt dá gcuid páistí agus a dtuiscint ar an mhatamaitic a fhorbairt.

Cuir tús le seisiún an lae inniu le plé gairid ar dhearcadh na dtuismitheoirí i dtaobh na matamaitice. Bí réidh leis an bplé a stiúradh, sa chaoi is go gclúdaítear na pointí ginearálta a dhéanann na tuismitheoirí mar gheall ar a dtaithe féin ar an mhatamaitic (le linn dóibh a bheith ar scoil, mar shampla) agus dearcadh na dtuismitheoirí maidir leis an úsáid a bhaineann siad féin as an mhatamaitic i ngnáthchúrsaí an tsaoil.

Ceisteanna:

- *Cén chuimhne atá agat ar an taithe a bhí agat ar an mhatamaitic le linn duit a bheith ar scoil?*
- *Ar thaitin an mhatamaitic leat? Cén fáth?*
- *An ábhar a bhí ann nár thaitin leat ar chor ar bith? Cén fáth?*
- *Conas a úsáideann daoine fásta an mhatamaitic i ngnáthchúrsaí an tsaoil?*





Uimhreacha timpeall orainn

Ullmhúchán:



Léigh an mhonalóg dar teideal **Dúisígí, a Bhuachaillí!**

Stiúradh na gníomhaíochta:

Abair leis na tuismitheoirí go bhfuil tú chun scéal gearr a léamh mar gheall ar mháthair ag caint lena triúr mac le linn dóibh a bheith ag éirí agus ag déanamh réidh le dul ar scoil. Is iad na gasúir atá i gceist ná Matt, atá dhá bhliain déag d'aois, Pól, atá seacht mbliana d'aois agus Jason, atá trí bliana d'aois. Is mar seo a chuirtear tús leis an scéal: tá an mháthair i ndiaidh múscailt agus a fháil amach nár bhuail an clog aláraim ar maidin. Iarr ar na tuismitheoirí a ligean orthu féin gurb iadsan an gasúr óg codlatach, Jason, agus go bhfuil siad ag éisteacht leis na rudaí a deir an mháthair agus í ag iarraidh na páistí a chur amach chun na scoile. Abair leo aird ar leith a bheith acu ar na huimhreacha atá le cloisteáil i gcaint na máthar.

Léigh **Dúisígí, a Bhuachaillí**, ag ligean ort féin gur tusa an mháthair bhocht a bhfuil an-fhuadar uirthi faoi na páistí a bheith déanach ar scoil.

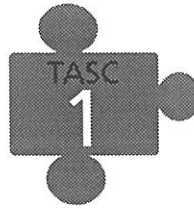
Nuair atá an scéal léite agat, lig do na tuismitheoirí pointí ginearálta a dhéanamh agus nuair a bheidh sé sin déanta, cuir ceisteanna mar seo a leanas orthu:

- Cé chomh minic is a luadh uimhreacha sa scéal?
- Cad é dó a raibh na huimhreacha ag tagairt?
- Do bharúil go dtuigfeadh Jason an fheidhm atá le cuid de na huimhreacha seo? Cad iad na huimhreacha is dóiche a thuigfeadh sé?
- Do bharúil go mbíonn a leithéid de chaint le cloisteáil in bhur dteach féin in am ar bith?

Luamar cheana go mbíonn páistí ag cur eolais ar an léitheoireacht agus ar an scríbhneoireacht sula dtéann siad chun na scoile ar chor ar bith. Tá an rud céanna fíor maidir le huimhreacha:

- Feiceann siad daoine fásta ag úsáid uimhreacha ar go leor leor slite éagsúla.
- Cloiseann siad daoine fásta ag caint faoi uimhreacha.
- Faigheann siad cleachtadh ar uimhreacha a úsáid le linn dóibh a bheith i mbun a ngnáthimeachtaí féin.
- Is gearr go dtuigeann siad go bhfuil idir chiall agus chuspóir ag baint le huimhreacha.

Sa sampla seo, tá Jason ag éisteacht le daoine ag caint faoi uimhreacha; chomh maith leis sin, feiceann sé daoine i mbun rudaí a bhfuil baint acu le huimhreacha; fiú amháin go mbaineann sé féin triail as cuid de na rudaí sin!



Uimhreacha timpeall orainn

Dúisígí, a bhuachaillí!

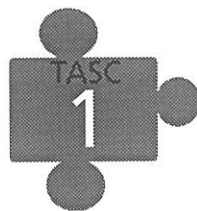
A Mhatt! A Phóil! A Jason! Dúisígí! Tá sé ag tarraingt ar a naoi a chlog. Níor bhuail an clog aláirim ar maidin. D'éirigh Daid ar a sé a chlog agus caithfidh sé go ndearna sé dearmad an clog a shocrú arís. Déanaigí deifir anois! Cuirigí oraibh bhur gcuid éadaí nó beidh sibh mall ag baint na scoile amach. A Phóil, bí thusa ag cuidiú le Jason a chuid éadaigh a chur air féin. Seo geansaí deas te agus *jeans* dó. Tá sé fuar amuigh. A Mhatt, an uair amháin a bheas tú réidh, tig leat tosú ar na ceapairí a dhéanamh. Cuirfidh mise an citeal síos agus déanfaidh mé an bricfeasta. Tá slisíní cáise istigh sa chuisneoir a dtig leat a bheith agat agus tá barraí seacláide sa phrios. Ceann amháin an duine, mura miste leat. Tá mé ag iarraidh go mairfidh siad seachtain.

A bhuachaillí, a bhuachaillí, cad é an mhoill a bhí oraibh? Táimid go mór ar gcúl ar maidin. D'inis mé do Niamh go bpiocfainn Marie suas ón bhfeighlí linbh agus síob chun na scoile a thabhairt di. Anois, ní cuimhin liom seoladh an fheighlí linbh. A Mhatt, tá a fhios agat muintir Uí Chinnéide atá ina gcónaí ar Ardán Naomh Máirtín? Uimhir a cúig déag, an ea? An bhfuil a fhios agat cén uimhir theileafóin atá acu? Déan gar dom agus aimsigh sa leabhar é. 43557? Scríobh síos dom é, maith an fear. Cuirfidh mé scairt orthu i gcionn bomaite agus déarfaidh mé leo nach mbeimid i bhfad eile. An bhfuil na ceapairí sin déanta agat go fóill?

A Jason, cad chuige a bhfuil tú ag siúl mar a bheadh bacach ann? Arú, a Phóil, nach bhfeiceann tú go bhfuil na bróga ciotach air? Nár iarr mé ort cuidiú leis é féin a chóiriú? Cad é? Ní raibh cuidiú ar bith de dhíth air? Bhuel, chím sin. Tá an geansaí air an bealach ciotach fosta. Lig dó! Ith do bhricfeasta agus déanfaidh mise é a chóiriú. Seo do chuid calóg. Imigh leat agus faigh trí spúnóg amach as an drár fad is a dhéanaimse an t-arán rósta. Faigh duine agaibh an bainne amach as an chuisneoir. Bí cinnte agus amharc ar na dátaí atá orthu agus an ceann is sine acu a úsáid. An bhfuil an citeal bruite? Ba bhreá liom cupán tae.

Cad é atá tú ag rá? Do gheansaí atá de dhíth ort? An bhfuil cluiche agaibh inniu? A Phóil, níor inis tú riamh dom go raibh cluiche le bheith ann Dé Máirt. Amharc sa phrios. Mura bhfuil do gheansaí ann is dócha gur sa chiseán níocháin atá sé. A Mhatt, ná bí ag magadh ar do dheartháir. Imreoir iontach tábhachtach atá sa chúl báire. Nach eisean a chaitheann an geansaí a bhfuil uimhir a haon scríofa air? Agus ní fíor go gcaillfidh siad deich a náid. Ná bíodh aird ar bith agat air, a Phóil. A Mhatt, le do thoil, ná bí ag magadh ar do dheartháir. Is cuma liom cad é a dúirt sé, fiú má dúirt nach bhfuil aon mhaith ionatsa mar lántosaí. Nach bhfuil sé ráite agam céad uair libh – tá an bheirt agaibh chomh holc lena chéile. Arú, in ainm Dé, ná lig do Jason an bainne a dhoirteadh. Tá lítear bainne ródhaor le go ndoirtfí ar an urlár é.

Cad é an boladh sin? An bhfuil an t-arán á dhó? Pleoid air! Cé a shocraigh an tóstaer ar mharc a sé? Cad é? Ó, bhí an t-arán beagnach reoite ó bheith sa



Uimhreacha timpeall orainn

chuisneoir agus b'fhéidir gurb é sin an fáth ar ardaigh Daid teas an tóstaeir.

Ceathrú i ndiaidh a naoi agus ní raibh faill agam fiú amháin cupán tae a ól go fóill. Gaibhtse, a Jason, go ndéanfaidh mé do gheansaí a chóiriú agus d'aghaidh a ní. Agus sibhse, a ghasúraí móra, an bhfuil bhur gcuid oibre ar fad déanta agaibh? Ar chuir sibh an bia isteach sna boscaí lóin? Imígí libh amach go dtí an carr. Seo, tugaigí libh na málaí scoile. A Dhia, shílfeá go bhfuil tonna meáchain iontu. Tá go breá, seo linn. Ó, a dhiabhail! Cá háit ar fhág mé eochracha an chairr?



Uirlisí matamaitice

Ullmhúchán:



Bailigh le chéile cnuasach maith d'uirlisí agus d'acraí a bhíonn in úsáid sa bhaile le linn do dhaoine a bheith i mbun oibre a bhfuil gnéithe den mhatamaitic ag baint léi: cupáin agus spúnóga tomhais, babhlai measctha, gearrthóirí bríoscaí (*biscuit cutters*), crúiscíní, sáspain, scálaí, cloig, féilirí, teirmiméadair, rialóirí, miosúir, buicéid, teileafóin, eolaí teileafóin, cianrialtán (*remote control*), áireamhán, léarscáileanna, compás, peann luaidhe, páipéar, cláir fógraí, catalóga, RTÉ Guide, ciseán níocháin, deighilteoirí gréithe airgid (*silverware separators*), cartáin uibheacha.

Déan colláis a léiríonn rudaí a mbaintear úsáid astu go mion minic agus a bhfuil gné mhatamaiticiúil ag baint leo, cuir i gcás fógráin nuachtáin, pictiúir de phlátaí ceadúnais ar fheithiclí, pictiúir de chomharthaí bóthair; pictiúir d'uaineadóirí (*timers*) den chineál a bhíonn ar chócaireáin, pictiúir de dhiaileanna (*dials*) den chineál a bhíonn ar mheaisíní níocháin, ar oighinn mhicreathonnacha, ar chócaireáin; roinnt uimhreacha teileafóin; cairteacha aimsire; eolas faoin scór i gcluichí spóirt; earraí ar a bhfuil lipéid 'spriocdháta díola'; praghaslipéid; lipéid ar éadaí a thugann eolas faoi mhéid; lipéid a thugann eolas faoi mheáchan agus faoi thoirt.



Taispeáin roinnt grianghraf *Photopak* a léiríonn tuismitheoirí agus páistí ag baint úsáid as uimhreacha i ngnáthchúrsaí an tsaoil.

Stiúradh na gníomhaíochta:

Is é cuspóir na gníomhaíochta seo ná fianaise a chur os comhair na dtuismitheoirí a léiríonn daoibh cé chomh minic a bhaintear feidhm as coincheapa matamaitice sa bhaile. Iarr ar na tuismitheoirí breathnú ar na huirlisí agus ar na rudaí eile atá ar taispeáint agat. I ndiaidh nóiméid nó dhó, cuir ag obair i bpéirí nó i ngrúpaí beaga iad agus tabhair roinnt rudaí do gach grúpa le gur féidir leo iad a iniúchadh go mion.

Ábhair phlé:

- An n-úsáideann tú féin aon cheann de na huirlisí seo in am ar bith? Cé acu? An bhfuil aon rud sa chnuasach a bhfuil iontas ort é a bheith ann?
- Cad iad na huirlisí a úsáideann tú gach uile lá, nó roinnt uaireanta sa tseachtain, nó go hannamh?
- Cad iad na gníomhaíochtaí matamaitice a mbíonn na huirlisí seo in úsáid iontu?
- An bhfeiceann tú uirlisí mar seo in úsáid ag do chuid páistí féin?



Uirlisí matamaitice

- *An mbíonn tú ag labhairt leo faoin obair atá ar siúl agat?*
- *An bhfuil a fhios ag na páistí cén chaoi a n-úsáidtear cuid de na huirlisí seo?*

Iarr ar gach grúpa rud éigin a rá faoi na huirlisí a tugadh dóibh.



Is féidir go mbeidh cuid de na tuismitheoirí ag iarraidh tuilleadh eolais ar conas áireamháin agus ríomhairí a úsáid.



Friotal na matamaitice

Ullmhúchán:



Beidh smeach-chairt agus marcóirí de dhíth ort.

Roghnaigh roinnt rudaí ó na huirlisí matamaitice i **nGníomhaíocht 2** le plé a spreagadh mar gheall ar fhriotal na matamaitice.



Taispeáin cártaí *Photopak* ina léirítear tuismitheoirí agus páistí ag úsáid uimhreacha i gcomhthéacsanna nádúrtha.

Taispeáin an cholláis a rinneadh le haghaidh **Ghníomhaíocht 2**, is é sin an cholláis ina léirítear tuilleadh samplaí den mhatamaitic sa ghnáthshaol.

Faigh roinnt cártaí innéacs agus scríobh ceannteidil orthu ar nós 'am', 'meáchan', 'méid', 'treo', 'achar', 'suim', 'ord'. Is féidir iad seo a úsáid mar chártaí topaice (*topic cards*).



Déan tagairt do **Leabhar Saothair E, Ich. 2 – Ag caint faoin mhatamaitic**.

Stiúradh na gníomhaíochta:

Déan na tuismitheoirí a roinnt i bpéirí nó i ngrúpaí beaga. Tabhair na rudaí seo a leanas do gach grúpa: cárta topaice, leathanach smeach-chairte agus marcóir. Abair leo smaoineamh ar oiread focal agus frásaí agus is féidir leo a bhaineann leis an topaic a tugadh dóibh. Bheadh sé ina chabhair dóibh le linn na gníomhaíochta seo siúl thart ar an seomra ag féachaint ar na pictiúir ar na ballaí, ar an gcolláis agus ar na huirlisí matamaitice.

Seans gur mhaith leat féin roinnt téarmaí a sholáthar, idir shaintéarmaí agus théarmaí ginearálta, nó fiú amháin roinnt frásaí a bhíonn le cluinstitín sa ghnáthchaint.

Sampla: AM

clog	uaireadóir	féilire
coinne	nóiméad	uair an chloig
soicind	clog aláraim	seachtain
mí	déanach/mall	luath
in am	inné	spriocdháta díola
bliain	an tseachtain seo caite	an tseachtain seo chugainn
mílaois	céad bliain	ar gcúl/chun deiridh
leath i ndiaidh a dó	chun tosaigh sa sceideal	i bhfaiteadh na súl
cé mhéad ama	cothrom lae	i gcionn bomaite

Friotal na matamaitice

I ndiaidh cheathrú uaire an chloig nó mar sin, cuir an grúpa i gceann a chéile arís agus lig do na tuismitheoirí a liostaí focal a chur i láthair. Ba chóir go mbeadh stór mór focal ann faoin am a bhfuil na liostaí go léir curtha i láthair! Cuir i gcuimhne do na tuismitheoirí gur sa bhaile a chloiseann páistí cuid mhór de na focail seo den chéad uair.

Anois, léigh amach arís an scéal úd **Dúisígí, a Bhuachaillí ó Ghníomhaíocht 1**. An babhta seo, iarr ar na tuismitheoirí aire ar leith a thabhairt do na focail a bhaineann leis na topaicí matamaitice atá pléite agaibh. Nuair atá an scéal léite agat, iarr orthu roinnt samplaí a lua.

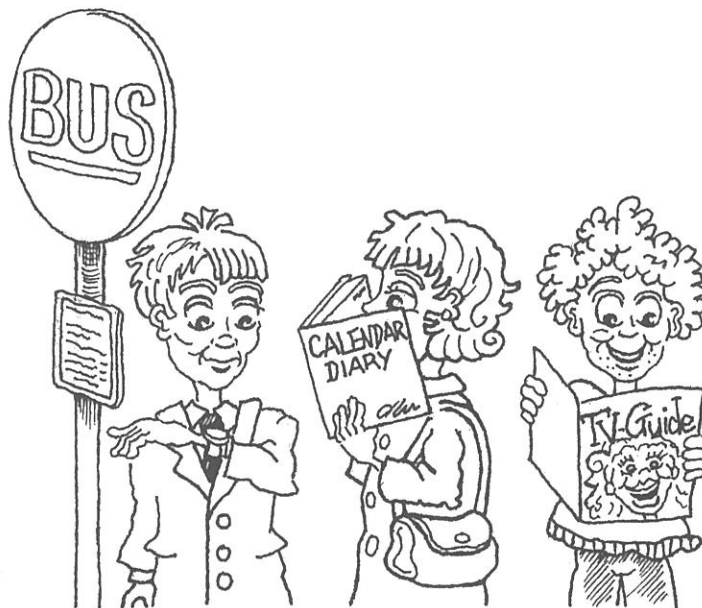
Cuir críoch leis an ngníomhaíocht le plé ar **Ag Caint faoin Mhatamaitic, Leabhar Saothair E, lch. 2**.

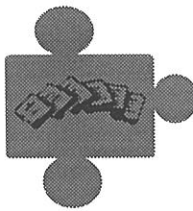


An chaint seo go léir ar chúrsaí matamaitice, seans go gcuirfidh sí na tuismitheoirí ag machnamh faoi na riachtanais mhatamaitice atá acu féin. Ábhar amháin, mar shampla, a mbíonn an-suim ag daoine ann ná an chaoi le hairgead a bhainistiú. D'fhéadfaí cuireadh a thabhairt d'ionadaí áitiúil de chuid na Seirbhíse Comhairle Airgid & Buiséid teacht go dtí ceann de na seisiúin.



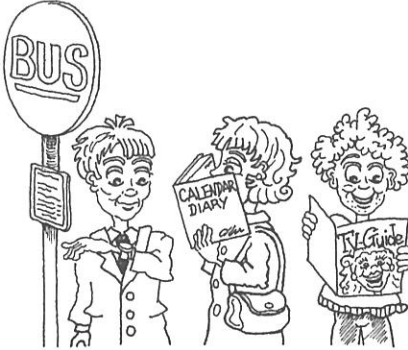
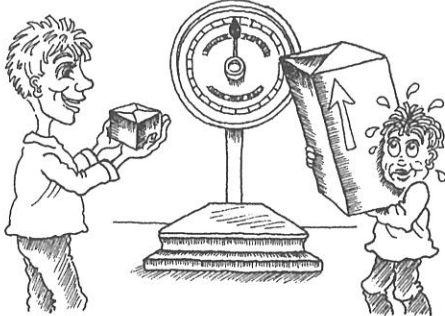
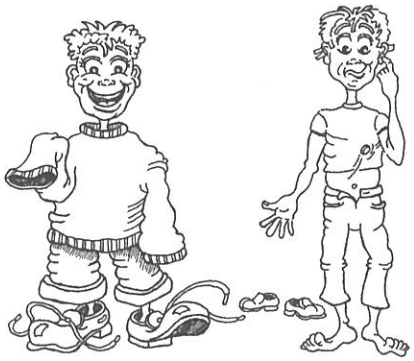
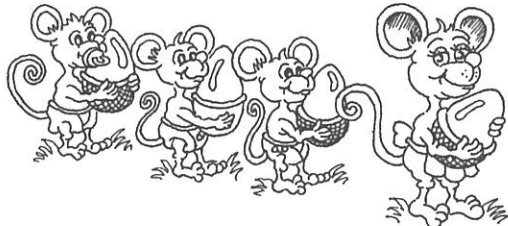
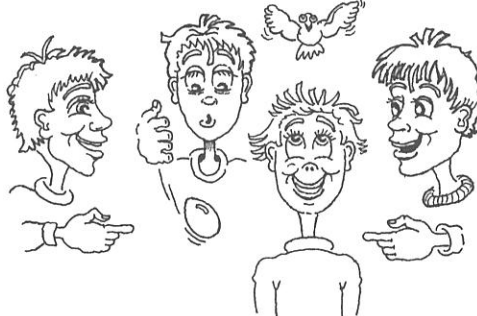
Más mian leat tuilleadh ama a chaitheamh leis an ábhar seo, d'fhéadfaí na tuismitheoirí a roinnt i ngrúpaí agus iarraidh orthu a gcuid scéalta féin a scríobh a léiríonn conas a úsáidtear an mhatamaitic i ngnáthchúrsaí an lae.





Ag caint faoin mhatamaitic

Is féidir cuid mhór focal matamaitice a mhúineadh don pháiste. Féach na samplaí seo thíos:

Am 	Meáchan 
Méid 	Suim/líon 
Ord 	Treo 

- Tabhair gach uchtach don pháiste rudaí a chur i gcosúlacht agus i gcomparáid le chéile.
- Déan roinnt focal matamaitice a fhí isteach sna scéalta a insíonn tú dóibh.
- Díriú aird an pháiste ar na focail mhatamaitice ar chomharthaí agus ar lipéid.
- Cuidigh leis an bpáiste na focail mhatamaitice a fhoghlaim a bheidh ag teastáil uaidh agus é ar scoil.

Gafa le mata

Ullmhúchán:



Bíodh roinnt fadhbanna matamaitice réidh agat den chineál a thagann aníos sa ghnáthshaol. Beidh ar na tuismitheoirí na fadhbanna seo a fhuascailt. Seo roinnt moltaí:

- Cuir mála plúir, mála siúcra agus mála de shóid aráin (*bread soda*) i dtrí channa agus gach canna acu difriúil ó thaobh méide de.
- Faigh dhá bhábóg agus déan a gcuid éadaigh a mheascadh. Caithfidh na héadaí cearta a chur ar gach bábóg.
- Trí bhronntanas a chlúdach le leathanach amháin de pháipéar beartáin.
- Babhla milseán a roinnt go cothrom.
- Iallacha bróg a cheangal.
- Stocaí a mheaitseáil.
- Gach dath i bpaca cártaí a chur in ord ón gcárta is airde luach go dtí an cárta is suaraí.
- Cárta breithlae a scríobh agus seoladh a chur ar an gclúdach.
- Duine a threorú ón seomra ina bhfuil sé go dtí an leithreas.
- Fad an tseomra a thomhas.

Déan tagairt do **Leabhar Saothair, E, Ich. 3 - Ag úsáid na matamaitice ó lá go lá.**



Déan tagairt do **Leabhar Saothair, E, Ich. 4-5 - Ag cuidiú le do pháiste sa mhatamaitic.**

Stiúradh na gníomhaíochta:

Iarr ar na tuismitheoirí a bheith ag obair i bpéirí. Tabhair ceann de na fadhbanna matamaitice do gach grúpa acu agus iarr orthu í a fhuascailt.

Nuair atá an fhadhb fuascailte acu, fiafraigh díobh cad é mar a rinne siad é.

Má theastaíonn tuilleadh leideanna, is féidir tagairt do **Leabhar Saothair E, Ich 3 - Ag úsáid na matamaitice ó lá go lá.**

I ndiaidh deich nóiméad nó ceathrú uaire an chloig, cuir an grúpa i gceann a chéile arís agus iarr orthu a dtuairimí a chur i láthair.

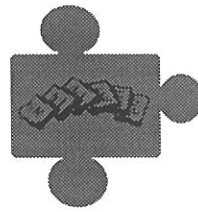
Ceisteanna:

- Cad é mar a d'fhuascail tú an fhadhb seo?
- Cén scil mhatamaitice a d'úsáid tú?
- Cad é mar a thioctadh leat páistí a dhéanamh páirteach sa ghníomhaíocht seo?

Cuir deireadh leis an ngníomhaíocht le tagairt do **Leabhar Saothair, leathanaigh 4-5 - Ag cuidiú le do pháiste sa mhatamaitic.**



Seans gur mhaith leat comhrá a chur ar siúl faoi cé chomh tábhachtach is atá scileanna 'buille faoi thuairim' maidir le fadhbanna matamaitice a fhuascailt.



Ag úsáid na matamaitice ó lá go lá

Bíonn an mhatamaitic in úsáid againn ar go leor leor bealaí.

Smaoinigh ar na rudaí a dhéanann tú féin agus na páistí le chéile gach lá.

Cad iad na rudaí a bhfuil gnéithe den mhatamaitic ag baint leo?

Smaoinigh ar chuid de na cluichí a bhíonn á n-imirt agaibh.

Cad iad na scileanna matamaitice a úsáidtear le linn daoibh a bheith ag súgradh?

Smaoinigh ar ramáis, ar amhráin agus ar scéalta.

An mbíonn an mhatamaitic i gceist in aon cheann de na rudaí seo?

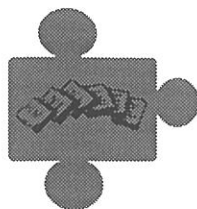
Smaoinigh ar na siúlóidí a bhíonn agaibh tríd an mbaile.

Cad iad na samplaí de ghnáthúsáid mhatamaitice a bhíonn le feiceáil?

An ndéanann sibh:

- uimhreacha a úsáid?
- rudaí a chur in ord?
- rudaí a shórtáil?
- rudaí a chur i gcatagóirí éagsúla?
- meáchan a sheiceáil?
- treonna a úsáid?
- rudaí a chomhaireamh?
- rudaí a chur i gcomparáid le chéile?
- rudaí a mheaitseáil?
- rudaí a thomhas?
- cúrsaí ama a mheas?
- cruthanna a mheas?

Is gníomhaíochtaí matamaitice iad seo go léir.



Ag cuidiú le do pháiste sa mhatamaitic

Luamar cheana go mbíonn páistí ag cur eolais ar an léitheoireacht agus ar an scríbhneoireacht sula dtéann siad chun na scoile ar chor ar bith. Tá an rud céanna fíor maidir leis an mhatamaitic. Feiceann páistí a dtuismitheoirí féin ag úsáid uimhreacha, agus cloiseann siad daoine fásta ag caint faoi uimhreacha. Is gearr go dtuigeann siad go bhfuil idir chiall agus chuspóir ag baint le huimhreacha.

Seo roinnt moltaí le cuidiú le do pháiste sa mhatamaitic:

Uimhreacha a úsáid

Beidh cleachtadh go leor de dhíth air sula dtagann sé ar thuiscint cheart ar uimhreacha.

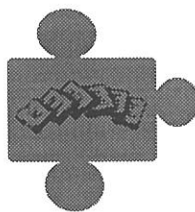
- Díriú a aird ar na huimhreacha atá thart air: cloig, féilirí, comharthaí agus araile.
- Déan rudaí a chomhaireamh, a athchomhaireamh agus a athchomhaireamh arís: "Cá mhéad blocanna Lego atá agat?", "Cá mhéad milseán a fuair tú?", "An miste leat trí úll a fháil dom?"
- Ní miste suimiú simplí a dhéanamh: "Chuir mé briosca amháin sa bhosca lóin agus tá mé ag cur briosca eile isteach anois. Cá mhéad brioscaí atá ann anois?"
- Ní miste roinnt fadhbanna simplí dealaithe a chur ina láthair. "Tá trí ispín fágtha sa chuisneoir ach tá mé le ceann acu a thabhairt duit le do dhinnéar. Cá mhéad a bheas fágtha ansin?"

Ag féachaint ar phatrúin, ag meaitseáil agus ag sórtáil.

- Díriú aird an pháiste ar phatrúin: "Nach deas an patrún stríocach sin ar do léine – dearg, gorm, glas, dearg, gorm, glas." larr ar an bpáiste féin cur síos ar phatrúin.
- Déanaigí an bheirt agaibh éadaí nite a shórtáil. Lig don pháiste stocaí a mheaitseáil.
- I ndiaidh daoibh an tsiopadóireacht a dhéanamh, cuidigh leis an bpáiste an bia a **shórtáil** agus a chur sna priosanna cearta.

Spás agus treo

- Tabhair soithí móra agus soithí beaga dó agus é san fholcadán le gur féidir leis súgradh leo.
- Cuir míreanna mearaí simplí ar fáil dó.
- Bí ag caint leis faoi dheas agus faoi chlé.



Ag cuidiú le do pháiste sa mhatamaitic

Ag caint faoin mhatamaitic

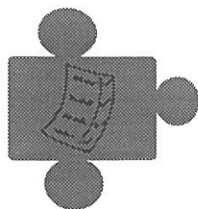
- Bain feidhm as focail a chuireann rudaí i gcomparáid le chéile: "Cé acu tráta is mó?" nó "Cé acu bosca is airde?"
- Bí ag canadh amhrán a bhfuil uimhreacha luaite iontu: 'Andaí Leisciúil'.
- Bí ag aithris ramás dóibh a bhfuil uimhreacha luaite iontu: 'A hAon, a Dó, a Trí, Luchóga Beaga Buí'.
- Léigh leabhair a bhfuil uimhreacha luaite iontu 'Na Trí Mhuicín Bheaga'.

Bí ag caint faoi chúrsaí ama

- Cuir féilire ar taispeáint in áit a bhfeicfidh an páiste é. Is féidir é a úsáid chun labhairt faoi laethanta na seachtaine. Is féidir imeacht an ama roimh laethanta breithe agus ócáidí eile a mharcáil trí tic a chur leis na laethanta de réir mar a chaitear iad.
- Is féidir coincheapa ama a chur i láthair an pháiste agus a aird a dhíriú ar uimhreacha agus ar an gclog.
- Bain úsáid as an treoir teilifíse chun am craolta na gclár is mó a thaitníonn leo a chinntiú.

Bain leas as airgead

- Le linn daoibh a bheith ag siopadóireacht, lig don pháiste praghas na n-earraí a fheiceáil.
- Bí ag caint faoin bpraghas atá ar earraí agus cuir i gcomórtas le chéile iad: "25 pingin an ceann atá na húlla seo agus 15 pingin an ceann atá na horáistí. Sílim gur cheart dúinn na horáistí a cheannach."
- Cuir thusa agus an páiste 'siopa' ar bun. Bailigh le chéile roinnt paicéad agus cannaí folmha agus roinnt málaí siopadóireachta freisin. Is féidir bhur gcuid 'airgid' féin a dhéanamh nó úsáid a bhaint as airgead ceart.



Achoimre ar an seisiún

Téigh siar ar na príomhphointí a pléadh inniu agus cuir ceisteanna mar seo a leanas ar na tuismitheoirí:

- *Cad iad na háiteanna agus na hamanna ina bhfeiceann nó a gcloiseann na páistí tú féin ag baint úsáide as an mhatamaitic?*
- *Ainmnigh roinnt gnéithe de do thaithí phraiticiúil féin ar an mhatamaitic ar féidir leat a roinnt leis na páistí.*
- *Cad é mar is féidir leat cuidiú leis na páistí eolas a chur ar an bhfriotal a úsáidtear le linn do dhaoine a bheith ag caint ar an mhatamaitic?*



Gníomhaíocht bhaile 10 – An mhatamaitic sa bhaile

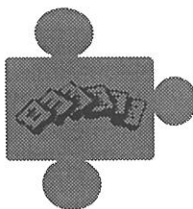
Iarr ar na tuismitheoirí triail a bhaint as ar a laghad ceann amháin de na smaointe a mholtar in **Ag cuidiú le do pháiste sa mhatamaitic**.

Chomh maith leis sin, iarr ar na tuismitheoirí breathnú ar **Bileog Saothair E, Ich. 6 – Súil ar an mhatamaitic**.

Idir seo agus an chéad seisiún eile, ba chóir do na tuismitheoirí a bheith ag faire amach, féachaint conas a bhaineann a gcuid páistí úsáid as an mhatamaitic.

Cuir i gcás, an mbíonn na páistí:

- ag spraoi le blocanna tógála?
- ag imirt físchluichí (*video games*)
- ag comhaireamh cibé méid airgid a bhíonn le caitheamh acu?
- ag leagan amach na ngréithe ar an mbord?
- ag breathnú ar an *RTÉ Guide*, féachaint cá huair a thosaíonn clár teilifíse a bhfuil dúil acu ann?



Súil ar an mhatamaitic



Ainm _____

Aois _____

Déan fótachóipeanna de réir mar is gá



An mhatamaitic sa bhaile

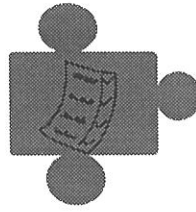
Cén ghníomhaíocht mhatamaitice a thriail tú an tseachtain seo?

Conas a thaitin an ghníomhaíocht leat féin agus leis an bpáiste?

Cad iad na gníomhaíochtaí eile ar mhaith leat triail a bhaint astu?

Ar chabhraigh **Súil ar an Mhatamaitic** leat aon rud a thabhairt faoi deara faoi scileanna matamaitice do pháiste?

An bhfuil aon scileanna eile ann ar mhaith leat a chur leis an liosta in **Súil ar an Mhatamaitic**?



Nótaí an tSeisiúin

Cad iad na rudaí ar éirigh go maith leo sa seisiún seo?

An raibh aon deacrachtaí ar leith ann?

Ar nocht na tuismitheoirí aon tuairim i leith ábhar an tseisiúin seo?

Cad é mar a rinne tú freastal ar riachtanais agus ar ábhair spéise éagsúla?

An bhfuil aon ní ann a dhéanfa ar shlí eile dá mbeadh seisiún mar seo le reáchtáil agat arís?

11

Ag spraoi
le mata





Sa seisiún seo, beidh na tuismitheoirí:

- ag blaiseadh den mhatamaitic trí chluichí agus trí ghníomhaíochtaí súgartha;
- ag plé coincheapa matamaitice le ramáis, le hamhráin agus le scéalaíocht;
- ag plé deiseanna chun ligean do na páistí blaiseadh den mhatamaitic trí scéalta agus trí shúgradh;
- ag déanamh cluiche le haghaidh a imeartha sa bhaile.

Réimse	Tasc	Am	Lth.
Réamhrá		10 nóim.	232
Ag spraoi leis an mhatamaitic	1	45 nóim.	233-234
 Tuilleadh ghníomhaíochtaí súgartha a bhfuil baint acu le mata			235
Scéalta agus uimhreacha	2	30 nóim.	236-237
Cluiche a dhéanamh	3	30 nóim.	238-239
 Ag foghlaim ó chluichí			240
 Cluichí cártaí			241-242
 Cluichí boird			243-245
 Míreanna mearaí			246
Achoimre ar an seisiún		10 nóim.	247
Gníomhaíocht bhaile 11 – Cluichí a imirt			247
 Ag imirt cluichí			248
Nótaí an tseisiúin			249-250



Réamhrá

Ullmhúchán:



Beidh smeach-chairt agus marcóirí de dhíth ort.

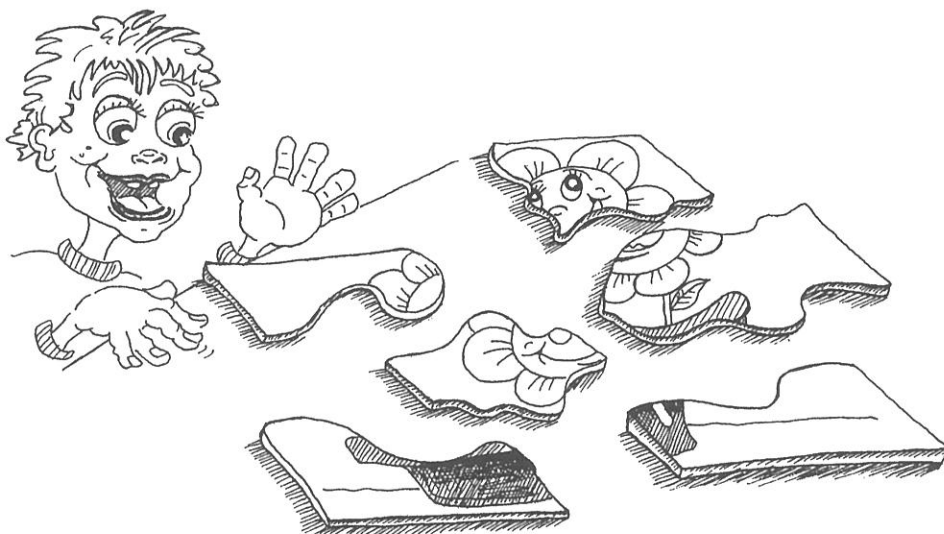
Stiúradh na gníomhaíochta:

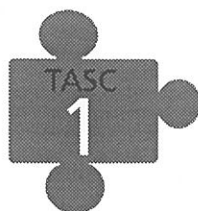
Iarr ar na tuismitheoirí tuairimí a nochtadh i dtaobh **Gníomhaíocht Bhaile 10 – An mhatamaitic sa bhaile**. Scríobh síos a gcuid ráiteas ar an smeach-chairt.

Ceisteanna:

- *Cad iad na gníomhaíochtaí matamaitice a thriail tú?*
- *Cad iad na scileanna mata ó Súil ar an Mhatamaitic a thug tú faoi deara do pháistí a bheith a n-úsáid?*
- *An bhfuil scileanna mata eile ann ba mhaith leat a chur leis an Súil ar an Mhatamaitic?*

Ceapadh seisiún an lae inniu chun plé níos doimhne a dhéanamh ar na coincheapa a luadh le linn **Sheisiún 10**. Le linn an tseisiúin seo, beidh na tuismitheoirí ag féachaint ar conas scileanna matamaitice na bpáistí a fhorbairt trí leas a bhaint as gníomhaíochtaí súgartha ar nós cluichí, ramáis agus scéalta.





Ag spraoi leis an mhatamaitic

Uillmhúchán:



Bíodh rogha de chluichí agus de ghníomhaíochtaí súgartha ann ar féidir leis na tuismitheoirí triail a bhaint astu. Ba cheart na cluichí seo a bheith fágtha in áiteanna éagsúla sa seomra sa dóigh is gur féidir leis na tuismitheoirí siúl thart agus triail a bhaint as cuid acu. Bíodh treoracha simplí ann, más gá, ar conas an cluiche a imirt nó dul i mbun na gníomhaíochta.

Roinnt moltaí le haghaidh gníomhaíochtaí súgartha:

- Nathracha agus dréimírí
- fadhbcluiche simplí míreanna mearaí
- cluiche cártaí
- cluiche ina mbíonn liathróid á caitheamh agus á ceapadh
- biongó
- cluiche le carranna nó leoraithe nó 'feithiclí' eile
- *Lego* nó blocanna tógála de chineál éigin eile
- *Playdoh* nó taos súgartha de chineál éigin eile
- páipéar, marcóirí nó criáin

Ní gá gach ceann de na naoi ngníomhaíocht seo a úsáid, ach ba cheart cúig cinn ar a laghad a bheith ann.



Déan tagairt do **Leabhar Saothair E, Ich. 3 – Ag úsáid na matamaitice ó lá go lá.**

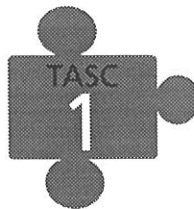
Beidh tú ag tagairt freisin do **Leabhar Saothair E, Ich. 8 – Tuilleadh gníomhaíochtaí súgartha ina n-úsáidtear an mhatamaitic**

Stiúradh na gníomhaíochta:

Caith súil siar ar **Sheisiún 10, Gníomhaíocht 4 – Gafa le Mata**, áit ar pléadh na gnáthimeachtaí a bhféadfaí leas a bhaint astu chun léargas a thabhairt do na páistí ar choincheapa matamaitice.

Téigh siar ar chuid de na gníomhaíochtaí agus na coincheapa a pléadh, mar shampla, éadaí nite a fhilleadh agus a chur i bpriosanna agus gníomhaíochtaí eile a bhfuil sórtáil agus meaitseáil i gceist leo.

Mínigh go mbeidh an seisiún seo tugtha suas do chluichí agus do ghníomhaíochtaí súgartha eile ar féidir leas a bhaint astu agus deiseanna foghlama a sholáthar i dtaobh na matamaitice.



Ag spraoi leis an mhatamaitic

Dírigh aird na dtuismitheoirí ar na gníomhaíochtaí súgartha agus cluichí atá ullmhaithe agat. Iarr orthu dul ag obair i bpéirí nó i ngrúpaí beaga agus, le linn na 30 nóiméad amach romhainn, triail a bhaint as cuid de na gníomhaíochtaí. Níor mhiste a mholadh dóibh cúig nóiméad a chaitheamh le gach gníomhaíocht acu agus roinnt machnaimh a dhéanamh ansin ar cad é a rinne siad.

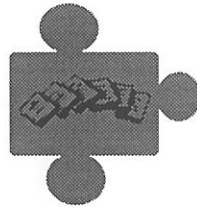
An n-aithníonn siad na scileanna matamaitice atá i gceist sna gníomhaíochtaí seo? Déan tagairt do **Leabhar Saothair E, Ich. 3 – Ag úsáid na matamaitice ó lá go lá.**

An n-Aithníonn siad aon scileanna eile a bhaineann leis na gníomhaíochtaí súgartha seo? Iarr ar gach péire a bhfuil le rá acu a scríobh síos ar na leathanaigh a thug tú dóibh.

Lig do na grúpaí a bheith ag obair ar feadh leathuair an chloig ach cuir an rang i gceann a chéile arís, le plé a dhéanamh ar na gníomhaíochtaí ar baineadh triail astu. Iarr ar na tuismitheoirí a bhfuil tugtha faoi deara acu a chur i láthair an ranga.

Is féidir tuilleadh plé a dhéanamh ar na smaointe atá i **Leabhar Saothair, Ich. 8 – Tuilleadh gníomhaíochtaí súgartha ina n-úsáidtear scileanna matamaitice.**





Tuilleadh gníomhaíochtaí súgartha ina n-úsáidtear scileanna matamaitice

- Méara na láimhe agus na coise a chomhaireamh
- Ag spraoi le snáitheanna agus le spóil snátha
- Ag ligean oraibh go bhfuil sibh i mbun siopa a réachtáil
- Éadaí a chur ar bhábóga nó ar bhéiríní
- Ag imirt folach bíog / ag dul i bhfolach ar a chéile
- Teach súgartha nó puball a dhéanamh
- Ag spraoi le gaineamh nó le huisce
- Ag imirt chleas na bacóide (*hopscotch*)
- Ag sórtáil bréagán
- Leabhair gearrthóg (*scrapbooks*) a choimeád
- Cártaí a dhéanamh
- Cluichí tomhais a imirt

Bhur gcuid smaointe féin:



Scéalta agus uimhreacha

Ullmhúchán:



Roghnaigh cuid de na scéalta is mó a mbíonn tóir ag páistí orthu, mar shampla:

'Na Trí Mhuicín Bheaga'

'Cailín na Luaithe' (Cinderella)

'An Ainnir Fhionn agus na Trí Bhéar'

Bíodh dornán leabhar ann freisin le haghaidh scileanna uimhríochta a mhúineadh, leabhair faoin am, faoi chruthanna, faoi chomhaireamh agus mar sin de.

Bíodh amhráin agus ramáis réidh agat a bhfuil uimhreacha ina ndlúthchuid díobh: 'A hAon a Dó, a Trí, Luchóga Beaga Bui', 'Chuaigh an mhuc seo chun an mhargaidh...' agus araile.

Stiúradh na gníomhaíochta:

Déan tagairt siar go **Seisiún 4, 5 agus 6**, nuair a pléadh ramáis, amhráin, scéalta agus leabhair a léamh le chéile. Mínigh dóibh go mbeimid ag breathnú ar na gníomhaíochtaí seo arís i gcomhthéacs na matamaitice.

Roghnaigh leabhar scéalaíochta. Beidh tusa ag léamh amach as an leabhar seo ach, sula dtosaíonn tú, abair leis na tuismitheoirí cluas le héisteacht a bheith orthu le haghaidh aon tagairtí d'uimhreacha, do chomhaireamh, d'am, do spás, do mheáchan, do mhéid, do threo, do shuim, do luach, d'ord, do phatrúin agus do sheicheamh (*sequencing*). Tosaigh ar an scéal a léamh. Stop ó am go chéile le seans a thabhairt do na tuismitheoirí aon rud atá tugtha faoi deara acu a lua. Is féidir leid nó dhó a thabhairt dóibh, más gá. Nuair a mheasann tú go dtuigean siad cuspóir na gníomhaíochta, iarr orthu féin leabhair eile a léamh agus a phlé i ngrúpaí beaga. Lig dóibh bheith ag léamh agus ag plé ar feadh deich nóiméad nó ceathrú uaire an chloig sula n-iarrann tú ar gach grúpa cuntas a thabhairt ar a bhfuil tugtha faoi deara acu.

Gheobhaidh na tuismitheoirí amach go bhfuil an mhatamaitic fite fuaite sna scéalta atá léite acu. Más mian leat an plé seo a fhorbairt, níor mhiste a fhiafraí díobh cén fáth a bhfuil sé sin amhlaidh. Gach seans go n-inseoidh siad duit go bhfuil an mhatamaitic ina huirlis éifeachtach chun cur síos ar rudaí, chun smaointe agus eolas a mhalartú agus chun fadhbanna a fhuascailt. Tá sin chomh fíor i gcás na scéalaíochta agus atá sé i gcás an ghnáthshaoil.



Scéalta agus uimhreacha

Dúradh roimhe seo gur deis iontach le haghaidh foghlama is ea gnáthimeachtaí an teaghlaigh, toisc go mbíonn seantaithí ag na páistí orthu, ar shlí go mbíonn siad ar a suaimhneas. Tá sin fíor i gcás na scéalaíochta freisin.

Cuir deireadh leis an ngníomhaíocht seo le tagairt d'amhráin agus do ramáis a bhfuil uimhreacha ina ndlúthchuid díobh.

Níor mhiste, sula gcríochnaíonn sibh, plé a dhéanamh ar leabhair a dhíríonn go speisialta ar scileanna uimhríochta.



Cluiche a dhéanamh

Ullmhúchán:



Ullmhaigh taispeántas de chluichí samplacha cosúil leis na cinn a mbeidh sé de rogha ag na tuismitheoirí iad a dhéanamh: cluichí boird, puzail míreanna mearaí agus cluichí cártaí.

Áirigh cluichí a ceannaíodh i siopaí agus cluichí a rinneadh sa bhaile.

Bailigh roinnt ábhair le cluichí a dhéanamh: cairtchláir (boscaí calóg); páipéar; fíoraith cluiche don bhord spinners* agus bingó; irisí; licíní áirimh (pasta, pónairí, clocha paidrín, srl.); siosúr; glae; marcóirí; stionsail; pictiúir Clipart.



Déan tagairt do **Leabhar Saothair E, Ich. 9 - Ag foghlaim ó chluichí** agus **Leabhar Saothair E, Ich. 10 - Cluichí Cártaí, Ich. 11 Cluichí boird, Ich 14 puzail míreanna mearaí.**

* cnaipí damhsa

Stiúradh na gníomhaíochta:

Cuir i gcuimhne do na tuismitheoirí go bhfuil cluichí ina slí iontach chun an fhoghlaim a éascú, mar a chonacamar le linn na seisiún eile.

- Baineann páistí taitneamh as cluichí.
- Bíonn idirghníomhaíocht i gceist: le daoine fásta nó le páistí eile.
- Baintear feidhm as na céadfaí go léir le linn don pháiste a bheith ag imirt cluiche. Bíonn amharc agus éisteacht de dhíth chun rudaí a chur i gcrích.
- Bíonn seaneolas ag na páistí ar na cluichí seo sa chaoi is gur creatlach iad le haghaidh scileanna nua a fhorbairt agus a chleachtadh.
- Is creatlach iad na cluichí seo a ligeann do pháistí scileanna éagsúla a tharraingt le chéile.

Ceisteanna:

- *Cad iad na cluichí a imríonn bhur bpáistí féin?*
- *Cé a bhíonn á n-imirt leo?*
- *Cad iad na cluichí is mó a thaitníonn leo?*
- *Cad é a fhoghlaimíonn na páistí ó bheith ag imirt na gcluichí seo, dar leat?*

Déan tagairt do **Leabhar Saothair E, Ich. 9 – Ag spraoi is ag foghlaim.**

Cluiche a dhéanamh

Mínigh dóibh cuspóir na hoibre a bheidh ar siúl acu ar feadh leathuair an chloig nó mar sin. Beidh orthu cluiche a roghnú a mheasann siad a thaitneoidh leis na páistí agus iad féin an cluiche sin a dhéanamh le tabhairt chun an bhaile leo. Tá scileanna matamaitice de dhíth i ngach ceann de na cluichí agus scileanna sóisialta agus litearthachta freisin.

Tá trí chluiche ar féidir iad a chur i láthair mhuintir an ranga agus a iarraidh orthu iad a dhéanamh. Is iomaí cineál cluiche eile is féidir a dhéanamh bunaithe orthu seo. Tá go leor leor cineálacha míreanna mearaí ann, na céadta cineál cluiche boird, agus níl áireamh ar líon na gcluichí cárta atá ann. Is féidir le tuismitheoirí go leor leor cluichí a sheiftiú dá gcuid páistí ó eiseamláir na dtrí chluiche a chuirtear ina láthair anseo.

Iarr ar na tuismitheoirí roinnt nóiméad a chaitheamh ag breathnú ar na cluichí samplacha agus a machnamh a dhéanamh ar cén cineál cluiche ar mhaith leo a dhéanamh dá bpáistí féin.

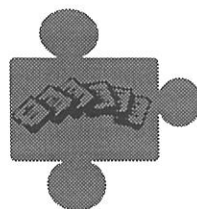
Le linn dóibh a bheith ag teacht ar chinneadh faoin gcluiche a dhéanfaidh siad, ba chóir do na tuismitheoirí smaoineamh ar aois na bpáistí, ar na rudaí a bhfuil suim acu iontu agus a bhfuil siad maith chucu.

Nuair atá cinneadh déanta acu cé acu míreanna mearaí, cluiche boird nó cluiche cárta a dhéanfaidh siad, beidh orthu ábhar a roghnú.

- I gcás na míreanna mearaí, beidh orthu pictiúr a roghnú.
- I gcás an chluiche chárta, beidh orthu patrún nó pictiúr éigin a tharraingt nó a rianadh ar na cártaí.
- I gcás an chluiche bhoird, beidh orthu scéal nó téama a roghnú le haghaidh an chluiche.

Tá treoracha agus samplaí le haghaidh na gcluichí seo le fáil i **Leabhar Saothair E, leathanaigh 10-14**.



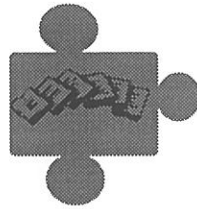


Ag foghlaim ó chluichí

Cad é a fhoghlaimíonn páistí ó bheith ag imirt cluichí?

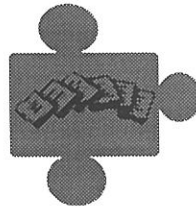
Scileanna sóisialta • treoracha a leanúint • fanacht lena seal féin • foighne • obair ghrúpa • ag caint is ag éisteacht • gan an iomarca mórtais a dhéanamh nuair a bhuann siad cluiche agus gan a bheith ródhíomách nuair a chailleann siad • freagracht a ghlacadh chucu féin	Scileanna smaointeoireachta • faire agus breathnú • a n-aighe a dhíriú ar an ábhar • scileanna cuimhne • pleanáil • straitéisí a fhorbairt • cinnteoireacht • athchomhairle a dhéanamh
Scileanna léitheoireachta agus scríbhneoireachta • litreacha agus focail a aithint • cruthanna agus siombailí a aithint • fuaimeanna agus rímeanna a chloisteáil • rudaí a chur in ord • ord aibítreach a úsáid • rudaí atá le titim amach a thuar	Scileanna matamaitice • uimhreacha a aithint • dathanna a aithint • comhaireamh • sórtáil agus meaitseáil • ord uimhriúil a úsáid • scileanna tomhais agus measúnaithe





Cluichí cártaí

Ábhair	Cairtchlár (ó bhoscaí calóg), rialóir, siosúr, stionsail nó pictiúir, marcóirí.
Treoracha	Déan an cairtchlár a thomhas agus gearr amach na cártaí ar shlí go bhfuil siad ar aon mhéid. Déan íomhá éigin a tharraingt nó a rianadh ar gach cárta. Bíodh idir phéirí agus foirne de thrí chárta ann.
Samplaí	Úlla, oráistí, bananaí, cairéid, prátaí, piseanna, bróga, buataisí, bróga reatha, sceana, foirc, spúnóga, tarracóir, carr, leoraí.
Imirt	Is féidir trí chluiche ar a laghad a imirt leis na cártaí seo.
Iasc sa linn	Tugtar trí chárta do gach imreoir. Scaiptear na cártaí eile i bhfáinne mar a bheadh bruacha linn uisce ann. Is é cuspóir an chluiche trí chárta a mheaitseáil. Piocann gach duine de na himreoirí, seal i ndiaidh a chéile, cárta amháin ó 'bhruach na habhann'. Seans gur leathchárta péire atá ann, nó go gcuirfear ar ais i measc na gcártaí eile é, nó go gcoinneofar é agus go gcuirfear cárta eile ar ais ina áit. Gach péire atá ag meaitseáil, cuirtear ina luí béal suas iad, sa chaoi is gur féidir le gach duine a fheiceáil go bhfuil siad ag meaitseáil. Is é an chéad duine a mbíonn trí phéire meaitseála aige a bhaineann an cluiche.
1,2,3 Amach	Tá an cluiche seo cosúil ar bhealaí le 'Iasc sa Linn' ach is é cuspóir an chluiche seo ná foireann chártaí (úll, oráiste, banana) a fháil amach as an linn. Is é an chéad duine a bhfuil a leithéid d'fhoireann aige a bhaineann an cluiche.

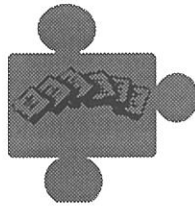


Cluichí cártaí

Meaitseáil

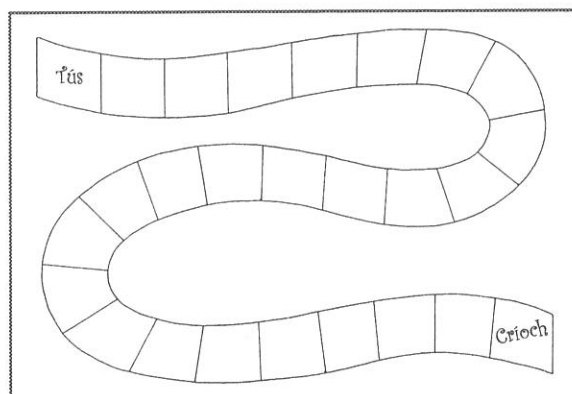
Leagtar na cártaí amach béal fúthu i bpatrún dronuilleogach (ocht gcárta trasna agus trí chárta síos). Déanann gach imreoir, ar a sheal, dhá chárta a thiontú. Má tá meaitseáil ann, coinníonn sé iad. Mura bhfuil meaitseáil ann caithfidh sé iad a thiontú béal fúthu arís. Leanann an cluiche ar aghaidh go dtí go bhfuil gach cárta meaitseáilte. Is é an duine is mó a bhfuil cártaí aige a bhaineann.

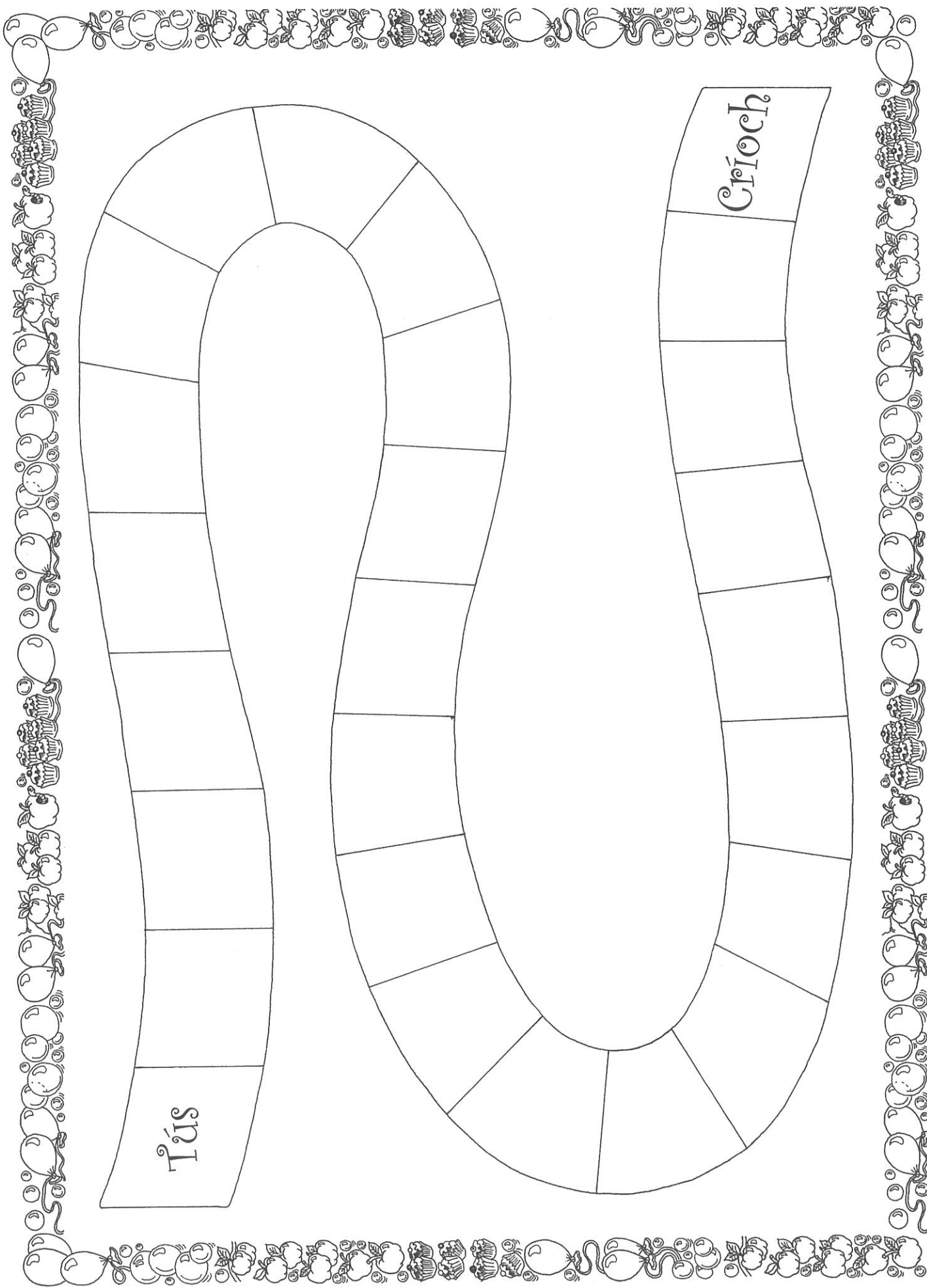
Seans gurbh fhearr le páistí níos sine paca cártaí a ceannaíodh i siopa a úsáid le linn dóibh a bheith ag foghlaim cluichí cártaí.



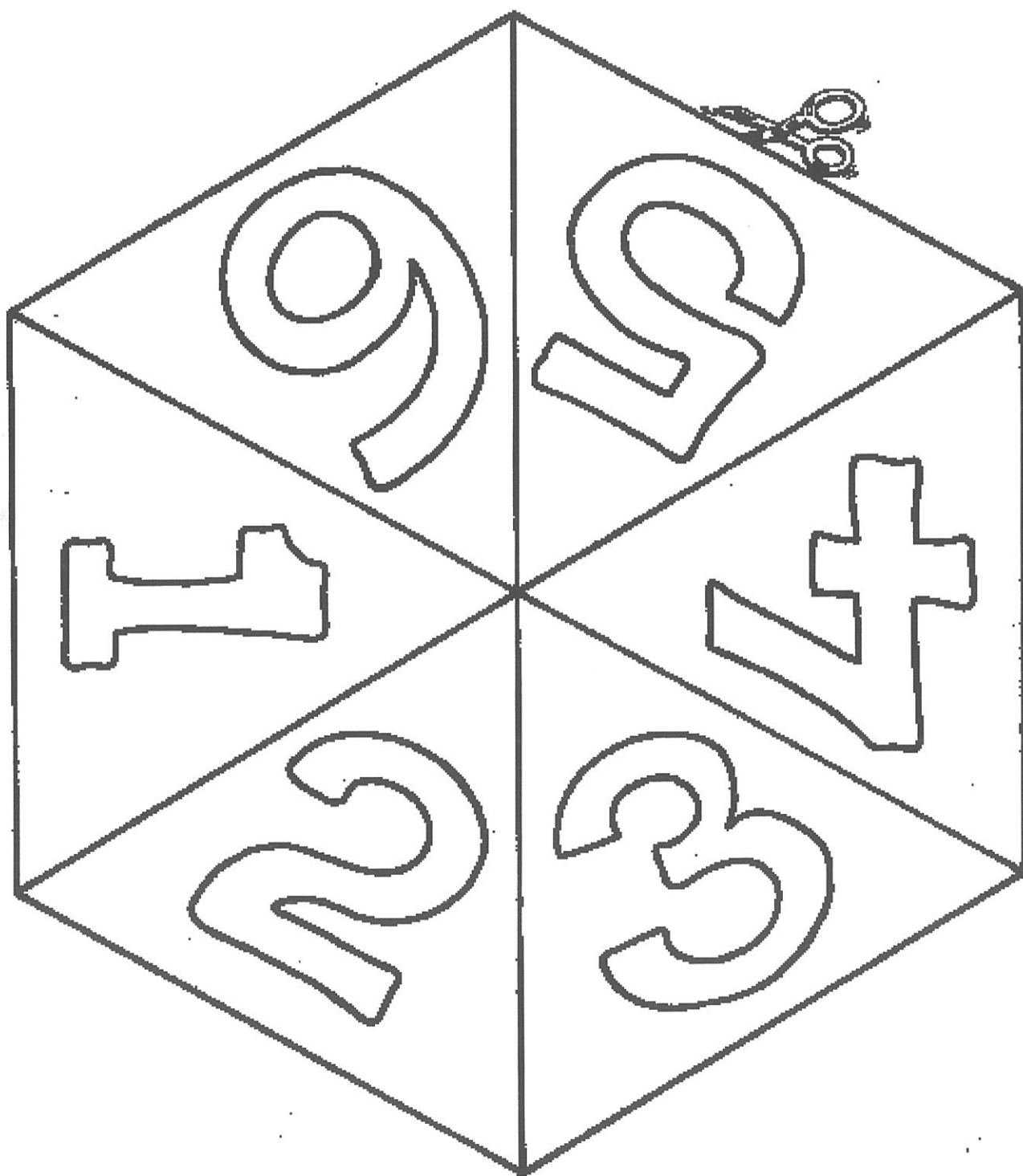
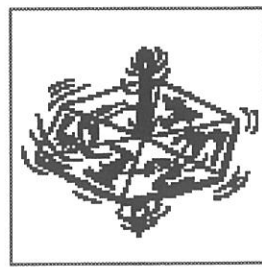
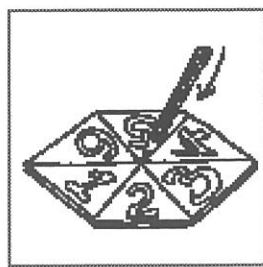
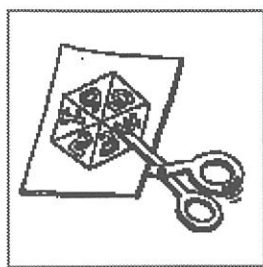
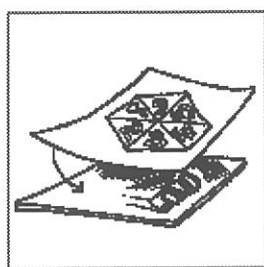
Cluichí boird

- Ábhair** Cluiche boird agus cairtchlár (ó *bhoscaí calóg*), cnaipí damhsa (*spinners*) licíní (*counters*).
- Treoracha** Roghnaigh téama le haghaidh an chluiche, agus déan an bord a dhearadh de réir an téama sin.
- Samplaí**
- Cuir i gcás go bhfuil cluiche siopadóireachta ann, d'fhéadfaí cuid de na spásanna folmha a líonadh le pictiúir de na cineálacha éagsúla bia atá ar fáil sna siopaí, nó le pictiúir de chineálacha siopa agus a gcuid lógónna.
- I gcás cluiche zú, d'fhéadfaí cuid de na spásanna folamha a líonadh le pictiúir d'ainmhithe a bhíonn le feiceáil i zú, cuir i gcás eilifintí, moncailthe, tíogair agus araile.
- Más baile mór is téama don chluiche, d'fhéadfaí cuid de na spásanna folmha a líonadh le pictiúir de rudaí atá le fáil i mbaile, cuir i gcás scoil, eaglais, oifig phoist agus araile.
- Imirt** Baintear casadh as an gcnaipe damhsa agus bogtar an licín chun tosaigh méid áirithe spásanna. Nuair a thagann an t-imreoir go dtí spás a bhfuil pictiúr air, caithfidh sé ceist a fhreagairt i dtaobh an phictiúir.
- Sampla**
- Cuir i gcás, sa chluiche zú, go dtagann an t-imreoir go dtí pictiúr d'eilifint. D'fhéadfadh an tuismitheoir fiafraí de: 'Cén dath atá ar eilifint?'
- Má bhíonn an freagra ceart ag an imreoir féadann siad seal eile a bheith acu.
- Is é an chéad duine a shroicheann an deireadh a bhuann an cluiche.

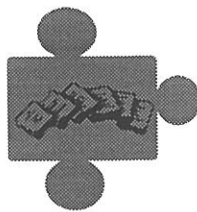




Déan fótachóipeanna de réir mar is gá.



Déan fótachóipeanna de réir mar is gá.



Míreanna mearaí

Ábhair

Cairtchlár (ó bhoscaí calóg), pictiúir (cuir i gcás fótachóipeanna méadaithe de dhaoine den teaghlach, pictiúir as irisí, líníochtaí, pictiúir *Clipart*), gliú, siosúr.

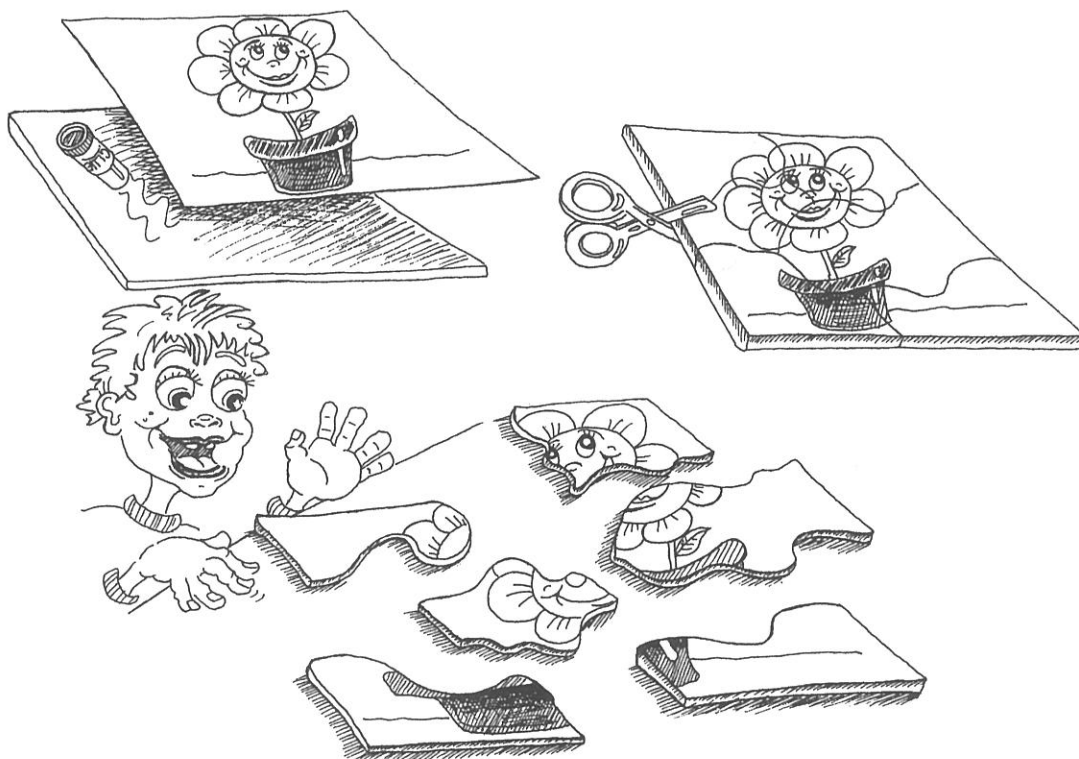
Conas míreanna mearaí a dhéanamh

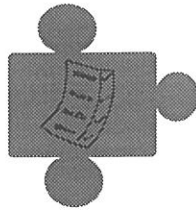
Roghnaigh pictiúr, gearr amach é agus greamaigh den cairtchlár le gliú é. Fan cúpla nóiméad go dtrioma sé. Gearr an cairtchlár go dtí go bhfuil sé díreach ar aon chruth leis an bpictiúr. Gearr amach na míreanna mearaí i gcruthanna éagsúla.

Conas é a imirt

Caithfidh na páistí na míreanna mearaí a chur san ionad ceart chun an pictiúr a athchruthú.

Má éiríonn na cluichí seo ró-éasca don pháiste, is féidir na míreanna a dhéanamh níos lú nó fiú dhá fhoireann míreanna a mheascadh ina chéile agus iarraidh ar an bpáiste an dá cheann a fhuascailt.



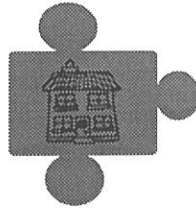


Achoimre ar an seisiún

Iarr ar na tuismitheoirí a machnamh a dhéanamh faoi phríomhphointí sheisiúin an lae inniu.

- *Cad iad na gníomhaíochtaí súgartha a clúdaíodh le linn an tseisiúin?*
- *Cad é mar is féidir na gníomhaíochtaí súgartha a úsáid chun deiseanna foghlama a sholáthar do na páistí i dtaobh na matamaitice?*
- *Cad é an t-eolas matamaiticiúil a fhoghlaimíonn páistí ó scéalta, ramáis agus amhráin?*

Déan tagairt do **Leabhar Saothair E, Ich. 6 – Súil ar an mhatamaitic**. An gcabhródh gníomhaíochtaí súgartha le páistí aon cheann de na scileanna seo a fhorbairt? An bhfuil na tuismitheoirí ag iarraidh aon scileanna breise matamaitice a chur leis an liosta scileanna?



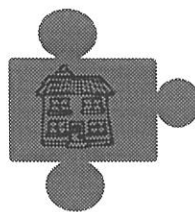
Gníomhaíocht bhaile 11 – Cluichí a imirt

Iarr ar na tuismitheoirí beagán spraoi a bheith acu leis na páistí agus an cluiche a rinne siad le linn an tseisiúin seo a imirt leis na páistí sa bhaile.

Cuir i gcuimhne do na tuismitheoirí a bheith ag faire ar na páistí le linn dóibh a bheith ag imirt an chluiche.

Déan tagairt do na ceisteanna i **nGníomhaíocht 11 – Cluichí a imirt**.

Beifear ag iarraidh ar na tuismitheoirí labhairt faoin mhéid a thug siad faoi deara le linn an chéad seisiúin eile.



Ag imirt cluichí

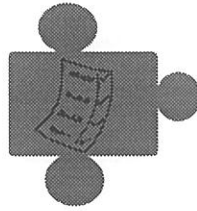
Cén cluiche a d'imir tú leis an bpáiste?

Ar ghlac aon duine eile den teaghlach páirt sa chluiche?

Cad iad na scileanna matamaitice a d'úsáid an páiste le linn an chluiche seo?

An raibh gnéithe den chluiche ann a raibh sé ródheacair ag an pháiste iad a dhéanamh gan chuidiú? Cad é mar a chuir tú an cuidiú sin ar fáil?

An mbíonn an mhatamaitic in úsáid ag an bpáiste i gcluichí nó i ngníomhaíochtaí súgartha eile? Luaigh roinnt samplaí, le do thoil.



Nótaí an tSeisiúin

Cad iad na rudaí ar éirigh go maith leo sa seisiún seo?

An raibh aon deacrachtaí ar leith ann?

Ar nocht na tuismitheoirí aon tuairim i leith ábhar an tseisiúin seo?

Cad é mar a rinne tú freastal ar riachtanais agus ábhair spéise éagsúla?

An bhfuil aon ní ann a dhéanfá ar shlí eile dá mbeadh seisiún mar seo le reáchtáil agat arís?

Nótaí an tSeisiúin

This image shows a single page of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

12

Leabhar a
dhéanamh





Sa seisiún seo, beidh na tuismitheoirí:

- ag teacht ar smaointe le haghaidh leabhair a d'fhéadfaí a dhéanamh ar son na bpáistí;
- ag déanamh leabhair a léifidh siad sa bhaile i gcuideachta na bpáistí;
- ag féachaint cad iad na deiseanna idirghníomhaíochta atá ann le linn don leabhar a bheith á dhéanamh;
- ag plé conas na gnéithe éagsúla foghlama a tharraingt le chéile le linn don leabhar a bheith á dhéanamh agus á léamh.

Réimse	Tasc	Am	Lth.
Réamhrá		10 nóim.	254
Leabhair a dhéanamh le páistí	1	30 nóim.	255-256
 Leabhair dár ndéanamh féin			257
 Leabhair a dhéanamh			258
 Leabhar le téama nó le cruth ar leith			259
 Leabhar gearrthóg			260
 Leabhar 'ardaigh an flapa'			261
 Leabhar fiarláin			262
Leabhar a dhéanamh	2	90 nóim.	263-264
Achoimre ar an seisiún		10 nóim.	265
Gníomhaíocht bhaile 11 – Leabhair de bhur ndéantús féin			265
 Leabhair de bhur ndéantús féin			266
Nótaí an tseisiúin			267-268



Réamhrá

Ullmhúchán:



Beidh smeach-chairt agus marcóirí de dhíth ort.

Cuir le chéile taispeántas de leabhair do pháistí. Bíodh meascán maith de chineálacha leabhar ann. Bíodh roinnt mhaith leabhair 'spraoi' ann, cuir i gcás leabhair aníos (*pop-up books*), leabhair ina n-ardaítear flapa chun teacht ar an bpictiúr laistiar, leabhair a bhfuil uigeachtaí (*textures*) ar leith ag baint leo, leabhair uimhríochta agus céadleabhair shimplí do thachráin bheaga.

Ba chóir freisin roinnt leabhar a rinneadh sa bhaile a bheith ann. Mura bhfuil aon leabhar mar seo agat, ní miste tú féin cúpla ceann a dhéanamh agus an treoir in **Leabhair a dhéanamh** a leanúint. Féach **Leabhar Saothair F, lch. 3**.

Stiúradh na gníomhaíochta:

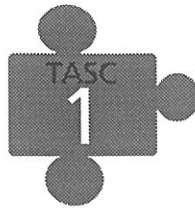
Tosaigh le súil siar ar an **nGníomhaíocht Bhaile** (Cuimhnigh go bhfuil **Leabhair a dhéanamh** ar cheann de na seisiúin sin nach bhfuil ag brath ar an gceann roimhe ná ar an gceann ina dhiaidh. Ní miste don teagascóir é a fhí isteach pé uair is mian leis/léi féin. Ar an ábhar sin, níl gníomhaíocht bhaile ar leith ag gabháil leis).

Lig do na tuismitheoirí breathnú ar an taispeántas leabhar ar feadh roinnt nóiméad.

Mínigh dóibh gurb é ábhar an tseisiúin seo leabhair dá gcuid féin a dhéanamh.

Ceisteanna:

- An ndearna tú leabhair do na páistí roimhe seo?
- Cén cineál leabhar a rinne tú dóibh?
- An raibh lámh ag na páistí féin san obair?
- An raibh deis ag na páistí is sine sa teaghlach leabhair dá gcuid féin a dhéanamh agus iad ar scoil?



Leabhair a dhéanamh le páistí

Ullmhúchán:



Beidh smeach-chairt agus marcóirí de dhíth ort.

Beidh an taispeántas de leabhair do pháistí de dhíth sa ghníomhaíocht seo freisin.



Déan tagairt do **Leabhar Saothair F, Ich. 2 – Leabhair dár gcuid féin agus leathanaigh 3-7, Leabhair a dhéanamh.**

Stiúradh na gníomhaíochta:

Roghnaigh ceann de na leabhair ón taispeántas agus lig do na tuismitheoirí breathnú air. Iarr orthu cur síos ar na céimeanna a bhain le déanamh an leabhair seo, dar leo.

Freagraí samplacha:

- ag teacht ar chinneadh ar cad é an cineál leabhair a bheadh ann
- scéal a chumadh
- ag iarraidh rudaí a tharla a thabhairt chun cuimhne
- ag cóipeáil nó ag rianadh
- ag gearradh agus ag greamú
- ag tarraingt pictiúr
- ag cuardach pictiúr in irisí
- ag scríobh téacs

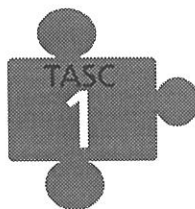
Iarr ar na tuismitheoirí a machnamh a dhéanamh faoi na deiseanna foghlama a d'fhéadfadh páistí a thapú le linn do leabhar a bheith á dhéanamh.

Freagraí samplacha:

- Bíonn suim ag páistí a gcuid smaointe a scríobh síos.
- Cabhróidh sé leo eolas a chur ar leabhair.
- Ullmhaíonn sé na páistí le haghaidh na léitheoireachta.
- Is féidir leo na leabhair a 'léamh' amach do dhaoine eile sa teaghlach.

Is féidir cur leis an gcomhrá agus tagairt do **Leabhar Saothair F, Ich. 2 – Leabhair dár gcuid féin.**

Gabh go dtí Pacáiste na dTuismitheoirí F, leathanaigh 3-7 – Leabhair a dhéanamh. Bíodh leabhair siopa agus leabhair bhaile agaibh ar féidir iad a chur i láthair na dtuismitheoirí chun plé a spreagadh ar conas a rinneadh iad.



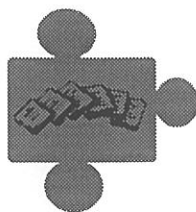
Leabhair a dhéanamh le páistí

Iarr ar na tuismitheoirí breathnú ar an meascán ábhar atá curtha ar fáil dóibh le haghaidh leabhair a dhéanamh. An leor iad chun na tuismitheoirí a chur ag smaoineamh faoi conas a chuirfidh siad chuige?

Iarr ar na tuismitheoirí moltaí a chur ar fáil le haghaidh cineálacha leabhair a d'fhéadfaí a dhéanamh. Scríobh síos a gcuid moltaí ar an smeach-chairt. Déan tagairt do chuid de na moltaí i **Leabhar Saothair F, Ich. 2 – Leabhair dár gcuid féin**. Is féidir tuilleadh moltaí a chur leis, más mian.

Nuair atá liosta maith smointe agaibh ní miste ligean do na tuismitheoirí deich nóiméad nó ceathrú uaire an chloig a chaitheamh ag smaoineamh ar na leabhair atá le déanamh acu.





Leabhair dár ndéanamh féin

De réir mar a bhíonn páistí ag cur eolais ar leabhair agus ar scéalta daoine eile, is féidir go mbeidh siad ag iarraidh smaointe agus scéalta dá gcuid féin a scríobh síos. Bealach an-mhaith chun sin a dhéanamh is ea cuidiú leo a leabhar féin a dhéanamh. Forbairt nádúrtha atá ann agus bealach taitneamhach chun eolas a chur ar leabhair.

Is féidir leabhar a dhéanamh do pháistí de gach aois.

Is féidir leabhar a dhéanamh mar gheall ar rudaí a bhfuil a fhios agat suim a bheith ag an bpáiste iontu, mar shampla:

- scéal faoi thuras a rinne an teaghlach,
- leabhair 'mé féin' ina bhfuil pictiúir agus grianghraif den pháiste,
- leabhar faoi mhadra nó faoi chat nó faoi aon pheata eile a bheadh ann,
- leabhar ríme,
- scéalta faoi dhaoine eile sa teaghlach,
- leabhair faoi laethanta saoire – saoire na Nollag, na Cásca nó oíche Shamhna,
- leabhar mar gheall ar bhreithlá an pháiste,
- leabhar mar gheall ar dhul chun na scoile nó na naíscóile,
- leabhar mar gheall ar chuairt a thabhairt ar an bhfiacloir, nó ar an dochtúir.

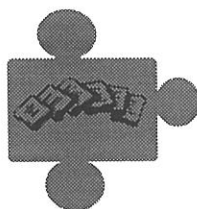
Is féidir leis an bpáiste eolas a chur ar 'mheicníocht' an leabhair trína bheith páirteach ina leabhar féin a dhéanamh. Ar na rudaí atá le foghlaim tá:

- go mbíonn clúdach ar gach leabhar, agus teideal scríofa air;
- bíonn leid sa teideal seo de ghnáth, a insíonn duit cén cineál leabhair atá ann;
- ligeann leabhar duit do chuid smaointe a chur in iúl do dhaoine eile;
- bíonn tús, lár agus deireadh le gach leabhar;
- is sa treo ó chlé go deis a léitear na leathanaigh.

An páiste atá i mbun leabhar a dhéanamh, beidh sé ag cur eolais ar ghnéithe den scríbhneoireacht agus den uimhríocht chomh maith. Is féidir iarraidh air:

- cuidiú leat na focail a scríobh;
- pictiúir a tharraingt a oireann don téacs;
- pictiúir a ghearradh amach agus a ghreamú de na leathanaigh;
- pictiúir agus rudaí eile a chur ar na leathanaigh;
- dearadh a ghearradh amach le haghaidh an leabhair;
- a dhéanamh cinnte go bhfuil uimhreacha ar na leathanaigh théacs.

Thar aon rud eile, cuirfidh sé go mór le féinmhuinín an pháiste a smaointe agus a eispéiris féin a bheith curtha ar fáil i bhfoirm leabhair, go háirithe má bhíonn daoine eile sa teaghlach á mholadh agus á spreagadh!



Leabhair a dhéanamh

Bealach an-mhaith is ea leabhair a dhéanamh chun suim an pháiste a spreagadh i dtreo na léitheoireachta agus na scríbhneoireachta. Ní chaithfidh tú a bheith i d'ealaíontóir mór, mar ní theastaíonn ach beagán samhlaíochta. Níl le déanamh ach smaoineamh ar na rudaí a bhfuil suim ag an bpáiste iontu. Is féidir leat féin an leabhar a dhéanamh agus a thabhairt don pháiste nó an leabhar a dhéanamh i dteannta a chéile. Ní miste cén chomhairle a dhéanfaidh tú, nó beidh an páiste tógtha go mór nuair a fheicfidh sé a chuid focal agus a shaol laethúil féin foilsithe i bhfoirm leabhair!

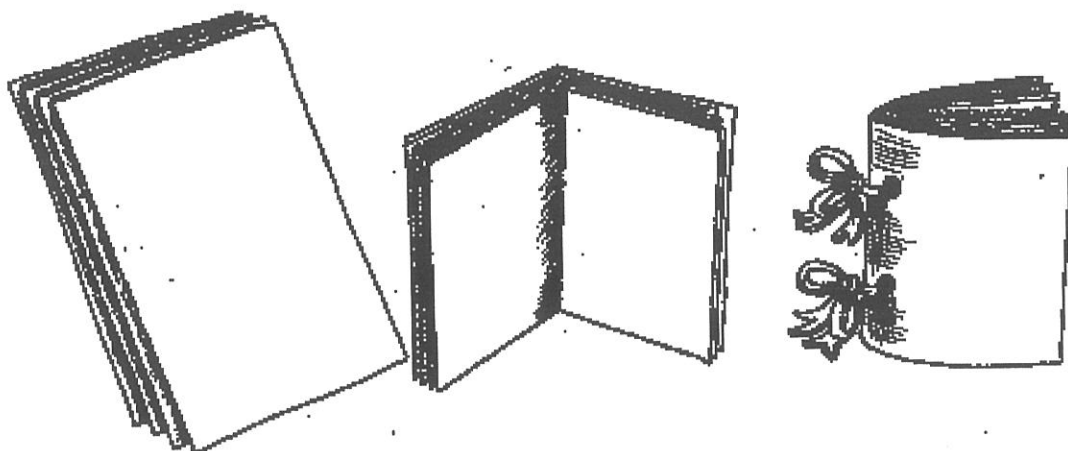
Is iomaí sin cineál leabhair a d'fhéadfaí a dhéanamh. Ina measc sin tá:

- leabhair a bhfuil téama ar leith ag baint leo
- leabhair a bhfuil cruth ar leith orthu
- leabhair ghearrthóg (*scrapbooks*)
- leabhair ina gcaithfidh flapa a ardú chun teacht ar an bpictiúr laistiar
- leabhair fhiarláin (*zig-zag books*)

Is é an chéad chéim ná cinneadh a dhéanamh mar gheall ar bhunchruth an leabhair.

Bunchruth leabhair

- Cuir roinnt bileog pháipéir ar bharr a chéile.
- Fill ina dhá leath iad.
- Ceangail an taobh fillte le stáplaí nó, i ndiaidh duit é a pholladh, cuir ribín nó olann trí na poill chun an leabhar a cheangal.



Leabhar le téama nó cruth ar leith

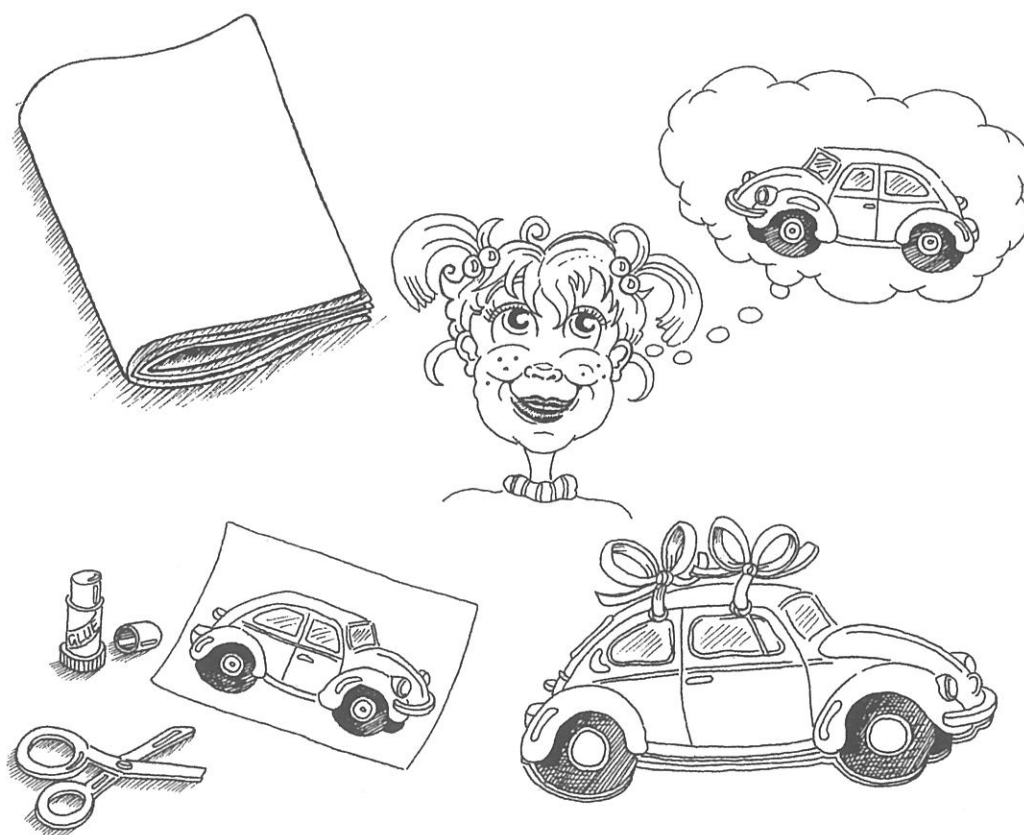
Déan an obair a gcuirtear síos air faoin gceannteideal **Bunchruth an leabhair**.

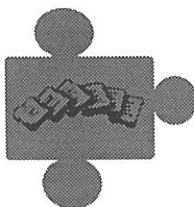
Ansin, déan cinneadh faoi ábhar an leabhair.

An bhfuil dúil ag an bpáiste i gcarranna, mar shampla? Déan leabhar mar gheall ar charranna, mar sin. Is féidir, fiú amháin, an páipéar a ghearradh sa chaoi is go bhfuil cruth gluaisteáin air.

An ndeachaigh sibh ar cuairt cois farraige le gairid? Déan leabhar mar gheall ar an turas sin agus gearr an páipéar sa chaoi is go bhfuil cruth éisc air.

Nó d'fhéadfá leabhar a scríobh dar teideal 'Ár dTeach'. Is féidir an páipéar a ghearradh sa chaoi is go bhfuil cruth tí air. Níor mhiste ligean don pháiste cuidiú san obair, mar shampla na fuinneoga agus an doras a líonadh le héadach daite. Maidir leis an taobh istigh den 'teach' d'fhéadfaí pictiúir de throsacán, bia, bréagáin agus araile a ghearradh amach as irisí.





Leabhar gearrthóg

Déan an obair a gcuirtear síos air faoin gceannnteideal **Bunchruth an leabhair**.

Déan cinneadh faoi ábhar an leabhair, cuir i gcás 'na rudaí is mó a thaitníonn liom', 'an teaghlach', 'mo bhaile féin', 'ainmhithe' nó 'bréagáin'. Níl ábhar ar bith nach féidir é a chur in oiriúint do leabhar.

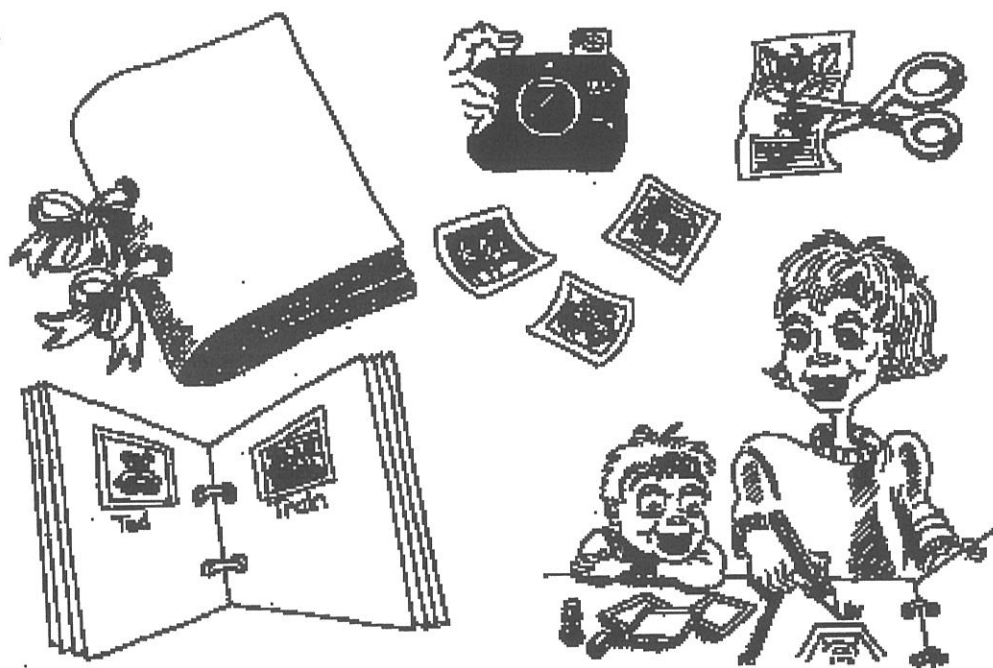
Gearr amach pictiúir as irisí agus as catalóga, nó greamaigh grianghraif isteach sa leabhar gearrthóg.

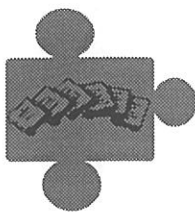
Má tá an páiste féin le bheith páirteach san obair seo, níor mhiste ligean dó na pictiúir a ghreamú de na leathanaigh. Bí ag caint leis i dtaobh na bpictiúr de réir mar atá sé á ngreamú.

Nuair atá sé réidh, fiafraigh de cad é ba mhaith leis tú a scríobh faoi bhun gach pictiúir. Léigh amach os ard na focail agus na habairtí i ndiaidh duit iad a scríobh.

Is féidir an clúdach a mhaisiú le páipéar balla nó le páipéar daite lonrach, nó ligean don pháiste pictiúr a tharraingt. Is é is tábhachtaí ná go mbeadh an leabhar suaithinseach, tarraingteach.

Déan dhá pholl i dtaobh an leabhair agus ceangail le ribín nó le holann é.





Leabhar 'ardaigh an flapa'

Is féidir leabhar 'ardaigh an flapa' a dhéanamh de leabhar de chinéal ar bith.

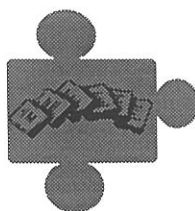
Níl aon smaoineamh nach féidir é a chur in oiriúint dá leithéid seo de leabhar.

Is mar seo a dhéantar leabhar 'ardaigh an flapa'. Déantar cuid de phictiúr (nó cuid den téacs) a cheilt taobh thiar d'fhlapa (píosa páipéir nó píosa éadaigh). Ní mór an flapa seo a ardú chun teacht ar an bpictiúr nó ar an téacs laistiar de.

Cuir i gcás go ndéanann tú leabhar mar gheall ar lá breithe an pháiste. Thiocfadh leat ceann de na bréagáin is mó a thaitníonn leis a chur i bhfolach taobh thiar d'fhlapa ar gach leathanach den leabhar.

Nó d'fhéadfaí focail áirithe a chlúdach le flapa beag. Cleas eile a d'fhéadfaí a úsáid ná pictiúr a tharraingt ar an bhflapa a léiríonn an focal atá ceilte. Mar shampla, más 'capall' an focal atá i bhfolach, is pictiúr de chapall ba chóir a tharraingt nó a ghreamú ar an bhflapa. Leid atá ann a chuireann pé focal a bheadh i gceist in iúl don pháiste. Is féidir leis an flapa a ardú ansin agus an focal scríofa a léamh.





Leabhar fiarláin

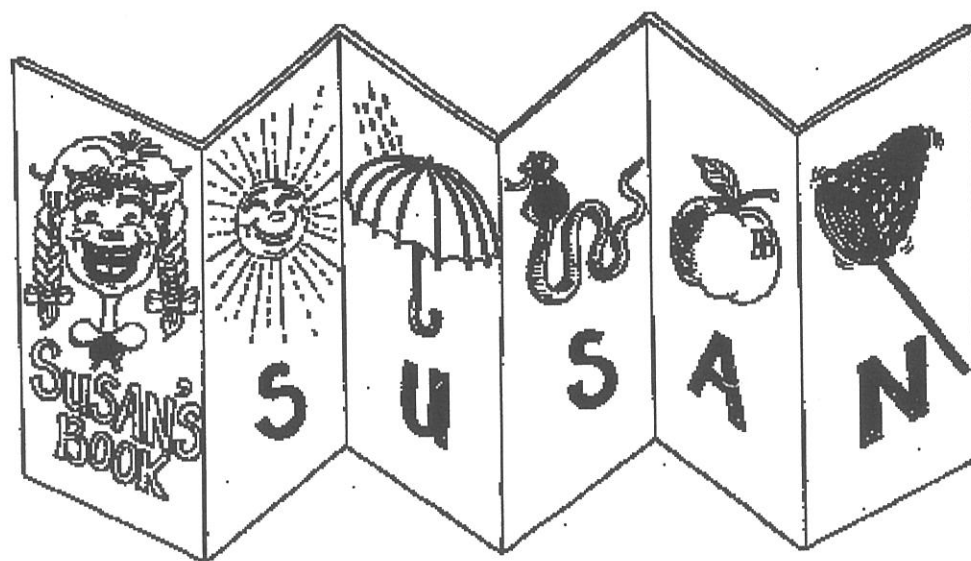
I dtosach báire, teastaíonn stráice fada páipéir.

Déan an stráice a fhilleadh i dtreo amháin agus ar mhalairt treo ina dhiaidh sin (ar nós cairdín) go dtí go mbaineann tú deireadh amach.

Is féidir do leabhar fiarláin féin a dhéanamh trí litir amháin a chur ar gach painéal i ndiaidh a chéile sa chaoi is go litríonn sé ainm an pháiste nó focal éigin eile.

Nó is féidir leabhar scéalaíochta a dhéanamh de agus abairt nó dhó a scríobh ar gach painéal.

Déan an leabhar a mhaisiú le pictiúir as irisí nó le pictiúir a tharraing sibh féin a ghreamú de gach painéal.



Leabhar a dhéanamh

Ullmhúchán:



Beidh na hábhair seo a leanas de dhíth:

- péint agus páipéar daite
- criáin/marcóirí/pinn luaidhe
- scuaba péinte agus péint de dhathanna éagsúla
- stáplóir
- prítíl pháipéir (*paper punch*)
- síosúr
- sreang
- gliú



Seo roinnt ábhar breise a dhéanann próiseas déanta an leabhair níos suimiúla agus níos cruthaithí. Bailigh le chéile oiread agus is féidir díobh:

- blúirí de pháipéar balla (bíodh siad difriúil ó chéile ó thaobh dearaidh agus uigeachta)
- stráicí éadaigh
- olann chniotála
- ribíní
- nuachtáin agus irisí
- olann chadáis
- scragall alúmanaim
- duilleoga, bláthanna, cochán triomaithe
- cnaipí agus seacainí (*sequins*)
- seanchártaí Nollag agus cártaí breithlae
- pasta agus lintilí triomaithe
- sliogáin
- aon phíosáí eile a chuideoidh le próiseas déanta an leabhair a dhéanamh chomh cruthaitheach spéisiúil agus is féidir.

Stiúradh na gníomhaíochta:

Ag cuimhneamh ar na smaointe a chuir siad ar fáil le linn **Ghníomhaíocht 1**, iarr ar na tuismitheoirí roinnt nóiméad a chaitheamh chun 'plota' a gcuid leabhar a leagan amach. Is féidir na hábhair a bhailiú ansin agus tosú ar na leabhair a dhéanamh.

Comhairligh dóibh na scéalta agus an friotal a choinneáil chomh simplí agus is féidir don chéad iarracht seo. Is iomaí sin leabhar atá an-spráíúil go deo agus



Leabhar a dhéanamh

gan ach focal amháin nó abairt amháin ar gach leathanach ann.

Is féidir go mbeidh na tuismitheoirí ag iarraidh stíleanna **simplí** lámhscríbh-neoireachta a chleachtadh. (Má tá fáil agat ar ríomhairí, d'fhéadfaí ligean do na tuismitheoirí a gcuid téacsanna a chur i gcló, a ghearradh amach agus a ghreamú isteach sna leabhair atá á ndéanamh acu).

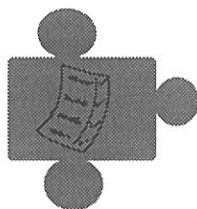
Bí ag siúl timpeall le linn do na tuismitheoirí a bheith i mbun oibre, agus bí réidh le cuidiú a thabhairt de réir mar a bhíonn gá leis. Is féidir, cuir i gcás, go mbeidh comhairle de dhíth faoi chúrsaí litrithe.

Nuair atá gach duine réidh, iarr ar na tuismitheoirí a gcuid leabhar a thaispeáint dá chéile.

D'fhéadfaí a iarraidh ar gach tuismitheoirí tuairisc bheag shimplí a thabhairt ar an leabhar.

- *Cad é teideal an leabhair?*
- *Cén cineál leabhair atá ann (ficsean, scéal fíor, scéal béaloidis, leabhar faisnéise)?*
- *Cén fáth ar chinn tú ar leagan amach nó ar dhearadh ar leith seachas cinn eile a d'fhéadfaí a úsáid?*
- *An bhfuil tú sásta le toradh do shaothair? Cén fáth?*
- *Cén dearcadh a bheidh ag an bpáiste faoin leabhar, dar leat?*



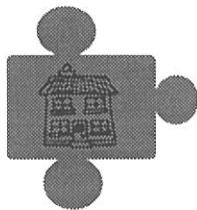


Achoimre ar an seisiún

Cuir deireadh leis an seisiún le comhrá gearr mar gheall ar leabhair fhéindéanta. Cuir i gcuimhne de na tuismitheoirí gur deis iontach is ea leabhar a dhéanamh maidir le gach gné den fhoghlaím a tharraingt le chéile: caint agus éisteacht, léitheoireacht, scríbhneoireacht agus an mhatamaitic.

Mar achoimre ar an iomlán, breac síos ar an smeach-chairt na pointí is tábhachtaí a tháinig aníos le linn an tseisiúin.

Iarr ar na tuismitheoirí a machnamh a dhéanamh faoi conas a bhainfidh siad leas as na leabhair a dhéanann siad féin agus iad sa bhaile i gcuideachta na bpáistí.



Gníomhaíocht bhaile 12 – Leabhair de bhur ndéantús féin

Abair leis na tuismitheoirí na leabhair atá déanta acu a léamh i gcuideachta na bpáistí am éigin le linn na seachtaine. Is féidir, chun na tuismitheoirí a chur ag smaoineamh faoin ngníomhaíocht, tagairt do na ceisteanna in **Gníomhaíocht Bhaile 12 – Leabhar de bhur ndéantús féin**. Gach seans go mbeidh cuid de na tuismitheoirí ag iarraidh leabhar a dhéanamh sa bhaile i dteannta na bpáistí agus an saothar críochnaithe a thabhairt leo le cur i láthair mhuintir an ranga.



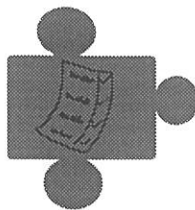
Leabhair de bhur ndéantús féin

Cá huair a léigh sibh an leabhar le chéile, agus cén áit?

Cad iad na gnéithe den leabhar a thaitin leis an bpáiste?

An raibh aon rud le rá ag daoine eile sa teaghlach i dtaobh an leabhair?

Cad iad na cineálacha leabhar eile a thaitníonn le do pháiste féin?



Nótaí an tSeisiúin

Cad iad na rudaí ar éirigh go maith leo sa seisiún seo?

An raibh aon deacrachtaí ar leith ann?

Ar nocht na tuismitheoirí aon tuairim i leith ábhar an tseisiúin seo?

Cad é mar a rinne tú freastal ar riachtanais agus ar ábhair spéise éagsúla?

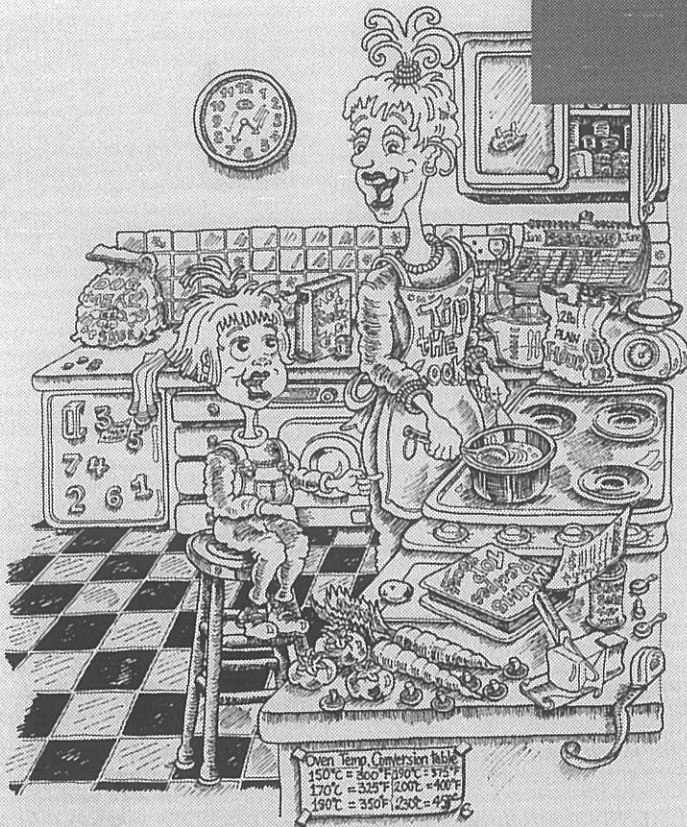
An bhfuil aon ní ann a dhéanfá ar shlí eile dá mbeadh seisiún mar seo le reáchtáil agat arís?

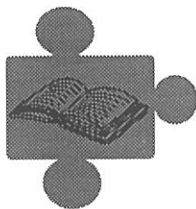
Nótaí an tSeisiúin

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

13

Ceann cúrsa





Sa seisiún seo, beidh na tuismitheoirí:

- ag caitheamh súil siar ar an gcúrsa go dtí seo agus ag daingniú an mhéid atá foghlamtha acu;
- ag déanamh a machnaimh ar na dálaí foghlama éagsúla a raibh trácht orthu le linn an chúrsa;
- ag plé an ghaoil idir na hábhair éagsúla a clúdaíodh ó sheisiún go seisiún;
- bíodh bealaí éagsúla in úsáid agat chun na rudaí atá foghlamtha acu a chur ina láthair arís.

Réimse	Tasc	Am	Lth.
Réamhrá		10 nóim.	272-273
Creatlacha i gcomhair na foghlama	1	25 nóim.	274-276
 Áit fheiliúnach don fhoghlaim			277
Dreas siopadóireachta	2	30 nóim.	278-279
Is sa bhaile a thosaíonn an fhoghlaim	3	60 nóim.	280-281
Achoimre ar an seisiún		10 nóim.	282
Gníomhaíocht bhaile 13 – Ag spraoi agus ag foghlaim			282
 Ag spraoi agus ag foghlaim			283
Nótaí an tseisiúin			284



Réamhrá

Ullmhúchán:



Beidh smeach-chairt agus marcóirí de dhíth ort.

Bíodh taispeántas ullmhaithe agat a léiríonn na hábhair a clúdaíodh ó sheisiún go seisiún go dtí seo.

Mar shampla:



Seisiún 1: an bosca a úsáideadh le haghaidh Cad é atá sa bhosca?

Seisiún 2: pictiúir Photopak a léiríonn tuismitheoirí ag feidhmiú mar mhúinteoirí

Seisiún 3: leathanach smeach-chairte le pictiúir Photopak agus bolgáin chainte (*talk bubbles*)

Seisiún 4 leathanach smeach-chairte ar a bhfuil ramás scríofa le haghaidh aithris ghrúpa

Seisiún 5: puipéid

Seisiún 6: leabhair scéalaíochta

Seisiún 7: Cluiche biongó cistine

Seisiún 8: roinnt pictiúr le páistí óga

Seisiún 9: foireann uirlisí do scríbhneoir

Seisiún 10: uirlisí le haghaidh na matamaitice

Seisiún 11: cluiche matamaitice a rinneadh sa bhaile

Seisiún 12: leabhar a rinneadh sa bhaile.

Stiúradh na gníomhaíochta:

Caith súil siar ar an **nGníomhaíocht Bhaile**.

Lig dóibh breathnú ar an taispeántas ar feadh timpeall cúig nóiméad. Fág na hábhair ar taispeáint ar feadh an chuid eile den seisiún.

Mínigh cuspóir an tseisiúin seo dóibh, is é sin deis a thabhairt dóibh breathnú siar ar na hábhair a pléadh le linn an chúrsa agus a machnamh a dhéanamh ar an ngaol atá idir na hábhair sin. Thar gach rud eile, is mian leat go ndéanfaidís a machnamh ar an ngaol idir na scileanna éagsúla: labhairt agus éisteacht, léitheoireacht, scríbhneoireacht agus an mhatamaitic.

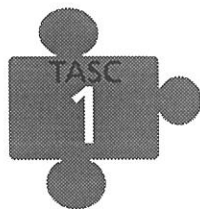
Luadh roinnt comhthéacsanna le linn an chúrsa ina mbíonn níos mó ná scil amháin ag teastáil ó na foghlaimeoirí. Cuir cuid acu seo i gcuimhne do na tuismitheoirí, mar shampla:



Réamhrá

- bíonn idir labhairt agus éisteacht i gceist nuair a bhíonn páistí ag foghlaim na léitheoireachta;
- nuair a scríobhann an páiste rud éigin, bíonn sé ag súil go léifear é;
- úsáidtear gnéithe den mhatamaitic agus den chomhaireamh chun cur síos ar rudaí a thiteann amach i scéalta.

Seans, i gcomhthéacs na scoile, go mbíonn na scileanna seo á múineadh mar ábhair ar leith, ach is fíor mar sin féin go mbíonn meascán de na scileanna seo de dhíth ar na páistí go minic ina ngnáthshaol. Tá sé tábhachtach go dtuigfeadh muid gaol na scileanna seo lena chéile, mar is scileanna iad a bhíonn ag tacú lena chéile agus ag brath ar a chéile sa phróiseas foghlama.



Creatlacha i gcomhair na foghlama

Ullmhúchán:



Beidh smeach-chairt agus marcóirí de dhíth ort.

Tá dhá ghníomhaíocht ann a d'fhéadfaí a úsáid. Roghnaigh an ceann a mheasann tú is oiriúnaí don ghrúpa:



Cad é atá ag tarlú? Ar cheithre leathanach smeach-chairte, ullmhaigh ceithre thaispeántas ina bhfuil cúig nó sé ghrianghraf *Photopak* faoi cheannteidil ar nós:

- gnáthimeachtaí an lae
- rudaí a bhíonn ar siúl sa cheantar
- cluichí agus súgradh
- scéalta, amhráin agus ramáis

An saol i bpictiúir. Teastaíonn roinnt pictiúr *Photopak* le haghaidh na gníomhaíochta seo.



Déan tagairt do **Leabhar Saothair F, Ich. 9 – Áit fheiliúnach don fhoghlaím.**

Stiúradh na gníomhaíochta:

Cad é atá ag tarlú?

Cuir na tuismitheoirí i ngrúpaí de cheathrar. Tabhair marcóir do gach grúpa, chomh maith le ceann amháin de na leathanaigh smeach-chairte a d'ullmhaigh tú.

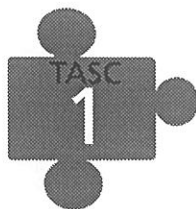
Iarr ar na tuismitheoirí breathnú ar an leathanach agus nótaí a bhreacadh síos i dtaobh na ngníomhaíochtaí léitheoireachta, scríbhneoireachta, matamaitice, labhartha agus éisteachta atá léirithe iontu. Abair leo na nótaí seo a scríobh ar an leathanach féin, taobh leis na grianghraif.

I ndiaidh deich nóiméad nó ceathrú uaire an chloig, cuir an rang i gceann a chéile arís agus lig do gach grúpa cúig nóiméad nó mar sin a chaitheamh ag cur a gcuid nótaí i gcomparáid le nótaí a chéile.

An saol i bpictiúir

Tabhair pictiúr *Photopak* amháin do gach duine de na tuismitheoirí. Bí cinnte agus grianghraif a roghnú a léiríonn samplaí de na rudaí seo a leanas:

- gnáthimeachtaí an lae
- rudaí a bhíonn ar siúl sa cheantar
- cluichí agus súgradh
- scéalta, amhráin agus ramáis.



Creatlacha i gcomhair na foghlama

Scríobh na ceisteanna seo a leanas ar leathanach smeach-chairte.

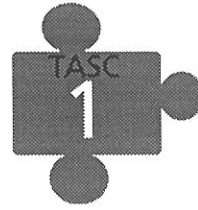
- *Cad é atá ag tarlú sa phictiúr seo?*
- *An bhfuil aon cheann de na rudaí seo a leanas á léiriú sa phictiúr:
labhairt agus éisteacht
léitheoireacht
scríbhneoireacht
an mhatamaitic?*
- *An féidir leat na samplaí a aimsiú?*

Iarr ar na tuismitheoirí a machnamh a dhéanamh faoi na ceisteanna seo agus breathnú ar na cártaí ar feadh nóiméid nó dhó. Iarr orthu ansin a bhfuil tugtha faoi deara acu a chur i láthair an ranga. Bí ag tabhairt leideanna, más gá sin, agus déan cinnte go bhfuil gach duine páirteach sa ghníomhaíocht gan brú rómhór a chur ar aon duine.

Is cuma cé acu a d'úsáid tú, **Cad é atá ag tarlú** nó **An saol i bpictiúir**, is mar a chéile an chéad chéim eile. Nuair atá gach duine tar éis rud éigin a rá i dtaobh na bpictiúir, is féidir leatsa deireadh a chur leis an ngníomhaíocht le hachóimre ar an iomlán: go léiríonn gach ceann de na grianghraif gníomhaíochtaí a thiteann amach i dtimpeallacht foghlama a bhfuil seantaithí ag na páistí uirthi:

- gnáthimeachtaí an bhaile,
- áiteanna sa cheantar a bhfuil siad ina gcónaí ann,
- cluichí agus gníomhaíochtaí súgartha a bhfuil seaneolas acu orthu,
- scéalta, amhráin agus ramáis a bhfuil seantaithí acu orthu.

Cuir i gcuimhne do na tuismitheoirí go ndearnadh plé ar na timpeallachtaí seo le linn cuid de na seisiúin a bhí ann roimhe seo. Is ionann agus creatlacha foghlama iad, creatlacha a sholáthraíonn deiseanna foghlama do pháistí i gcomhthéacsanna a mbíonn siad ar a suaimhneas iontu. Ba chóir go mbeadh go leor samplaí de na deiseanna foghlama seo luaite ag na tuismitheoirí sna nótaí a bhreac siad síos. Iarr ar na tuismitheoirí roinnt cúiseanna a lua a mhíneodh cén fáth a mbíonn na páistí ar a suaimhneas sna comhthéacsanna áirithe seo.



Creatlacha i gcomhair na foghlama

Freagraí samplacha:

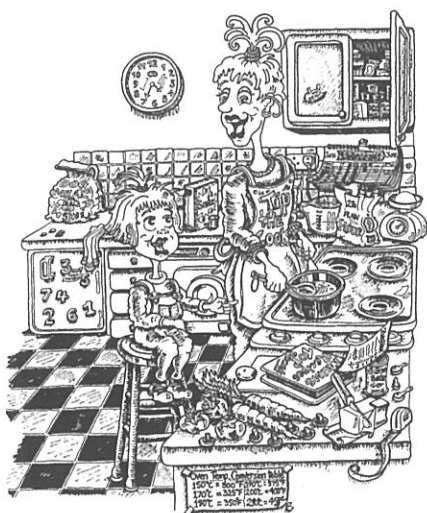
- Tá aithne acu ar na daoine.
- Tá a fhios cén áit a bhfuil siad.
- Tá seaneolas acu ar an obair atá i gceist.
- Tá a fhios acu cad é atá le déanamh acu.
- Tá a fhios acu go bhfuil cabhair ar fáil má bhíonn fadhb ar bith ann.

Cuir deireadh leis an ngníomhaíocht ag tagairt do **Leabhar Saothair F, Ich. 9 – Áit fheiliúnach don fhoghlaim.**

Áit fheiliúnach don fhoghlaim

Is nuair a bhíonn an páiste ar a suaimhneas is mó a bhíonn fonn uirthi triail a bhaint as rudaí nua. Is i gcomhthéacsanna mar seo a leanas a bhíonn an páiste ar a suaimhneas, agus réidh le rudaí nua a foghlaim:

Nuair a bhíonn a fhios
aici cá háit a bhfuil sí.



Nuair a bhíonn aithne aici
ar na daoine atá léi.



Nuair a bhíonn a fhios aici
cad é atá ag tarlú



Nuair a bhíonn a fhios aici
cad é atá le déanamh aici.





Dreas siopadóireachta

Ullmhúchán:

Teastaíonn rud beag airgid i gcomhair na gníomhaíochta seo, agus bíonn roinnt siopadóireachta le déanamh roimh ré.

Níor mhiste féachaint an mbeadh siopaí áitiúla sásta earraí a chur ar fáil saor in aisce, chun nach mbeidh an iomarca costais oraibh féin. Fiú amháin má tá an ghníomhaíocht dar teideal **Dreas siopadóireachta** ródhaor daoibh, is féidir triail a bhaint as gníomhaíocht eile, **Earraí ón gcatalóg**.



Beidh meascán earraí de dhíth ort le haghaidh **Dreas siopadóireachta**, cuir i gcás cluichí, uirlisí ealaíne (páipéar, péint, scuaba agus araile), fadhbcluichí agus araile. Cuir na hearraí seo ar taispeáint ar shlí dheas shlachtmhar.

Beidh 'mála siopadóireachta' de dhíth le haghaidh gach tuismitheora.

Beidh na rudaí seo a leanas de dhíth le haghaidh **Earraí ón gcatalóg**: catalóga, bileoga fógraíochta, irisí, siosúr, gliú agus páipéar.



Scríobh na pointí plé seo ar leathanach smeach-chairte:

- Cén fáth, dar leat, a mbeadh dúil ag do pháiste sa bhronntanas a roghnaigh tú?
- An mbeadh an páiste i dteagmháil le daoine eile agus í ag súgradh leis an mbronntanas seo?
- An mbeadh dúil ag an bpáiste sa bhronntanas seo ar feadh í bhfad, nó an mbeadh sé 'róleanbaí' di taobh istigh d'achar gearr?
- Ainmnigh cuid de na rudaí a d'fhoghlaimedh an páiste agus í ag súgradh leis an mbronntanas seo.

Stiúradh na gníomhaíochta:

Dreas siopadóireachta

Abair leis na tuismitheoirí go dtugann an ghníomhaíocht seo deis dóibh gach ar fhoghlaim siad le linn an chúrsa a chur i bhfeidhm.

Dírigh aird na dtuismitheoirí ar an taispeántas earraí atá ullmhaithe agat. Tabhair mála siopadóireachta do gach duine acu agus abair leo go bhfuil cead acu earra amháin a roghnú le tabhairt chun an bhaile leo. Comhairligh dóibh earra a roghnú a mbeadh dúil ag na páistí ann.

Dreas siopadóireachta

Nuair atá a gcuid siopadóireachta déanta acu, cuir an grúpa i gceann a chéile arís agus iarr ar na tuismitheoirí labhairt faoi na rudaí a roghnaigh siad. Is féidir leas a bhaint as na pointí plé a scríobh tú ar an smeach-chairt chun an plé a spreagadh.

Earraí ón gcatalóg

Abair leis na tuismitheoirí ligean orthu féin go bhfuil siad ag dul ag siopadóireacht. Cuir na catalóga, na hirisí, na bileoga fógraíochta agus araile ar bhord. Tabhair siosúr do gach tuismitheoir, chomh maith le leathanach bán, seiliteip nó gliú.

Tá cead ag gach duine € 15 - € 25 a chaitheamh ar bhronntanais dá bpáistí. Caithfidh siad na bronntanais a roghnú as na catalóga, as na hirisí agus as na bileoga fógraíochta. Nuair atá bronntanas roghnaithe acu, ba cheart dóibh pictiúr de a ghearradh amach agus a ghreamú den leathanach.

Nuair atá an tsiopadóireacht déanta ag gach duine, cuir an grúpa i gceann a chéile arís agus iarr ar na tuismitheoirí labhairt faoi na rudaí a roghnaigh siad. Is féidir leas a bhaint as na pointí plé a scríobh tú ar an smeach-chairt chun an plé a spreagadh.





Is sa bhaile a thosaíonn an fhoghlaim

Ullmhúchán:



Teastaíonn cóip den leabhar scéalaíochta 'Drochlá Ruairí' le tabhairt do gach tuismitheoir.



Beidh meascán ábhar de dhíth ort ar féidir leis na tuismitheoirí úsáid a bhaint astu agus iad i mbun a gcuid taispeántas a dhéanamh:

- roinnt cineálacha páipéir
- cairtchlár agus clár póstaeir (*poster board*)
- boscaí
- páipéar balla
- leabhair ghearrthóg (*scrapbooks*)
- sean-nuachtáin, irisí, pictiúir, cártaí poist agus araile
- ribíní, olann chadáis, stráicí éadaigh
- péint le haghaidh póstaeir a tharraingt, pinn, pinn luaidhe, marcóirí agus criáin
- rialóirí, siosúir, seilitéip, *Blu-Tack* agus gliú
- taos múnlaíthe nó *Playdoh*.

Ullmhaigh féin roinnt taispeántas samplach a chuideoidh leis na tuismitheoirí a smaointe féin a fhorbairt, mar shampla:

- póstaer nó colláis nó pictiúr péinteáilte mar gheall ar fhoghlaim sa bhaile;
- bosca a bhfuil gnéithe éagsúla den fhoghlaim sa teaghlach léirithe ar gach painéal de;
- scrolla páipéir bhalla ar a bhfuil pictiúir a léiríonn gníomhaíochtaí éagsúla foghlama;
- leabhar gearrthóg ina bhfuil smaointe i dtaobh na foghlama sa teaghlach
- dealbha déanta den chré mhúnlaíthe a léiríonn radharc éigin atá bainteach leis an bhfoghlaim sa teaghlach

Stiúradh na gníomhaíochta:

Is é cuspóir na gníomhaíochta seo deis a thabhairt do gach duine de na tuismitheoirí a mhachnamh féin a dhéanamh ar a eispéiris féin agus na heispéiris sin a léiriú go físiúil do na daoine eile sa ghrúpa.

Is é an chéad chéim ná cóip de '**Drochlá Ruairí**' a thabhairt do gach tuismitheoir. Lig dóibh an scéal a léamh nó léigh amach dóibh é. Iarr orthu a mbarúlacha i dtaobh an scéil a thabhairt.

Is sa bhaile a thosaíonn an fhoghlaím

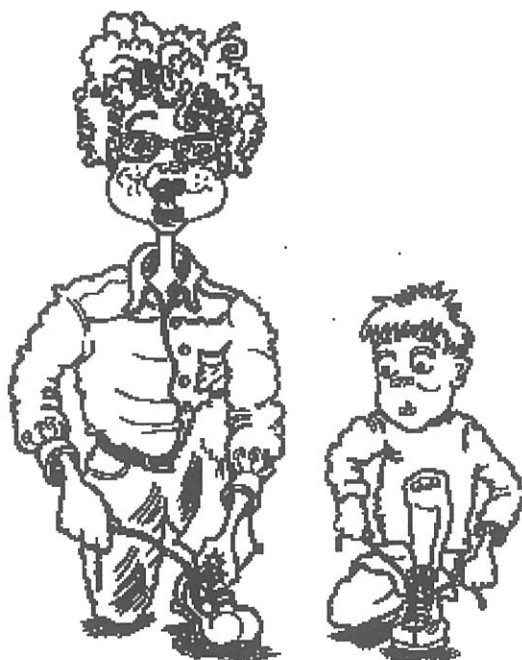
Ceisteanna:

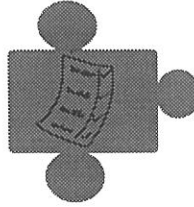
- An measann tú go dtaitneodh an scéal seo le do pháistí féin? Cén fáth sin?
- Cad iad na deiseanna foghlama a léirítear sa scéal seo?
- Cén chaoi a bhféadfaí an leabhar seo a úsáid le haghaidh gníomhaíochtaí foghlama?

Iarr ar na tuismitheoirí a leaganacha féin de 'Drochlá Ruairí' a chumadh, chun an méid a d'fhoghlaím siad le linn an chúrsa a léiriú. Taispeáin dóibh na samplaí atá agat agus fiafraigh díobh cén chaoi ar ullmhaíodh iad, dar leo. Is féidir leo féin bealaí eile a roghnú le haghaidh a bhfuil ar eolas acu a thaispeáint. Má mheasann tú go mbeadh sé ina chuidiú, thioctadh leat féin teidil a mholadh le haghaidh na dtaispeántas, cuir i gcás **'Is sa bhaile a thosaíonn an fhoghlaím'**.

Déan cinnte go bhfuil go leor spáis acu le bheith ag obair ann. Abair leo smaointe a phlé lena chéile agus ábhair a roinnt lena chéile. Bí tusa ar fáil le cabhair a thabhairt más gá. Lig dóibh timpeall 45 nóiméad a chaitheamh i mbun obair an tionscadail. Cuir an grúpa i gceann a chéile ansin agus iarr orthu a saothar a chur i láthair an ghrúpa.

Más rud é nach bhfuil cuid acu réidh go fóill, is féidir leo an tionscadal a chríochnú sa bhaile agus é a thabhairt isteach sa seisiún deireanach. Seans go mbeidh ort féin ábhair a thabhairt ar iasacht dóibh ar féidir leo úsáid a bhaint astu sa bhaile.





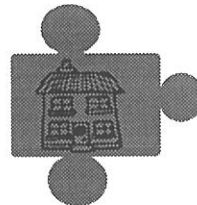
Achoimre ar an seisiún

Iarr ar na tuismitheoirí a mbarúlacha a thabhairt i dtaobh na bpíosáí úd **Súil ar an labhairt, ar an éisteacht, ar an léitheoireacht, ar an scríbhneoireacht** agus **ar an mhatamaitic**.

- An raibh na píosáí **Súil ar...** ina gcuidiú ar chor ar bith?
- Cén gaol atá idir na píosáí éagsúla **Súil ar...**?
- Cén chaoi ar féidir leas a bhaint as na píosáí **Súil ar...** amach anseo?

Seans go mbeidh cuid de na tuismitheoirí ag iarraidh a gcuid tionscadal a chríochnú sa bhaile.

Tabhair cóip de '**Drochlá Ruairí**' do na tuismitheoirí le tabhairt abhaile chuig na páistí. Abair leo an leabhar a úsáid i dteannta na bpáistí agus a bheith ag caint leo mar gheall ar an scéal. Cuir i gcuimhne dóibh go mbeidh tú ag iarraidh orthu a mbarúlacha ar an ábhar seo a chur i láthair le linn an chéad seisiúin eile.



Gníomhaíocht bhaile 13 – Ag spraoi agus ag foghlaim

Iarr ar na tuismitheoirí roinnt ama a chur ar fáil le breathnú ar na páistí agus éisteacht leo agus iad ag imirt cluichí. Léigh trí na ceisteanna **in Gníomhaíocht Bhaile – Ag spraoi agus ag foghlaim** agus iarr ar na tuismitheoirí a machnamh a dhéanamh orthu le linn dóibh a bheith ag breathnú ar na páistí agus iad i mbun súgartha.



Ag spraoi agus ag foghlaim

An maith le do pháiste féin cluichí cur i gcéill a imirt?

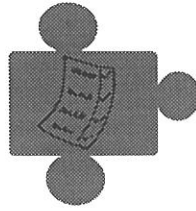
Cad é is ábhar do na cluichí cur i gcéill seo?

An bhfuil cluiche ar leith ann a thaitníonn go mór leis an bpáiste agus a imríonn sí go minic?

An úsáideann sí bréagáin nó aon fhearas eile le linn an chluiche seo, nó an ngléasann sí í féin le haghaidh an chluiche?

An mbíonn páistí eile páirteach ann?

An bhfuil gnéithe den léitheoireacht, den scríbhneoireacht nó den mhatamaitic ag baint leis na cluichí seo? An féidir leat samplaí a lua?



Nótaí an tSeisiúin

Cad iad na rudaí ar éirigh go maith leo sa seisiún seo?

An raibh aon deacrachtaí ar leith ann?

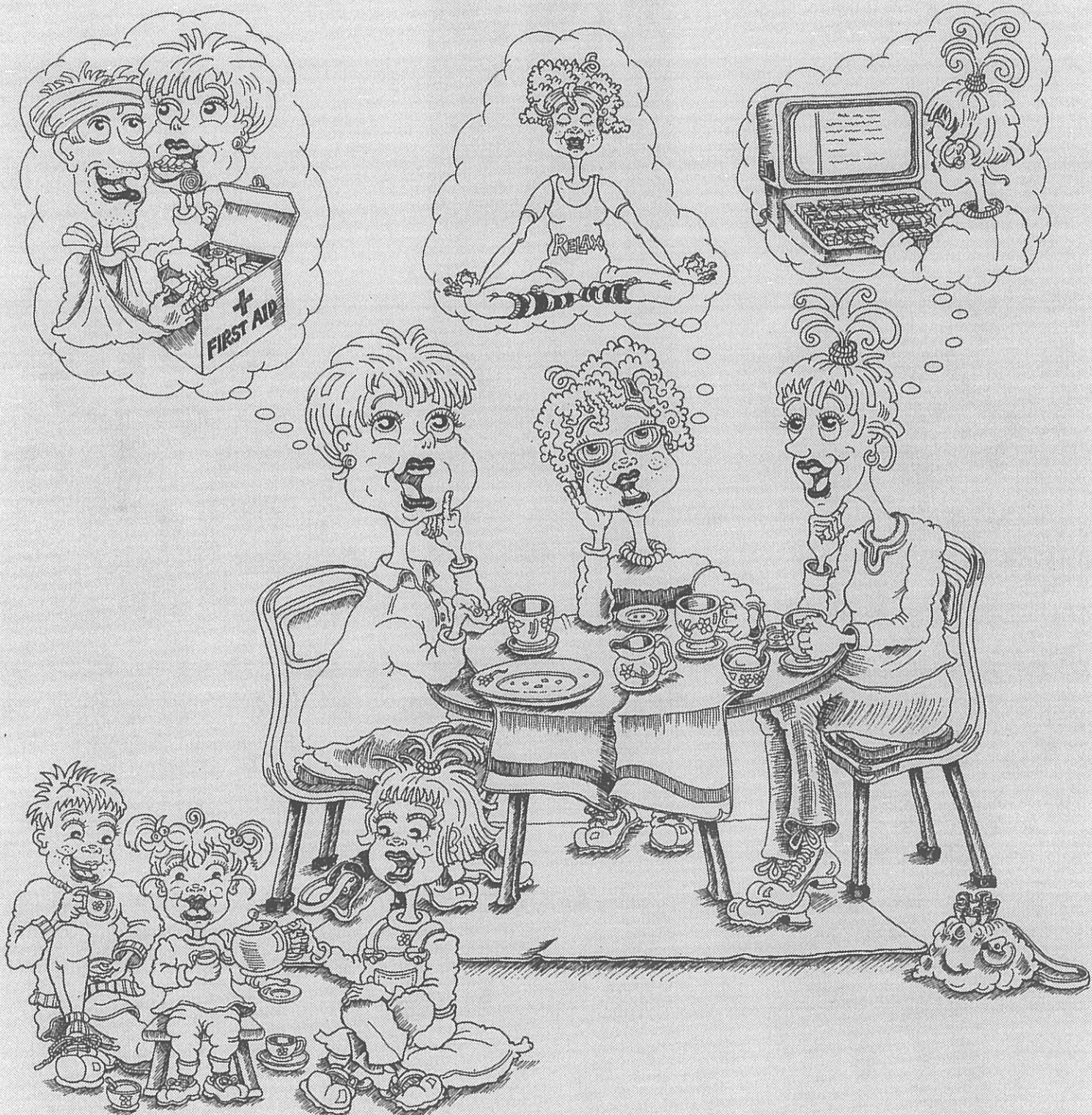
Ar nocht na tuismitheoirí aon tuairim i leith ábhar an tseisiúin seo?

Cad é mar a rinne tú freastal ar riachtanais agus ar ábhair spéise éagsúla?

An bhfuil aon ní ann a dhéanfá ar shlí eile dá mbeadh seisiún mar seo le reáchtáil agat arís?

14

Focail
scoir





Sa seisiún seo, beidh na tuismitheoirí:

- ag caint faoina dtaithí foghlama le linn an chúrsa seo;
- ag plé na rudaí is mó a bhfuil suim acu iontu agus a riachtanais foghlama amach anseo;
- ag plé na n-acmhainní pobail ar féidir le teaghlaigh leas a bhaint astu;
- measúnú a dhéanamh ar an gcúrsa ar fad.

Réimse	Tasc	Am	Lth.
Réamhrá		10 nóim.	288
An doras a oscailt	1	30 nóim.	289
Ár n-acmhainní féin	2	45 nóim.	290
 Ár n-acmhainní féin			291
An cúrsa á mheas	3	15 nóim.	292
 An cúrsa á mheas			293-294
An meall mór ar deireadh	4	30 nóim.	295
Nótaí measúnaithe le haghaidh an phacáiste seo (do na héascaitheoirí)			296-297
Nótaí an tSeisiúin			298



Réamhrá

Ullmhúchán:



Beidh smeach-chairt agus marcóirí de dhíth ort.



Bailigh le chéile ábhair le haghaidh taispeántais faoi acmhainní eile atá le fáil sa phobal, mar shampla ranganna do dhaoine fásta, cúrsaí FÁS agus scéimeanna oiliúna eile, seirbhísí naíonlainne lae/feighlíocht leanaí, seirbhísí a thugann tacaíocht do theaghlaigh, seirbhísí cúnaimh dhlíthiúil, comhairle faoi bhainistiú airgid agus seirbhísí eile airgeadais, ionaid phobail, grúpaí tacaíochta, scéimeanna le haghaidh liúntais tithíochta agus cíosa, eolas faoin mBord Sláinte agus faoin gCóras Leasa Shóisialaigh. Bíodh roinnt eolairí teileafóin ann agus foinsí eile a thugann eolas faoin gceantar.

Stiúradh na gníomhaíochta:

Caith súil siar ar **Ghníomhaíocht Bhaile – Ag spraoi agus ag foghlaim.**

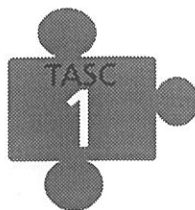
Iarr ar na tuismitheoirí a dtuairimí a nochtadh faoi **'Drochlá Ruairí'**.

Má tá aon duine de na tuismitheoirí ann a chríochnaigh an saothar sa bhaile, cuir am ar fáil le gur féidir leo a gcuid oibre a chur i láthair.

Is é atá sa seisiún deireanach seo ná straitéis a chuirfidh ar chumas na n-éascaitheoirí críoch a chur ar an gcúrsa agus tuilleadh deiseanna foghlama a chur i láthair na dtuismitheoirí.

Mínigh do na tuismitheoirí gurb é seo an seisiún deireanach den chúrsa agus gurb é an rud is mó atá le déanamh ná comhghairdeas a dhéanamh leo as an bpáirt a ghlac siad sa chúrsa agus as an méid a chuir siad i gcrích lena linn. Beidh orthu chomh maith roinnt ama a chaitheamh ag déanamh a machnaimh faoin gcúrsa. Mar shampla, an ndearnadh freastal orthu faoi mar a bhí siad ag súil leis? Cad iad na riachtanais agus na hábhair spéise eile atá acu agus ag na páistí? Beidh tusa ag cur eolais ar fáil dóibh conas leas a bhaint as seirbhísí eile a oireann dá riachtanais agus dá n-ábhair spéise.





An Doras a oscailt

Ullmhúchán:



Beidh smeach-chairt, páipéar, marcóirí agus *Blu-Tack* de dhíth ort.

Scríobh na pointí plé ar an smeach-chairt.

Stiúradh na gníomhaíochta:

Go dtí seo, bhí an cúrsa dírithe ar conas is féidir leis na tuismitheoirí cabhrú lena gcuid páistí sa phróiseas foghlama. Is é cuspóir an tseisiúin seo, áfach, ceangal a chruthú idir na rudaí a d'fhoghlaim na tuismitheoirí agus na chéad chéimeanna eile atá le tógáil.

Iarr ar na tuismitheoirí a bheith ag obair le chéile i ngrúpaí beirte. Tabhair leathanach smeach-chairte do gach beirt.

Dírigh a n-aird ar na ceisteanna atá scríofa ar an smeach-chairt agat.

Iarr orthu na ceisteanna seo a phlé i dteannta a gcomrádaithe agus a gcuid freagraí a scríobh ar leathanach smeach-chairte.

Nuair atá gach duine réidh, abair leo na leathanaigh a ghreamú den bhalla. Is féidir leo ansin siúl thart agus na freagraí éagsúla a phlé lena chéile.

Bíodh aird ar leith agat ar a gcuid moltaí i dtaobh rudaí ba mhaith leo a fhoghlaim amach anseo. An bhfuil bealach ar bith ann a bhféadfadh bhur bhfoireannsa cúrsaí breise a sholáthar? An féidir leat féin comhairle a chur orthu le gur féidir leo leas a bhaint as seirbhísí aosoideachais eile?

Pointí plé:

- Nuair a roghnaigh tú an cúrsa seo, an raibh aon tuairim agat faoin gcineál cúrsa a bheadh ann?
- Cad é an rud is tábhachtaí, dar leat, a rinne tú le linn an chúrsa seo?
- An ndearna tú aon rud le linn an chúrsa a bhí ina ábhar bróid agus sásaimh duit?
- Cén chaoi a ndeachaigh an cúrsa seo chun sochair duit féin, do do chlann agus don teaghlach go léir?
- An bhfuil aon rud ann ar mhaith leat tuilleadh a fhoghlaim ina thaobh?
- An síleann tú go bhfuil aon tábhacht ag baint leis an áit a mbíonn an cúrsa ar siúl?
- An síleann tú go bhfuil aon tábhacht ag baint leis an líon daoine sa ghrúpa?
- An bhfuil aon rud ar mhaith leat tuilleadh cabhrach leis chun gur féidir leat freastal ar ranganna - cuir i gcás feighlíocht leanaí nó socrúithe taistil?

Seans go mbeidh tú féin ag iarraidh cuireadh a thabhairt d'ionadaí de chuid na seirbhísí aosoideachais chun labhairt leis an ngrúpa.





Ár n-acmhainní féin

Ullmhúchán:



Beidh smeach-chairt agus marcóirí de dhíth ort.

Déan tagairt don taispeántas d'ábhair aosoideachais agus seirbhísí pobail a d'ullmhaigh tú le haghaidh thús an tseisiúin seo.



Déan tagairt do **Leabhar Saothair F, p. 11 – Ár n-acmhainní féin.**

Stiúradh na gníomhaíochta:

Ní bhíonn a fhios ag daoine, de ghnáth, cad iad na hacmhainní atá le fáil sa phobal áitiúil. Is é cuspóir na gníomhaíochta seo na tuismitheoirí a chur ar an eolas faoi na hacmhainní pobail atá ann.

Déan na tuismitheoirí a roinnt i ngrúpaí beaga. Tabhair leathanach smeach-chairte agus marcóirí do gach grúpa.

Dírigh aird na dtuismitheoirí ar an taispeántas atá ullmhaithe agat.

Iarr ar gach grúpa breathnú ar an liosta de sheirbhísí agus d'acmhainní áitiúla i **Leabhar Saothair F, lch.11 – Ár n-acmhainní féin.** Cá mhéad acu atá ar fáil sa phobal áitiúil?

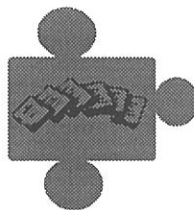
- An bhfuil a fhios acu cá háit a bhfuil siad ar fáil?
- Ar bhain siad féin úsáid as aon cheann acu?
- An bhfuil aon cheann ann nach raibh a fhios acu a leithéid a bheith ann go dtí seo?
- Cad iad na cinn a bheadh úsáideach acusan, dar leo?
- An bhfuil seirbhísí nó acmhainní ar bith ann nach bhfuil ar an liosta seo?

Abair leo léarscáil a tharraingt a léiríonn na hacmhainní atá ar fáil sa phobal. Is féidir an t-ionad a mbíonn na seisiúin ar siúl ann a úsáid mar phointe tagartha. An féidir leo lár an bhaile a bhreacadh ar an léarscáil? Iarr orthu gach ceann de na seirbhísí/acmhainní a léiriú le siombail nó le pictiúr. Beidh orthu a machnamh a dhéanamh faoi cé chomh fada ar shiúl is atá gach ceann acu óna dteach féin, nó ó lár an bhaile agus iad a bhreacadh ar an léarscáil dá réir sin.

Nuair atá an méid sin déanta acu, abair leo na léarscáileanna a ghreamú de na ballaí chomh maith leis na póstaer a rinneadh le linn **Ghníomhaíocht 1**. Lig dóibh cúpla nóiméad a chaitheamh ag breathnú orthu.

Ceisteanna:

- *Maidir leis an soláthar seirbhísí/acmhainní in bhur gceantar féin – an bhfuil aon ghné ar leith ann atá an-láidir ar fad?*
- *An bhfuil aon laigí sa soláthar seirbhísí/acmhainní in bhur gceantar féin.*



Ár n-acmhainní féin

Cad iad na hacmhainní atá ar fáil sa phobal?

Cén áit a bhfaighfeá:

Seirbhísí tacaíochta teaghlaigh

- áiseanna naíonlainne (*crèches*)?
- seirbhísí feighlíochta leanaí?
- grúpaí tuismitheoirí/leanaí óga?
- seirbhísí réamhscoile?
- cúrsaí ullmhúcháin agus oiliúna do thuismitheoirí?
- clubanna óige?

Seirbhísí an Bhoird Sláinte

- d'ospidéal áitiúil féin?
- seirbhísí sláinte meabhrach
- cúrsaí oideachais sláinte, mar shampla cúrsaí garchabhrach agus conas déileáil le strus

Comhairle airgeadais

- oifigí leasa shóisialaigh?
- Comhairle faoi chúrsaí airgeadais agus buiséadú.
- do chomhar creidmheasa áitiúil?

Comhairle dhlíthiúil

- cúnamh dlíthiúil saor in aisce?
- seirbhísí idirbheartaíochta do theaghlaigh?

Tacaíocht agus seirbhísí oideachais

- treoirchomhairle (*guidance counselling*)?
- ranganna aosoideachais?
- sícéolaí oideachais?
- bunscoileanna áitiúla?
- meánscoileanna áitiúla?

Seirbhísí fostaíochta

- clubanna fostaíochta?
- an t-ionad acmhainní do dhaoine dífhostaithe?
- oifigí FÁS?
- Seirbhísí fostaíochta áitiúla?
- oifigí ceardchumainn?



An cúrsa á mheas

Ullmhúchán:



Gabh siar go dtí na cuspóirí agus na spriocanna a luadh in **Seisiún 1 – Tús na hOibre**.

Déan tagairt chomh maith d'ábhair an chúrsa faoi mar a léirítear iad i **Leabhar Saothair A, Ich. 4 – Príomhábhair + ábhair eile a d'fhéadfaí a chlúdach**.

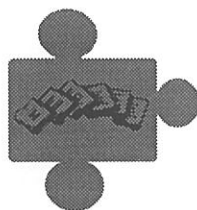


Déan fótachóip de leathanaigh measúnaithe an chúrsa á mheas agus cóip do gach tuismitheoir. Tá cóip de na leathanaigh seo i **Leabhar Saothair F, leathanaigh 12-13** chomh maith, ach beidh ortsa na leathanaigh a bhailiú ó na tuismitheoirí chun gur féidir leat do mheasúnú féin a chur i gcrích.

Stiúradh na gníomhaíochta:

Gabh siar ar feadh tamaill ar chuspóirí agus ar spriocanna an chúrsa agus ar na hábhair a pléadh ag tús an chúrsa. Iarr ar na tuismitheoirí ansin a dtuairimí féin i dtaobh an chúrsa a chur i láthair. Léigh trí na ceisteanna agus tabhair am dóibh iad a fhreagairt. Nuair a bheidh siad críochnaithe, bailigh na leathanaigh uathu agus tabhair buíochas dóibh. Meabhraigh dóibh go mbeifear ag brath ar a gcuid tuairimí agus moltaí nuair a bheidh cúrsaí á bpleanáil amach anseo.





An cúrsa á mheas

Déan fótachóip le haghaidh gach tuismitheora

1. Cad é do mheas ar an gcúrsa ar fad?
 Bhí sé ina chuidiú mór. _____
 Bhí sé ina chuidiú. _____
 Ní raibh sé ina chuidiú. _____

2. Ar chuidigh an cúrsa leat do chuspóirí foghlama féin a bhaint amach?
 Chuidigh _____
 Níor chuidigh _____

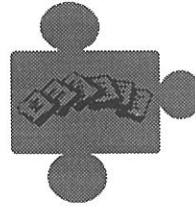
3. Ar fhoghlaim tú rudaí a chuidíonn leat agus tú ag obair le do pháiste féin maidir leis an léitheoireacht, an scríbhneoireacht agus an mhatamaitic?
 D'fhoghlaim _____
 Níor fhoghlaim _____

4. Ar chuidigh an cúrsa le haon pháiste eile sa teaghlach maidir leis an léitheoireacht, an scríbhneoireacht agus an mhatamaitic?
 Chuidigh _____
 Níor chuidigh _____

5. Cad é do mheas ar an gcaoi ar eagraíodh an cúrsa?
 Sármhaith _____
 An-mhaith _____
 Maith go leor _____
 Go holc _____

6. An raibh an t-ionad ina réachtáladh an cúrsa sásúil, dar leat?
 Bhí _____
 Ní raibh _____

7. An raibh clár ama an chúrsa sásúil, dar leat?
 Bhí _____
 Ní raibh _____



An cúrsa á mheas

8. Ar chuir na héascaitheoirí ar do shuaimhneas thú le linn an chúrsa?

Chuir _____

Níor chuir _____

9. An raibh na héascaitheoirí cabhrach agus cuidiúil?

Bhí _____

Ní raibh _____

10. Ar fhoghlaím tú aon rud ó thuismitheoirí eile sa ghrúpa?

D'fhoghlaim

Níor fhoghlaim

11. An molfá do thuismitheoirí eile freastal ar an gcúrsa seo?

Mhofainn _____

Ní mholfaínn

12. An bhfuil aon rud eile ann atá tú ag iarraidh a rá?

[illegible]



Agus an meall mór ar deireadh...

Ullmhúchán:

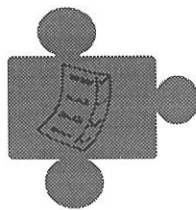
Léigh na moltaí le haghaidh gníomhaíochtaí atá oiriúnach don seisiún deireanach agus bailigh cibé ábhair a theastaíonn don ghníomhaíocht atá roghnaithe agat.

Stiúradh na gníomhaíochta:

Le linn an ama atá caite ag na tuismitheoirí i gcuideachta a chéile is dócha go bhfuil caidreamh bunaithe acu le daoine ar leith agus le lucht an chúrsa trí chéile. Ní miste gníomhaíocht a bheith ann a thugann aitheantas do cé chomh tábhachtach is atá a leithéid seo de chaidreamh. Seo thíos roinnt moltaí le haghaidh a leithéid de ghníomhaíocht. Ní gá go ndéanfaí gach ceann acu san aon seisiún amháin. Ba chóir gurb é an grúpa go léir a dhéanfadh iad a phleanáil.

Moltaí:

- D'fhéadfaí turas speisialta a eagrú a mbeadh na tuismitheoirí agus na páistí páirteach ann, nó, más fearr libh, na tuismitheoirí amháin: d'fhéadfaí cuairt a thabhairt ar an zú, ar fheirm oscailte, ar ionad fóillíochta nó fiú dul ag marcaíocht ar chapail.
- Oíche Chaidrimh a eagrú do na tuismitheoirí agus dá dteaghlaigh. Níor mhiste na tionscadail a chuir na tuismitheoirí i gcrích in **Seisiún 13** a chur ar taispeáint. D'fhéadfá cuireadh a thabhairt do thuismitheoirí atá ag smaoineamh ar pháirt a ghlacadh sa chúrsa.
- Le seilítéip nó le *Blu-Tack*, greamaigh píosa mór páipéir de dhroim gach duine de na tuismitheoirí. Iarr ar na tuismitheoirí eile rud éigin dearfach, moltach a scríobh ar dhroim a chéile.
- Tabhair dearbhán leabhair do gach tuismitheoir mar bhronntanas scoir.
- Cuir am ar fáil i dtreo dheireadh an tseisiúin le haghaidh cóisire. Abair le gach duine de na tuismitheoirí rud éigin a thabhairt leis/léi.
- Tabhair teastais do na tuismitheoirí ag deimhniú gur fhreastail siad ar an gcúrsa.



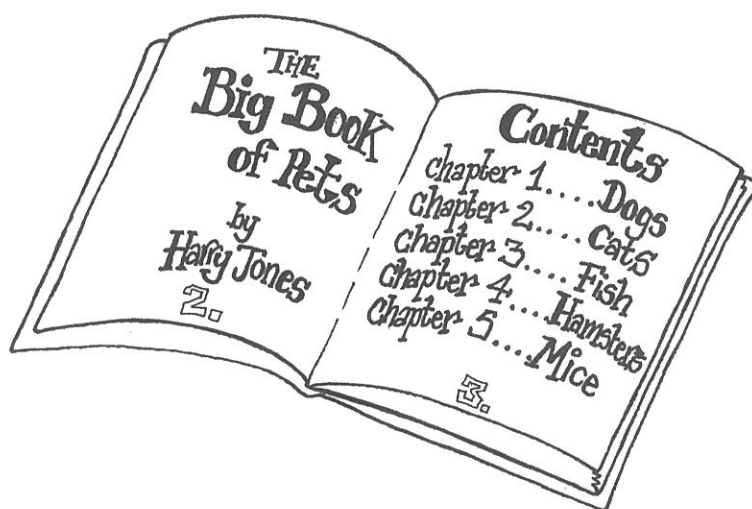
Nótaí Measúnaithe do na hÉascaitheoirí

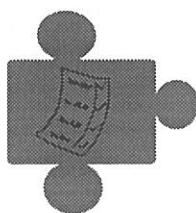
A Éascaitheoir, a chara

Go raibh maith agat as úsáid a bhaint as an bPacáiste Acmhainní i gcomhair na Foghlama sa Teaghlach. Tá súil againn go raibh sé ina chuidiú agat le linn duit a bheith ag pleanáil agus le linn duit a bheith i mbun oibre mar theagascóir.

Ba mhaith linn go gcuirfeá do thuairimí i leith an phacáiste in iúl dúinn, agus eolas faoin úsáid ar bhain tú as. Táimid ag iarraidh ort, mar sin, fótachóip a dhéanamh de na **Nótaí Measúnaithe**, na ceistanna a fhreagairt agus a sheoladh ar ais.

Jan Godfrey
Moirá Greene





Nótaí meastóireachta le haghaidh an phacáiste seo

Is féidir seo a fhótachóipeáil, más gá

- 1 Cé chomh húsáideach is a bhí an Pacáiste Acmhainní seo le linn an chúrsa foghlama teaghlaigh?

an-úsáideach

☐

úsáideach

☐

úsáideach go pointe

☐

gan úsáid

☐

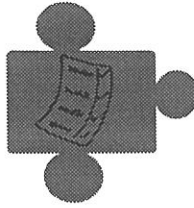
- 2 Cad iad na seisiúin ab éifeachtaí, dar leat?

- 3 An raibh aon deacrachtaí agat an pacáiste a úsáid?

- 4 An measann tú go bhfuil aon rud a d'fhéadfaí a chur leis an bpacáiste chun go mbeadh sé níos éasca úsáid a bhaint as, mar shampla tuilleadh traenála, tuilleadh seisiún, tuilleadh áiseanna closamhairc?

- 5 Cén chaoi, dar leat, a ndeachaigh an cúrsa/clár chun sochair dóibh siúd a bhí páirteach ann?

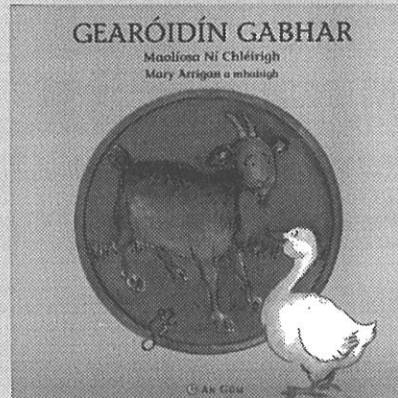
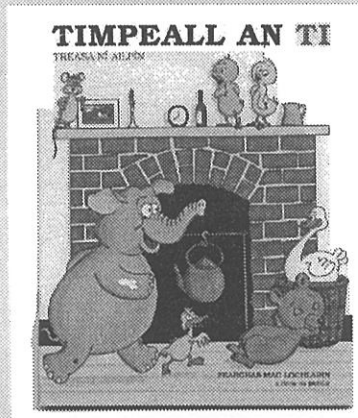
- 6 An bhfuil aon mholtaí/tuairimí eile agat?



Nótaí an tSeisiúin

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Léitheoireacht roghnaithe



1. The discovery of emergent literacy - by Nigel Hall
2. What is early literacy development? by Jo Weinberger
3. Understanding the case for involvement - by Peter Hannon
4. The effectiveness of family literacy by Keith Topping



The discovery of emergent literacy - by Nigel Hall

Reproduced from Nigel Hall, *The emergence of literacy*, chapter 1, (1987) by kind permission of Hodder & Stoughton, 338 Euston Rd., London, England.

Introduction

The aim of this chapter is to discuss recent views about and research on, the emergence of literacy. It would be incorrect to give the impression that everyone agrees with these views or to suggest that the evidence for these views is fully understood. It is, however, clear that in the last ten years, and particularly during the last five years, considerable effort has been put into investigating the competence of children as literacy learners, and redefining what it means for them to become literate. Researchers from a variety of disciplines have been contributing knowledge which, when put together, provides a powerful image of the child as a competent enquirer into the nature and purpose of literacy. Teachers have also played their part in this revaluation and there are many across the world who are creating classroom environments which reflect this new knowledge. Much of this knowledge is not, of course, completely new - nothing ever is - and this chapter will refer to some earlier thoughts which would be quite acceptable to most recent researchers in this area. However, there are many elements which were not known or understood before the asking of certain kinds of questions became a legitimate activity. If the question, 'When do children become literate?' is answered by the response, 'When they come to school', there is no clear incentive to look at what is happening to children before they arrive at school. Fortunately some researchers have not been restricted by such answers and it is their findings which form the basis for this book.

The Western print environment is the most complex and demanding ever experienced by the human race. All of us who live in it cannot help but be substantially involved in it. The speedy advance of information technology, far from reducing the burden, has added to the complexity. The encroachment of television into our lives has increased the need to read in order for us to see what we wish to view; it has also led to the development of an audience for books related to the programmes. Children, from birth, are witnesses to both the existence of print and the relationship between print and people. It would seem strange, given the way that children involve themselves in all aspects of their world, if anyone suggested that there was one part of that visible world about which children were totally ignorant. Yet that is precisely the assumption that underpins so much conventional instruction. There has been an almost universal assumption that either children are ignorant about the nature and purpose of literacy unless they are 'taught' it, or that what children know is of no importance whatsoever in devising teaching strategies. The overall effect of such views is that there has been a devaluation of children's competence, and an emphasis on direct instructional practices. Ferreiro and Teberosky (1983) put this problem into perspective: 'We have searched unsuccessfully in this literature for reference to children themselves, thinking children who seek knowledge,

children we have discovered through Piagetian theory. The children we know are learners who actively try to understand the world around them, to answer questions the world poses...it is absurd to imagine that four or five year old children growing up in an urban environment that displays print everywhere (on toys, on billboards and road signs, on their clothes, on TV) do not develop any ideas about this cultural object until they find themselves sitting in front of a teacher' (p.12).

Conventional Assumptions

For most of this century the curriculum for the teaching of literacy skills in Britain and the USA has been based on a number of apparently fundamental assumptions. These are that:

- reading and writing are primarily visual - perceptual processes involving printed unit/sound relationships;
- children are not ready to learn to read and write until they are five or six years old;
- children have to be taught to be literate;
- the teaching of literacy must be systematic and sequential in operation;
- proficiency in the 'basic' skills has to be acquired before one can act in a literate way;
- teaching the 'basic' skills of literacy is a neutral, value-free activity.

These assumptions, albeit sometimes unspoken and implicit, controlled the way most educationalists dealt with literacy. The following quotation from Walcutt (in Goddard, 1974) effectively embodies most of them:

'Reading is first of all and essentially the mechanical skill of decoding, of turning the printed symbols into the sounds which are language. . We are intensely concerned that our children understand what they read, but the mechanical decoding skill must come first if we are to get them started properly. In the earliest stages of learning to read there is very little need for thinking and reasoning on the part of the child. What he needs is a little practice in mastering a decoding skill and the thinking will come along quite some time later.'

Such assumptions did not make the teaching of reading and writing any easier, nor did they resolve the problem of how to teach literacy. They did, however, provide some security; they marked the boundaries of the teacher's task, elevated the status of the teacher, and controlled perception of some of the associated phenomena.

Some of these assumptions clearly gave value to the role of the teacher. The view that children were not ready for literacy until they were five or six years old, and that they had to be taught to be literate, clearly elevates the status of the teacher. Instruction in literacy was a task for the specialist - not the parent.

The fact that reading and writing were perceived as

The discovery of emergent literacy - by Nigel Hall

visual/perceptual processes, and that they had to be taught in a systematic and sequential way, enabled the creation of an elaborate set of rules governing the order in which these relationships had to be taught. Once rules were clearly expressed, the teaching of these rules became an activity akin to a science, understood by most teachers to be a neutral, value-free activity. Thus, by applying the rules in a systematic way, children were inevitably supposed to become literate. As these rules became more and more complex and elaborate so the specialist nature of literacy teaching was confirmed. It was the teacher who had the skills and the knowledge – not the child or the parent. As few children were capable of coping with this myriad of specialist-created skills, so the belief in children's literacy incompetence was reinforced. The creation of a complex hierarchy of skills appeared to make it easier to locate and diagnose failure in literacy development. However, too often the failure was a result of the hierarchy. Stories abound of children who were reading conventionally before they arrived at school, but because they failed to identify some key words or recite their alphabet they were classed as non-readers.

Thus, whether the teaching was based on phonic, alphabetic, whole word, or sentence methods of reading instruction, certain elements remained unchanged. Control of the manner and rate of learning was in the hands of the teacher. It was the teacher's task to control the child's development from a state of illiteracy to becoming someone with a mastery of the skills involved in being literate; the child's role was to follow the teacher's route from beginning to end.

As a result of more recent understanding about, and awareness of, literacy, and the ways in which children develop a comprehension of literacy, it is possible to identify a number of features that are not reflected in the above assumptions.

- There was no consideration that becoming a reader and becoming a writer were closely related processes.
- There was no consideration that becoming literate might be a social process and be influenced by a search for meaning.
- There was no consideration that most pre-school children might actually have some knowledge of literacy.
- There was no consideration that becoming literate might be a continuous developmental process that begins very early in life.
- There was no consideration of the organisation and control that children might bring to becoming literate.
- There was no consideration that in order to become literate a child might need to engage in literate acts.
- There was little consideration of how language and stories might inform, in particular ways, children's understandings about literacy and text.
- There was no consideration that the knowledge

that children have about literacy might be a legitimate element of their literacy development.

Although conventional assumptions may not reflect such ideas, there are perspectives on the development of literacy which do.

An historical alternative

This chapter is entitled 'The discovery of emergent literacy' but it would be more accurate, in some respects, to write about the 'rediscovery'. In 1898 Miss Harriet Iredell wrote an article which contained a number of thoughts that were diametrically opposed to the assumptions outlined above. Consider the following thoughts from Miss Iredell when reflecting on the development of written and oral language:

It would seem that not only are the processes alike by their own nature but that the child in all cases where he has access to books and writing materials starts to take to reading and writing as he took to hearing language and talking, his progress being according to conditions furnished, in exceptional cases reaching fruition in the full ability to read and write.

Consider also Miss Iredell's thoughts on certain points in oral language and written language development:

Scribbling is to writing what babbling is to talking, preceding it, holding the same office of forming the organ, giving practice in shaping the elements. As a babbling child thinks he talks so the scribbling child thinks he writes. One is as natural to him, as universal, as much a part of his growth as the other. He needs no urging to practise either.

And consider finally her views on instruction in literacy.

We never cease to wonder at the extent and amount of knowledge accumulated during the first three years of life nor at the rate of development of the little creature. We say 'Let this go on through the first years of school life and what may not be done'. But something bars the way. We are told 'He must learn to read and write'. As if he had not already taken the first steps, and of his own volition, his efforts unrecognised for what they are.

In that final sentence Miss Iredell neatly encapsulates a contemporary view of emergent literacy. During the last ten years researchers and teachers have identified many of these first steps and have demonstrated what it is that those steps really represent – actual literate behaviour.

The rediscovery and affirmation of emergent literacy was preceded by the recognition of schoolchildren's competence in learning to read. This recognition is attributable to a small number of researchers, namely Marie Clay in New Zealand, Kenneth Goodman in America, and Frank Smith in America and Canada. The

The discovery of emergent literacy - by Nigel Hall

work of these researchers and writers does not support the 'rule-bound' and 'teacher-controlled' stance of much literacy education. Unlike many other attacks on the deficit model of literacy education, their views have been sustained and developed, and have, in turn, generated a substantial body of multi-disciplined research which supports their claims.

The work of Clay (collected in Clay, 1982) and Goodman (collected in Gollasch, 1982) demonstrated clearly that children were not allowing themselves to be processed into becoming readers. As Clay (1982, p. xii) says: 'Children supplement the programme with their own efforts'. Both Clay and Goodman worked with children's errors and discovered that the common sense notion of an error being something that was simply wrong was not indicative of the reader's true response. They both found that these errors (which Goodman prefers to call miscues) revealed the considerable efforts being made by children to make sense of the material they were reading. In other words children already had some competence in reading.

Smith (1971) and Goodman (see Gollasch, 1982) both regard reading as a natural language process involving the reader in linguistic, cognitive, and social strategies in order to process print directly for meaning. Smith has also extended these principles to writing (Smith, 1982). Smith and Goodman have redefined literacy by moving away from definitions relating simply to perceptual processes to definitions based on cognitive activity in terms of making sense of print. That 'making sense of print' inevitably involves a social perspective. This conceptualisation of literacy as a meaning-based activity is not itself novel (see Thorndike, 1917, on reading), but what is relatively new is that both Smith and Goodman have applied this belief not only to the way adults engage in literate behaviour but also to the way children approach learning to read and write. They suggest that children approach print in a manner essentially similar to that of adults; children expect print to make sense. They are: 'Seekers after meaning motivated by the need to comprehend' (Goodman and Goodman, 1979) and they claim that children bring to print strategies which assume the usefulness of the medium.

This shift in emphasis clearly has implications for the assumptions identified at the beginning of this chapter. If learning to read and write are 'natural language' processes then can it really be the case that children have to wait until the age of five before they can engage in literacy-based activities? If it is a 'natural language' process then can it be the case that children have to be taught to read and write? Smith (1979) and Goodman, Goodman and Burke (1978) deny emphatically that children have to wait; indeed the basis of their claim, like that of Iredell cited earlier, is that children do not wait. As Goodman and Goodman

(1979) put it: 'Children are aware of the functions of print and are adaptive to the characteristics of print'. For Goodman and Smith the view that literacy acquisition was a natural process generated an important question: When does that process begin? With this apparently simple question the investigation of emergent literacy was legitimised.

There were, inevitably, other reasons why researchers began to focus on literacy before schooling. One of these reasons derived from research into metacognitive aspects of learning to read (using thought to reflect on thinking), and another derived from studies of early readers. A whole set of investigations, which appear to begin with Reid (1959), apparently demonstrated that children beginning school have little idea of the purpose and processes of reading. Chapter 5 of this book will look again at some of this research and it is sufficient to say at this point that, whether those researchers were right or wrong, they did focus attention on the knowledge about reading that children brought to school.

Equally important were a number of investigations into 'early readers' as they raised interesting questions about the relationship between knowledge about literacy and pre-school experiences. To some extent studies of early readers are studies of competence. If one believes that most children know nothing about literacy when they arrive at school then those who do must have something of the status of freaks. Psychologists love nothing more than to study the 'abnormal' and consequently there have been many studies of such 'early readers'. However the number of studies and the number of children found who were competent, led Torrey, in a review of such studies (Torrey 1979), to suggest that such competence was more common than had appeared. It was clear from those studies that the early experiences children had with print played a significant role in the emergence of literacy.

The time for an alternative approach seemed right in the light of new conceptualisations of psycholinguistics, the puzzles of the metacognitive research and the insights obtained from studies of early readers. Many researchers and teachers were feeling that terms like 'pre-reading skills' or, presumably, 'pre-writing skills' or 'pre-literacy skills' were unhelpful in describing young children's print-related behaviours. As Holdaway (1979) said: 'When we apply a term like "pre-reading skills" to such behaviour we demean their real status as early literacy skills, for they actually display all the features of mature strategies already achieving sound and satisfying outcomes' (p.56).

A current alternative

I began this chapter by considering a number of assumptions contained in conventional literacy

The discovery of emergent literacy - by Nigel Hall

instructional strategies. It will be useful to compare those assumptions with those of someone approaching the emergence of literacy from a rather different perspective; a perspective derived from the work of the Goodmans and Frank Smith. Yetta Goodman has for many years been studying the emergence of literacy. Her specific interest began when some children she was studying failed reading readiness tests. 'Yet even these children were beyond beginning reading. They were doing things and had developed concepts that were part of the reading process of mature proficient readers' (Goodman, 1980, p.2). This is not unlike a comment made by Clark in her study of young fluent readers (Clark, 1976, p.32): 'It is possible for even young children to become very fluent readers in spite of an average or below average ability to reproduce, or even to remember in their correct orientation, isolated designs sufficiently clearly to identify them from a range of alternatives.' It also brings to mind the case of Larry Wilson who at the age of four 'Failed a reading readiness test but read material on the second or third grade level' (Krippner, 1963, p.108).

Yetta Goodman does not accept that reading and writing are primarily visual/perceptual skills involving mainly printed unit/sound relationships. She would not deny that these relationships exist but sees their use as only one, and often a very inefficient, strategy if used in isolation: *'Reading consists of optical, perceptual, syntactic and semantic cycles each melting into the next as readers try to get to meaning as efficiently as possible using minimal time and energy'* (Goodman and Goodman, 1979, p.149). She would reject the view that children cannot be literate until they are five or six years old. She claims that: *'The beginnings of reading development often go unnoticed in the young child ... this lack of sensitivity occurs because the reading process is misunderstood, because learning to read print and being taught to read it have been conceived as one-to-one correspondence, and because we have been led to believe that the most common-sense notions about learning to read suggest that it begins in a formalised school setting'* (Goodman, 1980, p.9).

She does not believe that children have to be taught to be literate: *'In an environment rich with written language experiences which have real purpose and function for the children, the concepts and oral language about written language develop over a period of time ... given time, children work out for themselves what items belong in what categories'* (Goodman, 1980, p.25). She would not expect the teaching of literacy to be systematic and sequential in operation. She argues: 'It helps educators in understanding the reading process to study what proficient readers do when they read. But it is a serious mistake to create curricula based on artificial skill sequences and hierarchies derived from such studies' (Goodman and Altwerger, 1980 p. 84).

Yetta Goodman would not consider that the basic skills have to be acquired before one can act in a literate

way: *'The children we have studied and worked with have received no formal instruction yet they have begun to read. Reading may be its own readiness'* (Goodman and Altwerger, 1980, p.84). She does believe that literacy is anything but a neutral, value-free activity. She claims that it is: 'Impossible to consider literacy development without understanding the significance of literacy in the culture – in both the larger society in which a particular culture grows and develops and within the specific culture in which the child is nourished' (Goodman, 1980, p.4).

Most of the above responses are concerned with the reading process, but it is clear that Goodman accepts that those beliefs apply equally to writing. Her position is summed up when she says: 'My research has shown that literacy develops naturally in all children in our literate society' (Goodman, 1980, p.31). There would appear to be a number of fundamental assumptions behind the above statements which are rather different from those underpinning more conventional beliefs about literacy:

- Reading and writing are cognitive and social abilities involving a whole range of meaning-gaining strategies.
- Most children begin to read and write long before they arrive at school. They do not wait until they are 'taught'.
- Literacy emerges not in a systematic, sequential manner, but as a response to the printed language, and social environment experienced by the child.
- Children control and manipulate their literacy learning in much the same way as they control and manipulate all other aspects of their learning about the world.
- Literacy is a social phenomenon and as such is influenced by cultural factors. Therefore the cultural group in which children grow up will be a significant influence on the emergence of literacy.

In essence Goodman proposes a model of literacy development where the child is a competent cognitive and social learner who can develop, on his/her own, knowledge about, and abilities with, literacy. The child is seen as having competence to learn by living in a world where phenomena can have meaning assigned to them. This is, clearly, quite different from the assumptions embedded in conventional instruction, particularly with regard to very young children (see Walker, 1975).

Goodman has, on several occasions, used the word 'natural' to describe the way children become literate. It is a term which has been used by a number of other writers (Curtis, 1984; Forester, 1977; Hoskisson, 1979; Malicky and Norman, 1985; Schmidt and Yates, 1985; Stine, 1980; Teale, 1982 and 1984; and Torrey, 1979). It is, however, rather an awkward word, for what counts as 'natural' may vary between people. For many, the

The discovery of emergent literacy - by Nigel Hall

word 'natural' implies some kind of maturational phenomenon; something that occurs almost inevitably as a result of biological programming. However, in defining learning to read and write as natural processes, neither Smith nor the Goodmans are suggesting that there is some kind of biological mechanism operating; they are not suggesting an alternative literacy acquisition device (LAD). They are claiming that literacy is learnt in much the same way, and to some extent at the same time as, oral language. Both oral language and literacy development are dependent on an appropriate context for the 'natural' development of those skills. People use language and literacy in the pursuit of their everyday lives. In other words, within such contexts people engage in literacy and oracy in order that they may continue to experience the satisfaction of human needs.

Children would not learn to talk if deprived of access to purposeful oral language use. No child has ever learnt to talk by being locked in a room with an endless supply of tape-recorded language. Children have to experience language being used by people in appropriate ways, and appropriate ways are those which enable the creation of meanings and the sharing of meanings. In the same way, no child would ever learn to read if locked into the British Library. Children must have access to people using print in appropriate ways. Thus the 'naturalness' is a function of social experiences where literacy is a means to a variety of other ends.

Of course, within such environments all kinds of people – adults, siblings, and friends – help children in their learning. However, this seldom takes place as a result of systematic and sequential instructional practices; it is a consequence of playing and living with children. The same effects can be found in literacy development (Gundlach et al., 1985). It is the literacy development within these contexts that Goodman and others are labelling 'natural'.

Recently a term has become current which is, perhaps, more useful and less ambiguous than the word 'natural' in describing the way young children develop literacy competencies. It is, perhaps, more helpful to talk about literacy 'emerging' within certain kinds of contexts. Sulzby (1985) has used the term 'emergent' to describe this behaviour. She recognised that although children below the age of six are demonstrating literate behaviour it is, for the most part, not yet the same in its totality as conventional reading and writing. However, this rather begs the question of what can be described as 'conventional' reading and writing. The term has also been used by Holdaway (1979) but like Sulzby he uses the term within a stage theory of the development of literacy. Holdaway has 'emergent reading' followed by 'advanced emergent reading' and then by 'emergent to early reading'. (It is interesting to note that although Holdaway's book is titled *The Foundations of Literacy*, his stages are still labelled with the term 'reading'). The difficulty with stage theories of emergent literacy is that

it is too easy to find children who appear to be at several stages at once.

The word 'emergent' is, however, useful on four counts. First, it implies that development takes place from within the child. Even though people may inform children about many aspects of literacy, responsibility for making sense of all the data rests with the child. Therefore instruction is not the only means of encouraging the emergence of literacy. Secondly, 'emergence' is a gradual process: it takes place over time. Thirdly, for something to emerge there has to be something there in the first place. Where emergent literacy is concerned this means the fundamental abilities children have, and use, to make sense of the world; abilities demanded by both Piagetians (Ferreiro and Teberosky, 1983) and sociologists (Harste et al., 1984). Fourthly, things usually only emerge if the conditions are right. Where emergent literacy is concerned that means in contexts which support, facilitate enquiry, respect performance and provide opportunities for engagement in real literacy acts.

Thus in this book the word 'emergent' is preferred to the word 'natural', although the meaning is much the same as implied by Goodman's (1980) use of the latter term. The use of the term 'emergent' in this book does not imply the requirement of a culturally universal, systematic developmental sequence as Sulzby and Holdaway seem to be suggesting. Indeed they may not subscribe at all to my definition of 'emergence'. It is, however, the preferred definition of this book and the purpose of the following chapters is to consider how and when literacy emerges, and what form it takes.

References

- Clark, M. M. (1976) *Young Fluent Readers*. London: Heinemann Educational Books.
- Clay, M. (1982) *Observing Young Readers*. London: Heinemann Educational Books.
- Curtis, J. (1984) 'A teacher's role in Natural Language acquisition.' Paper presented at Annual Conference of California Teachers of English, San Jose.
- Ferreiro, E. and Teberosky, A. (1983) *Literacy Before Schooling*, London: Heinemann Educational Books.
- Forester, A. (1977) 'What teachers can learn from natural readers', *The Reading Teacher*, 31, pp. 160-6.
- Goddard, N. (1974) *Literacy: Language Experience Approaches*. London: Macmillan.
- Gollasch, F. V. (1982) *Language and Literacy: The Selected Writings of Kenneth S. Goodman*, Vol. 1 and Vol. 2. London: Routledge and Kegan Paul.
- Goodman, K., Goodman, Y. and Burke, C. (1978) 'Reading for life: the psycholinguistic base', in Hunter-Grundin, E. and Grundin, H. (eds.) *Reading: Implementing the Bullock Report*, London: Ward Lock Educational.
- Goodman, K. and Goodman, Y. (1979) 'Learning to read is natural', in Resnick, L. and Weaver, P. (eds.) *Theory and Practice of Early Reading*, Vol. 1. Hillsdale, New

The discovery of emergent literacy - by Nigel Hall

- Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goodman, Y. (1980) 'The roots of literacy', in Douglass, M. P. (ed.) *Reading: A Humanising Experience*. Claremont: Claremont Graduate School.
- Goodman, Y. and Altwerger, B. (1980) 'Reading: how does it begin?' in Pinnel, G. S. (ed.) *Discovering Language With Children*. NCTE.
- Gundlach, R., McLane, J., Stott, F. and McNamee, G. (1985) 'The social foundations of children's early writing development', in Farr, M. (ed.) *Children's Early Writing Development*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Harste, J., Woodward, V. and Burke, C. (1984) *Language Stories and Literacy Lessons*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann Educational Books.
- Holdaway, D. (1979) *The Foundations of Literacy*. Gosford, NSW: Scholastic.
- Hoskisson, K. (1979) 'Learning to read naturally', *Language Arts*, 56, 5, pp. 489-96.
- Iredell, H. (1898) (1994) 'Eleanor learns to read', *Education*, 19, pp. 233-8.
- Krippner, S. (1963) 'The boy who read at 18 months', *Exceptional Children*, October.
- Malicky, G. and Norman, C. (1985) 'Reading processes in natural readers', *Reading-Canada-Lecture*, 3, 1, pp. 8-20.
- Read, J. (1958) 'An investigation into thirteen beginners in reading', *Acta Psychologica*, 14, pp. 295-313.
- Schmidt, E. and Yates, C. (1985) 'Benji learns to read naturally! Naturally Benji learns to read', *Australian Journal of Reading*, 8, 3, pp. 121-34.
- Smith, F. (1971) 'Learning to read by reading', *Language Arts*, 53, pp. 297-9, 332.
- Smith, F. (1979) 'The language arts and the learner's mind', *Language Arts*, 56, 2, pp. 118-125.
- Smith, F. (1982) *Writing and the Writer*. London: Heinemann Educational Books.
- Stine, S. (1980) 'Beginning reading naturally', in Douglass, M. P. (ed.) *Reading: A Humanising Experience*. Claremont: Claremont Graduate School.
- Sulzby, E. (1985) 'Kindergarteners as writers and readers', in Farr, M. (ed.) *Children's Early Writing Development*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Teale, W. (1982) 'Towards a theory of how children learn to read and write naturally', *Language Arts*, 59, pp. 555-70.
- Teale, W. (1984) 'Reading to young children: its significance for literacy development', in Goelman, H., Oberg, A. and Smith, F. (eds.) *Awakening to Literacy*. London: Heinemann Educational Books.
- Thorndike, E. L. (1917) 'Reading as reasoning', *The Journal of Educational Psychology*, 8, pp. 323-32.
- Torrey, J. W. (1979) 'Reading that comes naturally: the early reader', in Waller, T. G. and Mackinnon, G. E. (eds.) *Reading Research: Advances in Theory and Practice*, New York: Academic Press.
- Walker, C. (1975) *Teaching Prereading Skills*. London: Ward Lock Educational.

What is early literacy development? - by Jo Weinberger

Reproduced from Jo Weinberger, *Literacy Goes to School* (1996) Chapter One pp. 3 - 14
by kind permission of Paul Chapman Publishing.

This chapter provides a theoretical overview of children's early literacy development. It covers key ideas in relation to environmental print, the contribution of rhyme and phonological awareness, reading and the impact of stories, emergent writing, parents as models for literacy and the concept of different literacies.

Emergent literacy

Over the past decade there have been significant changes in ideas about how children become literate. Many of those concerned with early literacy find that an emergent literacy perspective provides a useful explanation of children's literacy development. This model suggests that literacy development starts soon after a child is born. Children learn to become literate by being surrounded by print, by observing people interact with print in a social context, and by interacting with print themselves. Children see images and logos repeated on advertisements, on television, on packaging that finds its way into the home. They may see parents or other adults reading a newspaper or magazine or responding to a note or letter, and they may want to add their name to a card or gift, or pick up a book or comic to look at.

The emergent literacy perspective is concerned with what children can do, and it deliberately builds upon the understanding and knowledge children build up, incrementally, about literacy. Literacy teachers can assume some knowledge of literacy as a starting point because contact with print is an almost inevitable consequence of living in the developed world. In many ways, both overt and subtle, it impinges on our day-to-day lives.

The term 'emergent literacy' is a helpful description in that it includes children as agents in their own learning (some of the literacy learning emerges from a maturing understanding about language which originates within the child), and the fact that literacy learning emerges with increased experience over time (Hall, 1987). Yetta Goodman's (1980) research into young children's behaviour with print led her to conclude that literacy learning is a 'natural' response as children try to make sense of the world around them. She developed the metaphor of different aspects of literacy as 'roots' which can develop simultaneously, and which will feed the 'tree' which is literacy. The 'nutrient' for the roots is the child's environment.

As they learn to read and write effectively, children begin to develop increasing understanding about how print operates. They need to understand, if not articulate, various attributes of the written word, importantly that print represents meaning, through sounds and words, and other aspects, such as that print has directionality. This is learned behaviour, some of which can occur almost imperceptibly as children encounter print as part of their daily lives – for instance, recognising a familiar food package or clothes label

while out shopping, having a book read to them at home, or writing their name on a birthday card. Obviously the more encounters with print the children have, with experienced readers on hand to answer questions or point things out, the more likely is their understanding about print to develop.

Environmental print

In many parts of the world, children are surrounded by print from the time they are born. They see lettering on billboards, street and road signs, on food packaging, labels, advertisements on television ... they see it in their homes, on the street, in shops and clinics ... the list is endless. Much of this print is transient, and almost literally 'flows' through neighbourhoods and households. Think of the number of free newspapers and other forms of junk mail that find their way through your letterbox, packaging with print on that is temporarily in your possession, shopping lists and memos that have a short life. Do young children pay attention to this print, and if so, what meaning does it have for them? Various studies (for example, Taylor, 1983, Heath, 1983) indicate that preschool children notice this print and that for them it usually has meaning in relation to contexts which they understand and with which they are familiar. In the USA, numerous studies have looked at children's responses to environmental print. Hiebert (1978), for instance, found that children recognised print from its environmental context rather than recognising the words as such. Goodman (Goodman and Altwerger, 1981) also found that children could make appropriate responses to labels on household goods when the context was available, but this declined sharply if the context was removed. Harste, Woodward and Burke (1984) found that when preschool children were asked what the printed words on a variety of packages said, they generalised and said what the item was used for rather than 'reading' the print. The children knew, for example, which packaging should contain toothpaste and which should contain mints. Their 'readings' in terms of the meaning of environmental print were far more accurate than their reading of their own written stories or of published children's books, probably because the environmental print they encountered was so familiar to them. What is most meaningful to children is what message the print is putting across, and this is often of more importance to them than the exact form the words take. The function of the print takes precedence over the form. Advertising is becoming increasingly sophisticated, often designed to be attractive to a broad spectrum of the population, and children now absorb meaning, if not the exact content, from a wide variety of logos and other messages.

A recognition of children's response to environmental print contributes to an understanding of their literacy development. Environmental print is widely accessible, children do notice it and try to make sense of it, and for many children it may be their first meaningful

encounter with print. Margaret Clark (1976), found that while some of the children she studied began reading through their interest in stories, many began through interacting with environmental print, such as signs and advertisements. This learning can occur unnoticed by adults, as young children are often able to absorb for themselves messages from print around them. Payton (1984), for instance, who wrote a very readable account of her own daughter's literacy learning, gives an example of her daughter recognising 'Co-Op' on a receipt whilst out shopping, without any recollection of her previously asking or being told about what the word said. It is beneficial if adults help children make these meanings by pointing out print and reinforcing the child's growing awareness; interactions with more skilled literacy users will help children to extend their literacy knowledge.

Rhyme and phonological awareness

Many children are fascinated by rhymes and enjoy using them, in both real and invented words. Like print, rhyme is prevalent in the social context of small children, in the form of nursery rhymes, jingles, songs and slogans. Recently, rhyme has been shown to have a direct link with some aspects of learning to read.

So that they can understand the different sounds made by symbols in our alphabetic system, children need to be able to distinguish separate sounds within the stream of language they hear when people talk and read aloud. Another way of describing this is to talk about children's phonological awareness. There is evidence to suggest that this is helped by a familiarity with nursery rhymes, and other rhymes and jingles, which play with sounds and reinforce rhythm patterns and rhyme. Some children, for whatever reason, seem to be more sensitive to rhyme than others. This facility links directly to the ease with which children learn to decipher print (Bradley and Bryant, 1983, 1985). The work of Goswami and Bryant (1990) has also shown that some aspects of rhyming are strong predictors of later reading ability. Later research explored the connection between children's awareness of rhyme and their knowledge of nursery rhymes (Maclean, Bryant and Bradley, 1987, Bryant et al., 1989) and found a strong relationship between the two. It is likely that the cultural influence of parents (and other significant people) repeating rhymes at home influences preschool children's familiarity with nursery rhymes, and that affects the ease with which children acquire literacy. Rhyme and phonological awareness needs to be fostered in children, as a way of introducing an important aspect of literacy.

Reading

Historically, reading has been seen a passive activity in which the reader decodes written symbols, and finally

arrives at meaning. A psycholinguistic model which fits with an emergent literacy perspective suggests that readers actively make meaning and bring to print their prior knowledge of the way language works and some expectations of what a particular text is likely to contain (Goodman, 1973, and Smith, 1978). This model presupposes that learning to read is not a question of learning the prerequisite subskills, which once consolidated, can then be applied to actually reading, but that reading is a holistic process. The primary way to learn to read is by reading. The work of psycholinguists has sometimes been misinterpreted when it is assumed that, because children are seen as active meaning makers who can learn alongside effective literacy users, the 'teacher's' role is redundant. This is not so. It is very important for young children to have an experienced reader to guide and help them in their reading. They need experienced readers to explain their misconceptions and teach them, at appropriate times, about aspects of literacy they have not yet fully understood. Ferreiro and Teberosky (1982) have shown that children will try to make sense of written material presented to them, but they can misinterpret it. They may, for instance, think that the size of an object determines the size of the word that relates to it, so that the word for bear would be bigger than the word for duck. These misunderstandings, arrived at in a logical way, can be modified through help and lessons given by experienced readers, and further experience of the characteristics of the written word.

Part of being able to learn to read effectively is having an understanding of the conventions of book language. Understanding these conventions can only be arrived at through experience with written language. This particular aspect of literacy learning is learned socially and culturally, and is not a form of learning that arises developmentally from within the child. The language in which books are written is often not the same as the way we speak. The text is decontextualised, which is to say that it does not arise directly from the child's own experiences, but has its own logic and internal meanings. Children need to be able to make sense of it in their own right. Once children have had experience of a number of books, they may be able to guess what might happen next, using the context of what has gone before, and how the author might write about it, which helps them to make sense of new texts. Meek (1988) has applied the work of critical theorists to children's reading. She shows us that it is the reader who actively makes the text have meaning for them, through bringing their prior knowledge of life and the way other texts work to the words on the page. Picture book reading has its own special lessons. In the interrelationship of text and picture, children learn to understand the complexities of literary devices such as intertextuality (the subtle references of style and vocabulary to other similar texts) and irony.²

²A particularly readable account of an author's awareness of the separate lessons of pictures and words, combining to make a complex tale, can be found in Jan Ormerod's account of her reworking of *The Story of Chicken in After Alice* (Styles et al. (eds.), 1992).

What is early literacy development? - by Jo Weinberger

However, we also need to bear in mind that narrative is not the only form of continuous text, and many children, especially boys, often respond more readily to non-fiction (Barrs and Pigeon, 1993). Finding facts about topics that interest them can absorb young children, and many publishers are now responding to this with accessible books which combine information texts with appealing illustration. At home, children may read from a different range of resources from those found in school. For example, in a study of preschool children from low-income families more didactic narratives and non-narratives were read at home than were read in the preschool setting (Dickinson et al., 1992).

While not all children own books or are library members, most have at least some access to print with which to gain experience, however modest, of what it is to be a reader. For example, Wells (1987) found that while not all the children in his study owned books themselves, many have had some access to magazines or mail order catalogues which the children spent time looking at.

Stories

Story is an influential form of transmitting culture, and is widely used in early years education, as well as in children's own homes. Stories allow for the exploration of abstract ideas, emotions, life situations and other people's perspectives. The reading and writing of stories are interconnected. As the Kingman Report (1988) suggested,

As children read more ... they amass a store of images from half remembered poems, of lines from plays, of phrases, rhythms and ideas. Such a reception of language allows the individual greater possibilities of production of language. (DES, 1988, 2.23)

There has been research that has shown that young children's familiarity with story can enhance literacy development at later stages (Wells, 1987, Wade, 1984).

Most children have encountered stories before they start in school. We need to remember that stories can be accessed orally, as well as through other media such as television, videos, computer games, film, theatre and pantomime, so that the act of reading, while a very powerful way to engage with stories, is certainly not the only way.

Children may well be told stories by their parents and other significant people in their lives, they will probably encounter stories if they have experience of watching television and videos, and most children will have had some experience of stories in books as well. Stories can provide a powerful way of assimilating culture. Bruner (1987) suggests we have a predisposition to relate to stories and this may explain their pervasiveness,

Insofar as we account for our own actions and for the human events that occur around us principally in terms of narrative, story, drama, it is conceivable that our sensitivity to narrative provides the major link between our own sense of self and our sense of others in the social world around us. (Bruner, 1987, p. 94)

We often make sense of our experiences and tell others about ourselves through story, and often through story we learn new ways of looking at and responding to the world. Stories also show children what they might expect to encounter in the world. At first children do not separate fact and fantasy, but the power of stories is that they deal in universal truths that transcend these divisions,

it is these underlying patterns, not the witches and giants which give them their concrete form, which makes stories an important agent of socialisation. (Applebee, 1978, pp. 52-3)

Stories are important because they describe different experiences from those children are familiar with, and will take them beyond what Wells (1987) has called the 'naming and rote recall' of other types of reading experiences. This is where children point to and label familiar pictures by name, like 'ball', 'cat', or by attribute such as the sound an animal makes, like 'woof woof', which is a common experience for many small children.

Children's access to story and the conventions surrounding their telling or reading is culturally determined. Heath's influential study of language and literacy learning in three different communities found that the style of story making differed markedly between the communities; the reading of stories was not universal, and featured more regularly within mainstream than non-mainstream culture (Heath, 1983).

Stories convey powerful messages about literacy and socialisation, and are important later for children's acquisition of school-based literacy.

Reading to children

One of the ways in which very young children learn about literacy is by parents reading to them (Baghban, 1984). Through this experience, children can acquire some understanding about literacy, which is an important part of their learning to read and write. Children can begin to see themselves as readers through memorising books, often having favourite texts (Sulzby, 1985). Children who are read to often act like readers themselves (see, for instance, Sulzby and Teale, 1987). There are social class and cultural differences in both how and indeed whether storybooks are read to children (Scollon and Scollon, 1981).

What is early literacy development? - by Jo Weinberger

In being read to from the continuous text of books, children have the chance to learn about the decontextualised nature of print. This is something that they cannot acquire from their encounters with environmental print. What the child learns from being read to can be generalised to other encounters with decontextualised text. They also learn about the 'sustained meaning-building organisation of written language and its characteristic rhythms and structures' (Wells, 1987, p. 151).

Book reading is an activity which is often routinised, with the speech used being more complex than that used in many other activities engaged in by parents and children (Snow, Nathan and Perlmann, 1985).

Children can learn a great deal about literacy from having books read to them, with adults providing a 'scaffold', where the adult supports the child's current abilities and provides help for them to move on to the next stage. Children who are read to more frequently at home from a young age show increased interest later, in listening to stories within a nursery or preschool setting (Morrow, 1983). Re-readings of a known text can be particularly fruitful as the child comes to memorise text and story, later being able to read the text for themselves, recreating the text while following the print and pictures on the correct pages. This repeating of favourite texts can give children

a feeling of mastery as well as a solid familiarity with linguistic forms and a growing understanding that texts can endure and yield more on a second or even third reading.

Dombey, 1992, p. 15)

Re-reading allows children to 'know the essence of storyness' (Goodman, 1980). When a child has a book read to them it

provides a child with exposure to more complex, more elaborate and more decontextualised language than almost any other kind of interaction, and the ability to understand and to produce decontextualised language may be the most difficult and most crucial prerequisite to literacy.

(Snow and Ninio, 1986, pp. 118-19)

Thus book reading is not an end in itself. What the child learns can be generalised to other encounters with decontextualised text.

Children who are read to by others can learn that print conveys meaning, that books are read from front to back and print from left to right, that print is made up of letters, words, punctuation marks and spaces, and there is a special language for books and print, for example, 'page', 'word', 'letter'. Children can also learn lessons from having experience of books with several

layers of meaning, or 'polysemic texts' (Meek, 1988), so that they begin to be aware of the complexities of written language. It is these various aspects of written texts that children need in order to make sense of a good deal of their early formal schooling, and it is probably for this reason that experience of listening to stories and knowledge about books and print has shown a strong correlation with later reading achievement (Wells, 1985b).

Writing

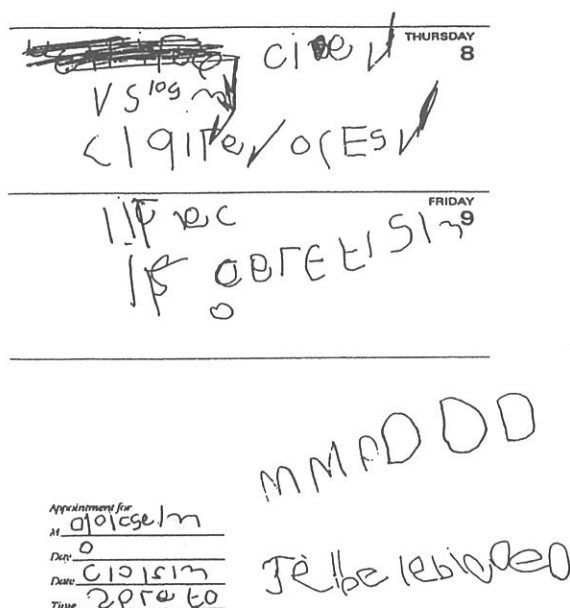
The emergent writing approach has helped to transform the way in which children's writing is viewed. From this perspective, writing is seen as significantly more than transcription, handwriting and orthographic skills. Researchers have observed the way young children make deliberate marks on paper, which then change with increased experience, and have seen how children behave as authors, actively making meaning. At first their marks may not even approximate conventional writing, but gradually and with encouragement, children move nearer to the written word as we recognise it. Even in the very early stages, children's writing often takes on visual similarities with the script the child is most familiar with. Harste, Burke and Woodward (1982) provide clear examples of differences between English and Arabic speakers in the overall form of young children's writing before conventional letters have been learnt. The children's letter-like marks look completely different from each other as they closely resemble in style those of the conventional adult form. This demonstrates the socio-cultural dimension of writing. For children, learning to write is not only about developing the necessary abstract skills, but also learning to use these skills appropriately, which is determined by the culture in which one lives.

In their writing development, children usually produce scribble initially, or a sequence of lines or circles or dots, or a combination of these.

This is often followed by using letter-like shapes and some conventional letters that are familiar – often the letter that begins the child's own name. These are used in different combinations in order to mean different things (see Figure 1).

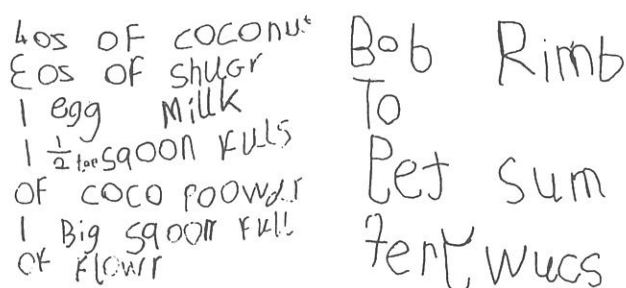
What is early literacy development? - by Jo Weinberger

Figure 1: Example of children using letter-like shapes and some conventional letters.



Once children begin to understand the relationship between sounds and letters they can use this knowledge to 'invent' spelling for themselves. Read (1971) pointed out that children usually spell in a systematic way. Some errors occur because while the sounds are often represented accurately, the conventions of how we usually write the word have not yet been learned. Children's spelling at this stage is to a large part dependent on their phonological awareness (Goswami and Bryant, 1990). To begin with, children often write in syllables rather than distinct phonemes, and also pay attention to consonants rather than vowels. This pattern of development is not arbitrary, but is based on the development of children's thinking about writing, which is entirely logical (see the examples in Figure 2).

Figure 2: Examples of children's 'invented spelling'



What children need to extend their writing is experience, support and feedback. This gives children the opportunities to construct the rules of writing for themselves. We can see this development when individual children's writing is recorded over time (Bissex, 1980, Schickedanz, 1990). Conflict between the children's view of how things should be written, and writing produced by others, leads them on to further development (Ferreiro and Teberosky, 1982).

Most preschool children are keen to 'write', and if given materials and a context will readily do so. Nigel Hall (1987) showed that when introducing literacy resources into the homecorner at nursery, children were very keen to 'write' in a way appropriate to the setting, for instance, if a pad was placed near a toy telephone, they would use it to record a phone message.

Although children's writing develops at different rates, children may already know many significant features of writing when they first enter school. They may know that it is meaningful, and is to communicate messages, that written language is composed of separate marks, and that the writing has certain forms and structures (Hall, 1987). Writing does not just happen. This experience is gained through interacting with print which has already been produced, and learning from more experienced writers. If young preschool children are writing at home, then their family are probably involved in some way, since it is they who provide the child's context for learning.

Models of literacy users

Vygotsky's work (1962, 1978) has been influential in highlighting the important role of social and cultural context in extending children's learning. The role of the parent is central to the social context of the preschool child. Models of literacy are important for children's literacy development. Parents who read at home and act as a model of what it is to be a reader encourage their children's interest in reading (Nebor, 1986). Some studies of early readers have shown that their parents were often avid readers (Clark, 1976). Parents who enjoyed reading as a leisure activity were more likely to have children with a high interest in literature (Morrow, 1983). Wells (1987) found that the children who were the most accomplished writers by the age of nine and ten, had parents who wrote frequently, often 'lists, memos and notes', forms of writing which were both visible and recognisably purposeful. Another way in which adult models of literacy impact on children is through play. Literacy-related play arises from children's observations of the world around them, and pretend play gives children the chance to explore the social roles that they observe the adults in their world carry out. Since many children are involved in make-believe play with some literacy content before they go to school, this probably arises from experiences observed at home or

What is early literacy development? - by Jo Weinberger

involving parents. Play which includes some aspect of reading or writing can extend the child's current level of understanding of literacy.

Different literacies

Literacy is not a product, made up of autonomous skills which we learn to become fully literate. It is rather a succession of on-going literacy practices and events which vary according to different situations (Barton, 1994). Literacy practices refer to culturally influenced patterns of using literacy; and literacy events are the occasions on which people actually interpret or create aspects of literacy. Brian Street, an anthropologist, has been influential in recognising and recording this new view of literacy. He talks about the contrast between an 'autonomous' model, and an 'ideological' model of literacy (Street, 1984). The autonomous model tends to be teacher centred, with a focus on specific books and tests, while the ideological model represents a learner-centred approach to literacy. Although the National Curriculum is very specific about the skills children need to acquire to develop their reading, writing, speaking and listening, if we take a broader view of how children actually use literacy, the situation is actually much more complex. We can talk of literacies in the plural, rather than of one single ; 'literacy', and how these different literacies are associated with different social contexts (or domains) of life. The literacy practices of young children with their parents at home are often different from the literacy practices the children meet in nursery and at school. In school, literacy teaching and learning is largely overt and specific, whereas at home, it often occurs almost invisibly as an integral part of some everyday activities. Tizard and Hughes (1984) and Wells (1987) found that at home the most frequent and often the most fruitful context for literacy learning was in the course of day-to-day family activities. A central purpose of this book is to document these different literacies, to point out their similarities and differences, and to explore the connections between them.

To summarise, what I have described in this chapter is a general view of children's literacy development. Because the development occurs within a cultural and social context, children from different backgrounds will necessarily have different experiences. These experiences will inform the child's developing view of literacy, which usually starts shortly after birth, and certainly well before the child goes to school. Frank Smith (1978) contrasted a naturalistic, incremental view of reading (which for our purposes could equally well be applied to other forms of literacy) with a mechanistic view which makes a clear division between readers and non-readers:

The term 'learning to read' can be misleading, if there is an assumption that there is a magical day in every literate person's life, some kind of threshold, on which

we become a reader but before which we are merely learning to read. We begin learning to read the first time we make sense of print, and we learn something about reading every time we read.
(Smith, 1978, p. 128)

If we supplement the term 'to read' with 'to be literate' we arrive at a picture of someone interacting with print, and learning over the course of a lifetime. Learning to be literate is a complex, culturally shaped process.

This chapter has laid the groundwork in mapping out the major attributes of early literacy development. It has given an indication of the understanding about literacy which children in the developed world are able to acquire before encountering formal schooling. In the next chapter we look more closely into the way in which home background influences the ways in which children encounter and interact with literacy practices, showing the centrality of parents and the home for children's literacy development.

References

- Applebee, A.N. (1978) *The Child's Concept of Story: Two to Seventeen*, Chicago and London: University of Chicago Press.
- Baghban, M. (1984) *Our Daughter Learns to Read and Write: a Case Study from Birth to Three*, Newark, Delaware: International Reading Association.
- Barrs, M. and Pidgeon, S. (eds.) (1993) *Reading the Difference: Gender and Reading in the Primary School*, London: Centre for Language in Primary Education.
- Barton, D. (1994) *Literacy: an Introduction to the Ecology of Written Language*, Oxford: Blackwell.
- Bissex, G. L. (1980) GYNS at WRK: *A Child Learns to Write and Read*, Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Bradley, L. and Bryant, P. (1983) *Categorising sounds and learning to read: a casual connection*, *Nature*, no. 301, pp. 419-21.
- Bradley, L. and Bryant, P. (1985) *Rhyme and Reason in Reading and Spelling*, *JARLD Monographs*, no. 1, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Bruner, J. (1987) *The transactional self*, in J. Bruner and H. Haste (eds.) *Making Sense: the Child's Construction of the World*, London: Methuen.
- Bryant, P.E., Bradley, L., Maclean, M. and Crossland, J. (1989) *Nursery rhymes, phonological skills and reading*, *Journal of Child Language*, Vol. 16, pp. 407-28.
- Clark, M. (1976) *Young Fluent Readers*, London: Heinemann Educational.
- Department of Education and Science (1988) *Report of the Committee of Inquiry into the Teaching of English Language* (Kingman Report), London: HMSO.
- Dombey, H. (1992) *Words and Worlds: Reading in the*

What is early literacy development? - by Jo Weinberger

- Early Years of School*, York: Longman NAAE and NATE.
- Dickinson, D.K., de Temple, J.M., Hirschler, J.A. and Smith, M.W. (1992) *Book reading with preschoolers: co-construction of text at home and at school*, *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 7, no. 3, pp. 323-46.
- Ferreiro, E. and Teberosky, A. (1982) *Literacy before Schooling*, London: Heinemann.
- Goodman, K. (1973) *Psycholinguistic universals in the reading process*, in F. Smith (ed.) *Psycholinguistics and Reading*, New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Goodman, Y. (1980) *The roots of literacy*, Claremont Reading Conference Yearbook, Vol. 44, pp. 1-12.
- Goodman, Y. and Altwerger, B. (1981) *Print awareness in preschool children: a study of the development of literacy in preschool children*. Occasional paper no. 4, Program in language and literacy, University of Arizona, September.
- Goswami, U. and Bryant, P. (1990) *Phonological Skills and Learning to Read*, Hove, East Sussex: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hall, N. (1987) *The Emergence of Literacy*, Sevenoaks, Kent: Hodder & Stoughton.
- Harste, J. C., Burke, C. L. and Woodward, V. A. (1982) *Children's language and world: initial encounters with print*, in J. A. Langer and M. T. Smith Burke (1982) *Reader Meets Author/Bridging the Gap*, Newark, DE: IRA.
- Harste, J., Woodward, V. and Burke, C. (1984) *Language Stories and Literacy Lessons*, Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Heath, S.B. (1983) *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*, Cambridge University Press.
- Hiebert, E.H. (1978) *Preschool children's understanding of written language*, *Child Development*, Vol. 49, pp. 1231-4.
- Maclean, M., Bryant, P. and Bradley, L. (1987) *Rhymes, nursery rhymes and reading in early childhood*, *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol. 33, no. 3, pp. 255-81.
- Meek, M. (1988) *How Texts Teach What Readers Learn*, Stroud, Glos.: Thimble Press.
- Morrow, L. (1983) *Home and school correlates of early interest in literature*, *Journal of Educational Research*, Vol. 76, pp. 221-30.
- Nebor, J. N. (1986) *Parental Influence and Involvement on Reading Achievement*, U.S. Illinois, information and analyses, ED 286150.
- Ormerod, J. (1992) *The inevitability of transformation: designing picture books for children and adults*, in M. Styles, E. Bearne and V. Watson (eds.) *After Alice: Exploring Children's Literature*, London: Cassell.
- Payton, S. (1984) *Developing awareness of print: a young child's first steps towards literacy*, *Educational Review*, occasional publications no. 2, University of Birmingham.
- Read, C. (1971) *Preschool children's knowledge of English phonology*, *Harvard Educational Review*, Vol. 4, pp. 1-34.
- Schickedanz, J. (1990) *Adam's Righting Revolutions: One Child's Literacy Development from Infancy through Grade One*, Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Scollon, R. and Scollon, S. B. K. (1981) *Narrative, Literacy and Face in Interethnic Communication*, Norwood, N.J.: Ablex.
- Smith, F. (1978) *Reading*, Cambridge University Press.
- Snow, C., Nathan, D. and Perlmann, R. (1985) *Assessing children's knowledge about bookreading*, in L. Galda and A. Pellegrini (eds.) *Play, Language, and Stories*, Norwood, N.J.: Ablex.
- Snow, C.E., and Ninio, A. (1986) *The contracts of literacy: what children learn from learning to read books*, in W. H. Teale and E. Sulzby (eds.) (1986) *Emergent Literacy*, Norwood, N.J.: Ablex.
- Street, B. (1984) *The Tidy House: Little Girls Writing*, London: Virago.
- Sulzby, E. (1985) *Children's emergent reading of favourite storybooks: a developmental study*, *Reading Research Quarterly*, Vol. 20, pp. 458-81.
- Sulzby, E. and Teale, W.H. (1987) *Young children's storybook reading: longitudinal study of parent-child interaction and children's independent functioning*. Final Report to the Spencer Foundation, Ann Arbor: University of Michigan.
- Taylor, D. (1983) *Family Literacy: Young Children Learning to Read and Write*, London: Heinemann Educational.
- Tizard, B. and Hughes, M. (1984) *Young Children Learning: Talking and Thinking at Home and at School*, London: Fontana.
- Vygotsky, L. S. (1962) *Thought and Language*, Cambridge: MIT Press and Wiley.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wade, B. (1984) *Story at home and school*, *Educational Review*, occasional publication no. 10, University of Birmingham.
- Wells, G. (1987) *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*, London: Hodder & Stoughton.
- Wells, G. (1985b) *Pre-school literacy-related activities and success in school*, in D. R. Olson, N. Torrance and A. Hildyard (eds.) *Literacy, Language and Learning*, Cambridge University Press.

Understanding the case for involvement - by Peter Hannon

Reproduced from Peter Hannon, *Literacy HOME and School* (1995) Chapter 3 pp. 35-54
by kind permission of the Falmer Press.

Finding an appropriate form of parental involvement, and sustaining it, requires a clear understanding of why it is worthwhile. The case for involvement rests partly on there being no justification for exclusion but in this chapter I want to put forward more positive arguments. These are based on what is known about how children learn at home, particularly in the preschool years; how home factors influence literacy development; how parents already try to involve themselves; new thinking about the teaching of literacy; and the recognition that involvement is a good in itself. This leads on to a general theoretical framework for understanding work with parents.

The Myth of the 'Bad Parent'

Some teachers fear that if parents become involved they would do more harm than good and that it is safer, in the interests of children, to distance them from the teaching of literacy. If true, this would certainly justify exclusion but we are faced here with myth rather than reality.

What grounds are there for believing that large numbers of parents deal with their children so insensitively or hold such inappropriate views of literacy that, if involved, they would damage their children's development? The research evidence is non-existent. Myths, however, involve a grain of truth. Here is the fact that most teachers, at some point in their careers, do encounter *some* parents whose attempts to teach reading or writing have probably been counter-productive, but this is a poor reason for excluding *all* parents. A few difficult cases should not be allowed to determine a general policy. Also, when such cases are examined closely it can turn out that there are deeper problems than methods of literacy instruction or that, in the context of a child's family, what happens in relation to literacy may not be as disastrous as it first appears to an outsider.

Even where it is clear that parents have taught badly, with bad results, it should be remembered that they probably did so *without* being involved by the school. Their misdirected efforts may be the result of lack of advice or support - a consequence of exclusion. When one examines the myth of the 'bad parent' it turns out to be an argument for involvement, not exclusion. But the myth is pervasive and its power should not be underestimated for it can lead well-meaning teachers to treat perfectly able parents with suspicion. This can even happen revealingly, when the parents are themselves teachers. One teacher said at a professional gathering, 'Why is it that when I go to my daughter's school I'm treated like an idiot but when I get to the school where I work I'm the headteacher?'

For some parents a real difficulty in helping their children will be their own illiteracy. Generally that is no reason to exclude them for, even if they cannot read themselves, they may still be able to help by

encouraging their children, talking about stories, responding to the sense of what children read, and providing opportunities for children's reading to develop. If they cannot write, they can still encourage their children to do so. This applies even if English is their second language. In practice, *total* illiteracy is rare in England and of course it is even rarer for *both* parents (and all other members of the household) to be totally illiterate. It is more common to find parents who have 'difficulties' with reading and writing. That means they have some literacy and may be able to help their children in the early stages of learning to read. In some cases parents may, on account of their own unhappy experiences, be highly motivated to help their children. Sometimes they are prompted to admit to their difficulties and seek tuition for themselves. Whether or not they do so, it is clear that the need is to support and advise them, rather than to exclude them.

Exclusion is not just a matter of teacher attitudes and behaviour. Parents have some responsibility too and can exclude themselves by not being sufficiently confident to take up or create opportunities for involvement or by communicating clumsily with teachers. Being professional, however, means taking a sympathetic view of parents and recognizing that some have anxieties, stemming from their own school days, which can make it difficult for them to communicate with teachers in a straightforward manner. It is professionals, by virtue of their institutional position, who have the greater power and responsibility for teacher-parent relations.

Learning in the Home

During their school years children learn a great deal but it is a great mistake to think that all of their learning occurs in school. Much learning, perhaps most, is at home. It is easy for teachers to underestimate the power of home learning and to overestimate the importance of in-school learning because that is what is most visible to them and that, traditionally, has been their professional concern.

Children learn a great deal before they even get to school. So they should, for the preschool period is a large part of a child's life (even for the oldest pupils in school the preschool years represent more than a quarter of a life time). Children's accomplishments in this period include learning to walk, to use and understand language, many vital social skills, and a store of information about their environment. Most of this learning takes place in and around the home, and their principal teachers are usually their parents. Even if preschool children attend a nursery or playgroup, such attendance usually only represents a very small proportion their waking hours.

Despite its importance, researchers have been slow to study home learning before school entry. This is partly because of methodological difficulties - it is much easier to observe preschool children out of the home, in

Understanding the case for involvement - by Peter Hannon

nurseries or in artificial experimental settings (or wait until the children start school). Consequently we know more about the 'what' of learning - the ages at which preschool children can or cannot do certain things - than we know about the 'how' of learning in the home. Nevertheless there have been some useful studies. In one British study, researchers visited the homes of 165 preschool children, aged 3 to 4 years, and noted the children's activities during six one hour periods spread over several days - a considerable undertaking (Davie et al., 1984). They succeeded in documenting many activities in which children engaged, some of which were related to literacy development. For example, out of some fifty activities identified by the researchers, looking at books was one of the most frequently observed. Nearly all children (94 per cent) did it at least some of the time, often with adult participation. It occupied, on average, about 3 per cent of the children's waking day - less than the time spent watching television (9 per cent) but equivalent perhaps to twenty minutes or so per day, and therefore of some significance. However, knowing the types and frequencies of preschool children's home activities is only a start in understanding how they learn at home.

A more penetrating study was carried out in London by Barbara Tizard, Martin Hughes, Helen Carmichael and Gill Pinkerton at the Thomas Coram Research Unit (Tizard and Hughes, 1984). Their technique was to attach radio transmitter microphones to children so that samples of their conversations at home could be recorded and analysed. Thirty children, all 4-year-old girls from both middle-class and working-class homes, were studied and their language experiences at home were compared with their experiences in the nursery schools or classes that they also attended. The focus was children's language but, since language is a vehicle for a great deal of learning, this study has contributed to our understanding of children's learning. It also reveals the importance of the home environment that Tizard and Hughes explain in this way:

As we started to study and analyse the transcripts, we became increasingly aware of how rich this environment was for all children. The conversations between the children and their mothers ranged freely over a variety of topics. The idea that children's interests were restricted to play and TV was clearly untenable. At home the children discussed topics like work, the family births, growing up, and death; they talked with their mothers about things they had done together in the past, and their plans for the future; they puzzled over such diverse topics as the shape of roofs and chairs, the nature of Father Christmas, and whether the Queen wears curlers in bed. Many of these conversations took place during recognisably educational contexts - such as during play or while reading books - but many did not. A large number of the more fruitful conversations simply cropped up as the children and their mothers

went about their afternoon's business at home - having lunch, planning shopping expeditions, feeding the baby and so on. (Tizard and Hughes, 1984, p.8)

Tizard and Hughes describe learning episodes in the children's conversations at home, in which the children actively sought information or ideas from mothers to further their understanding. Without tape recordings of conversations and analysis of transcripts, the importance of these episodes may not be fully recognized for they are easily lost in the stream of daily life. When the children attended nursery schools or classes they were in the company of many more children and only one or two adults. As might be expected, in the school environment, adult-child conversations were much fewer, briefer, and probably less fruitful. *The richness, depth and variety which characterised the home conversations was missing. So too was the sense of intellectual struggle, and of the real attempts to communicate being made on both sides. (Tizard and Hughes, 1984, p.9)*

It is not clear whether nursery teachers can find ways to overcome the disadvantages of the school environment in this respect. What is clear, however, is that the home is an immensely powerful learning environment for the preschool child, and since the preschool period represents a significant proportion of any child's life it follows that teachers have to acknowledge that their influence is limited in comparison to that of parents.

It might be argued that after a child starts school teachers become more influential. This is obviously true to some extent, especially in relation to specialized areas of the secondary curriculum (although it is interesting that even then schools often rely on homework for children to make progress). Even for school children, time spent in school represents little more than a quarter of their waking lives and a great deal of learning must take place outside school hours. However, establishing the foundations of literacy is a matter primarily for the early years at school when the influence of the preschool period still looms large.

Understanding the case for involvement - by Peter Hannon

Table 3.1: Possible characteristics of children's learning at home and in school

Home learning	School learning
Shaped by interest and need. Often seems effortless. Rarely formally assessed. Often spontaneous. Flexible duration. Extended conversations possible. Natural problems. May not encounter concepts in the easiest order for learning. Special resources not usually available. Use of TV and print media often extensive and uncontrolled. High adult-child ratio. Close and continuous relationships with few adults. Adults as models. Recognition of children's achievements reflects many values. Vertical age group likely. Child sometimes in teaching role with younger children. Opportunities vary with home background. Accounts for much of the variation in school attainment.	Shaped by curricular objectives. Often seems to require effort. Often formally assessed. Timetabled. Fixed duration. Limited opportunities for conversation. Contrived problems. Planned progression through subject matter. Supported by special resources. Use of audio-visual and printed materials subordinated to teaching objectives. Low adult-child ratio. Distant and discontinuous relationships with many adults. Adults as instructors. Recognition of children's achievements reflects school objectives. Horizontal age group likely. Very few opportunities for child to act as a teacher. Opportunities more equal. Accounts for only a fraction of the variation in school attainment.

Taking a more general view of the relation between home learning and school learning, Hannon (1993) has suggested some possible characteristics of each (Table 3.1). There are even greater methodological obstacles to studying home learning in the later years than in the preschool years. In the absence of systematic research, one therefore has to be careful about generalization but it does seem plausible that there are many ways in which home learning could be much more powerful than school learning. For example, the scope for children satisfying their needs and interests, the relationships with adults, and the comparative lack of time constraints seem to point to the superiority of the home as a learning environment. On the other hand, the possibilities of planned curricular progression and the availability of special resources would seem to favour the school.

Home Factors in Early Literacy Development

Research into the nature of early literacy development has shown the importance of experiences before school and has emphasized the continuities between reading and so-called pre-reading experiences. Yetta Goodman (1980) has drawn attention to what she has termed the 'roots of literacy' in children's development. These include becoming aware of print as part of the environment, becoming aware of written language on its own (in books, letters, newspapers), grasping the functions and forms of writing, talking about written

language, and learning to analyse and explain it (metalinguistic awareness). It is clear that children's reading must grow from roots such as these and it is also clear that these roots are nourished mainly in the home environment. When Goodman points out the importance of print in young children's environment, she is, by implication, referring to their *home* environment: 'I believe that the development of knowledge about print embedded in environmental settings is the beginning of reading development, which in most cases goes unnoticed' (Goodman, Y., 1986, p.7).

The term 'emergent literacy' has been used to describe the theoretical perspective taken in some studies (Teale and Sulzby, 1986; Hall, 1987). For example, a study of low-income families in San Diego reported by William Teal (1986) showed that preschool children participate in or observe a range of literacy activities in the home related to daily living (shopping, working, getting welfare, paying bills, travelling, obtaining services), entertainment (reading novels, TV guides, viewing text as part of TV programmes, doing crosswords), school (letters home, playing school, homework), parents' work (reading manuals, processing receipts, checking job advertisements), religion (reading the Bible, guides, pamphlets), interpersonal communication (letters, cards) and reading to keep up with things (newspapers, sport magazines). In addition, Teale found there was some storybook reading and activities undertaken to help children learn to read and write.

Shirley Brice Heath (1983) has shown that *what* children learn at home about literacy can vary enormously according to the culture and values of their communities. She carried out a lengthy ethnographic study in the southern United States of two small neighbouring communities ('Tackton', black working-class; 'Roadville', white working-class) and found that their uses for literacy differed significantly from each other (and also from that of the 'mainstream' town community). For example, in Trackton children were more likely to be involved in literacy events with several participants; in Roadville, bedtime stories were more common. Heath showed how these differences were rooted deep in culture and in patterns of oral language use. Despite their preschool literacy experiences, children from both the working-class communities had difficulties with school literacy. The importance of this study goes far beyond what it tells us about literacy in the 1970s in two particular communities (which may no longer exist). It shows that children anywhere can learn about literacy before school and out-of-school, but they do not all learn the *same* literacy.

Several other studies point to the same conclusion (Goelman et al., 1984; Taylor and Dorsey-Gaines, 1988). Even studies in the emergent literacy tradition which concentrate on young children's in-school learning, drawing attention to how much they know about literacy (e.g. Harste et al., 1984), provide implicit evidence about how much the home contributes.

Another way to appreciate the importance of the home is to reflect on the relationship between oral language and written language. It is clear that one is dependent upon the other in the sense that the acquisition of written language nearly always depends on the prior acquisition of oral language. It is also clear (as Vygotsky and many others have pointed out) that there are profound differences between the oral and written language. However, what is of interest here is how children learn them, and the crucial role played by parents.

Children's early attempts at speech are generally taken seriously by parents who tolerate imprecision and errors and do their best to interpret what the child means - even at the babbling stage. Adults often structure situations to make it easy for children to understand and make themselves understood. Such assistance and encouragement is probably just as valuable in the development of reading and writing, from the stages of earliest 'scribbling' stage and puzzling out the meaning of texts. Children learn to understand speech by making sense of meaningful communication of varying levels of complexity in natural contexts so that although adults sometimes simplify their speech for children's sake, they do not always do so. Children do not usually have to undergo direct instruction in understanding speech. We do not have to expose them to utterances of graded complexity (by having a language programme of some kind) but it is often assumed that this is

necessary for learning to read. One could characterize children's learning of spoken language as being 'on the job', in natural contexts, as required. It is reasonable to suppose that their learning to understand written language could be similarly facilitated in shared reading of books and other texts to achieve clearly understood and shared purposes such as the enjoyment of narrative. Margaret Meek has put it this way,

Reading is whole-task learning right from the start. From first to last the child should be invited to behave like a reader, and those who want to help him [sic] should assume that he can learn, and will learn, just as happened when he began to talk ... Learning to read in the early stages, like everything else a child has come to know, is an approximation of adult behaviour with genuine meaningful function.
(Meek, 1982, p.24)

In so far as there are significant similarities between the development of children's spoken and written language it means taking seriously the fact that children could learn from a range of uncontrolled encounters with written language (many outside the school context), that such encounters need to be as meaningful as possible, and that parents and others at home are bound to have a key role in mediating them.

However, there are also differences between written and spoken language. For example, a writer cannot take it for granted that his or her reader will share the same context in the way that a speaker can often assume that a hearer does (indeed written language is more likely to be used when the two are not in the same context). This means that the character of written language often differs significantly from spoken language in being less context-dependent - more explicit and self-contained - than much speech (and is therefore rarely 'speech written down'). Children who are unfamiliar with using oral language in this way may find this difficult to grasp. Most of the different cultural uses of written language discussed in Chapter 1 have other, genre-specific, characteristics which can be hard to grasp if the user does not understand the purpose of the writing.

Finally, it is clear that in the normal development of spoken language the ability to produce speech is intimately connected with the ability to understand it. It may be just as helpful to recognize the links between reading and writing but it often happens that these two are treated as separate processes. The concept of *literacy* unites them. It will be apparent later that far less attention has been devoted to parental involvement in the teaching of writing than to involvement in the teaching of reading. Nevertheless, it is still helpful to think of involvement in literacy as a whole.

Home Factors in School Literacy Attainment

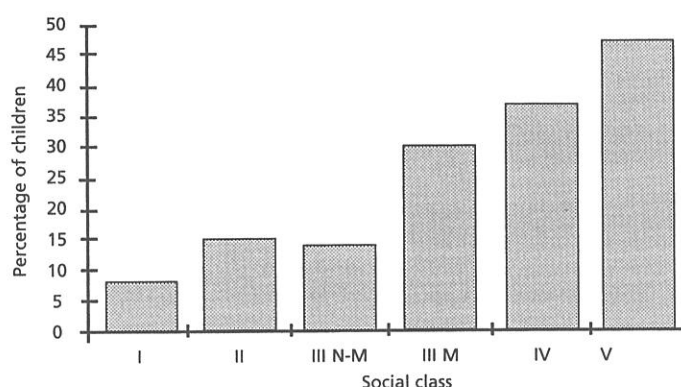
When we look more closely at children's literacy

Understanding the case for involvement - by Peter Hannon

development after school entry the influence of the home, and therefore the need to take account of the role of parents, becomes more obvious. One of the clearest pieces of evidence on this point comes from the National Child Development Study (Davie et al., 1972). In this research all the children born in one week in 1958 in Britain, numbering over 15,000, have been followed through from birth and studied at various ages. When the children were 7 years old, towards the end of their infant schooling, they were all tested on the Southgate Reading Test. Children who did relatively poorly on this test, the bottom 30 per cent, were studied more closely. It was found that the incidence of 'poor readers' according to this definition was related to a number of home factors, but none more so than social class. It can be seen from Figure 3.1 that children of fathers in social class IV (semi-skilled manual workers) were more than twice as likely to be poor readers than were those whose fathers were in class II (professional/technical jobs).

At the extremes of the social class distribution, between classes V and I, the discrepancy was much greater - a factor of six. If one considers *non-readers* rather than 'poor' readers the discrepancy was even more striking.

Figure 3.1 : Proportions of 7 year-olds with 'poor' reading test scores, by Social class.



Source: Davie et al., derived from Table A165, p.390

Children in social class V were fifteen times more likely not to have learnt to read by age 7 than were children in class I.

These children were studied again at age 11. Wedge and Prosser (1973) looked at the children who came from particularly disadvantaged homes (coming from a large family, which also had low income and poor housing). About 6 per cent of children came into this category. In terms of reading test scores, they were an average of *three and a half years* behind other 11-year-olds.

The same kind of picture emerged from an earlier longitudinal study of 5000 children born in one week in

1946. Douglas (1964) found wide social class differences on an NFER reading test when the children were 8 years old. A later study in Nottingham by John and Elizabeth Newson found that 39 per cent of working-class 7-year-olds were said by parents of be non-readers - twice the proportion found in the middle class (Newson and Newson, 1977). In yet another study, Hannon and McNally (1986) compared the reading test scores of middle-class and working-class 7-year-olds and found a 27-point difference in mean scores - equivalent to more than two years' development.

Thus there is abundant evidence that children's reading attainment, at least as measured by reading tests, is strongly related to social class. Knowing a child's social class gives us only the crudest idea of his or her home background, however. It tells us something of the family's command of economic resources and the kinds of skills by which the parents, if they are employed, earn a living. It might suggest that the child is likely to have certain kinds of learning experiences or unlikely to have some other kinds, but it does not tell us anything about which learning experiences are critical, or why they should be critical.

It must be admitted that there are some methodological problems with research in this field. One, to be discussed more fully in Chapter 9, is that we must be careful about taking reading test scores at face value. It is likely that part of the social class differences in reading test performance might be due to test bias of one kind or another, and that more rigorous investigations of children's reading competence might reveal smaller differences (Hannon and McNally, 1986). This has happened in research into children's oral language where social class differences, once widely assumed, have tended to diminish as the quality of research has improved (Edwards, 1976; Wells, 1978; Tizard and Hughes, 1984). Therefore to some extent, it must be a question of different kinds of literacy between the classes as well as more or less literacy.

Variations between homes in children's literacy experiences are not well understood yet. Further understanding will depend on detailed ethnographic studies of families from different social classes such as the one reported by Lareau (1989) but with more of a focus on literacy. Factors such as family income obviously play a part, not just in determining the availability of literacy materials in the home but also in creating opportunities to use literacy in consumption (shopping, visits). The nature of parents' work, and the extent to which it requires literacy, must be important too. These factors probably go some way towards explaining social class differences in attainment but the need is for studies that combine an interest in social class with a fuller analysis of literacy.

Parents Already Try to Involve Themselves

Many parents try to help their children with literacy but

Understanding the case for involvement - by Peter Hannon

the extent of this help is not always recognized by the schools. One research study, at the preschool level, compared parents and teachers' perspectives on early literacy development (Hannon and James, 1990). Forty parents, in a random sample drawn from ten nursery classes, were interviewed at home and their children's teachers were interviewed in school about their respective roles in relation to children's reading and writing. Details of this study will be considered in the next chapter on teaching literacy with parents of preschool children but Hannon and James summarized their findings thus:

What emerges from this study is that not only are parents interested in preschool literacy but that they claim to spend a great deal of time actually engaged in reading and writing activities with their children ... It was also apparent that they encouraged their children despite feeling that nursery teachers might disapprove. It seems that they provide books, writing materials, and a wide range of other materials designed to encourage their children's literacy development. It also seems that the children themselves are extremely interested and that it is often they who initiate reading and writing sessions. (Hannon and James, 1990, p.268).

The London study reported by Farquhar et al. (1985), mentioned in the previous chapter, provided information about children just after school entry. Through interviews of over 200 parents of reception class children it found considerable evidence of parents involving themselves in children's school learning, including literacy but the children's teachers had low expectations of the parents' contribution.

Parents, on the other hand, whilst generally believing that schools and teachers make the greatest contributions to children's educational progress, nevertheless actively engage in many academic-related activities with their children, even before they start school. (Farquhar et al., 1985, p.22).

Other studies have shown parents involved in the literacy learning of slightly older children. The Newsons found parents of seven-year-olds from every social class helping children's reading and they commented on the implications for teachers.

That over 80 per cent of our sample claimed in fact to have given help with reading would suggest that, in their varying ways, most parents see themselves as having some part to play in this basic aspect of their children's education, and yet this willingness is too often mischannelled for lack of advice, encouragement and appreciation from those best qualified to give it. (Newson and Newson, 1977, p.150)

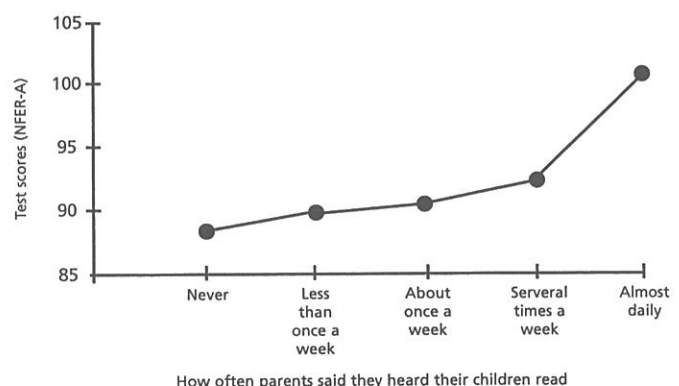
Even the Bullock Report, despite its anxieties about involving parents, recognized that the question was not whether to involve them in the teaching of reading but how to do so: 'There is, then, no doubt whatever of the

value of parents' involvement in the early stages of reading. What needs careful thought is the nature of that involvement' (DES, 1975, p.97).

A particularly revealing study of the extent and value of parental help was carried out by Jenny Hewison and Jack Tizard (1980). They concentrated on studying 7-year-old children, all from working-class families in Dagenham. It is easy to overlook the fact that many working-class children go against the trend described earlier in this chapter and become good readers. What is it about these children or their home backgrounds that makes them do well?

Hewison and Tizard looked at a number of factors such as parents' attitudes to children's play and discipline, whether there was much conversation with the child, whether stories were read to them, how the children spent their leisure time, what attitudes parents had towards school, and so on. They also looked at mothers' language behaviour and at children's IQ scores. Most of these factors did matter to some extent (i.e. there were modest positive correlations with reading test scores).

Figure 3.2: Relation between reading test attainment at age 7 and reported frequency of home reading for working-class children.



Source: Hannon, 1987, derived from Table 1, p.61

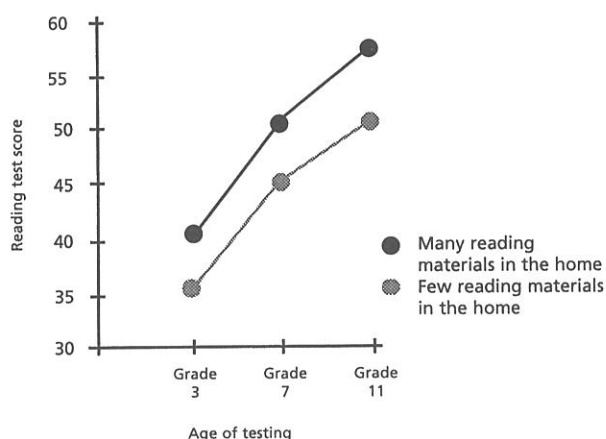
However one factor stood out above all others. It was whether or not mothers regularly heard their children read at home - not whether children had stories read to them, but whether they read to their mothers. About 90 per cent of children were said to have been heard to read at least occasionally in the early years of school but it was those being heard *regularly* at age 7 who appeared to have benefited most. About half the children were in this category and their reading test standardized scores were some fourteen points higher than those not heard regularly. Hewison and Tizard argued that this difference could not be adequately accounted for in terms of other factors such as parents' attitudes or child's IQ. These findings have been replicated elsewhere. Figure 3.2 shows clearly how in

Understanding the case for involvement - by Peter Hannon

another sample of working-class 7-year-olds the frequency of being heard to read at home was strongly related to reading-test performance (Hannon, 1987).

What about middle-class parents? There is some evidence that they may be readier to hear their children read, and from an earlier age. A study by Liz Whitehurst in 1983 found that virtually all middle-class parents heard their children read regularly, although by age 7 this tended to be mainly with the poorer readers. The reading test scores for this sample were extremely high. The same study also found that the middle-class homes were very well supplied with children's books - collections of over 100 per child were common. This was also reported by the Newsons who found what they described as a 'massive class difference in book ownership' (Newson and Newson, 1977). Middle-class children in their study also had more comics bought for them and were twice as likely to belong to a public library.

Figure 3.3: Relation between reading materials in the home and reading test attainment (findings from the US national assessment of educational progress)



Source: Applebee et al., 1988, derived from Table 5.5, p.51

The association between lack of books in the home and school attainment was highlighted in England in the 1960s by the Plowden Report (CACE, 1967). However, more recent findings from the United States reported by Applebee et al. (1988) show the link particularly clearly. In the National Assessment of Educational Progress a nationally representative sample of 36,000 school pupils from three year levels - ages 9, 13 and 17 (Grades 3, 7, 11) - were tested for reading and placed on a single scale ranging from 0 to 100 with a sample mean of 50. Table 3.4 shows the mean scores of children at each age level according to how many reading materials they reported having at home. Those who had dictionaries, regular newspapers, encyclopedias, regular magazines and at least twenty-five books in the home were defined as having 'many' reading materials; those with three or less of these

assets were defined as having 'few'.

Figure 3.3 not only shows that at each age level children with many resources had much higher reading test scores but also that 17-year-olds with 'few' resources were only at the same level as 13-year-olds with 'many' resources. There could be many factors (such as family income or parents' educational level) underlying the association but, on the surface at least, it suggests that home literacy resources might be worth several years of schooling.

These researches strengthen the case for involvement not just by showing that many parents are already involving themselves, and that their involvement is beneficial, but also by pointing to ways in which schools could improve children's opportunities. Parents already involved may need support and advice; the benefits enjoyed by some children whose parents involve themselves could be extended to all children; and schools may be able to do something to redress children's unequal access to books and other literacy materials.

Deprofessionalization of the Teaching of Literacy

The professionalization of the teaching of literacy was mentioned in Chapter 2 as a factor tending to exclude parents, but there is now a rethinking of what it means to be a good teacher in this field. There has always been some scepticism about the idea that only school teachers can teach. Twenty years ago Herbert Kohl argued,

There is no reading problem. There are problem teachers and problem schools. Most people who fail to read in our society are victims of a fiercely competitive system of training that requires failure. If talking and walking were taught in most schools we might end up with as many mutes and cripples as we now have non-readers. However, learning to read is no more difficult than learning to walk or talk. The skill can be acquired in a natural and informal manner and in a variety of settings ranging from school to home to streets ...

Anyone who reads with a certain degree of competency can help others who read less well. This is the case regardless of age or previous educational training. However, most people in this culture are not accustomed to thinking of themselves as teachers. (Kohl, 1974, pp.9, 12).

For many years Frank Smith has been a severe critic of some ways of teaching of reading. In a celebrated chapter in his book, *Psycholinguistics and Reading* (1973) he listed 'Twelve easy ways to make learning to read difficult'. They included aiming for early mastery of the rules of reading, insisting that phonic skills are learnt and used, teaching letters or words one at a time, discouraging guessing, and ensuring children understand the seriousness of failure. These can be seen as aspects of an overprofessionalized approach.

Times may be changing however. New views about literacy development that emphasize parallels between the development of spoken language and the development of written language, the interconnectedness of reading and writing, and the value of what the child brings to the process of learning to read as well as what the teacher brings, have been gradually gaining ground. In North America this tends to be called a 'whole language' approach (Goodman, K., 1986); in Britain labels such as 'emergent literacy', 'real books' or the 'apprenticeship approach' (Waterland, 1985) have been used. The implications are similar. Structured schemes that require children to proceed through a series of stages, acquiring subskills in a fixed order, are being abandoned, modified or used more flexibly to make all reading and writing activities as meaningful as possible from the earliest stages.

This means a new position for parents. No longer need they be excluded by reading schemes or basal reading programs. Instead, teachers who wish to emphasize the meaningfulness of literacy activities have an extra incentive to enlist parents' support for it is in the home that children can most easily see the meanings of written language and where they can more easily enjoy it too.

The kind of learning presumed necessary by reading scheme proponents is very different from how children learn most things (including oral language) at home. The characteristics of home learning posited in Table 3.1 suggest that it does not consist of closely monitored and controlled progression through a fixed sequence of learning activities, carefully graded for difficulty. A disadvantage of the reading scheme approach is that the learning activities may not be as interesting and meaningful as those in the uncontrolled demands of home life (it can certainly lead to some very contrived and tedious stories). The home-school mismatch may be more disconcerting for children from some families than others depending on how close their home literacy experiences have been to school literacy.

Smith (1988) has used the metaphor of 'joining the literacy club' to characterize the social nature of literacy learning. He argues that children learn by joining a community of readers and writers who use literacy to accomplish real purposes. The established members of the club (including authors children encounter) draw the new members into their activities. They do not expect children to learn everything at once so they help them with things they cannot do in the confident expectation that eventually they will be able to join in all club activities. He suggests that this is the only way children can learn effectively, there being 'no evidence that any child ever learned to read by simply being subjected to a program of systematic instruction'. The metaphor is compelling but not all the educational implications are followed through. Smith urges teachers

'to ensure that clubs exist and that no child is excluded from them' but suggests only that they do this by providing a wider range of *classroom* activities. What is missing is any consideration of what teachers could do to promote out-of-school club activities in favourable settings such as the home. Parents and others in families are in a very powerful position to initiate new members into the club but they may need support to do this confidently and effectively.

The National Curriculum

In England, the teaching of literacy is being affected by the national curriculum with its programmes of study and attainment targets in English (DES, 1989). All children now entering school are subject to these provisions from age 5 to 16. To an extent these reflect some of the new ideas about literacy development discussed in this chapter but revisions to the national curriculum are now being proposed that would give much more emphasis in the early years to the teaching of phonic skills, spelling and punctuation (DFE, 1993). Whatever happens, there are implications for parental involvement.

The definition of literacy enshrined in the national curriculum orders will have implications for parental involvement. For example, the emphases given to speaking 'standard English', to learning and applying phonic rules in reading, to early learning of spelling and punctuation, or to appreciating a prescribed 'literary heritage' could serve either to widen, or to close, the gap between the literacies of the home and the school. Pressures to reach certain attainment targets could mean that teachers have less time and energy for home-school collaboration (e.g. for promoting children's enjoyment of books that may not be directly assessed) or that they will be led to enlist parents' help in reaching the targets (e.g. by sending home phonic skills exercises).

Parents are going to know more than ever before about what schools are trying to achieve for their children, and at what ages. They will also know more about whether the schools are succeeding, for by the age of 7, if not before, they will all be told what level their child has reached. This may increase parents' interest in the teaching of reading and writing and their desire to be involved, especially if there is the slightest suggestion that their children are behind. They are increasingly likely to turn to teachers and ask, 'What can I do?' Schools too are increasingly likely to turn to parents for help because the school's success, or lack of it, in getting as many children as possible to the appropriate level is going to be more widely known than ever. It will be in schools' interests to have the best possible way of teaching literacy and the widest possible understanding what it is trying to achieve. Many will conclude that it is better to have parents as allies rather than as critics.

Parents' Concern for their Children

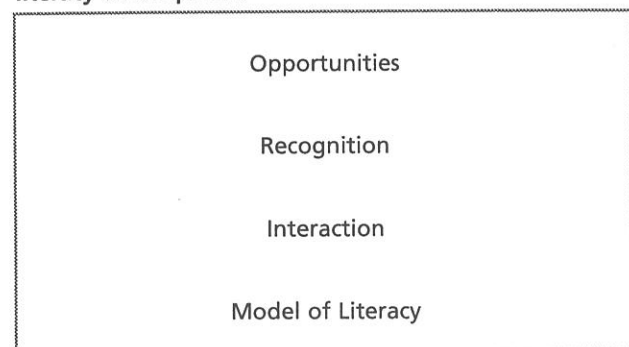
There is one further, simple argument for involving parents in the teaching of literacy. Most parents love their children. The word 'love' does not figure prominently in the vocabulary of educational researchers but it refers to something fundamental. Most parents find involvement in their child's development, whether in literacy or other areas, *intrinsically* rewarding and fulfilling. This, after all, is one reason why they became parents.

Two implications follow. First, parents are a highly motivated teaching force and schools should not allow their potential to be wasted. Second, one does not really need to justify parental involvement in any other terms. It is not just a means to an end; it is already an end - a good - in itself.

A Theoretical Framework

Any attempt to involve parents in the teaching of literacy should have some theory, however modest, to help understand what is important about the parent's role, what experiences are likely to assist children's literacy development, and, broadly, what ways of working with parents should be considered. The arguments reviewed so far not only point to the necessity of schools working with parents but also provide some pointers about how it could be done.

Figure 3.4: What parents can provide for their children's literacy development



The importance of the parent's role can be understood in terms of four things they can provide for developing readers and writers: *opportunities* for learning, *recognition* of the child's achievements, *interaction* around literacy activities, and a *model* of literacy (Figure 3.4). Some parents probably provide these more consciously, more meaningfully and more frequently than others.

In the early years, parents can provide vital learning *opportunities* by resourcing children's drawing or scribbling activities; by encouraging their sociodramatic play; by exposing them to, and helping them interpret, environmental print; by teaching nursery rhymes that

aid speech segmentation and phonological awareness; by sharing storybooks and other written materials; and by enabling children to participate in visits, trips or holidays that provide further literacy demands and opportunities. Parents can provide unique encouragement for children in their *recognition* and valuing of children's early achievements in, for example, handling books, reading, understanding logos, and writing. They need to *interact* with children - supporting, explaining, and challenging them to move on from what they know about literacy to do more. An important way of doing this is to involve children in real literacy tasks in which they can make a meaningful contribution (e.g. adding their 'name' to a greetings card, turning the pages of a book) thereby enabling to do today with an adult what tomorrow they will be able to do independently. Some parents deliberately teach their children some aspects of literacy. The extent of such help is gradually being revealed by research (Farquhar et al., 1985; Hall et al., 1989; Hannon and James, 1990). Finally parents act as powerful *models* if and when children see them using literacy, for example, in reading newspapers for information or enjoyment; writing notes or shopping lists; using print to find things out, to follow instructions; or to earn a living, for example, by bringing work home.

In the later years, parents can provide the same things but possibly in different ways. Providing literacy *opportunities* may mean facilitating children's use of libraries or creating reading time for them (for example, by limiting TV viewing). It may mean providing resources such as dictionaries, encyclopedias, magazines, newspapers, books, writing material, or even computers. *Recognition* of achievement means appreciating children's reading and writing more difficult texts at home and in school. Appropriate *interaction* in the form of talking about books, newspaper articles or writing tasks may not be as intense as in the early years but may still be very significant. As in the early years, it could take the form of direct instruction. Providing a *model* of literacy goes beyond merely being seen to read and write to a clearer demonstration of how these activities are linked to a wide range of adult purposes in the home, community and workplace.

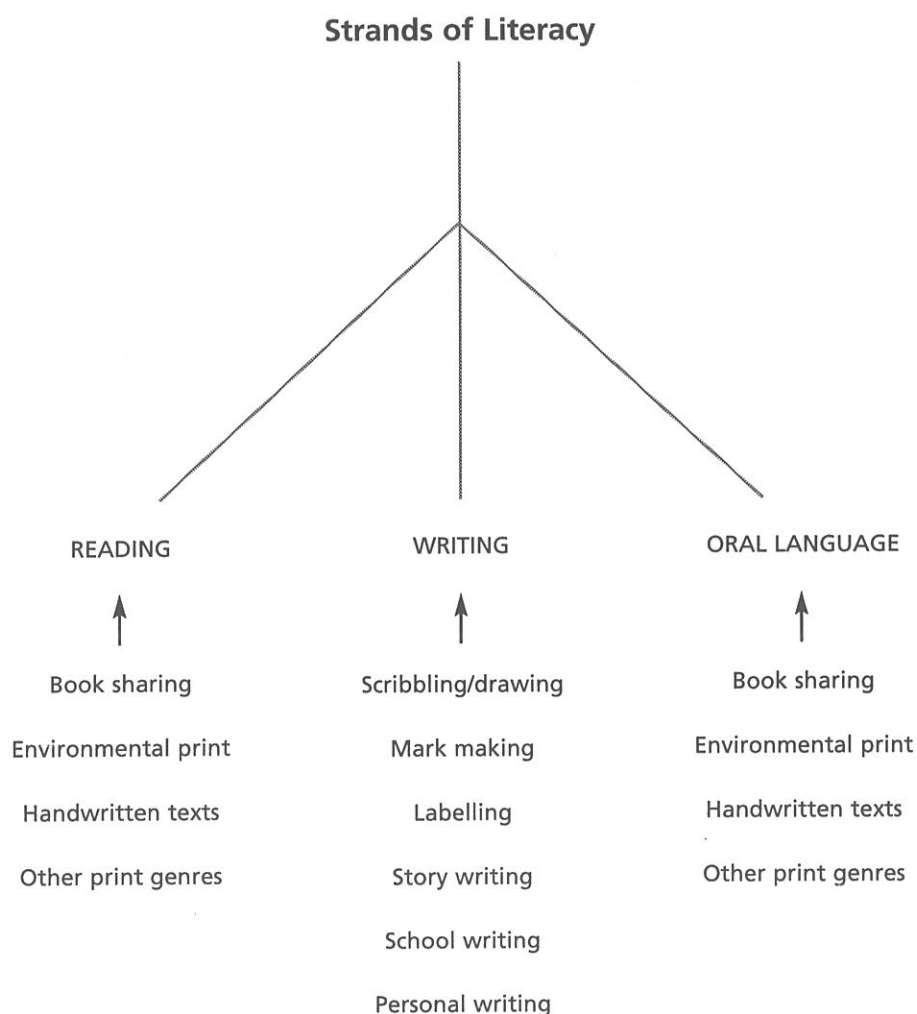
It is also helpful, for practical reasons, to distinguish the three strands of literacy development represented in Figure 3.5: children's experiences of *reading* (environmental print as well as books and other texts), of *writing*, and of *oral language* (to include storytelling, phonological awareness and decontextualized talk).

For each strand of literacy, parents have the potential to provide opportunities, recognition, interaction, and a model (see Figure 3.6). Each cell in this matrix refers to an aspect of parental support for preschool literacy (e.g. providing a reading model, appropriate interaction in writing). It can be used to describe how particular families support children's literacy development but it is more useful to teachers as a *map of intervention*.

possibilities. One can ask of each cell in the matrix, 'What can school do to support the parent's role here?'

Finally, it helps to draw a distinction between the focus and the *location* of work with parents (see Figure 3.7). Although the focus may be on children's home learning, the work with parents to influence it could be located either in schools (or centres) or in the parents' homes. The branches in Figure 3.7 all represent possible forms of involvement in the teaching of literacy that need to be considered. It is important not to fall into the trap of thinking that parental involvement means getting parents into school to assist children's school learning - that is only one of four possibilities.

Figure 3.5: Three strands of literacy experiences



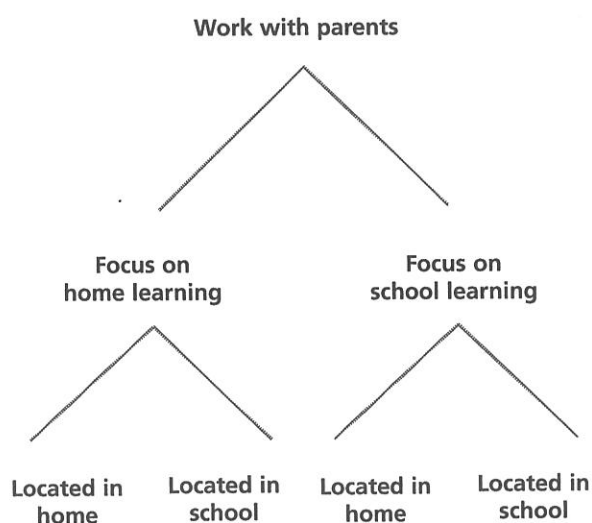
Understanding the case for involvement - by Peter Hannon

The framework of ORIM (Opportunities, recognition, interaction, model) in relation to different aspects of literacy development, and the concepts of focus and location, will be applied in the next chapter to work in the preschool period, and in subsequent chapters to a range of work in the school years.

Figure 3.6 A map of intervention possibilities

		Strands of Literacy experience		
		Reading	Writing	Oral language
Parents provide	Opportunities			
	Recognition			
	Interaction			
	model			

Figure 3.7: Focus and location of work with parents



Understanding the case for involvement - by Peter Hannon

References

- Applebee, A.N., Langer, J.A. and Mullis, I.V.S. (1988) *Who Reads Best? Factors Related to Reading Achievement in Grades 3, 7 and 11*, Princeton, NJ, Educational Testing Service.
- Central Advisory Council for Education (England) (CACE) (1967) *Children and Their Primary Schools* (Plowden Report), London, HMSO.
- Davie, C.E., Hutt, S.J., Vincent, E. and Mason, M. (1984) *The Young Child at Home*, Windsor, NFER-Nelson.
- Davie, R., Butler, N. and Goldstein, H. (1972) *From Birth to Seven: A report of the National Child Development Study*, London, Longman/National Children's Bureau.
- Department of Education and Science (DES) (1975) *A Language for Life* (Bullock Report), London, HMSO.
- Department of Education and Science (DES) (1989) *English in the National Curriculum*, London, HMSO.
- Department for Education (DFE) (1993) *English for Ages 5 to 16* (1993). Proposals of the Secretary of State for Education ad the Secretary of State for Wales, London, Department for Education.
- Douglas, J.W.B. (1964) *The Home and the School: A study of Ability and Attainment in the Primary School*, London, MacGibbon and Kee
- Edwards, A.D. (1976) *Language in Culture and Class: The Sociology of Language and Education*, London, Heinemann Educational Books.
- Farquhar, C., Blatchford, P., Burke, J., Plewis, I. and Tizard, B. (1985) 'A comparison of the views of parents and reception teachers', *Education* pp.3-13, 13, pp.17-22.
- Goelman, H., Oberg, A.A. and Smith, F. (eds) (1984) *Awakening to Literacy*, Portsmouth, NH, Heinemann.
- Goodman, K. (1986) *What's Whole in Whole Language?* Portsmouth, NH, Heinemann Educational Books.
- Goodman, Y.M. (1980) 'The roots of literacy' in M.P. Douglas, (ed) *Claremont Reading Conference Forty-fourth Yearbook*, Claremont, CA, Claremont Reading Conference.
- Goodman, Y.M. (1986) 'Children coming to know literacy', in Teale, W.H. and Sulzby, E. (eds) *Emergent Literacy: Writing and Reading*, Norwood, NJ, Ablex Publishing Corporation.
- Hall, N., Herring, G., Henn, H. and Crawford, L. (1989) *Parental Views on Writing and the Teaching of Writing*, Manchester, Manchester Polytechnic School of Education.
- Hannon, P. (1987) 'A study of the effects of parental involvement in the teaching of reading on children's reading test performance', *British Journal of Educational Psychology*, 57, pp.56-72.
- Hannon, P. (1993) 'Conditions of learning at home and in school', in Merttens, R., Mayers, D., Brown, A. and Vass, J. (eds) *Ruling the Margins: Problematising Parental Involvement*, London, University of North London Press.
- Hannon, P. and James, S. (1990) 'Parents' and teachers' perspectives on pre-school literacy development', *British Educational Research Journal*, 16, (3), pp.259-72.
- Hannon, P. and McNally, J. (1986) 'Children's understanding and cultural factors in reading test performance', *Educational Review*, 38, (3), pp.269-80.
- Hall, N. (1987) *The Emergence of Literacy*, London, Hodder and Stoughton.
- Harste, J.C., Woodward, V.A. and Burke, C.L. (1984) *Language stories and literacy lessons*, Portsmouth, NH, Heinemann Educational Books.
- Heath, S.B. (1983) *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hewison, J. and Tizard, J. (1980) 'Parental involvement and reading attainment', *British Journal of Educational Psychology*, 50, pp.209-15.
- Kohl, H. (1974) *Reading, How to*, Harmondsworth, Penguin.
- Lareau, A. (1989) *Home Advantages: Social Class and Parental Involvement in Elementary Education*, London Falmer Press.
- Meek, M. (1982) *Learning to Read*, London, The Bodley Head.
- Newson, J. and Newson, E. (1977) *Perspectives on School at Seven Years Old*, London, Allen and Unwin.
- Smith, F. (1973) *Psycholinguistics and Reading*, New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Smith, F. (1988) *Joining the Literacy Club*, Portsmouth, NH, Heinemann.
- Taylor, D. and Dorsey-Gaines, C. (1988) *Growing up Literate: Learning from Inner-city Families*, Portsmouth, NH, Heinemann.
- Teale, W.H. and Sulzby, E. (eds) (1986) *Emergent Literacy: Writing and Reading*, Norwood, NJ, Ablex Publishing Corporation.
- Teale, W.H. (1986) 'Home background and young children's literacy development', in Teale, W.H. and Sulzby, E. (eds) *Emergent Literacy: Writing and Reading*, Norwood, NJ, Ablex Publishing Corporation.
- Tizard, B. and Hughes, M. (1984) *Young Children Learning: Talking and Thinking at Home and in School*, London, Fontana.
- Waterland, L. (1985) *Read with Me: An Apprenticeship Approach to Reading*, Stroud, Thimble Press.
- Wedge, P. and Prosser, H. (1973) *Born to Fail?* London, Arrow Books/National Children's Bureau.
- Wells, G. (1978) 'Language use and educational success: An empirical response to Joan Tough's "The Development of Meaning" (1977)', *Research in Education*, 18, pp9-34.

The effectiveness of family literacy - by Keith Topping

Family Involvement in Literacy: Chapter 12 'The Effectiveness of Family Literacy' by Keith Topping
Reproduced from Keith Topping and Sheila Wolfendale, Family Involvement in Literacy (1996) pp. 149 - 161 by kind permission of Cassell Education.

Defining 'family literacy' is difficult, and reviewing the effectiveness of family literacy programmes therefore even more difficult.

In this book, we have taken any small constellation of adult(s) and child(ren) committed to living closely together for an extended period to constitute a 'family'. We have taken 'literacy' to mean activities and competencies in oral language, reading, writing and spelling.

However, 'family literacy' cannot be defined merely by amalgamating these two sentences. Some of the additional identifying parameters of family literacy programmes are:

1. Family literacy targets gains in literacy competence, motivation and self-image for all participants - child and adult.
2. Family literacy seeks to enable family members to help each other to achieve such gains - both intergenerationally and intragenerationally - now and in the future.
3. Family literacy values the existing home culture and competencies of family members and builds on these.
4. Family literacy targets gains in literacy competence in relation to the needs, uses, objectives and values of all participants, not just those of the school system. Family literacy seeks to link the needs and competencies of the home/community and school environments so far as possible.
5. Family literacy seeks to offer equal opportunities and access to all members of all families of all kinds.

It is clear that family literacy is about education, not schooling. It is not about the 'transmission of school practices' (Nash, 1987; Auerbach, 1989) from teacher to parent to child. Equally, family literacy is about empowerment, not remediation. It is not something that is done to families, to raise them to a fixed criterion of adequacy and increase their contribution to the engines of industry. It is done with families to give them greater adaptive control over their own future, as literacy demands are constantly increasing. Today's functionally literate adult might not be considered such in another decade.

Teachers and other professionals can be left wondering what they should do to serve their community best. Castigated in the early days of parental involvement for all too often speaking to parents in white middle-class vague generalities which many parents could not operationalize, those who moved to giving parents very specific structured training were sometimes accused of thereby disempowering those they sought to help - creating dependency and failing to value existing parental competencies. Establishing individually where each family was starting from and negotiating unique compromises seemed likely to prove highly consumptive of resources - with the result that only a few families

could be helped and equal opportunity principles would be hopelessly compromised.

All of this is a quagmire for evaluators. Do we know what objectives have been or should be, set for family literacy programmes? Is it possible to measure whether these have been achieved? How can we tell if some kinds of programme work better (or only) with some kinds of schools and families? And how can relative cost-effectiveness be estimated? These questions will be addressed, though not resolved, in this chapter.

The chapter commences by proposing a simple common framework for the review of family literacy initiatives. This is then applied to the effectiveness data provided by each contributed chapter to this book. Other evidence on the effectiveness of parental involvement in reading and on family literacy programmes is then considered. Studies discussed in detail in contributed chapters are not revisited at length. The chapter concludes with a brief summary and an indication of directions for future research.

Discriminating 'parental involvement in reading' and 'family literacy' programmes is problematic. Some of the early parental involvement in reading programmes always had strong family literacy overtones, while others have developed these over the years. Conversely, some more recent programmes may call themselves 'family literacy' programmes (this being currently fashionable), when on closer inspection they are found to feature few of the identifying parameters. As with any other educational development, faulty labelling and dilution through imperfect dissemination and incorrect replication can cause confusion.

An evaluative framework

'Family literacy' includes a wide range of very varied practice, operating in very various contexts. Some specific interventions may only be effective in specific contexts. In other words, research must seek to identify interaction between treatment effect and aptitude to benefit from that treatment.

Evaluation is far from being an exact science, especially when applied to educational and community innovation in 'real life' settings. Family literacy initiatives are highly complex in the ways they produce their effects, even where the superficial organization is relatively simple. Furthermore, the hoped for effects are also subtle and complex, and extremely difficult to measure with adequate validity and reliability, even given an inexhaustible research budget.

The effectiveness of family literacy - by Keith Topping

Table 12.1 **Planning family literacy initiatives**

Stage I	Stage II
<i>Starting points + first considerations</i>	<i>Planning</i>
Objectives Current policy on parent-school relations School factors Current curriculum policies Other current initiatives Personnel Costing Clarification of aims	Objectives Target children Compatibility with existing provisions Reading method Materials Personnel Assessing, measuring, evaluating Record-keeping Training Time-scale Maintaining and monitoring
Stage III	Stage IV
<i>Action</i>	<i>Maintaining and monitoring</i>
Objectives Approaching parents Consideration in approaching parents Preparing children Preparing resources Training Terms of the agreement	Objectives Checking on the practicalities Monitoring progress: record keeping Feedback Meetings Home visiting Assessment
Stage V	
<i>Measurement and evaluation</i>	
Objectives Scope Design and methodology Measurement techniques Evaluation and types of evaluation Treatment of results Aftermath	

In such a situation, apparently similar evaluative measures can yield very disparate results in a highly unpredictable manner. For instance, Topping (1995) noted that in his research on Paired Reading, norm-referenced reading tests of very similar type and construction produced very different results and test gains showed no relationship with the likelihood of practice effects, the availability or otherwise of parallel forms, or the ability range relevance of the instrument. Group reading tests did show greater variability than individual reading tests, but the latter were much more expensive in time to administer. From these data it was possible to list the reading tests most and least likely to give 'good' results when evaluating family literacy programmes.

It follows that if, unhappily, you do not demonstrate effectiveness in your family literacy programme, it may be because:

- the programme did not work;
- the programme did not work in your context, i.e. you chose a programme which could be effective elsewhere, but which is the wrong programme for you and your situation;
- the programme did work, but your measurements are too crude to capture the effects, i.e. you chose the wrong evaluative tool or methodology for the job;
- the programme was not made to work, i.e. the intended structure of the programme was fine for your context, but your organization of it was poor.

The effectiveness of family literacy - by Keith Topping

This last point is crucial. In reviewing evaluation research, it is not easy to be sure that like is being compared with like. Two programmes with the same name and structure operated at two sites offering identical contexts and populations may still yield very different outcome results on the same measures. Why? On one site the co-ordinator was always present, energetic, motivated and well-organized, while on the other... (A guide to the organizational elements of family literacy programmes is given in Table 12.1.)

This example highlights the dangers of making sweeping assertions or assumptions about particular programmes on the basis of evaluation data. Evaluations must themselves be carefully evaluated, although full information may not be available to the enquirer.

Additional problems arise when attempting to review studies which are overtly or covertly diverse, in an area of innovation. Many programmes in a rapidly expanding field are more concerned with the exigencies of survival than with the niceties of summative evaluation. If they have time for evaluation at all, it will be spent on formative evaluation, constantly fine-tuning the programme in response to ongoing informal (and often unsystematic) observation and feedback.

Thus, in a rapidly expanding innovative area, formal meta-analytic procedures are rarely usefully applicable, since they accept only data meeting traditional standards of scientific rectitude. Such data are often most available from student research theses, where much attention has been paid to 'proper' research design and often rather less to making sure that the programme actually worked to benefit its clients. Formal meta-analysis thus biases its outcomes by its selection processes, much as the published research literature is biased by submission and acceptance selectivities.

Given these caveats, formulating an overview of effectiveness in family literacy is obviously difficult. However, it is essential to make the attempt. A simple framework for appraising family literacy projects is offered in Table 12.2.

Where the meanings of the headings are not self-evident, they will be explored in the ensuing discussion of the contributed chapters. For those interested in evaluation, Auerbach (1990, pp. 204-5) offers a useful checklist for designing an evaluation of your own family literacy initiative - asking fundamental What? When? Who? How? questions.

Table 12.2

An evaluative framework for family literacy programmes

A. TARGETS AND METHODS		
1.	Elements of literacy	(reading, writing, language)
2.	Lifespan	(of project, to date)
3.	Objectives	(cognitive, affective, social?)
4.	Method	(location, training, materials)
5.	Child age	(of primary target child)
6.	Child/parent ability	(? low literacy, special needs)
7.	Take-up	(total/proportional/dropout)
B. IDENTIFYING PARAMETERS		
1.	Builds on home culture	
2.	Enables client purposes	
3.	Links home and school	
4.	Equal opportunities/access	
C. OUTCOMES		
1.	Research design/type	
2.	Process data	(what happened during the project)
3.	Attainment gain	(for parent/child/teacher)
4.	Motivation/self-image	(parent/child/teacher)
5.	Subjective feedback	(on/by parent/child/teacher)
6.	Observations/behaviour	(of/by parent/child/teacher)
7.	Maintenance	(of gains at long-term follow-up)
8.	Generalization	(to other people, places, tasks)
9.	Spinoff	(unexpected/additional gains)
11.	Goal attainment	(see A.3)
10.	Cost-effectiveness	(known or estimated)

The effectiveness of family literacy - by Keith Topping

Review of contributed chapters

The first four chapters concerned projects nominally listed under 'parental involvement in reading'. However, features of the family literacy approach are nonetheless evident.

Roger Hancock and Sarah Gale reported on the PACT scheme, involving parents reading with their early primary (elementary) school children at home and completing a home-school reading diary card. The project had operated for ten years, take-up had been high and work had flowed into numeracy, with all its implications for language development. The authors emphasized that wide dissemination brings great variety, not all of it necessarily productive, and commented that dissemination is itself another phase of testing. Nevertheless, the project was accessible to very many families on an equal opportunity basis. Improved reading attainments were not considered the only indicator of success and formative evaluation via qualitative impressionistic data was preferred. Children spent more time with more books, were more interested in books, and library loans and family purchase of books increased substantially. There had been spinoff into other home-school activities, and changes to classroom and whole-school practice. Other benefits might be diffuse or long term and difficult or impossible to measure. The need to renew interest to cyclically revitalize the project was underscored.

The authors emphasized that the project was successful in enabling parents to share skills, ideas and knowledge with each other. They warned against omitting close parental consultation and attention to organizational detail at the planning stage, in the rush to implement. Family literacy was embedded in the social processes and cultural traditions of everyday life - family literacy was not schooled literacy. But the security of knowing there was no conflict between expectations at home and those at school could provide powerful support for children.

Peter Branston described the ten-year CAPER programme, involving parents in a variety of reading activities at home with their primary and secondary children via attendance at reading workshops and 'clinics', supplemented with a reading advisory centre. In the first three years of the project, 113 schools were involved and take-up had undoubtedly been high.

More formal evaluation focused only on nursery (kindergarten) children, not the main target group. One study comparing with a control group showed significant CAPER effectiveness on three norm-referenced tests and a criterion-referenced test, but in a second and larger study the differences were not

significant. However, the second study found that CAPER children requested, borrowed and spent more time with books and their parents than did controls. Parents reported that their children were more interested in books, that they themselves felt more confident and that they expected their children to benefit in the future. CAPER was successful in drawing in fathers, extended families and members of the wider community. Spinoff included parental involvement in other areas and the teachers learning a good deal about parents, children and the reading process.

PACT and CAPER mainly focused on reading benefits for children, rather than wider literacy benefits for the whole family including those with restricted literacy. The chapters on Pause Prompt Praise (Glynn) and Paired methods (Topping) showed how workers began to broaden the scope.

Ted Glynn reviewed 18 years' work with Pause Prompt Praise, a specific technique for more able readers to tutor weak readers of primary or lower secondary age at home or in other settings, specifically to raise their reading competence. The PPP work was characterized by excellent process data, indicating that the training given did alter tutor behaviour. Approaching a score of studies had found norm-referenced reading test gains of between 1.5 and 11 times 'normal' rates of gain. Substantial gains for tutors had been demonstrated, but so far only with peer tutors. Both longitudinal single case study and group comparison data were available - the former difficult to summarize. A longer term follow-up study was reported to be in progress.

Glynn emphasized that learning in one environment did not automatically generalize to another, and indeed children might learn behaviours in one which were incompatible with learning in another - methods should therefore be designed to avoid 'instructional dependence'. His work with Khmer and Maori families testified to this, and the work on empirically evaluating training procedures which start 'where the parent is at' merits wider replication in other programmes. There is clearly great potential here for sibling tutoring, possibly in dual languages. Considering that this programme targets weak and disabled readers (who may be tutors or tuttees) on the basis of structured but brief training, cost-effectiveness is likely to be comparatively high.

Some similarities with the Paired methods outlined in Keith Topping's chapter were evident, except that Paired Reading had developed into other literacy areas with Paired Writing and Cued Spelling. PR had been around since 1976, while Topping's own work with it spanned 14 years. All of these were structured methods in which participants were briefly trained, and which could be applied to any materials or task to hand and of interest, in any setting. They were effective with all children and should be offered on open access to all,

The effectiveness of family literacy - by Keith Topping

irrespective of ability, although children with reading difficulties could be more persistently targeted, especially those of secondary age. When used at home, home-school diary cards sustained communication, and in a small minority of cases home visits might be added. The objective was to raise attainment, motivation and confidence.

Take-up of Paired Reading had been extensive, the published studies alone including almost 4000 subjects. However, dilution through dissemination had been a problem. PR had generated relatively little process data, what there was showing considerable variation in 'purity' of technique. Reading test gains had been large, certainly many times 'normal' rates, in controlled and baselined studies. Gains appeared to be sustained at short- and long-term follow-up. Cued Spelling had fared similarly well in eight small-scale studies, many of peer tutoring, while Paired Writing awaited further quantitative evaluation. Gains for tutors had been demonstrated for both PR and CS, but again only with peer tutors. For both, parents, teachers and children had given very positive structured subjective feedback, reporting improved motivation, interest and confidence in children.

Training in these methods was standardized, specific, structured and brief - the aim was to give all tutors a similar guaranteed experience of success, on which they could build their own individualized variations. Because the methods were materials-free, they were ideal for non-institutional operation for the client's own purposes, e.g. with adult literacy volunteers in the community. They could also be used in any written language - families for whom English was a second language participated using dual text books and tapes. Spinoff included developing confidence in both families and schools to proceed to Paired Maths and Paired Science. Longer-term generalization effects included many tutees becoming tutors.

Moving on to the chapters within the family literacy section proper, Hannon reported a recent pilot whole-literacy project emphasizing environmental print, narrative and story with preschool children aged 2 to 3 years, entailing six meetings at home and five at school. The project was open to all families within a geographical area, but the time costs of involvement were significant.

Interviews, work samples and field notes indicated that parents recognized their child's literacy activity, interacted with them and modelled more developed literacy related behaviour. Children experienced much greater contact with books than pre-project. Directions for further research were indicated. Hannon emphasized the need to build on and extend home literacy through tasks that were real and important to the child, rather than imposing school literacy.

A whole literacy approach was also taken by Kemp's

Parents as Tutors Programme (PTP), developed over 20 years, which involved detailed training in 10 two-hour meetings for the parents of primary and secondary children with literacy difficulties. Catering for 120 families per year, it could be followed by the Individual Assistance Programme (IAP).

In two sample groups who completed both PTP and IAP, there was strong evidence of changed parental tutoring styles. Children improved from baseline on criterion-referenced measures of reading error rate and style, but it was unclear whether practice effects were controlled for by the distal comparison group, the more able of which showed less instructional dependence than the PTP group. In a mailed questionnaire survey with a 36 per cent response rate, the vast majority of parents felt their child was reading better. Process data were also kept on video by parents.

The programme commenced with individual parent consultative interviews, and this was followed through by an emphasis on parents helping each other. Spinoff included PTP parents becoming a resource for the whole class of school, as volunteers, trainers or monitors. Teachers in postgraduate study were involved in the programme delivery, a valuable learning experience for them. Although labour intensive, it should be remembered that the PTP targeted children with reading difficulty.

Gregory reported on a two-year programme targeted on bilingual families, using 'family literacy packs' on a structured home visiting basis, with the aim of raising reading attainment and teacher expectations of the 5- to 7-year-old children. Her chapter was an object lesson in building on the home culture, avoiding myths and false assumptions. She noted that parents and schools had very different objectives and expectations, and stressed the importance of fulfilling parents' own needs for their children.

The intensive programme operated with a small number of families, developing a deep individualized negotiated relationship with each. Gregory asserted strongly that equal treatment does not generate equal opportunity. Spinoff included a striking demonstration of how the education system could disempower children and create deficits. The cost-effectiveness of this intensive programme must be questioned, but compared to what? In comparison to Reading Recovery (Deford *et al.*, 1991), for instance, it may seem inexpensive.

Project SELF-HELP, reported by Connors, made a statement by its very name. This school-based programme targeted low-literacy parents and included adult education classes for parents (three hours two days per week), homework tasks, stimulatory day care for preschool children and a summer reading immersion aspect. Literacy, life and parenting skills were covered. Possible attendance was 62 sessions (total 186 hours), average attendance was 32 sessions. Twelve families were served per year.

The effectiveness of family literacy - by Keith Topping

On norm-referenced tests, *parents* made very large gains in maths and lesser gains in reading and spelling. Control groups were not available, but such gains could not plausibly be attributed wholly to practice effects. The children showed improved concepts about print, language comprehension and letter recognition. Observational data were kept in the form of field notes and case study data were also given.

Connors noted the very large parental time commitment, but access to the programme could be at any point. She commented that where educational objectives for each family were individualized, gains would not readily be apparent on crude norm-referenced tests of out-of-context skills - nevertheless her programme demonstrated such gains. Clearly, this programme was expensive and small in scale. Its cost-effectiveness must be considered in the light of the fact that it was one of the relatively few programmes to demonstrate substantial gains in parent literacy. Spinoff included more positive opinions of the school in the community and consolidation of contact with 'hard-to-reach' families.

Similarly, Phillips reported a programme working with parents alone and parent and child together, targeting gains for both and concerned with a very wide range of literacy-related activities. Parent 'Action Groups' met in local schools, continuing for periods as long as two years. Accreditation for parental learning gains was inbuilt. The Parents' Centre had developed its work over a 20-year period. The All About Us programme focused on children aged 3 to 6 years, but other work with primary and secondary aged children was undertaken.

A major emphasis was improving the confidence of disadvantaged parents - 'parents helping parents help themselves' - who kept personal records of achievement which were matched with the observations of professional staff. Parents' gains were individualized and not readily summarized, but a majority of parents reported helping their children in new ways at home. While the Centre was open to all families in the area the parental time commitment was heavy. However, schools were seen as increasingly accessible by families.

The 'Talk To A Literacy Learner' programme described by Cairney dealt with reading and writing through a participative workshop approach, with the main objective of improving parent and child *attitudes* to literacy. Improvement in the confidence of parents, children *and* teachers was seen as vital. The programme was embodied in a 125-page parent handbook, co-ordinator's manual, video and other materials. Over a 12-year period, more than 100 schools had participated.

Good quality process data were available, showing changes in parental behaviour. Outcome data included pre-post test results for children on comprehension,

vocabulary, spelling and reading attitudes, in comparison to a randomly selected control group. Participants did better on all measures except spelling, although comprehension improvement was more evident in older children. Parents felt more confident at home with their children and in school, and their own aspirations for themselves rose. In group and individual interviews and on a questionnaire, parents gave positive feedback and reported changing their helping style with their children at home in favour of new strategies. Observational data included field notes, video records and reflective diaries.

Cairney noted 'schooling is a cultural practice' and asked for 'genuine reciprocity' between schools and parents, involving true Vygotskian 'inter-subjectivity'. Spinoff included greater parental understanding of and involvement in the operation of schools and a more positive view of parents by teachers. Families came to organize their time in a different way to enable more contact between parents and children.

The effectiveness of parental involvement in reading

This area was covered in detail in the precursor to the current volume (Topping and Wolfendale, 1985), and material in that book will not be revisited here. Substantial new data have become available.

Perhaps most notable are the long-term follow-up data from the Haringey project (see Hewison in Topping and Wolfendale, 1985). The Haringey Reading Project was a two-year intervention with children aged 6 to 8 years in a disadvantaged area. Parents were encouraged to 'hear their children read' at home. Supportive home visits were made. At the end of the project, participant children performed significantly better on a range of norm-referenced reading tests than the control group of non-participants and a comparison group who received extra small-group reading tuition in school. Hewison (1988) conducted a follow-up three years after the end of the project, by which time some of the children were in different schools. The test result differences between the three groups was still evident.

The Belfield project in northern England also involved parents 'hearing' their children read, in a disadvantaged area, but for three years and without home visits (see Hannon *et al.* in Topping and Wolfendale, 1985). Participant children's reading test scores were compared with those of similar children who had passed through the school before the project, and no significant differences found (Hannon, 1987). While it is possible that the absence of home visiting accounts for some of the difference in test results between Haringey and Belfield, Topping (1995) found in Paired Reading projects that although home visiting improved test outcomes, disadvantaged families still registered significant test gains without it. It is possible that the Belfield test results were a case of research methods proving insufficiently sensitive, since by numerous other

The effectiveness of family literacy - by Keith Topping

'softer' process and outcome measures, the project was undoubtedly highly successful.

Significant reading achievement gains were recorded by Shuck *et al.* (1983) in their inner-city 'Parents Encourage Pupils' project. Webb *et al.* (1985) evaluated a project with 8-year-old children in an Armed Forces family school in Germany, a difficult transient population. Most families had just one home visit during the project. On reading tests, participant children gained twice as much as the control group. A comparison of parental involvement using reading books, reading games or a combination of these was reported by Loveday and Simmons (1988). The three matched experimental groups made similar gains on reading tests, but attitudes to reading improved most in the children who played reading games. There was also a suggestion that fathers might more readily involve themselves in games than books.

A more mixed picture emerged in a study of parental involvement in reading with 7- to 8-year-olds in a disadvantaged area reported by Ashton *et al.* (1986). No home visits were made. Subjective feedback was very positive and participant children read far more books than before. Three reading tests were used on a pre-post basis with a comparison group. Two of these showed no significant difference between participant and comparison children, but the third showed bigger gains for the project children, especially the weaker readers.

For younger children, there has been interest in the effects of encouraging parents to read to their offspring. Wade (1986) involved parents of 3- to 8-year-olds in telling and listening to stories, studying the children's ability to tell and retell stories on a pre-post basis over six months and at 18-month follow-up. At post-test participants significantly outperformed controls on both measures. At follow-up differences in subsequent gains were not significant, i.e. the experimental gains had not washed out.

France and Hager (1992) reported on a six-session read-aloud workshop for disadvantaged and minority parents and kindergarten children. Participants out-performed controls on two measures of listening comprehension over a 12-week period. Arnold and Whitehurst (1994) report similar work with disadvantaged 2- to 3 - year - olds, gains being sustained at six-month follow-up.

Swinson (1985) demonstrated improvement in the language skills of nursery children as a result of parents' reading to them. He then replicated this (Swinson and Ellis, 1988) with children aged 3 1/2 to 10 years with severe developmental delay, finding that participants made more than twice the progress in measured language skills than a comparison group.

Other projects have targeted children with special needs. Portsmouth *et al.* (1985) evaluated a parent

'hearing read' approach with moderately developmentally delayed children aged 8 to 15 who attended a special school. Substantial gains in reading accuracy for participants were claimed, compared to negligible gains for controls, although participants did not do better on reading comprehension or listening vocabulary tests and there are inconsistencies in the data presented. Special education students enrolled in an Intensive Learning Centre (learning disabled, emotionally disturbed and educable mentally retarded) were involved in a brief programme by Vinograd-Bausell *et al.* (1986). Students took home sight word flashcards with a sheet of instructions for parents, i.e. there was no direct professional/parent contact. After two weeks the participants significantly outperformed controls on a word recognition test. It is not stated what teaching the parents actually did, or whether the test gains endured or were generalized to meaningful reading. A larger-scale approach to the question was taken by Rowe (1991), who gathered data on 5092 children aged 5 to 14 years in 100 Australian schools. Reading attitudes and activity levels were measured by pupil self-report and reading achievement by a reading comprehension test and teacher ratings. Family socio-economic status was found to account for a very small proportion of the variance in attitudes and achievement, while maternal educational level accounted for a good deal more. The amount of reading activity at home showed a substantial positive relationship to reading achievement (which increased with age), attitudes to reading and general attentiveness in school, regardless of gender.

The majority of the parental involvement in reading literature reporting 'objective' outcomes thus provides evidence of generally positive results. Subjective feedback from participants, gathered in various ways, is ubiquitously positive. Long-term follow-up data are very limited in quantity, but are positive. However, remembering the positive bias in published literature, the expectations of project leaders should remain realistic.

The effectiveness of family literacy

Programmes with applications and objectives wider than parental involvement in children's reading are correspondingly more complex to evaluate.

A fascinating multiple case study account of untrained reading tutoring of children by their elder siblings was reported by Norris and Stainthorp (1991).

Very substantial contributions to progress in knowledge have been made by Toomey (1989, 1993) and Toomey and Sloane (1991, 1994), based on the West Heidelberg Early Literacy Project in Australia. Noting that more traditional forms of opportunity for parental contact and involvement might only serve to further advantage the already advantaged (Toomey, 1989), they operated their preschool programme for disadvantaged families

The effectiveness of family literacy - by Keith Topping

through home visits until the prohibitive cost led to service delivery from local preschool day care facilities. Although the main focus was parents' reading and discussing books with children, there was also some emphasis on accessing environmental print, drawing and writing.

Results on the Sulzby test of emergent literacy (Sulzby, 1985) and other tests of literacy competence showed that although the comparison group was initially more competent than the experimental group, at post-test the programme participant children were significantly superior. However, these gains did not significantly carry over into measures of school literacy. Of course, it is not uncommon for interventions effective in raising attainment pre-school to fail to show significant measurable transfer effects to the school environment (Topping, 1986) - generalization is not automatic. A three-month British parent involvement project targeted on 5-year-olds newly in school, involving all aspects of literacy and other curriculum and home activity areas, is reported by Dye (1989). Parents made weekly visits to the children's class and engaged in suggested activities with their child at home. Participants and controls were pre- and post-tested in 44 areas of competency, including mathematics and general knowledge. Participants showed significant gains in 22 of these, controls showed gains in only three. On norm-referenced tests of language and basic concepts, participants significantly out-performed controls.

Much of the other research on the effectiveness of family literacy comes from the USA, particularly the Kenan, Even Start and PACE models already referred to by Connors (see Chapter 9). Many other reports can be found on programmes claiming to be successful, but as Fisk (1990) noted in his review of intergenerational literacy programmes, a great deal of this 'evidence' is anecdotal. Franklin (1989) produced a useful survey of 16 intergenerational literacy projects, but some of these focused on adult literacy with only peripheral child involvement, and the evaluation details given are limited.

The PACE family literacy programme has demonstrated increased parental and child literacy, raised parental acquisition of formal qualifications, and raised parental expectations for their children (Heberle, 1992).

The Kenan programme has demonstrated over 14 sites increases in observed and self-reported literacy related behaviours and self-expectations, the child participants subsequently doing well in school. Participant children entered Chapter 1 or special education at lower rates than otherwise expected (Darling and Hayes, 1989; Darling, 1992, 1993; Seaman, 1992).

The Even Start programme has involved children aged 0 to 7 years, encompassing 503 sites and 35 000 families (by 1994). Gains on norm-referenced tests of school

readiness and language development ($n = 1211$) at above 'normal' rates have been reported for participant children, but without control group data. A positive relationship between degree of child gain and degree of parental programme involvement was found. Participant adults have shown small pre-post gains on measures of literacy competence (St Pierre *et al.*, 1991, 1993).

None of these have provided long-term follow-up data, and Connors characterized the current scene as one of 'small wins'.

Conclusion

It seems that although the evaluation research on parental involvement in reading is generally positive, the picture for family literacy is still incomplete. Evaluative evidence to date is very various in quality and quantity. This is unsurprising for an innovative type of intervention, especially one aiming at more numerous and more difficult targets. Nevertheless, there is much which is encouraging.

For the future, issues of generalization and maintenance of gains, and of cost-effectiveness, will be especially important. Can child gains evident out of school generalize into 'school literacy'? If not, why not, and what should and can be done about it? Does increased parental competence as prime community educator of one child automatically generalize to application with other family members - and if not, how can this be ensured? Whatever the immediate gains are, how can we be sure they do not wash out in the longer run?

Some family literacy programmes are very costly to operate. Funds will never be available to replicate them on a scale large enough to serve all who are in need. How can we produce similar positive effects more cheaply, maximizing cost-effectiveness and thereby widening access and equal opportunities? The costs of involvement to the families themselves must be scrutinized. Some of the intensive workshop programmes consume a great deal of parental time, inevitably excluding some otherwise well-motivated parents. Centre-based meetings can mean cash expenditure for parents on travel and care for smaller children. Cost-effectiveness must not be seen purely in terms of costs to professionals.

These large questions will only be finally answered some way down the road. For the present, as emphasized by Sheila Wolfendale in the following chapter, it is important that those working in the field speak the same language and share the same definitions so far as possible. What is 'family literacy'? The evaluation of Even Start is the evaluation of myriad disparate programmes, not a homogeneous entity - this becomes a problem if we and others are not aware of it and jump to faulty conclusions. Nickse (1990, 1993) has most helpfully offered the beginnings of a typology of

The effectiveness of family literacy - by Keith Topping

programmes, objectives and methods of evaluation for family literacy.

We all need to be cultivating the host environment in government, schools and community - successful programmes do not spring up overnight. Better later and well than sooner and badly. We need to develop better methods of tutoring to propose to parents, which are widely acceptable and unlikely to clash with most home cultures. In concert, we need to develop inexpensive and more effective methods of recruiting, training and supporting parents and children.

To guide us on the way, we need more sensitive, more reliable and valid, less intrusive and threatening evaluation measures, particularly of adult literacy competence and child literacy competence out of school. We need better research designs, with meaningful but objective evaluation integrated into major programmes from the outset, especially to tease out aptitude x treatment interactions.

When linking home and school, we need to value and build upon the home culture and enable the clients' own purposes - beware pedagogical imperialism! Most of all, we need to offer wider access and more equal opportunities to all parents and children: irrespective of the age of the child(ren), socio-economic status, membership of ethnic, language or religious minorities, in rural and urban settings, whether with or without special educational needs.

As was noted by the Bernard van Leer Foundation (1986) from a truly international perspective:

Much depends on the political, social and economic circumstances in which programmes operate. However, in the current economic circumstances, governments are not necessarily predisposed to increase spending on social programmes. The classical routes to institutionalisation and dissemination are via evaluation, publication and influencing of policy with a view to gaining access to national resources. These strategies do not always work. In situations of gross deprivation it is essential to look to other avenues which might ensure long-term continuity. The greatest single resource which the community can contribute is its own time, effort and dedication. (p.12)

References

- Arnold, D.S. and Whitehurst, G.J. (1994) Accelerating language development through picture book reading: a summary of dialogic reading and its effects. In D.K. Dickinson, *Bridges to Literacy: Children, Families and Schools*. Oxford: Blackwell.
- Ashton, C.J., Stoney, A.H. and Hannon, P.W. (1986) A reading at home project in a first school. *Support For Learning*, 1(1), 43-9.
- Auerbach, E.R. (1989) *Toward a social-contextual approach to family literacy*. *Harvard Educational Review*, 59(2), 165-81.
- Auerbach, E.R. (1990) *Making Meaning, Making Change: A Guide to Participatory Curriculum Development for Adult ESL and Family Literacy*. Boston, MA: University of Massachusetts.
- Bernard van Leer Foundation (1986) *The Parent As Prime Educator: Changing Patterns of Parenthood* (Summary report and conclusions of the Fourth Western Hemisphere Seminar in Lima, Peru). The Hague, Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- Darling, S. (1992) *Family Literacy: The Need and the Promise*. Louisville, KY: National Center for Family Literacy.
- Darling, S. (1993) Family literacy: an intergenerational approach to education. In Adult Literacy and Basic Skills Unit (ed.) *Family Literacy* (Viewpoints No. 15). London: ALBSU.
- Darling, S. and Hayes, A.E. (1989) *Breaking the Cycle of Illiteracy: The Kenan Family Literacy Model Program*. Louisville, KY: National Center for Family Literacy.
- Deford, D.E., Lyons, C.A. and Pinnell, G.S. (1991) *Bridges to Literacy: Learning from Reading Recovery*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Dye, J.S. (1989) Parental involvement in curriculum matters: parents, teachers and children working together. *Educational Research*, 31(1), 20-35.
- Fisk, W.R. (1990) *Intergenerational Literacy: A Review of Programs*, Clemson, SC: Clemson University.
- France, M.G. and Hager, J.M. (1992) *Effects of an intergenerational reading workshop on the listening comprehension of at-risk kindergarten students*. Paper presented at the Annual Convention of the International Reading Association, Orlando, Florida.
- Franklin, M. (1989) *Intergenerational Literacy Projects: What Works*. Little Rock, AK: Arkansas Department of Education.
- Hannon, P. (1987) A study of the effects of parental involvement in the teaching of reading on children's reading test performance. *British Journal of Educational Psychology*, 57, 56-72.
- Herbele, J. (1992) PACE: Parent and Child Education in Kentucky. In T.G. Sticht, M.J. Beeler and B.A. McDonald (eds) *The Intergenerational Transfer of Cognitive Skills, Vol. 1: Programs, Policy and Research Issues*. Norwood, NJ: Ablex.
- Hewison, J. (1988) *The long term effectiveness of parental involvement in reading: a follow-up to the Haringey Reading Project*. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 184-90.
- Loveday, E. and Simmons, K. (1988) *Reading at home: does it matter what parents do?* *Reading*, 22(2), 84-8.
- Nash, A. (1987) *English Family Literacy: An Annotated Bibliography*. Boston: University of Massachusetts at Boston.
- Nickse, R. (1990) *Family literacy and community education: prospects for the '90s*. *Journal of Community Education*, 3(2), 12-18.

The effectiveness of family literacy - by Keith Topping

- Nickse, R. (1993) *A typology of family and intergenerational literacy programmes: implications for evaluation*. In *Family Literacy (Viewpoints No. 15)*. London: ALBSU.
- Norris, E. and Stainthorp, R. (1991) *Reading tuition by elder siblings*. *Reading*, 25(1), 13-18.
- Portsmouth, R., Wilkins, J. and Airey, J. (1985) *Home based reading for special school pupils*. *Educational Psychology in Practice*, 1(2), 52-8.
- Rowe, K.J. (1991) *The influence of reading activity at home on students' attitudes towards reading, classroom attentiveness and reading achievement: an application of structural equation modelling*. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 19-35.
- St Pierre, R., Swartz, J., Nickse, R., Gamse, B. and Hume, M. (1991) *National Evaluation of the Even Start Family Literacy Program: Status of Even Start Projects During the 1989-90 Program Year*. Cambridge, MA: Abt Associates.
- St. Pierre, R., Swartz, J., Murray, S., Deck, D. and Nickel, P. (1993) *National Evaluation of the Even Start Family Literacy Program: Report on Effectiveness*. Cambridge, MA: Abt Associates.
- Seaman, D.F. (1992) *Follow-up study of the impact of the Kenan Trust model of family literacy*. *Adult Basic Education*, 2(2), 71-83.
- Shuck, A. et al. (1983) *Parents Encourage Pupils (PEP): an innercity parent involvement reading project*. *The Reading Teacher*, 36(6), 524-28.
- Sulzby, R. (1985) *Children's emergent reading of favourite story books: a developmental study*. *Reading Research Quarterly*, 20, 458-81.
- Swinson, J. (1985) *A parental involvement project in a nursery school*. *Educational Psychology in Practice*, 1, 19-22.
- Swinson, J. and Ellis, C. (1988) *Telling stories to encourage language*. *British Journal of Special Education*, 15(4), 169-71.
- Toomey, D. (1989) *How home-school relations policies can increase educational inequality: a three-year follow-up*. *Australian Journal of Education*, 33(3), 284-98.
- Toomey, D. (1993) *Parents hearing their children read: rethinking the lessons of the Haringey Project*. *Educational Research*, 35(3), 223-36.
- Toomey, D. and Sloane, J. (1991) *Developing 'emergent literacy' for children of low socio-economic status: a pre-school based programme*. *Australian Journal of Reading*, 14(1), 40-9.
- Toomey, D. and Sloane, J. (1994) *Fostering children's early literacy development through parent involvement: a five-year programme*. In D.K. Dickinson, *Bridges to Literacy: Children, Families and Schools*. Oxford: Blackwell.
- Topping, K.J. (1986) *Parents as Educators: Training Parents to Teach Their Children*. Beckenham: Croom Helm/Cambridge, MA: Brookline.
- Topping, K.J. (1995) *Paired Reading, Spelling and Writing: The Handbook for Parents and Teachers*. London: Cassell.
- Topping, K. and Wolfendale, S. (1985) (eds) *Parental Involvement in Children's Reading*. Beckenham: Croom Helm/New York: Nichols.
- Vinograd-Bausell, C.R., Bausell, R.B., Proctor, W. and Chandler, B. (1986) *Impact of unsupervised parent tutors on word recognition skills*. *The Journal of Special Education*, 20(1), 83-90.
- Wade, B. (1986) *Story at Home and School (Educational Review No. 10)*. Birmingham, UK: Faculty of Education, University of Birmingham.
- Webb, M., Webb, T. and Eccles, G. (1985) *Parental participation in the teaching of reading*. *Remedial Education*, 20(2), 86-91.

Recommended resources and further reading

Finally, in developing the Family Learning Resource Pack we consulted and learned from many excellent resources, some of which are referred to in this publication. We recommend that, in designing your own programme, you should also explore a range of resources.

For background reading, we highly recommend the four books from which excerpts are printed in the selected readings:

Family Involvement in Literacy, by Sheila Wolfendale and Keith Topping (1996) London: Cassel. ISBN 0-304-33423-5.

Literacy Goes to School, by Jo Weinberger (1996) London: Paul Chapman Publishing. ISBN 1-85396-292-9.

Literacy, Home and School, by Peter Hannon (1995) London: Falmer Press. ISBN 0-7507-0360-1.

The Emergence of Literacy, by Nigel Hall (1987) London: Hodder & Stoughton. ISBN 0-340-40216-4.

Other very good background reading resources include:

Bridges to Literacy, by David K. Dickinson (1994) Oxford: Blackwell Publishers. ISBN 1-55786-373-3.

Early Childhood Education, an I.N.T.O. Publication (1995) Dublin: I.N.T.O.

Emergent Literacy: Writing and Reading, by Yetta Goodman (1986) Norwood: Ablex Publishing Corporation.

Family Literacy Works, by Greg Brooks, Tom Gorman, John Harman, Dougal Hutchison and Anne Wilkin (1996) London: The Basic Skills Agency. ISBN 1-85990-047-X.

Family Literacy: Practice in Local Programmes, by Louise Poulson, Flora Macleod, Neville Bennet and David Wray (1997) London: The Basic Skills Agency. ISBN 1-85990-064-X.

Family Literacy Lasts, by Greg Brooks, Tom Gorman, John Harman, Dougal Hutchison, Kay Kinder, Helen Moor and Anne Wilkin (1997) London: The Basic Skills Agency. ISBN 1-85990-069-0.

How Texts Teach What Readers Learn, by Margaret Meek (1988) Exeter: The Thimble Press. ISBN 0 903355 23 X.

Learning About Writing, by Pam Czerniewska (1992) Oxford: Blackwell Publishers. ISBN 0-631-16963-6.

Learning to be Literate, by Alison Garton & Chris Pratt (1998) London: Blackwell.

Observing Young Readers, by Marie Clay (1982) London: Heinemann Educational Books.

Poverty and Educational Disadvantage, an I.N.T.O. Publication (1994) Dublin: I.N.T.O.

Phonological Skills and Learning to Read, by Usha Goswami and Peter Bryant (1994) Hove: LEA. ISBN 0-86377-151-3.

Reading, by Frank Smith (1978) Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-31285-X.

Young Children Learning: Talking and Thinking at Home and in School, by B. Tizard and M. Hughes (1984) London: Fontana.

For resource materials for family learning we suggest:

Count and Figure it out Together, by Sheila Ebutt and Sue Gifford (1998) London: The Basic Skills Agency. ISBN 1-85990-084-4.

Helping Your Child With Reading, by Angela Redfern Reading: Early Learning Centre. ISBN 0-7049-0713-5.

Learning Together, by Wendy Cole and Sue Goodhand (1997) West Sussex: West Sussex County Council. ISBN 0-86260-413-3.

Preparing for Early Literacy Education with Parents, by Cathy Nutbrown and Peter Hannon (1997) Nottingham: NES Arnold. ISBN 0-946647-00-3.

(An excellent video is available with this pack. See address below.)

Read and Write Together, by Chris Buckton (1996) London: BBC Education. ISBN 1-859900-16-X.

Reading Begins at Home, by Dorothy Butler and Marie Clay (1979) Auckland: Heinemann Publishers. ISBN 0-86863-267-8.

Reading Together Parents Handbook, by Myra Barrs and Sue Ellis (1998) London: Walker Books. ISBN 0-7445-5708-9.

Sound Practice: Phonological Awareness in the Classroom by Lyn Layton, Karen Deeny and Graham Upton (1997) London: David Fulton Publishers ISBN 1-85346-456-2

Your Home is a Learning Place, by Pamela Weinberg (1993) New York: Signal Hill Publications. ISBN 0-88336-641-X.

Further details on these and others family learning publications are available from:

Julia Lewis
Sheffield University Television
5 Favell Road
Sheffield S3 7QX
United Kingdom
Tel: 0044-114-222-0400
Fax: 0044-114-276-2106
e-mail: j.r.lewis@sheffield.ac.uk

Recommended resources and further reading

Basic Skills Agency
Commonwealth House
1-19 New Oxford St.
London WC1A 1NU
Tel. 0044-171-405-4017
Fax: 0044-171-440-6626
e-mail: enquiries@basic-skills.co.uk
www.basic-skills.co.uk

Even Start and Family Literacy Programs
Office of Elementary and Secondary Education
U.S. Department of Education
600 Independence Avenue, SW
Washington, D.C. 20202-7240
Tel: 202-260-0991
Fax: 202-260-7764
Website: <http://www.ed.gov/>

National Centre for Family Literacy
325 W. Main Street
Suite 200
Louisville, KY 40202-4251
Tel. 502-584-1133
E-mail: ncfl@famlit.org

There are many very good adult learning materials available. These are some we find useful:

Form Filling at Work, by Suffolk County Council (1997)
Suffolk: Suffolk Basic Skills.

Helping Adults To Spell, by Sue Abell (1994) London:
The Basic Skills Agency. ISBN 1-870741-74-9

Job Applications From Start To Finish, by Moira Turner
(1997) Oxford: Oxfordshire County Council.

Learning in Practice, by Rosamond Phillips (1996) Dublin:
National Adult Literacy Agency.

Making Materials Work, edited by Pauline Hensey (1995)
Dublin: City of Dublin Vocational Education Committee.
ISBN 0-946791-10-4.

Sentence Sense, by Catherine Hilton and Margaret
Hyder (1996) Worcestershire: MCH Publications. ISBN 1-
898901-13-9.

The Starter Pack, by The Basic Skills Agency (1991)
London: The Basic Skills Agency. ISBN 1-870741-22-6.

The Spelling Pack, by The Basic Skills Agency (1988)
London: The Basic Skills Agency. ISBN 1-870741-01-3.

To Write?...Too Right!, by Pam Bossard, Jill Hollway,
Jonquil Mackey (1997) Canberra: Australian National
Training Authority.

**For more information on adult learning materials,
try these addresses:**

National Adult Literacy Agency
76 Lower Gardiner St.
Dublin 1
Tel. 01-855-4332
Fax: 01-855-5475
e-mail nala@iol.ie
Website: <http://www.iol.ie/~nala>

Avanti Books
8 Parsons Green
Boulton Road
Stevenage
SG1 4QG
England
Tel. 0044-1438-350155.
Fax 0044-1438-741131

ARKS
Adult Returned Key Skills
<http://www.ed.ac.uk/~calarks.indexe.html>

Nótaí

Treoirleabhar Acmhainne don Fhoghlaim Teaghlaigh

Tionscnamh Foghlama
Teaghlaigh, Co. an Chláir



Tionscnamh Foghlama Teaghlaigh an Chláir,
Lárionad Oideachais Aosaigh agus Phobail,
Páirc Ghnó Clonroad, Inis, Co. an Chláir.
Teil. (065) 6824819