



Provided by the author(s) and NUI Galway in accordance with publisher policies. Please cite the published version when available.

Title	An straitéis litearthachta in iar-bhunscoileanna lán-Ghaeilge: Cad is ciall le litearthacht san earnáil seo agus cad iad na dúshláin?
Author(s)	Mac Mahon, Brendan; Ó Grádaigh, Seán; Ní Ghuidhir, Sinéad
Publication Date	2016-05-15
Publication Information	Mac Mahon, Brendan, Ó Grádaigh, Seán, & Ní Ghuidhir, Sinéad (2015). An straitéis litearthachta in iar-bhunscoileanna lán-Ghaeilge: Cad is ciall le litearthacht san earnáil seo agus cad iad na dúshláin? Paper presented at the An Tumoideachas: Bua nó Dua? Páipéir roghnaithe ón gCéad Chomhdháil Taighde Uile-Oileánda ar an Tumoideachas, Coláiste Mhuire gan Smál, Ollscoil Luimnigh, Éire.
Publisher	An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta
Link to publisher's version	http://www.cogg.ie/wp-content/uploads/an-tumoideachas-bua-no-dua.pdf
Item record	http://hdl.handle.net/10379/6134

Downloaded 2017-10-31T07:35:31Z

Some rights reserved. For more information, please see the item record link above.



An Tumoideachas: Bua nó Dua?




**Páipéir roghnaithe ón
gCéad Chomhdháil Taighde Uile-Oileánda
ar an Tumoideachas**

15-16 Bealtaine 2015

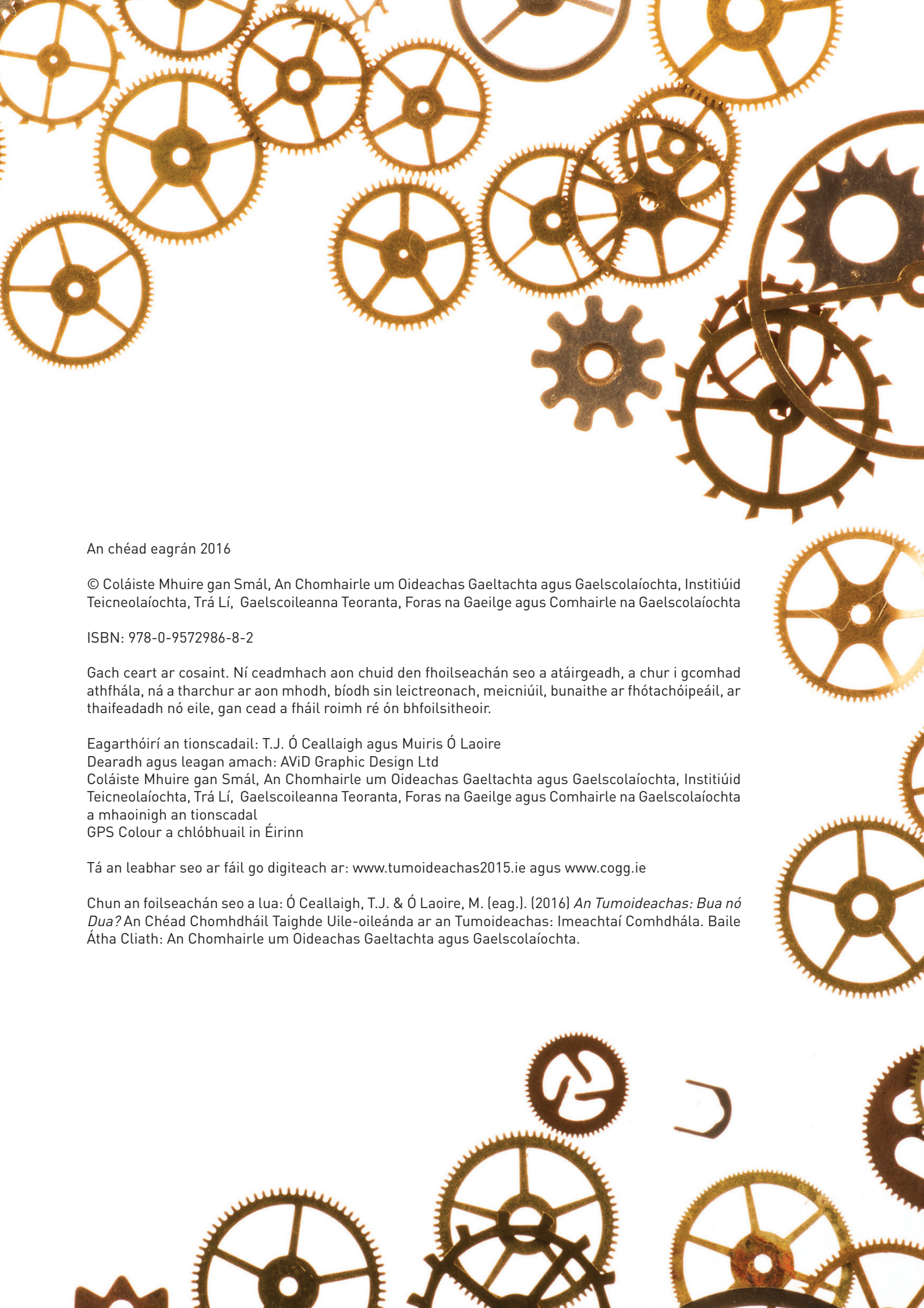
Coláiste Mhuire gan Smál, Ollscoil Luimnigh, Éire

Eagarthóirí:

T.J. Ó Ceallaigh agus Muiris Ó Laoire

A collection of various brass gears and mechanical parts scattered across a white background. The gears are of different sizes, some with multiple teeth, and some with a central hole. One gear has the letters "MOM" and "DAD" engraved on it. The parts are arranged in a way that suggests a complex mechanical system.

An Tumoideachas:
Bua nó Dua?



An chéad eagrán 2016

© Coláiste Mhuire gan Smál, An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta, Institiúid Teicneolaíochta, Trá Lí, Gaelscoileanna Teoranta, Foras na Gaeilge agus Comhairle na Gaelscolaíochta

ISBN: 978-0-9572986-8-2

Gach ceart ar cosaint. Ní ceadmhach aon chuid den fhoilseachán seo a atáirgeadh, a chur i gcomhad athfhála, ná a tharchur ar aon mhodh, bíodh sin leictreonach, meicniúil, bunaithe ar fhótachóipeáil, ar thaifeadadh nó eile, gan cead a fháil roimh ré ón bhfoilsitheoir.

Eagarthóirí an tionscadail: T.J. Ó Ceallaigh agus Muiris Ó Laoire

Dearadh agus leagan amach: AViD Graphic Design Ltd

Coláiste Mhuire gan Smál, An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta, Institiúid Teicneolaíochta, Trá Lí, Gaelscoileanna Teoranta, Foras na Gaeilge agus Comhairle na Gaelscolaíochta a mhaoinigh an tionscadal

GPS Colour a chlóbhuail in Éirinn

Tá an leabhar seo ar fáil go digiteach ar: www.tumoideachas2015.ie agus www.cogg.ie

Chun an foilseachán seo a lua: Ó Ceallaigh, T.J. & Ó Laoire, M. (eag.). (2016) *An Tumoideachas: Bua nó Dua?* An Chéad Chomhdháil Taighde Uile-oileánda ar an Tumoideachas: Imeachtaí Comhdhála. Baile Átha Cliath: An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta.



BUÍOCHAS

Ní féadfaí an leabhrán seo a fhoilsiú gan an tacaíocht fhial a thug an iliomad daoine dúinn.

Is mian le heagarthóirí an tionscadail buíochas ó chroí a ghabháil le comhpháirtithe na comhdhála as an gcabhair airgeadais, as an treoir agus as an tacaíocht a thug siad dúinn. Táimid go mór faoi chomaoin ag na daoine seo a leanas ach go háirithe:

An tOllamh Michael A. Hayes, Uachtarán, Coláiste Mhuire gan Smál (CMgS), an tOllamh Teresa O'Doherty, Déan an Oideachais, CMgS, agus an tUas. Seán de Brún, Ceann Roinne, an Roinn Teanga, Litearthachta agus Matoideachais, CMgS; An tUas. Dónal Ó hAiniféin, Cathaoirleach, agus comhaltaí boird na Comhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta; Aisling Sharkey, Ceann Roinne, Roinn na nEolaíochtaí Sóisialta, Institiúid Teicneolaíochta Thrá Lí; An tUas. Cathnía Ó Muircheartaigh, Cathaoirleach, agus comhaltaí boird Gaelscoileanna Teo.; An tUas. Liam Ó Maolmhichíl, Cathaoirleach, agus comhaltaí boird Fhoras na Gaeilge; An tUas. Caoimhín Ó Peatáin Cathaoirleach, agus comhaltaí boird Chomhairle na Gaelscolaíochta.

Tá na heagarthóirí fíorbhuíoch as an gcabhair a thug go leor daoine dúinn agus as an obair a rinne siad chun go mbeadh rath ar an leabhrán seo. Go háirithe, ba mhaith linn buíochas a ghabháil le Muireann Ní Mhóráin, Chris McDowell agus Avid Design.

Gabhaimid mórghrúthas ó chroí leis na húdair ar fad a roinn a gcuid taighde linn go fial.

Prof. Michael A. Hayes

CLÁR NA nÁBHAR

Buíochas	ii
Brollach: An Tumoideachas in Éirinn: Bua nó Dua? <i>T.J. Ó Ceallaigh agus Muiris Ó Laoire</i>	v
Ag plé le rigor mortis teangeolaíochta: Dearcthaí agus cleachtais mhúinteoirí an tumoideachais <i>T.J. Ó Ceallaigh</i>	2
Cur chuige ionductach-follasach agus múineadh na gramadaí <i>Aisling Ní Dhiorbháin</i>	14
An straitéis litearthachta in iar-bhunscoileanna lán-Ghaeilge: Cad is ciall le litearthacht san earnáil seo agus cad iad na dúshláin? <i>Brendan Mac Mahon, Seán Ó Grádaigh & Sinéad Ní Ghuidhir</i>	22
Foghlaimoirí éifeachtacha na Gaeilge: Táid ann ach táid gann! Ról na foghlama comhtháite agus teangacha (FCÁT) i gcothú na dea-foghlama i gcás na Gaeilge <i>Karen Ní Chlochasaigh</i>	30
Scileanna teanga a fheabhsú i bpáistí ar ardchaighdeán Gaeilge: Scagadh ar na dea-chleachtais atá i bhfeidhm i ngaelscoileanna <i>Elaine Ní Longaigh</i>	41
Towards a global humanistic and holistic concept for teaching and learning L2 in immersion contexts I dtreo coincheap iomlánaíoch maidir le teagasc agus foghlaim T2 i gcomhthéacsanna tumoideachais <i>María-Teresa del-Olmo-Ibáñez agus Antonio Díez Mediavilla</i>	54 61
Tionchar an chur chuige scéalaíochta ar shealbhú agus ar fhorbairt Ghaeilge labhartha na naíonán i suíomh gaelscoile <i>Lisa Ní Chearnaigh</i>	68
Language use = Language as communication + Language as carrier of culture Úsáid teanga = Teanga mar mhodh cumarsáide + Teanga mar iompróir an chultúir <i>Áine Furlong</i>	83 90
An bhearna idir an teanga agus an t-ábhar a dhúnadh sa tumoideachas: Cur chuige bunaithe ar staidéar ceachta <i>T.J. Ó Ceallaigh, Aisling Leavy agus Mairéad Hourigan</i>	97

An fhoghlaim chomhtháite ábhar agus teangacha: Scéal dhá scoil <i>Sinéad Ní Ghuidhir</i>	106
Cad é mar a chothaítear sealbhú agus úsáid éifeachtach theanga na bhfoinsí stairiúla i measc dhaltaí EC3 i meánscoil lán-Ghaeilge? <i>Fearghal Mac Bhloscaidh</i>	115
Tumoideachas agus FCÁT (Foghlaim Chomhtháite Ábhar agus Teangacha) i gcomhthéacs mhúineadh na Gaeilge i gcóras oideachais na hÉireann <i>Muiris Ó Laoire</i>	124
An Gaeloideachas: aistear fáis agus forbartha <i>Seán Ó Cathalláin, Gabrielle Nig Uidhir agus Pádraig Ó Duibhir</i>	132
Tionchar na scoileanna lán-Ghaeilge ar chruthú nuachaintoírí gníomhacha Gaeilge <i>Pádraig Ó Duibhir, Laoise Ní Thuairisg, Gabrielle Nig Uidhir agus Seán Ó Cathalláin</i>	142
Ag aistriú ón naíonra chun na gaeilscoile: beartas oideachais teanga <i>Máire Mhic Mhathúna agus Fiona Nic Fhionnlaoidh</i>	153
Gaeilscoileanna and dyslexia: A review of literature	163
Gaeilscoileanna agus an disléicse: Léirbhreithniú ar an litríocht ar an ábhar <i>Máire-Áine Ní Chinnéide</i>	172
Cleachtas múinteoirí i gcomhair measúnú ranga i suíomhanna bonnchéime na gaeilscolaíochta <i>Eibhlín Mhic Aoidh</i>	181
An t-eolas gairmiúil agus na scileanna teanga a theastaíonn ó mhúinteoirí gaeilscoile le cur chuige fónaice sa Ghaeilge a fheidhmiú <i>Seán Mac Corraidh</i>	191
Tionlacan isteach sa ghairm i suíomh gaeilscolaíochta: An comhrá iar-cheachta idir an meantóir agus an múinteoir nua <i>Cathal de Paor</i>	202
Aguisín: Achoimre ar na heipeasóidí sa chruinniú	209
Próifílí na nÚdar	210
An Chéad Chomhdháil Taighde Uile-Oileánda ar an Tumoideachas: Imeachtaí Comhdhála	215



BROLLACH: AN TUMOIDEACHAS IN ÉIRINN: BUA NÓ DUA?

T.J. Ó Ceallaigh agus Muiris Ó Laoire
Eagarthóirí

1. RÉAMHRÁ

Tá léargas san imleabhar seo ar threochtaí reatha taighde ar an tumoideachas i gcomhthéacs uile-oileánda na hÉireann. Ní beag atá saothraithe ar fud na cruinne i ngort taighde an tumoideachais cheana féin. Tá aird tarraingthe ag an taighde idirnáisiúnta seo le daichead bliain anuas ar fhiúntas sochtheangeolaíoch agus oideachasúil agus ar thairbhe dhaonna an tumoideachais. Ní nach ionadh go bhfuil an taighde idirnáisiúnta seo á ríomh go minic abhus mar chrann taca le bonn eolaíoch a chur faoin réasúnaíocht agus faoi na cleachtais atá mar dhlúth agus inneach an tumoideachais. Ní mór, mar sin féin, ceist a ardú faoi ábharthacht an taighde idirnáisiúnta seo a ríomhtar go minic i gcás chomhthéacsanna agus chúinsí náisiúnta agus logánta an oideachais sa tír seo. Ní féidir talamh slán a dhéanamh de, mar sin, go bhféadfaí beotháil a bhaint as an taighde idirnáisiúnta chun é a chur in oiriúint scun scan do chomhthéacs na Gaeilge. Ní mór gach toisc thábhachtach idirdhealaitheach a chur san áireamh, m.sh. cultúr, stádas sochtheangeolaíoch na teanga (teangacha domhanda ar nós na Fraincise ab ábhar staidéir don tumoideachas – nach ionann iad agus mionteangacha eile), acmhainní, meon agus ról na bhforas stáit, sula bhféadfaí an taighde idirnáisiúnta a úsáid mar mhúnla a oireann don oideachas sa tír. Ní hionann sin is a rá, áfach, nach bhfuil taighde idirnáisiúnta den scoth curtha ar fáil ar an tumoideachas thar na blianta ag taighdeoirí in Éirinn. Ach teastaíonn taighde úr.

Fearaimid mórfháilte faoi leith, dá bharr, roimh na hait taighde atá san imleabhar seo ar ghnéithe an tumoideachais thuaidh is theas mar go gcuireann siad go mór leis an mbunús taighde atá againn cheana féin agus ardaíonn siad ceisteanna úra comhaimseartha. Léiríonn siad an saothrú acadúil comhaimseartha ar an tumoideachas thuaidh is theas, rud nach iondúil. Ní hamháin go bhfoilsíonn siad mórcheisteanna ábharthacha faoin tumoideachas ar oileán na hÉireann faoi mar a chleachtaítear in 2016 é, céad bliain tar éis Éirí Amach 1916, réabhlóid chultúrtha is mhíleata a tharraing aird faoi leith ar thábhacht na teanga náisiúnta in éabhlóid an náisiúin; ach díríonn siad chomh maith céanna ar na mórcheisteanna a bhaineann leis an tumoideachas ag am fíorchinníunach.

2. COMHTHÉACS REATHA AN TUMOIDEACHAIS

Tá an ilghnéitheacht chultúrtha agus teanga ag méadú in Éirinn le blianta beaga anuas. Tá daonra scoile na hÉireann ag éirí níos ilnáisiúnta, níos ilteangaí agus níos il eitní anois ná riamh. Le hacmhainní srianta agus an líon daltaí i scoileanna Phoblacht na hÉireann ag dul i méid sa lá atá inniu ann, tá trédhearcacht níos mó, cuntasacht níos mó, cáilíocht níos mó agus, dá bhrí sin, éifeachtacht múinteoirí níos mó á lorg mar thoradh ar shriantachtaí buiséid. Dhearbhaigh Pétarváry et al. (2014) go bhfuil leibhéal níos airde inniúlachta agus cruinnis sa Bhéarla á mbaint amach ag cainteoirí dúchais óga na Gaeilge, agus gurb ísle i bhfad a gcumas sa Ghaeilge ná mar a bheifí ag súil leis i gcás duine aonteangach (.i. an dátheangachas dealaitheach). Tá leid láidir ann nach bhfuiltear ag freastal go hiomlán ar riachtanais teangeolaíochta na ndaltaí, go háirithe cainteoirí dúchais na teanga, leis an soláthar reatha oideachais sa Ghaeltacht (an Roinn Oideachais agus Scileanna, 2015). Mar chuid de *Straitéis 20 Bliain don Ghaeilge, 2010-2030*, tá an Roinn Oideachais agus Scileanna tar éis réimse moltaí beartais a fhorbairt atá deartha chun an t-oideachas lán-Ghaeilge a neartú sa Ghaeltacht. I bhfianaise an Achta Oideachais, 1998, Acht na Gaeltachta, 2012 agus Straitéis 20 Bliain don Ghaeilge, 2010, tá polasaí don oideachas Gaeltachta le foilsiú lá ar bith anois, polasaí a thabharfaidh treoir shainiúil agus tacaíocht do scoileanna Gaeltachta le próifílí éagsúla teangeolaíochta. Is léir go bhfuil gá le bealaí nua le dul i gcion ar chomhéadan féin an teagaisc agus na foghlama i scoileanna Gaeltachta chun gluaiseacht ó na leibhéil ghnóthachtála agus na heasnamh is cúis leo sin i dtreo an athraithe inmhianaithe.

Tá gnéithe i leith beartas teanga uileghabhálach le sonrú in *Curaclam Teanga na Bunscoile*, curaclam a chuireann béim ar chomhtháthú idir teangacha agus tharstu, ar leanúnachas, ar dhifreálú agus ar éagsúlú. Tuigeann múinteoirí i scoileanna lán-Ghaeilge go rímhaith gurb í an Ghaeilge an uirlis a bhíonn in úsáid ag daltaí chun eolas a chruthú agus chun an domhan a thuiscint. Bíonn sealbhú na Gaeilge á chomhtháthú san fhoghlaim i gcás na n-ábhar ar fad. Déantar é sin trí thimpeallacht foghlama atá saibhir ó thaobh teanga de, réimse ócáidí foghlama dílse éagsúla, agus cultúr scoile beo a chur ar fáil.



Agus iad ag foghlaim na Gaeilge i dtimpeallacht lán-Ghaeilge, bíonn deis ag na daltaí machnamh a dhéanamh ar na cosúlachtaí agus na héagsúlachtaí idir an chéad teanga atá acu agus an Ghaeilge, rud a chuireann lena máistreacht ar an dá theanga. Féachann Curaclam Teanga na Bunscoile le cur leis an méid aistrithe idir an Ghaeilge agus an Béarla an oiread agus is féidir, agus leis an méid torthaí foghlama cosúla nó comhionanna a bhíonn á theagasc sa dá theanga a laghdú an oiread agus is féidir. Tá ceisteanna ann, mar sin féin, maidir le T1 na ndaltaí a úsáid mar acmhainn d'fhoghlaim T2 sa tumoideachas. Cé na feidhmeanna sainiúla a bhaineann le T1 i bhfoghlaim T2 sa tumoideachas? Cathain agus conas is féidir an úsáid is éifeachtaí a bhaint as T1 in oideolaíocht an oideachais lán-Ghaeilge chun foghlaim T2 a fheabhsú? Conas is féidir le múinteoirí daltaí a spreagadh go rathúil chun tarraingt ar an eolas atá acu ar dhá theanga ar a laghad, agus ardchaighdeán teangeolaíoch agus comhthéacsúil don oideachas lán-Ghaeilge á fhorbairt ag an am céanna? Tá treoir agus soiléireacht bhreise ag teastáil ó mhúinteoirí chun féachaint ar a fhéideartha atá sé leas a bhaint as oideolaíocht thras-teanga san oideachas lán-Ghaeilge.

Tá cultúr an athraithe ag teastáil sa chaoi go mbainfimid amach an feabhas a éilítear chun caighdeán foghlama na leanaí a fheabhsú ar bhealach forbartha fiúntach.

Níos mó ná riamh, tá gá le béim a chur ar thaighde agus ar oideachas agus forbairt ghairmiúil leanúnach múinteoirí chun machnamh agus iniúchadh a dhéanamh ar bhuanna agus ar dhua an oideachais lán-Ghaeilge. Tá plé gairmiúil lánbhri den sórt sin rithábachtach le haghaidh rath agus fhás leanúnach an oideachais lán-Ghaeilge in Éirinn agus le haghaidh an tumoideachais ar fud na cruinne.

Is ar an mbonn sin a eagraíodh an Chéad Chomhdháil Taighde Uile-Oileánda ar an Tumoideachas ar an Aoine 15 Bealtaine agus ar an Satharn 16 Bealtaine 2015 i gColáiste Mhuire gan Smál chun na spriocanna seo a leanas a bhaint amach:

- Feasacht, eolas, scileanna gairmiúla agus tuiscint ar fheidhmiú an tumoideachais sa réimse a fhorbairt agus a roinnt
- Idirchaidreamh agus líonraí nuálaíochta, imeasctha agus feabhsúcháin sa tumoideachas a chothú agus a shaibhriú
- Clár taighde an tumoideachais a fhorbairt agus a spreagadh.

Ghlac lucht acadúil, cleachtóirí agus daoine gairmiúla páirt sa díospóireacht chriticiúil ar na ceisteanna leanúnacha agus ar na freagraí nuálacha ar leith a bhaineann leis an tumoideachas faoi na fothéamaí seo a leanas:

- Treoirphrionsabail an Oideachais Lán-Ghaeilge agus Beartais Oideachais Teanga;
- An Foghlaim Chomhtháite Ábhar agus Teangacha;
- Riachtanais Oideachais Speisialta.

Tá toradh ar an díospóireacht chriticiúil ar cuireadh tús léi ag an gcomhdháil le fáil sna hailt atá á bhfoilsíú san imleabhar seo.

3. FORBHREATHNÚ AR THAIGHDE AR AN TUMOIDEACHAS

Tá an tumoideachas ar cheann de na réimsí oideachais is mó forbairt in Éirinn thuaidh is theas le breis is tríocha bliain anuas. Tá fianaise curtha ar fáil ag taighdeoirí thar na blianta go bhfuil archaighdeáin, ar an meán, bainte amach ag foghlaiméoirí tumoideachais in Éirinn (m.sh. Dillon, 2009; Gilleece et al., 2011; Harris et al., 2006 & 1999; Kennedy, 2012; Ó hAiniféin, 2007; Parsons & Liddy, 2009) agus i dtíortha eile (Allen et al., 1990; Cloud, Genesee agus Hamayan, 2000; Genesee & Lindholm-Leary 2013; Lyster, 2007; Swain, 2000; Swain & Johnson, 1997; Skutnabb-Kangas, 2000). Ní hionann sin is a rá, áfach, nár aithníodh na dúshláin a mhair agus a mhaireann fós sa tumoideachas go háirithe maidir le cruinnsealbhú scileanna ginchumais (Ó Duibhir, 2009; Harley, 1993; Harley et al., 1990; Harris et al., 2006; Henry, Andrews & Ó Cainín, 2002; Swain agus Johnson, 1987).

Tá iomadúlacht léargas curtha ar fáil ag taighdeoirí náisiúnta agus idirnáisiúnta i gcaitheamh na mblianta ar ilchineálacht agus ar thoisí casta an tumoideachais agus ní taise, ar ndóighe, do thaighdeoirí an imleabhair taighde seo. Is áis iontach é an taighde ar an tumoideachas agus d'fhéadfadh sé tionchar tábhachtach a imirt ar chleachtas múinteoirí sa seomra ranga. Cabhraíonn an taighde trí smaointe úra nuálacha a roinnt ar mhúinteoirí, ar thaighdeoirí, agus ar lucht deartha curaclam agus beartas oideachais. Go minic, ní dhearna an taighde i gcoitinne, ní an taighde ar an tumoideachas amháin, ach breathnú ar gcúl. Más taighde ar son taighde amháin a bhíonn i gceist, ní bhíonn mar thoradh air go minic ach athscaipeadh smaointe stálaithe, cailcithe, cortha. An cineál taighde is fóintí do mhúinteoirí agus d'fhoghlaiméoirí araon ná an taighde nuálach dinimiciúil atá dírithe agus deartha chun leas agus tairbhe foghlaiméoirí. Forléargas tábhachtach ar an taighde dinimiciúil, samhlaíoch atá idir lámha ag múinteoirí agus ag taighdeoirí i suíomhanna gaeilíochais thuaidh is theas atá sa chnuasach alt seo. Tugtar léargais luachmhara ar na constaicí agus ar chora casta an tseomra ranga iontu agus aibhsítear réitigh agus moltaí ábhartha.

4. AN TUMOIDEACHAS: NA DÚSHLÁIN

Luadh thuas cheana féin na dúshláin maidir le saothrú na scileanna ginchumais sa tumoideachas. Tá dúshlán na heaspa cruinnis ina ábhar taighde ag cuid de scríbhneoirí an imleabhair. Tá léargas in alt Uí Cheallaigh, *Ag plé le*



rigor mortis teangeolaíochta: Dearcthaí agus cleachtais mhúinteoirí an tumoideachais, ar an taighde idirnáisiúnta a léiríonn go mbíonn leibhéal cruinnis agus réimse inniúlachtaí an fhoghlaimeora tumoideachais faoi bhun leibhéal an chainteora dúchais de ghnáth. Is iondúil nach mbíonn gnéithe nádúrtha an ghnáthchomhrá sealbhaithe ag foghlaimeoirí agus téann díobh, de bharr a n-idirtheanga, dul chun cinn a dhéanamh maidir le cruinneas. Léiríonn torthaí an taighde atá déanta aige go soiléir gur féidir tabhairt faoi rigor mortis an mhíchruinnis a leigheas trí oideolaíocht éifeachtach tumoideachais a fhorbairt chun tabhairt faoi theagasc foirmdhírthe.

Ina halt siúd, pléann Ní Dhiorbháin cur chuige ionduchtach-follasach mar mhodh oideolaíoch chun dul i ngleic le laigí agus le hearráidí an mhíchruinnis a bhíonn á léiriú ag foghlaimeoirí tumoideachais. Míníonn sí go bhforbraíonn foghlaimeoirí tumoideachais teanga a mbíonn laigí suntasacha cruinnis le sonrú uirthi, mar go n éilíonn an tumoideachas orthu cumarsáid a dhéanamh go pras agus gan choinne. De bharr an bhrú a bhíonn ar na foghlaimeoirí cumarsáid a dhéanamh ar an toirt, ní bhíonn a ndóthain ama acu próiseáil a dhéanamh ar fhoirm na teanga. Le himeacht ama, déantar iontaisíú ar an teanga mhíchruinn seo. Tá cur chuige forbartha ag an údar a chabhraíonn le foghlaimeoirí an bhearna idir a gcuid idirtheanga féin agus leaganacha níos cruinne den teanga a aithint. Léiríonn a cuid taighde go dtéann foghlaimeoirí i ngleic le laigí cruinnis nuair a bhíonn idirghabháil oideolaíoch agus cur chuige ionduchtach-follasach i gceist.

Tagann cúrsaí cruinnis aníos chomh maith i staidéar eimpíreach MacMahon, Uí Ghrádaigh & Ní Ghuidhir ar an tslí ina bhfuil *An Straitéis Náisiúnta chun an Litearthacht agus an Uimhearthacht a Fheabhsú i measc Leanaí agus Daoine Óga 2011-2020* á cur i bhfeidhm in iar-bhunscoileanna lán-Ghaeilge. Meabhraítear dúinn go luaitear sa straitéis go gcruthaíonn suíomhanna difriúla teangeolaíochta dúshláin ar leith do theagasc agus d'fhoghlaim na litearthachta. Pléann na húdair cuid de na dúshláin sin i gcás iar-bhunscoileanna lán-Ghaeilge, mar atá: ilchineálacht chúlra teanga na bhfoghlaimeoirí, cumas níos ísle sa Ghaeilge ag daltaí Gaeltachta le hais a gcumais sa Bhéarla (Péterváry et al., 2014), míshástacht múinteoirí maidir le tacaíocht do mhúinteoirí. Tagann imní mhúinteoirí agus phríomhoidí na hearnála i leith a n-easpa cruinnis féin chun solais chomh maith agus pléitear litearthacht múinteoirí faoi oiliúint chomh maith. Meabhraíonn ceann de thátail an staidéir seo dúinn go bhfuil ról lárnach ag an múinteoir le scafláil a dhéanamh ar an bhfoghlaimeoir le linn a aistear cruinnis agus sealbhaithe agus gur gá dó archaighdeán sa Ghaeilge labhartha agus scríofa a léiriú agus bheith lán-inniúil ar theanga an ábhair agus ar theanga an teagaisc agus na foghlama le caighdeán litearthachta na bhfoghlaimeoirí a fheabhsú.

5. FOGHLAIMEOIRÍ ÉIFEACTACHA

Cé go mbítear buartha go minic faoi na dúshláin a bhaineann le saothrú agus forbairt na scileanna gabhchumais i measc foghlaimeoirí tumoideachais, níor cheart go ndéanfaí siléig sa taighde ar fhoghlaimeoirí ar an taobh eile den mheá, mar a déarfá, foghlaimeoirí éifeachtacha rathúla a bhfuil ardchaighdeán Gaeilge acu. Díríonn dhá alt ar thaighde a rinneadh i measc foghlaimeoirí a bhfuil ardscileanna teanga sealbhaithe acu: ailt Ní Chlochasaigh agus Ní Longaigh. Ag eascair as a staidéar cáilíochtúil féin le rannpháirtithe i dtrí bhunscoil, cíorann Ní Longaigh na dea-chleachtais ó thaobh teagaisc agus cur chuige de le haghaidh foghlaimeoirí ar ardchaighdeán Gaeilge. Ceann de thátail an taighde seo ná nach rud dodhéanta é freastal mar mhúinteoir ar riachtanais na bhfoghlaimeoirí rathúla sin. Rianaítear agus pléitear na dea-chleachtais a bhí in úsáid ag na múinteoirí. Dá gcuirfeadh múinteoirí i gcoitinne na dea-chleachtais sin i bhfeidhm ina gcuid teagaisc d'fhoghlaimeoirí i gcoitinne, is amhlaidh a rachaidís chun tairbhe na bhfoghlaimeoirí sin go léir.

Ina halt siúd, déanann Ní Chlochasaigh iniúchadh ar phróifíl foghlaimeoirí éifeachtachta Gaeilge .i. an dea-fhoghlaimeoir Gaeilge. Bunaithe ar na torthaí a d'eascair as a cuid taighde ar ghnéithe coiteanna de phróifíl na bhfoghlaimeoirí éifeachtacha sin, forbraíonn sí seicliosta de thréithe éifeachtacha a d'fhéadfadh múinteoirí agus foghlaimeoirí araon earraíocht a bhaint astu mar thasc feasachta nó idéolaíoch sa seomra ranga. Pléann sí ról FCÁT (an fhoghlaim chomhtháite ábhar agus teangacha) i gcothú na foghlama éifeachtaí agus maíonn sí go gcruthaíonn FCÁT coinníollacha maidir le foghlaim teanga go nádúrtha agus, tríd is tríd, go bhfuil dea-thionchar aige ar fhoghlaim, ar forbairt agus ar úsáid teanga.

Ardaíonn alt Ní Chlochasaigh ceist shuntasach faoi chontanam an tsealbhaithe. Is contanam nó líne é an fhoghlaim teanga. Tosaíonn an foghlaimeoir mar fhoghlaimeoir ar thaobh amháin den líne agus déanann sé forbairt ar an bhfoghlaim agus ar an sealbhú teanga go dtí go mbíonn sé ina úsáideoir ar an taobh eile. Cé go bhféadfadh an chosúlacht bheith ar an scéal gur turas díreach líneach comhleanúnach atá i gceist, ní hamhlaidh atá. Aistear fada athfhillteach agus atriallach a bhíonn i gceist de ghnáth agus is iomaí athróg atá bainteach leis. Tá an t-aistear fíorchasta seo ón bhfoghlaim go dtí an úsáid laistiar den phlé agus den taighde i roinnt mhaith d'ailt an imleabhair. Is díol spéise ann féin nádúr agus próisis na húsáidte teanga. I gcomhthéacs an tumoideachais, cuir i gcás, cuirtear deiseanna nádúrtha úsáide ar fáil don fhoghlaimeoir lasmuigh den rang Gaeilge.

6. ÓN BHFOGHLAIM GO HÚSÁID

Mar sin féin, níor mhiste castacht an tseomra ranga a chur san áireamh de shíor. Tugann alt del Olmo-Ibáñez agus Díez Mediavilla ár ndúshlán le féachaint in athuair ar an seomra ranga féin agus ar ghnó an teagaisc agus na foghlama



a bhíonn ar siúl ann. Cruthaíonn siad go bhfuil gá le cur chuige nuálach sa seomra ranga teanga, ceann nach bhfuil nua amach is amach (mar go raibh sé folaithe riamh anall i dtraidisiún an léinn chlasaigh) ach ceann atá bunaithe go dlúth ar thoise iomlánaíoch agus daonnachaíoch.

Pé rud faoi chastacht thoisí an tseomra ranga, is féidir bheith cinnte de rud amháin: cuireann an úsáid nádúrtha teanga borradh faoin sealbhú teanga ann. In alt Ní Chearnaigh, fiosraíodh an tionchar a bhí ag an gcur chuige scéalaíochta ar shealbhú na Gaeilge agus ar fhorbairt chumarsáide an fhoghlaimeora óig, agus meabhraíonn sí dúinn gur féidir inspreagadh a thabhairt don fhoghlaimeoir má cruthaítear riachtanas chun an teanga a úsáid. Leagtar béim ar ról an mhúinteora sa phróiseas maidir le suíomhanna agus comhthéacsanna inchreidte cumarsáide atá saibhir ó thaobh teanga de a chruthú agus a chothú trasna réimsí foghlama an churaclaim. Léiríonn taighde Ní Chearnaigh go smíor go bhfuil cruthaitheacht agus nuálaíocht an mhúinteora fíorthábhachtach chun turas an tsealbhaith a neartú agus chun an Ghaeilge a fhorbairt mar ghléas cumarsáide agus foghlama i gcomhthéacs an tumoideachais.

Tugann alt Furlong peirspictíocht eile dúinn ar thuras an tsealbhaith .i. an turas ón bhfoghlaim go dtí an úsáid teanga. Meabhraíonn sí dúinn go gcuirtear béim i gComhchreat Tagartha na hEorpa um Theangacha (CEFR) ar an úsáid teanga. Ach is gníomhaíocht dhaonna, shóisialta í an úsáid teanga chomh maith a dhéanann an duine a chomhtháthú i gcomhthéacs sóisialta. Is gníomhaí sóisialta é an t-úsáideoir teanga mar sin. Ar an mbonn sin, ba cheart don tumoideachas deiseanna a chur ar fáil d'fhoghlaimeoirí leis an teanga a úsáid i suíomhanna nuálacha agus foghlaimeoirí a spreagadh le bheith ina ngníomhaithe sóisialta. San alt seo, cuirtear béim ar an úsáid teanga ina gcuimsítear dhá ghné: teanga an tsaoil (an teanga a bhíonn in úsáid againn chun rudaí a dhéanamh agus a bhaint amach) agus an teanga mar iompróir an chultúir (na bealaí ina mbímid ag foghlaim chun na rudaí sin a bhaint amach). Éilíonn Furlong oideolaíocht bunaithe ar chultúr ina ndéanfar luachanna cultúrtha agus dearcthaí ar an domhan a ionchorprú i dtionscnaimh FCÁT atá dírithe ar fhorbairt teanga, ar ghnóthachtáil acadúil agus ar chruthú féiniúlachta.

7. AN FHOGHLAIM CHOMHTHÁITE ÁBHAR AGUS TEANGACHA (FCÁT)

In ainneoin nádúr éagsúil agus dinimiciúil na gclár tumoideachais ar fud an domhain, tá ganntanas suntasach taighde faoi réimse leathan ábhar a bhaineann le forbairt an mhúinteora sa tumoideachas (Tedick & Wesely, 2015). Tá sé áitithe ag scoláirí gur gá bonn eolais agus tacar sainscileanna ar leith don teagasc san oideachas dátheangach agus sa tumoideachas anuas ar chumas cainteora dúchais nó geall leis i dteanga an teagaisc (Day & Shapson, 1996; Evans et al., 2001; Freeman, Freeman, & Mercuri, 2005; Fortune, Tedick & Walker, 2008; Lyster, 2007; Snow, 1990; Young, 1995). Is mó i bhfad a bhíonn i gceist ná díreach teanga a theagasc nó ábhar a theagasc.

Dúshlán oideolaíochta i gcónaí is ea oideolaíocht chuimsitheach maidir le múineadh teanga agus ábhar a fhoirmlíú don tumoideachas .i. an Fhoghlaim Chomhtháite Ábhar agus Teangacha (FCÁT). Ní mór aird a thabhairt don ghné seo agus caithfear díriú uirthi go córasach sa chontanaim maidir le hoideachas agus forbairt múinteoirí tumoideachais (Cammarata & Tedick, 2012; Genesee & Lindholm-Leary, 2013; Lyster, 2007; Ó Ceallaigh, 2013). Cé go bhfuil mórchuid taighde déanta ar oideolaíocht an tumoideachais agus cé go bhfuil an méid taighde sin ag fás i gcónaí, is beag taighde atá déanta ar na cineálacha forbartha gairmiúla a bhfuil dea-thionchar acu ar chleachtais na múinteoirí tumoideachais. Leagtar béim in ailt ar leith san imleabhar seo ar na castachtaí agus na buntáistí éagsúla a bhaineann le comhtháthú teanga agus ábhar i gcontanaim oideachais agus forbartha múinteoirí tumoideachais. Déantar plé ar réimse clár, tionscnamh agus nuálaíochtaí bunaithe ar thaighde maidir le hullmhú agus forbairt múinteoirí tumoideachais chun iniúchadh mion a dhéanamh ar an téama comhdhála seo.

San alt *An bhearna idir an teanga agus an t-ábhar a dhúnadh sa tumoideachas: Cur chuige bunaithe ar staidéar ceachta*, tugann Ó Ceallaigh, Leavy & Hourigan tuairisc ar conas a thacaigh speisialtóireacht churaclaim i FCÁT, inar díriodh ar theagasc na matamaitice i seomra ranga lán-Ghaeilge, le múinteoirí bunscoile réamhsheirbhíse an bhearna idir an teanga agus an t-ábhar (matamaitice) a dhúnadh sa tumoideachas. Soláthraítear leis na torthaí léargais ar leith ar a chasta atá sé ceachtanna ábhair a dhearadh agus a chur i bhfeidhm i suíomhanna tumoideachais. Léirítear freisin leis na torthaí go mbíonn deacrachtaí ag múinteoirí réamhsheirbhíse tuiscint a fháil ar chastacht an teagaisc chothrom teangacha agus ábhar sa tumoideachas.

Tá tuairisc ag Ní Ghuidhir ina saothar *An fhoghlaim chomhtháite ábhar agus teangacha: Scéal dhá scoil* ar iniúchadh a rinneadh ar dhearcthaí múinteoirí tumoideachais ar thaithí forbartha gairmiúla a bhí ceaptha le cuidiú le múinteoirí iar-bhunscoile gaelscolaíochta ó thaobh comhtháthú teanga agus ábhar sa teagasc. Déantar tuairisciú ar thuras na múinteoirí agus tugtar léargas cuimsitheach ar an ról casta dinimiciúil atá le comhlónadh ag oideoirí san oideachas lán-Ghaeilge agus iad ag leagan béime ar theanga agus ar ábhar araon. Léiríonn Ní Ghuidhir gur gá dul i muinín straitéisí teagaisc atá éagsúil go maith ó na straitéisí a úsáidtear i dteagasc sa mháthairtheanga chun ábhar a theagasc do dhaltaí tumoideachais i dteanga nuair nach bhfuil acu ach oilteacht teoranta sa teanga sin. Táthar ag súil go mbeidh torthaí an taighde seo ina dtreoir luachmhar do mhúinteoirí eile an oideachais lán-Ghaeilge.

Léirigh taighde i gcónaí na buntáistí a bhaineann le FCÁT agus léiríonn sé níos mó is níos mó an t-ardleibhéal ratha oideachasúil a bhaineann léi. Léiríonn taighde eimpíreach faoi shealbhú an dara teanga go bhfoghlaimítear teangacha le linn dóibh bheith dá n-úsáid. Ní hamháin go bhfuil dea-thionchar ag FCÁT ar fhoghlaim, ar fhorbairt, agus ar úsáid



teanga, ach tá dea-tionchar aige freisin ar fhoghlaím ábhar. Spreagann FCÁT foghlaimeoirí chun go mbeidh a n-aighe níos gníomhaí le linn an phróisis foghlama (Coyle et al., 2010; Lamsfuß-Schenk, 2002; Navés, 2009; Van de Craen et al., 2008; Wolff, 2003) agus cuireann sé leis an spreagadh ginearálta atá ag foghlaimeoirí maidir leis an réimse ábhar féin (Coyle et al., 2010). Tugann Mac Bhloscaidh léargas suimiúil san alt *Cad é mar a chothaítear sealbhú agus úsáid éifeachtach theanga na bhfoinsí stairiúla i measc dhaltaí EC3 i meánscoil lán-Ghaeilge?* ar an tslí ina mbíonn tuiscint agus úsáid na scileanna staire á bhforbairt taobh le taobh le dul chun cinn i bhfoghlaím na teanga. Pléann sé an tslí ina bhfoghlaímíonn foghlaimeoirí téarmaíocht nua trí mheán an dara teanga agus déanann sé idirdhealú tábhachtach idir teanga a 'shealbhú' agus a 'úsáid' sa tumoideachas lán-Ghaeilge ar leibhéal na hiar-bhunscoile.

8. TUMOIDEACHAS AGUS BEARTAS TEANGA

Bhí “Treoirphrionsabail an Oideachais Lán-Ghaeilge agus Beartais Oideachais Teanga” ina théama comhdhála. Pléann ceithre cinn de na hailt le ceisteanna a bhaineann leis an mbeartas teanga. Rianaíonn alt Uí Laoire éabhlóid agus forás an tumoideachais i gcomhthéacs na Gaeilge. Déantar sainiú ar an ról a d’fhéadfadh FCÁT a imirt i bhforás an oideachais dhátheangaigh amach anseo. Maítear go bhféadfaí FCÁT a úsáid láithreach mar chineál droichid idir múineadh na Gaeilge mar ábhar aonair agus an lán-tumoideachas. Meabhraíonn an t-alt seo dúinn nach bhfuil sa tumoideachas ach múnla amháin den oideachas dátheangach. Pléann alt Uí Chathalláin, Nig Uidhir agus Uí Dhuibhir na múnlaí difriúla tumoideachais seo atá ar marthain ar fud na cruinne. Cuirtear béim san alt seo ar an ilchineálachas atá ann maidir leis an tumoideachas. Tugann na húdair léargais luachmhara ar na buntáistí agus ar na dúshláin a bhaineann le na múnlaí soláthair tumoideachais a bhfuil taithí againn orthu thuaidh is theas .i. scoileanna saorsheasaimh agus an t-aonad lán-Ghaeilge. Léiríonn siad go bhfuil gá le hilchineálachas tumoideachais chun freastal ar na riachtanais oideachais, theangeolaíocha agus chultúrtha a bhíonn ag foghlaimeoirí a thagann ó ilraon cúlaí éagsúla.

Ceann de na dúshláin is mó atá roimh an oideachas teanga i gcoitinne ná úsáid nádúrtha na teanga a chur chun cinn lasmuigh de chomhthéacs na scoile. Is chuige sin an beartas oideachais teanga sa phleanáil teanga .i. conas is féidir sprioc lárnach an bheartais oideachais teanga a bhaint amach i gcomhthéacs athneartú teanga. I bhfocail eile, conas is féidir linn na foghlaimeoirí teanga seo a iompú ina n-úsáideoirí gníomhacha lasmuigh den scoil. Tuigtear an tábhacht a bhaineann leis seo i gcomhthéacsanna tumoideachais na Gaeilge ach go háirithe, mar a mbíonn an teanga de shíor in úsáid chun gnáthchríche cumarsáide laistigh de chomhthéacs na scoile. Bítear ag súil de shíor go leanfaí den úsáid sin lasmuigh de bhallaí na scoile. Ní thuigtear, áfach, na cúinsí a bhaineann leis an dúshlán sin – normalú na teanga i gcomhthéacsanna seachscolaíochta. Déantar iniúchadh inspéise agus ceannródaíoch in alt Uí Dhuibhir, Ní Thuairisg, Nig Uidhir agus Uí Chathalláin ar iompar teanga na foghlaimeoirí tumoideachais thuaidh is theas agus ar na nithe a d’imir tionchar ar an iompar sin. Bhí idir fhoghlaimeoirí agus tuismitheoirí i gceist sa suirbhé. Léirigh na foghlaimeoirí agus na tuismitheoirí araon dearcadh an-dearfach i leith na Gaeilge. Ach, níos tábhachtaí fós, léiríonn torthaí an staidéir na dúshláin atá ann maidir le normalú mionteangacha i gcomhthéacs ina bhfuil formhór na teagmhála leis an teanga teoranta don scoil. Pléitear impleachtaí na dtorthaí do chruthú pobail Ghaeilge mórthimpeall ar scoileanna lán-Ghaeilge.

Maidir le soláthar tumoideachais don luath-óige, ardaíonn alt Mhic Mhathúna agus Nic Fhionnlaoich ceist thábhachtach faoin ngá le beartas aistrithe ón naíonra chun na gaelscoile, gné thaighde nach bpléitear go minic. Díritear san alt sin ar na bunchoincheapanna a bhaineann le haistriú ó shuíomh luath-óige agus pléitear torthaí an tionscnaimh *An Traein: Ag aistriú ón naíonra go dtí an Ghaelscoil*, tionscnamh a choimisiúnaigh Forbairt Naíonraí Teo. agus Gaelscoileanna Teo. in 2010 ina ndearnadh iniúchadh ar chumarsáid, ar leanúnachas agus ar aistriú idir an naíonra agus an ghaelscoil. Chabhródh torthaí an tionscnaimh sin le beartas agus le scéim aistrithe a phleanáil agus a chur i gcrích, rud a rachadh go mór chun tairbhe na bpáirtithe leasmhara go léir.

9. RIACHTANAI OIDEACHAIS SPEISIALTA

Aithníodh “Riachtanais Oideachais Speisialta” mar théama lárnach eile na comhdhála. Tugann na páipéir seo léargas dúinn ar dhea-chleachtas i gcás daltaí a bhfuil Riachtanais Oideachais Speisialta de chineálacha éagsúla acu agus díritear ar shaincheisteanna idirnasctha an taighde agus an chleachtais. Cé gur léiríodh go mbíonn go leor cláir thumoideachais agus cláir FCÁT éifeachtach de ghnáth, is minic a bhíonn imní ar oideachasóirí, lucht déanta beartas, agus tuismitheoirí nó caomhnóirí faoina oiriúnaí agus a éifeachtaí is atá na cláir sin do dhaltaí a bhféadfadh deacrachtaí acadúla a bheith acu. Creidtear go minic gur dhócha go mbeadh a leithéid de dhaltaí ag streachailt níos mó arís i gclár tumoideachais áit a múintear iad trí dhá theanga (a bhfuil teanga amháin acu á foghlaim ag na daltaí) seachas i gclár aontearach ina múintear na daltaí trína dteanga dhúchais. Ina páipéar, *Gaelscoileanna agus an disléicse: Léirbhreithniú ar an litríocht ar an ábhar*, tugann Ní Chinnéide aghaidh ar na ceisteanna sin agus scrúdaítear saincheisteanna eitice, oideolaíocha agus measúnachta maidir le tacú le foghlaim teanga i gcás daltaí a bhfuil riachtanais speisialta agus shonracha acu i gcomhthéacs an tumoideachais lán-Ghaeilge.

Dar ndóigh, baineann ceist na measúnachta go díreach le hoideolaíocht na gaelscolaíochta i saothar Mhic Aoidh, *Cleachtas múinteoirí i gcomhair measúnú ranga i suíomhanna bonnchéime na gaelscolaíochta*, agus tugtar forléargas cuimsitheach, géarchúiseach ann ar eispéiris agus ar pheirspictíochtaí lucht foghlama agus lucht teagaisc. Roinneann



an t-údar linn ceisteanna agus saincheisteanna le haghaidh tuilleadh taighde agus forbartha maidir le hoideolaíocht an tumoideachais Ghaeilge mar chonclúid.

10. OIDEACHAS OIDÍ AGUS OIDEOLAÍOCHT

Is léir ón bplé a dhéantar ar ábhar na n-alt atá tiomsaithe san imleabhar seo go dtuigeann taighdeoirí dlúth agus inneach an tumoideachais thuaidh is theas. Dírítear ar n-aird ar an gcomhthéacs sochtheangeolaíoch, ar thoisí iomadúla agus ar chastacht shealbhú na teanga agus ar na féidearthachtaí oideolaíochta a bhaineann leis. D'fhéadfaí a áiteamh, mar sin, go bhfuil impleachtaí ag torthaí an taighde d'oideachas na n-ábhar oidí. Tá gá le heolas gairmiúil mar aon le scileanna teanga de dhíth ar gach múinteoir, an múinteoir tumoideachais san áireamh. Tá léiriú, mar shampla, ar an eolas gairmiúil sin in alt Mhic Corridh ar ghné shainiúil amháin den oideolaíocht nach dtarraingítear aird uirthi chomh minic sin .i. gné na fónaice. San alt uaidh, pléitear, trí chabhair samplaí inspéise éagsula agus treorach, an tábhacht agus an ábharthacht d'fhoghlaim daltaí agus daoine óga a bhaineann le heolas gairmiúil múinteoirí ar fhuaimniú na Gaeilge. Léiríonn sé go bhfuil sé de chúram ar mhúinteoirí a bhíonn ag teagasc trí Ghaeilge, is cuma cén leibhéal san oideachas ag a bhfuilimid ag obair (réamhscolaíocht, bunscolaíocht, meánscolaíocht nó ollscolaíocht), eolas chomh maith agus is féidir a chur ar chóras fóineolaíochta na teanga sin.

Tá an ghné mhachnamhach lárnach sa teagasc agus san fhoghlaim araon anois. Tá tábhacht faoi leith ag roinnt leis an aischothú a spreagann machnamh. Seo cuid thábhachtach eile den eolas gairmiúil atá de dhíth ar mhúinteoirí. Tugann alt de Paor léargas ar an tábhacht sin le linn ionduchtaithe ar fud na mblianta tosaigh i ngairm an mhúinteora. Tá ról faoi leith ag an meantóireacht sa phróiseas seo. Sa chruinniú iar-cheachta ach go háirithe, bíonn an meantóir ar a dhícheall aird a tharraingt ar aon ghnéithe den cheacht atá le feabhsú, ar mhaithe le foghlaim an mhúinteora nua ach, ag an am céanna, gan aon lagmhisneach a chur ar an múinteoir sin. Cuireann an páipéar torthaí ar fáil ó shuíomh gaelscolaíochta ina raibh múinteoir nua á thionlacan isteach sa ghairm ag meantóir. Sa staidéar atá déanta ag de Paor, moltar do mheantóirí machnamh rialta a dhéanamh ar an gcur chuige agus ar an stíl chumarsáide a úsáideann siad, agus aird a thabhairt ar an idirghníomhú briathartha mar ghné lárnach dá gcuid oibre. Is den riachtanas é sin i bhfianaise thábhacht na meantóireachta sa suíomh tumoideachais.

11. CLÁR TAIGHDE A FHOIRTEAR DON TUMOIDEACHAS

Cé gur caitheadh na blianta fada i mbun taighde ar réimse an tumoideachais in Éirinn agus gur cruthaíodh gur samhail é óna dtagann an dátheangachas suimitheach agus gnóthachtáil acadúil, tá go leor dúshlán le sárú fós mar sin féin. Rachadh sé chun tairbhe na hoibre amach anseo dá mbeadh clár oibre taighde chórasaigh ar bhonn comhoibríoch ar bun sa réimse. Tá fás ag teacht ar líon na gcleachtóirí lán-Ghaeilge agus ar líon na mac léinn taighde atá i mbun taighde cáilíochtúil mionscála i ngort an oideachais lán-Ghaeilge. Ní hamháin go bhféadfadh taighde den sórt sin beartas oideachais a mhúnlú agus a dhlisteanú ach d'fhéadfadh sé buntáistí a fhógairt freisin agus dúshláin a nochtadh chun an earnáil oideachais seo a chur chun cinn in Éirinn sna blianta atá romhainn.

Deimhníonn lear mór taighde scolártha san imleabhar go gcruthaíonn daltaí naisc níos fearr le teanga trí úsáid a bhaint as ábhar bríoch acadúil seachas trí mhodhanna níos traidisiúnta maidir le múineadh teanga. Léiríonn taighde freisin, áfach, go bhfuil forbairt ghairmiúil shuntasach riachtanach do mhúinteoirí a mhúineann ábhar dá gcuid daltaí trí T2 chun é sin a dhéanamh go héifeachtach. Dá bhrí sin, tá go leor de na saincheisteanna a aithnímid le haghaidh taighde amach anseo ar oideolaíocht an tumoideachais in Éirinn fite fuaite le hoideachas múinteoirí agus le forbairt ghairmiúil.

Maidir le riachtanais shainiúla na múinteoirí a bhíonn ag teagasc trí mheán na Gaeilge, i scoileanna Gaeltachta (teanga oidhreacht) agus i ngaelscoileanna (comhthéacsanna tumoideachais lán-Ghaeilge) araon, léirítear go comhsheasmhach sa taighde nach bhfuiltear ag freastal ar na riachtanais sin i soláthar reatha an oideachais tosaigh múinteoirí (Mac Donnacha et al., 2005; Máirtín, 2006; Ní Shéaghdha, 2010; Ní Thuairisg, 2014; Ó Ceallaigh, 2013; Ó Duibhir, 2006, 2009; Ó Duibhir et al. 2015; Ó Grádaigh, 2014; Ó Murchú, 2003; Uí Shúilleabháin, 2015). I bhfianaise na n-easnamh a shíltear a bheith leis an oiliúint tosaigh múinteoirí reatha i suíomhanna oideachais lán-Ghaeilge, moladh atá déanta arís is arís eile is ea lárionad soláthair oiliúna múinteoirí a chur ar bun don earnáil Ghaeilge. Tá an soláthar múinteoirí agus na réamh-mheastacháin ar éileamh d'earnáil an oideachais lán-Ghaeilge ríthábhachtach ar fad. De bhrí go mbraitear go bhfuil teorainneacha an leasaithe oideachais á mbaint amach, spreagtar daoine chun féachaint an athuair ar an soláthar oideachais tosaigh múinteoirí don oideachas lán-Ghaeilge. Tá géarghábair le clár saincheaptha d'oideachas tosaigh múinteoirí ina bhforbrófar bonn eolais riachtanach, tuiscintí doimhne agus inniúlachtaí ríthábhachtacha le cur ar chumas an mhúinteora an ról casta dinimiciúil sin a chomhlíonadh mar oideoir an 21ú haois san oideachas lán-Ghaeilge/sa Ghaeltacht.

Ní ceann scríbe é foilsiú an imleabhair seo, ach tús turais nua sa ghort. Tá súil againn go spreagfaidh an leabhar seo rannpháirtíocht agus líonraí don nuálaíocht, don chomhtháthú agus don fheabhas san oideachas lán-Ghaeilge.



TAGAIRTÍ

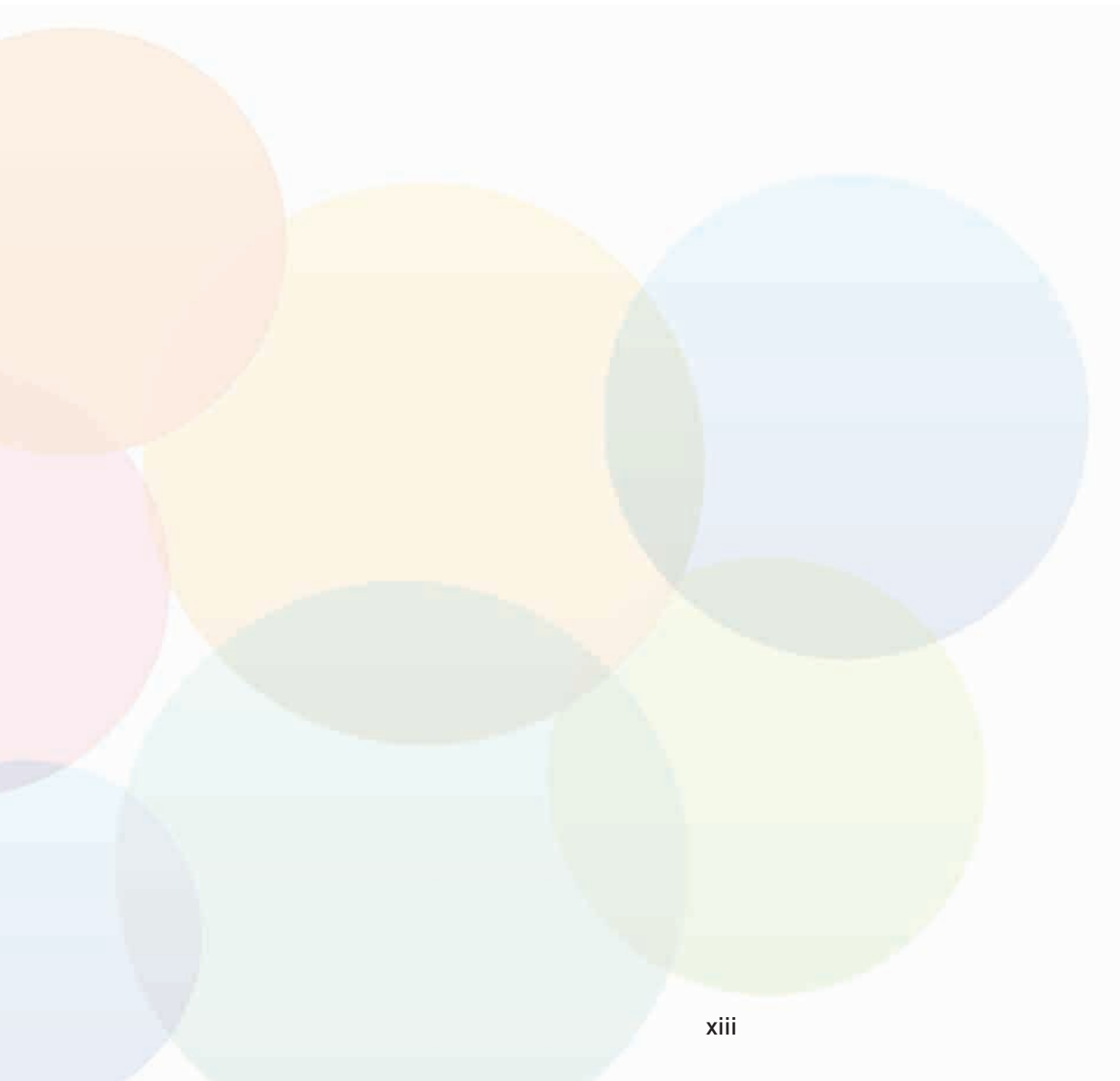
- Allen, P., Swain M., Harley B. & Cummins J. (1990). Aspects of classroom treatment: toward a more comprehensive view of second language education. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins, M. Swain (eag.), *The development of second language proficiency* (lgh 57-82). Cambridge: Cambridge University Press.
- An Roinn Oideachais agus Scileanna (2011). *Litearthacht agus Uimhearthacht don Fhoghlaim agus don Saol: An Straitéis Náisiúnta chun an Litearthacht agus an Uimhearthacht a Fheabhsú i measc Leanaí agus Daoine Óga, 2011-2020*. Baile Átha Cliath: Cigireacht na Roinne Oideachais agus Scileanna.
- An Roinn Oideachais agus Scileanna (2015a). *Athbhreithniú ar an Oideachas sa Ghaeltacht: Athbhreithniú ar an Litríocht Náisiúnta*. Baile Átha Cliath: Cigireacht na Roinne Oideachais agus Scileanna.
- An Roinn Oideachais agus Scileanna (2015b). *Tuarascáil ar an Soláthar Oideachais trí mheán na Gaeilge i Scoileanna Gaeltachta: Cás-Staidéir Bunscoile agus Iarbhunscoile*. Baile Átha Cliath: Cigireacht na Roinne Oideachais agus Scileanna.
- Cammarata, L. & Tedick, D.J. (2012). Balancing content and language in instruction: The experience of immersion teachers. *The Modern Language Journal*, 96, (2), 251-269.
- Cloud, N., Genesee, F. agus Hamayan, E. (2000). *Dual language instruction: A handbook for enriched education*. Bostún: Heinle and Heinle.
- Coyle, D., Hood, P. and Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Day, E.M. & Shapson, S.M. (1996). *Studies in immersion education*. Clevedon, an Ríocht Aontaithe: Multilingual Matters.
- Dillon A. (2009). Metalinguistic awareness and evidence of cross-linguistic influence among bilingual learners of Irish in primary schools. *Language Awareness*, 18 182-197.
- Evans, M., Hoare, P., Kong, S., O Halloran, S. & Walker, E. (2001). *Effective strategies for English-medium classrooms: A handbook for teachers*. Tai Po, Hong Cong: Hong Kong Institute of Education.
- Fortune, T., Tedick, D. J. & Walker, C. (2008). Integrated language and content teaching: Insights from immersion teachers. In T. W. Fortune agus D. J. Tedick (eag.). *Pathways to multilingualism: Evolving perspectives on immersion education* (lgh 71-96). Clevedon, Sasana: Multilingual Matters.
- Fortune, T.W. (2011). Struggling learners and the language immersion classroom. In D.J. Tedick, D. Christian agus T.W. Fortune (eag.). *Immersion education: Practices, policies, possibilities* (lgh 251-270). Briostó, an Ríocht Aontaithe: Multilingual Matters, Ltd.
- Freeman, Y. S., Freeman, D. E. & Mercuri, S.P. (2005). *Dual language essentials for teachers and administrators*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Genesee, F. & Lindholm-Leary, K. (2013). Two case studies of content-based language education. *Journal of Immersion and Content-based Language Education*. 1, (1), 3-33.
- Gilleece, L., Shiel, G., Clerkin, A., & Millar, D. (2011). *Measúnachtaí Náisiúnta 2010 ar Léitheoireacht Bhéarla agus ar Mhatamaitic i Scoileanna a Bhíonn ag Teagasc trí Mheán na Gaeilge. Príomhthuarascáil*. Baile Átha Cliath: An Foras Taighde ar Oideachas. Le fáil ar: http://www.erc.ie/documents/naims_priomhthuarascail.pdf (tuarascáil dhátheangach)
- Harley, B. (1993). Instructional strategies and SLA in early French immersion. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 245-259.
- Harley, B., Cummins, J., Swain, M. & Allen, P. (1990). The nature of language proficiency. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins agus M. Swain (eag.). *The development of second language proficiency* (lgh 7-25). Cambridge: Cambridge University Press.
- Harris, J.; Forde, P.; Archer, P.; Nic Fhearaile, S. & O' Gorman, M. (2006). *An Ghaeilge sna Bunscoileanna: Treochtaí Náisiúnta Fadtéarmacha in Inniúlacht*. An Roinn Oideachais agus Eolaíochta (tuarascáil dhátheangach).
- Henry, A., Andrews, Á. & Ó Cainín, P. (2002). *Developing linguistic accuracy in Irish medium primary school*. Bangor: Department of Education.
- Kennedy, I.A. (2012). *Irish medium education: Cognitive skills, linguistic skills, and attitudes towards Irish*. PhD thesis. Bangor, U.K.: Bangor University. Ar fáil ag <http://www.cogg.ie>.
- Lamsfuß-Schenk. (2002). Geschichte und Sprache – Ist der bilinguale Geschichtsunterricht der Königsweg zum Geschichtsbewusstsein?. In Breidbach, S., G. Bach & D. Wolff (eag.). *Bilingualer Sachfachunterricht: Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt: Lang, 191-206.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company.



- Mac Donnacha, S. (2004). *Staid Reatha na Scoileanna Gaeltachta 2004: Léargas ó na Príomhoidí, na Múinteoirí agus na Tuismitheoirí*. Baile Átha Cliath: An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta (COGG).
- Mac Donnacha, S.; Ní Chualáin, F.; Ní Shéaghdha, A. & Ní Mhainín, T. (2005). *A Study of Gaeltacht Schools 2004*, An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta. Ar fáil ag: <http://www.cogg.ie/wp-content/uploads/Staid-Reatha-na-Scoileanna-Gaeltachta-2004.pdf>
- Máirtín, C. (2006). *Soláthar Múinteoirí do na Bunscoileanna Lán-Ghaeilge: Bunachar Sonraí agus Tuairimí Príomhoidí i leith Gnéithe den Staid Reatha sa Ghaelscolaíocht*. Baile Átha Cliath: An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta (COGG).
- Navés, T. (2009). Effective content and language integrated learning (CLIL) programmes. In Y. Ruiz Zarobe & R.M. Jiménez Catalán (eag.), *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe* (lgh 22-41). Briostó, an Ríocht Aontaithe: Multilingual Matters.
- Ní Shéaghdha, A. (2010). *Taighde ar Dhea-Chleachtais Bhunscoile i dtaca le Saibhriú / Sealbhú agus Sóisialú Teanga do Dhaltáí arb í an Ghaeilge a gCéad Teanga*. Baile Átha Cliath: An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta (COGG).
- Ní Thuairisg, L. (2014). *Léargas ar thaithí mhúinteoirí lar-bhunscoileanna na Gaeltachta: Dúshlán ghairmiúla agus riachtanais oiliúna*. Coláiste Phádraig, Droim Conrach: Tráchtas do chéim PhD san Oideachas Neamhfhoilsithe.
- Ó Ceallaigh, T.J. (2013). *Teagasc foirm-dhírthe i gcomhthéacs an tumoideachais lán-Ghaeilge: Imscrúdú criticiúil ar dhearcthaí agus ar chleachtais mhúinteoirí*. Coláiste na hOllscoile, Corcaigh: Tráchtas PhD san Oideachas Neamhfhoilsithe.
- Ó Duibhir, P. (2006). *Oideachas na Múinteoirí agus Forbairt Ghairmiúil Leanúnach i Scoileanna Gaeltachta agus Lán-Ghaeilge*. Baile Átha Cliath: An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta (tuarascáil dhátheangach).
- Ó Duibhir, P., (2009). *The spoken Irish of sixth- class pupils in Irish immersion schools*. Tráchtas PhD. Coláiste na Tríonóide, Baile Átha Cliath: An Lárionad Léinn Teanga agus Cumarsáide.
- Ó Duibhir, P., Ní Chuaig, N., Ní Thuairisg, L. & Ó Brolcháin, C. (2015). *Soláthar Oideachais trí Mhionteangacha: Athbhreithniú ar Thaighde Idirnáisiúnta*. Baile Átha Cliath: An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta.
- Ó Giollagáin, C.; Mac Donnacha, S.; Ní Chualáin, F.; Ní Shéaghdha, A. & O' Brien, M. (2007). *Staidéar Cuimsitheach Teangeolaíoch ar Úsáid na Gaeilge sa Ghaeltacht: Príomhthorthaí agus Moltaí*. An Roinn Gnóthaí Pobail, Tuaithe agus Gaeltachta (tuarascáil dhátheangach).
- Ó Grádaigh, S. (2015). *Soláthar múinteoirí ábhar do na hiarbhunscoileanna lán-Ghaeilge & Gaeltachta*. Ollscoil na hÉireann, Gaillimh: An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta
- Ó hAiniféin, D. (2007). *Iniúchadh ar na múnlaí tumoideachais reatha i nGaelscoileanna, i bPoblacht na hÉireann, agus ar na caighdeán ghnóthachtála i léitheoireacht an Bhéarla iontu*. Ollscoil na hÉireann, Gaillimh. Tráchtas M. Oid. Neamhfhoilsithe
- Ó Murchú, H. (2003). Gaelic-medium education in the Republic of Ireland. In S. Maolcholaím agus R. Ní Bhaoill (eag.). *Gaelic-medium education provision: Northern Ireland, the Republic of Ireland, Scotland and the Isle of Man* (lgh.81-103). Béal Feirste: Cló Ollscoil na Banríona.
- Parsons, C. & Lyddy, F. (2009). *Learning to read in Irish and English: A comparison of children in Irish medium, Gaeltacht and English-medium schools in Ireland*. Baile Átha Cliath: An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscoileanna.
- Péterváry, T.; Ó Curnáin, B.; Ó Giollagáin, C. & Sheahan, J. (2014). *Iniúchadh ar an gCumas Dátheangach: An Sealbhú Teanga i measc Ghlúin Óg na Gaeltachta*. Baile Átha Cliath: An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta (tuarascáil dhátheangach).
- Rialtas na hÉireann. *Straitéis Fiche Bliain don Ghaeilge, 2010-2030*. Baile Átha Cliath: Oifig an tSoláthair.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Snow, M.A. (1990). *Instructional methodology in immersion foreign language education*. In C. Padilla, M. Amado, H. Halford, B. Fairchild agus M.V. Concepción (eag.). *Foreign language education: Issues and strategies*. Londain: Sage Productions.
- Swain, M. (2000). French immersion in Canada: Recent contributions to SLA and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 199-211.
- Swain, M. agus Johnson, R. (1997). Immersion education: A category within bilingual education. In R. Johnson agus M. Swain (eag.). *Immersion education: International perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.



- Tedick, D.J. & Wesely, P.M. (2015). A review of research on contentbased foreign/second language education in US K-12 contexts. *Language, Culture and Curriculum*, 28 (1) 25-40, DOI: 10.1080/07908318.2014.1000923
- Uí Shúilleabháin, C. (2015). *Conas a fheastalaíonn oideachas tosaigh múinteoirí agus an clár ionductaithe ar mhúinteoirí nuacháilithe sa suíomh oideachais Ghaeltachta*. Coláiste Mhuire gan Smál, Ollscoil Luimnigh. Tráchtas M. Oid.
- Van de Craen, P. Mondt, K. Allain, L. and Gao, Y. (2008). Why and how CLIL works: An outline for a CLIL theory. *Vienna English Working Papers* Vol. 16 (3) 70-78.
- Wolff, D. (2003). Integrating language and content in the language classroom: Are transfer of knowledge and of language ensured? Ar fáil ag <http://asp.revues.org/1154>.
- Young, T. (1995). Professional development for immersion teachers in Finland. In M. Buss agus C. Lauren (eag.), *Language immersion: Teaching and second language acquisition from Canada to Europe: Proceedings of the University of Vaasa Research Papers, No. 192, Linguistic, 30*, Vaasa, an Fhionlainn: Ollscoil Vaasa.





PÁIPÉIR



Ag plé le *rigor mortis* teangeolaíochta: Dearcthaí agus cleachtais mhúinteoirí an tumoideachais

T.J. Ó Ceallaigh, Coláiste Mhuire gan Smál, Ollscoil Luimnigh

ACHOIMRE

In ainneoin iomadúlacht na dtorthaí taighde a bhaineann le forbairt teanga sa tumoideachas, níl tuiscint iomlán againn go fóill ar chomhtháthú an teagaisc fhoirm-dhírthe sa teagasc tumoideachais. Is é atá i gceist leis an teagasc fhoirm-dhírthe “any planned or incidental instructional activity that is intended to induce language learners to pay attention to linguistic form” (Ellis, 2001, lch 1). Tá sé ríthábhachtach iniúchadh a dhéanamh ar eispéiris saoil na múinteoirí tumoideachais, agus tuiscint a fháil ar na heispéiris sin, chun tuiscint iomlán a fháil ar a chasta atá teagasc cothrom ábhar agus teangacha sa tumoideachas. Sa pháipéar seo, féachtar go criticiúil ar an iliomad gnéithe a bhíonn i gceist in obair múinteoirí tumoideachais. Is de réir dearcadh múinteora eolaigh agus dearcadh atá fréamhaithe sa seomra ranga a féachtar ar na gnéithe sin. Pléitear na haincheisteanna oideolaíochta sin i dtéarmaí na scileanna bunriachtanacha, na gcleachtas bunriachtanach agus an eolais bhunriachtanaigh atá le forbairt ag múinteoirí tumoideachais in oiliúint tosaigh múinteoirí athchoincheapaithe, i gcláir luathfhorbartha gairmiúla, agus i gcláir forbartha gairmiúla leanúnaí.

ABSTRACT

Despite the wealth of research findings on language development in immersion, our understanding about the integration of form-focused instruction (FFI) in immersion teaching remains incomplete. FFI refers to “any planned or incidental instructional activity that is intended to induce language learners to pay attention to linguistic form” (Ellis, 2001, p.1). It is essential to explore and understand immersion teachers’ lived experiences if we are to fully grasp the complexity of balanced language and content instruction in immersion. This paper critically examines the multitude of considerations at play in the work of immersion teachers from a classroom-based, teacher-informed perspective. Pedagogical dilemmas are discussed in terms of essential skills, dispositions, and knowledge to be developed by immersion teachers in reconceptualised initial teacher education and early and continuing professional development programmes.



1. RÉAMHRÁ

Is é príomhaidhm an staidéir seo féachaint go criticiúil ar pheirspictíochtaí agus ar chleachtais múinteoirí in earnáil an oideachais lán-Ghaeilge maidir leis an teagasc foirm-dhírthe. Ar an gcéad dul síos, tabharfar sainmhíniú ar an tumoideachas agus déanfar iniúchadh ar thionchar an tumoideachais ar fhoghlaim an dara teanga. Ina dhiaidh sin, féachfar ar an teagasc foirm-dhírthe mar réiteach féideartha ar na dúshláin a léirítear. Pléifear modheolaíocht an taighde ina dhiaidh sin. Cuirfear i láthair torthaí suntasacha a tháinig chun cinn ina dtugtar léargas ar an iliomad tosca agus streachailtí a bhíonn i gceist agus iarracht á déanamh ag múinteoirí tumoideachais an teagasc foirm-dhírthe a chomhtháthú isteach in oideolaíocht eispéireasach an tumoideachais. Ar deireadh, tabharfar breac-chuntas ar dheiseanna nuálacha forbartha gairme sa teagasc foirm-dhírthe ar fud leanúntas oideachas múinteoirí, agus déanfar cur síos ar réimsí inar féidir taighde breise a dhéanamh.

2. SAINMHÍNIÚ AR AN TUMOIDEACHAS

Is féidir féachaint ar an tumoideachas mar shamhail saibhriúcháin le haghaidh an oideachais dhátheangaigh agus bíonn baint aige go minic le daltaí teanga tromlaigh atá ag foghlaim trí mheán an dara teanga nó T2 (Hamers agus Blanc, 2000; Skutnabb-Kangas, 2000). Déantar cur síos ar chlár tumoideachais mar “a planned programme aimed at bilingual development” (Cummins, 2011, lch 162). Tugann Hamers agus Blanc (2000) le tuiscint freisin go mbíonn mar aidhm le cláir thumoideachais cur ar chumas daltaí an dátheangachas feidhmiúil agus an délitearthacht feidhmiúil a bhaint amach sna teangacha lena mbaineann faoin am a chríochnóidh siad sa mheánscoil. Dá bhrí sin, is féidir féachaint ar chlár thumoideachais mar chlár atá suimitheach ó thaobh a spriocanna de.

Is ar dhaltaí nach í an Ghaeilge a gcéad teanga (T1) a chuirtear oideachas lán-Ghaeilge ar fáil i ngaelscoileanna¹ go hiondúil. Tá méadú ag teacht le blianta beaga anuas ar an líon tuismitheoirí a bhfuil an cineál sin oideachais trí mheán na Gaeilge á roghnú acu i bPoblacht na hÉireann. I staitisticí ó 2014/2015, léirítear go bhfuil 34,501 dalta ag freastal ar líon iomlán de 144 scoil lán-Ghaeilge (www.gaelscoileanna.ie).

3. AN TUMOIDEACHAS AGUS FOGHLAIM AN DARA TEANGA

Éiríonn le daltaí tumoideachais, lena n-áirítear daltaí sa chóras oideachais lán-Ghaeilge, leibhéil i bhfad níos airde a bhaint amach in T2 ná mar a éiríonn le daltaí nach bhfuil sa chóras tumoideachais a dhéanann staidéar ar T2 mar ábhar scoile (Campbell et al., 1985; Genesee, 1987; Genesee agus Lindholm-Leary, 2013; Hamers agus Blanc, 2000; Harris, 1984; Harris agus Murtagh, 1987, 1988; Harris et al., 2006; Lindholm-Leary agus Howard, 2008; Lyster, 2007; Skutnabb-Kangas, 2000).

Bíodh is go léiríonn daltaí tumoideachais líofacht agus muinín agus iad ag úsáid T2, tá leibhéal an chruinnis in T2 agus réimse na n-inniúlachtaí in T2 a bhaintear amach faoi bhun leibhéal an chainteora dúchais (Genesee agus Lindholm-Leary, 2013; Harley et al., 1990; Ó Duibhir, 2009; Swain agus Johnson, 1997). Bíonn stór focal teoranta agus gramadach shimplithe in úsáid ag daltaí tumoideachais atá teoranta do réimsí a bhaineann leis an scoil, bíonn aistriú ar siúl acu ó chomhréir agus ó léacsacan an Bhéarla, ní éiríonn leo inniúlacht chomhréireach an chainteora dúchais a bhaint amach, agus ní bhíonn gnéithe nádúrtha áirithe den chomhrá acu .i. ní bhíonn na nathanna cainte léacsacha ná pragmatacha acu a bhíonn ag cainteoirí dúchais go nádúrtha (Genesee agus Lindholm-Leary, 2013; Harley, 1992). Sonraíonn Lyster (2007, lch 16) go mbíonn sé de nós ag daltaí tumoideachais:

[to learn] an academic register of the target language, without acquiring colloquial lexical variants that might otherwise facilitate more authentic communication among peers.

Tá sé curtha chun tosaigh ag an lucht acadúil go bhféadfaí feabhas a chur ar chur chuige an tumoideachais ach daltaí a nochtadh a thuilleadh do theanga atá deartha go speisialta chun a n-aird a dhíriú ar fhoirmeacha gramadaí a mbíonn deacrachtaí leo (mar shampla béim sa tuin cainte agus gothaí in ionchur cainte dírithe) agus, ag an am céanna, níos mó deiseanna a chur ar fáil do dhaltaí na foirmeacha ábhartha a úsáid ar bhealach fóna (mar shampla gníomhaíochtaí arna n-ionramháil ag an múinteoir ina meallfar foirmeacha ábhartha go nádúrtha in aschur táirgiúil na ndaltaí).

Ar na cúiseanna atá le leibhéil na ndaltaí sa teanga tumoideachais nach leibhéal teanga den chéad scoth iad, tugtar le tuiscint gur cúis amháin atá leo is ea “immersion teachers lack systematic approaches for integrating language form into their content instruction” (Tedick, Christian agus Fortune, 2011, lch 7). Áitíonn Snow, Met agus Genesee (1989, lch 204) gur dócha nach dtiocfadh leibhéal inmhiannaithe na hinniúlachta teanga chun cinn ó ábhar a theagasc trí mheán theanga an tumoideachais amháin mura dtabharfaí faoi chuspóirí foghlama teanga lena mbaineann “deliberate, systematic planning and coordination of the language and content curricula”. Maíonn Cammarata agus

¹ Scoileanna lán-Ghaeilge lasmuigh den Ghaeltacht



Tedick (2012) freisin gur gá do dhaltáí tumoideachais aghaidh a thabhairt ar fhoirm na teanga i gcomhthéacs seomraí ranga tumoideachais bunaithe ar bhrí chun an bua a fháil ar na laigí atá ar a scileanna gramadaí in ainneoin na hoilteachta líofa feidhmiúla a n-éiríonn leo a bhaint amach sa dara teanga.

4. RÉITIGH Á LONG TRÍD AN TEAGASC FOIRM-DHÍRITHE: INIÚCHADH

Tá sé tugtha le tuiscint le fada sa taighde gur gá d'oidelaíocht éifeachtach tumoideachais *cothromaíocht* a aimsiú idir an cur chuige dírithe ar fhoirm agus an cur chuige dírithe ar bhrí (Ellis agus Shinati, 2014; Lyster, 2007; Lyster agus Ranta, 1997; Norris agus Ortega, 2000; Ó Duibhir, 2009; Swain, 1998). An cumas chun an teagasc foirm-dhírithe agus an teagasc ábharbhunaithe a chomhtháthú in oideolaíocht an tumoideachais, meastar gur gné bhunriachtanach ríthábhachtach é d'eolas an mhúinteora tumoideachais (Tedick agus Fortune, 2012). Agus athbhreithniú á dhéanamh ar an taighde ábhartha ar an teagasc foirm-dhírithe ó thaobh sealbhú dara teanga de, bíonn deacrachtaí ann láithreach sainmhíniú a thabhairt air. Cuimsítear leis an téarma 'foirm' gnéithe gramadúla, fóineolaíocha, léacsacha agus pragmatheangeolaíocha den teanga. Mar sin féin, níl sainmhíniú cruinn ar an teagasc foirm-dhírithe chomh soiléir ná comhsheasmhach sin sa litríocht. Tugann Spada (1997, lch 73) an sainmhíniú seo a leanas ar an teagasc foirm-dhírithe:

any pedagogical effort which is used to draw the learners' attention to language form either implicitly or explicitly. This can include the direct teaching of language (e.g. through grammatical rules) and/or reactions to learners' errors (e.g. corrective feedback).

Déanann Ellis (2001, lch 1) sainmhíniú ar an teagasc foirm-dhírithe mar "any planned or incidental instructional activity that is intended to induce language learners to pay attention to linguistic form".

Tugann Lyster agus Mori (2008) le tuiscint gur gá cuir chuige teagaisc na múinteoirí tumoideachais a chúiteamh chun díriú go héifeachtach ar ghnéithe den spriocheanga a bhfuil buaic forbartha bainte amach acu (iontasiú). Tugann siad *instructional counterbalance* air sin. Sonraíonn Lyster agus Mori (2008, lch 134) an méid seo a leanas:

...by selectively shifting learners' attention away from the predominant communicative orientation of the instructional setting, counterbalanced instruction has promising potential as a catalyst for interlanguage restructuring and continued second language growth.

5. AN MHODHEOLAÍOCHT

Is é príomhaidhm an staidéir seo féachaint go criticiúil ar pheirspictíochtaí agus ar chleachtais múinteoirí in earnáil an oideachais lán-Ghaeilge maidir leis an teagasc foirm-dhírithe. Go sonrach, déantar iarracht sa staidéar seo bearnaí sa tuiscint atá againn ar an teagasc foirm-dhírithe in oideolaíocht eispéireasach an oideachais lán-Ghaeilge a shárú trí iniúchadh a dhéanamh ar na ceisteanna seo a leanas a bhfuil ceangal acu lena chéile:

- Cé na cleachtais a úsáideann múinteoirí san oideachas lán-Ghaeilge chun an teagasc foirm-dhírithe a chur chun cinn in oideolaíocht eispéireasach an tumoideachais?
- Cén tuiscint atá ag múinteoirí in earnáil an oideachais lán-Ghaeilge ar na bunchlocha agus ar na himpleachtaí a d'fhéadfadh a bheith ag baint le gnéithe ríthábhachtacha dá gcleachtais i ndáil leis an teagasc foirm-dhírithe san oideachas lán-Ghaeilge?

Is iad bunchlocha fealsúnacha na paraidíme léirmhíniúcháin agus prionsabail heirméineótacha ríthábhachtacha a chuireann eolas agus treoir ar fáil don staidéar. Úsáidtear dearadh staidéir ar chásanna iolracha agus bailíodh na sonraí trí bhreathnóireacht sa seomra ranga, cuimhne fhís-spreagtha agus agallaimh leathstruchtúrtha. Féachtar sa staidéar ar shaol nó *lifeworld* (Shütz, 1932) triúr múinteoirí san oideachas lán-Ghaeilge atá ag obair i gcomhthéacsanna scoile éagsúla, agus féachtar ar an teagasc foirm-dhírithe ó dhearcadh múinteoirí atá bunaithe sa seomra ranga a bhfuil cur amach acu ar an ábhar.

5.1 Na Rannpháirtithe

Roghnaíodh triúr múinteoirí atá ag obair in earnáil an oideachais lán-Ghaeilge. Tá taithí mhúinteoireachta éagsúil ag gach rannpháirtí sa taighde, mar aon le scileanna pearsanta agus oideolaíochta, cúlra, agus beathaisnéis ghairmiúil. Tá na múinteoirí ar fad ag teagasc i rang a cúig ina scoileanna lán-Ghaeilge faoi seach. Tugtar achoimre thíos ar na rannpháirtithe sa taighde, agus tugtar ainm bréige dóibh ar fad.



Tábla 1: Próifíl an triúr múinteoirí i scoileanna lán-Ghaeilge atá rannpháirteach sa taighde

Próifíl an triúr múinteoirí i scoileanna lán-Ghaeilge			
Ainm bréige an mhúinteora:	Liam	Fionn	Luisne
Inscne	Fear	Fear	Bean
Máthairtheanga	Gaeilge	Béarla	Béarla
Oideachas foirmiúil	Bunoideachas: Gaeltacht Meánoideachas: Gaeltacht	Bunoideachas: Scoil Bhéarla Meánoideachas: Scoil Bhéarla	Bunoideachas: Scoil Bhéarla Meánoideachas: Scoil Bhéarla
Cáilíochtaí	B.A., Dioplóma Gairmiúil san Oideachas	B. Oid.	B. Oid.
Blianta de thaithí	1	15	2
Blianta i scoil lán-Ghaeilge	1	14	1
Stádas fostaíochta	Sealadach	Buan	Sealadach
Leibhéal ranga atá á theagasc	5	5	5

6. AN LÚB AR LÁR IN EOLAS MÚINTEOIRÍ SAN OIDEACHAS LÁN-GHAEILGE

Bhí an aidhm chéanna ag na múinteoirí ar fad sa staidéar seo. Theastaigh uathu cur leis an acmhainneacht foghlama an oiread agus ab fhéidir dá gcuid foghlaimeoirí tumoideachais. Ba léir ó bhreathnóireachtaí sa seomra ranga, seisiúin chuimhne fíis-spreagtha agus agallaimh leathstruchtúrtha go raibh na spriocanna teagaisc céanna ag na rannpháirtithe sa taighde, mar shampla bhí sé mar aidhm acu cur chuige teagaisc toiliúil agus córasach i leith na forbartha teanga a chur ar fáil sa teagasc ábhair. In ainneoin go ndearna gach duine de na múinteoirí na spriocanna teagaisc a bhí acu a shainmhíniú go soiléir, níor thuig siad go soiléir ar chor ar bith conas na spriocanna sin a chur i ngníomh. Féachfar go mion ar an bhfadhb sin anois i dtéarmaí eolas múinteoirí san oideachas lán-Ghaeilge.

6.1 Ábhar agus Teanga: Teacht le Chéile

Rud a chuir mearbhall ar na múinteoirí ar fad san oideachas lán-Ghaeilge ab ea an teanga a chomhtháthú leis an teagasc ábhair chun an fhoghlaím teanga a mhéadú an oiread agus is féidir agus, ag an am céanna, leibhéal arda ghnóthachtála acadúla a choinneáil. Dúirt Fionn gur gá freastal ar an dá thrá chun an teanga agus an t-ábhar a chomhtháthú, agus go dtéann srianta ama agus castacht an ábhair i bhfeidhm ar an gcomhtháthú sin. Shonraigh sé freisin an deacracht a bhaineann leis an teanga riachtanach don ábhar (Snow, Met agus Genesee, 1989) sa teagasc ábhair. Mhaígh Liam nach raibh aige ach “tuairim éiginnte” ar conas an teanga a chomhtháthú isteach sa teagasc ábhair ar bhealach córasach bríoch. Ba léir ó na múinteoirí go raibh eolas oideolaíoch ar an ábhar (Shulman, 1987) teoranta i ndáil le comhtháthú ábhair agus teanga. Ní raibh scileanna na múinteoirí forbartha a ndóthain i ndáil le sainaithint, teagasc agus úsáid na teanga riachtanaí² agus na teanga comhlántaí³.

6.2 An Teanga Acadúil agus an Teanga Shóisialta: An Bhearna

Is trí eolas domhain ar shealbhú an dara teanga a chothaítear tuiscint ar an bpróiseas trína ndéanann daltaí tumoideachais teanga a shealbhú agus ar conas a dhéantar an próiseas sin a atreisiú go sóisialta, cumas chun straitéisí teagaisc a dhearadh ina ndéantar dul chun cinn ar an bhforbairt teanga, agus acmhainneacht chun comhthéacsanna bríocha ábhartha a chruthú ina ndéantar an fhoghlaím agus an fhorbairt teanga a chur chun cinn (Cloud, Genesee agus Hamayan, 2000; Harley, 1993; Howard agus Sugarman, 2007; Lightbown agus Spada, 2006; Lyster, 2007; Swain, 1996).

Moltar sa staidéar taighde seo go bhfuil tacaíocht agus treoir bhreise de dhíth ar mhúinteoirí in earnáil an oideachais lán-Ghaeilge chun forbairt a dhéanamh ar an stór eolais seo atá ag múinteoirí. D’aithin na rannpháirtithe ar fad sa

² An stór focal, na struchtúir ghramadaí agus na nathanna cainte feidhmiúla a bhíonn de dhíth ar dhaltai chun eolas a fháil ar ábhar sa churaclam, chun an t-eolas sin a chur in iúl, agus chun páirt a ghlacadh i dtascanna sa seomra ranga.

³ Tagraíonn teanga comhlántach do ghnéithe breise den teanga ar féidir iad a úsáid sa cheacht chun cur leis an sealbhú teanga, ach nach gnéithe riachtanacha iad chun máistreacht a fháil ar an ábhar. i rith an teagaisc ábhair.



taighde gur gá féachaint ar éagsúlacht na stíleanna agus na sainréimeanna teanga atá de dhíth ar a ndaltaí tumoideachais. Mar sin féin, níor thuig siad go soiléir conas dul i ngleic leis sin i suíomh na scoile agus ní raibh a fhios acu fiú an bhféadfaí a leithéid a dhéanamh. Dúshlán a bhí ann do na rannpháirtithe ar fad sa taighde ab ea daltaí tumoideachais a nochtadh d'ionchur neamh-acadúil sa Ghaeilge ar bhealach cuí agus córasach, agus aghaidh á tabhairt ag an am céanna ar an teanga chun críocha acadúla.

6.3 Ionchur agus Iontógáil: An Fáth

Is gá d'fhoghlaimoirí gnéithe den sprioctheanga a thabhairt faoi deara san ionchur chun na gnéithe sin a phróiseáil mar iontógáil (.i. foirmeacha san ionchur a thabhairt faoi deara agus iad a stóráil sa chuimhne ghearrthéarmach), agus is céim thábhachtach é sin d'fhoghlaim an dara teanga (Harley agus Swain, 1984; Schmidt, 1990; Swain, 1988, 1996). Tá sé tábhachtach a shonrú go ndéantar gnéithe den sprioctheanga san ionchur a thabhairt faoi deara i gcomhthéacsanna uathúla soch-chultúrtha san oideachas lán-Ghaeilge. Áitíonn Sharwood Smith (1986) nach ionann na próisis sealbhaithe agus na próisis tuisceana, agus tugann sé le tuiscint go bhfuil ról déach i gceist le hionchur – ionchur ina dtacaítear le foghlaimoirí brí a léirmhíniú, agus ionchur a mbaineann foghlaimoirí úsáid as chun dul chun cinn a dhéanamh ar a n-idirtheangacha. Baineann múinteoirí tumoideachais leas as meascán comhlántach de theicnící tuisceana agus feasachta chun ionchur teagaisc éifeachtach a sholáthar dá ndaltaí.

Bhí easpa feasachta ag gach rannpháirtí sa taighde maidir leis na gnéithe comhlántacha dá n-iontógáil teagaisc .i. ionchur sothuigthe agus ionchur saindírithe atá deartha chun foirm na teanga san oideachas lán-Ghaeilge a dhéanamh níos suntasaí. D'fhéadfaí a áitiú gur léiriú atá san easpa feasachta sin ar bhearna atá in eolas na múinteoirí agus ar an dímrí agus ar an bhfrustrachas a bhíonn ann de bharr na bearna sin. Tá an meascán casta seo d'eolas ar an ábhar agus d'eolas oideolaíoch ar an ábhar (Shulman, 1987) ríthábhachtach chun dul i ngleic leis an bhfadhb sin. Tá forbairt cultúr gairmiúil tacúil inar féidir le múinteoirí tumoideachais foghlaim ríthábhachtach ní hamháin chun féachaint ar ionchur múinteoirí tumoideachais ach, ina theannta sin, chun machnamh agus anailís a dhéanamh ar na tionchair shoch-chultúrtha ar ionchur dá leithéid.

6.4 Aschur faoi bhrú agus Rannpháirtíocht i dTascanna: Ceird an Dearaidh

Rinne an triúr múinteoirí tumoideachais sa staidéar seo cleachtadh a raibh cuspóir leis a eagrú thar thréimhse ama chun cabhrú le daltaí a dtuiscintí agus a scileanna teanga a dhaingniú agus a chomhtháthú.

Thug Luisne agus Fionn le tuiscint go mbíonn siad ag streachailt chun tascanna éifeachtacha a dhearadh atá bunaithe ar ábhar agus atá saindírithe ar theanga chun cur le haschur teangeolaíoch na ndaltaí. D'áitigh an bheirt mhúinteoirí go raibh gá le hoiliúint bhreise le cur ar a gcumas tascanna éifeachtacha a dhearadh trína dtacaítear le daltaí díriú ar an ábhar agus ar an teanga araon.

6.5 Aiseolas Ceartaitheach: Conas agus Cathain?

Chuir an triúr múinteoirí in iúl go raibh gá aird chórasach a thabhairt ar fhorbairt na teanga tumoideachais trí theicnící aiseolais cheartaitheach sa teagasc ábhair. Bhí na múinteoirí ar aon intinn freisin go mbainfidís leas as forbairt ghairmiúil maidir le haiseolas ceartaitheach a d'oirfeadh do chomhthéacs teagaisc an oideachais lán-Ghaeilge. Dúirt Luisne go raibh oiliúint de dhíth uirthi maidir le “conas agus cathain is ceart aghaidh a thabhairt ar bhotúin teanga i rith ceachtanna bunaithe ar ábhar”.

Ní mór féachaint go cúramach freisin ar shaincheisteanna a bhaineann le méid, caighdeán agus cineál an aiseolais cheartaitheach, mar aon leis an uair a chuirtear aiseolas ceartaitheach ar fáil, i gcomhthéacs an teagaisc ábhair san oideachas lán-Ghaeilge. Ba cheart aird a dhíriú freisin ar an gciall a bhaineann daltaí san oideachas lán-Ghaeilge as an aiseolas sin, agus féachaint an dtéann an chiall sin i bhfeidhm ar a gcuid forbartha teanga ina dhiaidh sin.

6.6 Béarla: ‘An eilifint sa seomra’

Mar gheall ar an mbeartas oifigiúil agus ar an dearcadh a bhfuil glacadh forleathan leis gurb é an cleachtas is fearr nár cheart do mhúinteoirí san oideachas lán-Ghaeilge ach an Ghaeilge amháin a úsáid, mheas na múinteoirí sa staidéar taighde seo go bhfuil úsáid an Bhéarla i measc múinteoirí agus daltaí in aghaidh éiteas na gaelscoile⁴. Áitíonn Cummins (2000a, lch 194):

[that] automatic transfer of academic skills across languages will not happen unless students are given opportunities to read and write extensively in English in addition to the minority language.

⁴ bunscoil sa chóras oideachais lán-Ghaeilge.



Thabharfadh sin le fios go mbíonn buntáistí i gcomhthéacs an tumoideachais ag baint le húsáid an Bhéarla “as a tool for learning”.

I ndáil le comhthéacs na Gaeilge, tá naisc idir an Ghaeilge agus an Béarla déanta cheana féin ag leanaí. Rud nádúrtha é do dhaltai tumoideachais gnéithe den dá theanga a mhalartú sna céimeanna luatha d’fhoghlaim an dara teanga. Níos déanaí, b’fhéidir go ndéanfaidh daltaí an dá theanga a mhalartú dá mbá ghá leis (.i. focal nó nath cainte Béarla a úsáid toisc nach bhfuil an focal nó an nath cainte ar eolas nó toisc nach bhfuiltear in ann cuimhneamh air). Nuair a bhíonn inniúlacht bainte amach acu sa Ghaeilge agus sa Bhéarla araon, d’fhéadfadh daltaí tumoideachais na teangacha a mhalartú (.i. códmhalartú) d’aon turas ar chúiseanna sóisialta. B’fhéidir gurbh é ról na múinteoirí sa chóras oideachais lán-Ghaeilge a mbealach a dhéanamh trí na naisc sin d’fhonn an fhoghlaim a dhaingniú agus a fhorbairt. D’fhéadfadh cur chuige faoin taighde feidhmeach tacú le cumais na múinteoirí tumoideachais a straitéisí féin a fhorbairt chun tuiscint agus ginchumas sa teanga tumoideachais a mhéadú i measc na ndaltaí an oiread is féidir (mar shampla dialann a choinneáil; físeáin agus cuimhne spreagtha a úsáid; taighde reatha ar an ábhar a léamh; léargais agus smaointe a chomhroinnt le comhghleacaithe san oideachas lán-Ghaeilge). D’fhéadfaí go dtuigfeadh na múinteoirí ansin an acmhainneacht atá ag an úsáid a bhaineann siad as T1 (Béarla) agus T2 (Gaeilge) i gcásanna teagaisc éagsúla agus, b’fhéidir, go n-aithneodís úsáid iomarcach straitéise ar leith. Ansin, d’fhéadfaí léargais bhreise ar oideolaíocht an oideachais lán-Ghaeilge a chur ar fáil dá réir sin. Níl ann do threoirlínte ar bith do mhúinteoirí tumoideachais i láthair na huair maidir le húsáid na sprioctheanga agus na chéad teanga i gcomhthéacs an oideachais lán-Ghaeilge.

6.7 Inniúlacht Ghaeilge na Múinteoirí san Oideachas Lán-Ghaeilge: An Streachailt

Sonraíonn May, Hill agus Tiakiwai (2004, lch 121) “[while] teacher fluency is a crucial condition for the success of immersion education, it is not, in itself, a sufficient condition”. Tá tuiscint agus eolas ar chúrsaí teanga, go háirithe ar theanga an tumoideachais, ríthábhachtach maidir le héifeachtúlacht na hoibre a dhéanann múinteoir tumoideachais (Hult agus King, 2011; Wong-Fillmore agus Snow, 2002).

In ainneoin an eolais atá againn, tá locht mór ar na múinteoirí sa mhéid go mb’fhéidir nach bhfuil an t-eolas ar fad againn a theastaíonn uainn maidir le go leor de na focail agus leis an ngramadach...

Sa sliocht thuas, léirigh Fionn a chuid smaointe maidir le hinniúlacht teanga múinteoirí tumoideachais go ginearálta. Mhóthaigh sé go mbíonn tacaíocht bhreise de dhíth ar mhúinteoirí tumoideachais maidir leis an mbeagán eolais neamhleor agus leis na réimeanna teanga uireasacha a thug siad leo chuig an gcomhthéacs tumoideachais atá acu. Féachfar ar an ábhar imní sin anois ó dhearcadh múinteora san oideachas lán-Ghaeilge atá ar an eolas ina leith.

6.7.1 An ‘tEasnamh Teanga’

Léirigh na rannpháirtithe ar fad sa taighde feasacht ghrinn ar an bhfreagracht atá orthu bheith ina samhlacha teanga dá ndaltaí san oideachas lán-Ghaeilge. Tá go leor teannais ag baint leis an bhfreagracht sin áfach. Agus í ag cuimhneamh ar na dúshláin a chuir an t-oideachas lán-Ghaeilge os a comhair féin, shonraigh Luisne go raibh uirthi féin “go leor den teanga a fhoghlaim le haghaidh na n-ábhar éagsúil”. “Ábhar imní agus buartha” ab ea é sin do Luisne i dtosach báire, ach glacann sí go fonnmhar leis anois mar dheis chun focail nua a fhoghlaim agus chun a stór focal féin a fheabhsú. Rinne Fionn cur síos ar thaithí chosúil:

Chuaigh mé féin chuig bunscoil Bhéarla agus chuig meánscoil Bhéarla, agus ní ábhar machnaimh a bhí sa stór focal sin, mar shampla suimiú, dealú, iolrú, roinnt. Ansin, go tobann, bhí orm smaoineamh – bhuel cén Ghaeilge atá ar multiplication, cén Ghaeilge atá ar division, conas a déarfá na táblaí as Gaeilge ... ní raibh a fhios agam!

Dar le Fionn, ba é an “t-easnamh teanga” sin an “dúshlán ba mhó” a bhí le sárú aige mar mhúinteoir sa tumoideachas Gaeilge. Dúirt sé freisin go dtarlaíonn sé corruair nach mbíonn sé in ann an focal ceart a aimsiú i gcomhthéacs an teagaisc ábhair. Bhain an t-easnamh teanga sin leis an taithí oideachais a bhí aige roimhe sin, dar leis, agus bhí sé in amhras go raibh an taithí a bhí aige san ollscoil leis an nGaeilge oiriúnach dá phost múinteoireachta reatha:

Tá a fhios agam gur léamar úrscéalta Gaeilge san ollscoil. Céard a bhí le foghlaim iontu? Neart eolais ar an saol mar a bhí fadó ach, i ndeireadh na dála nuair a fhéachtar ar rudaí riachtanacha, nár cheart duit i bhfad níos mó ama a chaitheamh le gnéithe den teanga a bheidh le teagasc agat níos déanaí ... go háirithe má bhíonn tú ag múineadh i nGaelscoil ina dhiaidh sin? Nár cheart go mbeadh caighdeán ní b’airde ag múinteoirí agus iad ag teacht amach as na coláistí oiliúna? Adhmaím go hoscailte go mba cheart go mbeadh Gaeilge i bhfad níos fearr agam don chineál oibre a bhíonn ar siúl agam ...



6.7.2 Neamhdhiongbháilteacht Teanga

Tugtar le fios i dtaighde idirnáisiúnta go mbíonn cruinneas a n-úsáide teanga féin ina ábhar imní agus frustrachais do mhúinteoirí tumoideachais i gcónaí (Calderón, 2002; Calderón agus Minaya-Rowe, 2003; Carranza, 1995; Day agus Shapson, 1996; Fortune, Tedick agus Walker, 2008). Rinne na múinteoirí tumoideachais sa staidéar taighde seo ceisteanna a chur agus imní a léiriú maidir le cruinneas a n-úsáide teanga féin. Thug Fionn an léargas seo a leanas:

Is dóigh go mbím aireach faoi mo chuid Gaeilge i gcónaí, ach thabharfaí aird bhreise, tá 'fhios agat, dá mbeadh duine eile sa seomra – b'fhearr dom gramadach chruinn a úsáid anois, tá 'fhios agat – abair dá mbeadh an príomhoide sa seomra, nó dá mbeadh cigire sa seomra, nó dá mbeadh ábhar oide sa seomra liom.

Bíodh is go gcuireann Fionn meas ar ghramadach chruinn ina chuid oibre, shonraigh sé go mbíonn sé ag mothú imníoch agus cúthaileach, agus nach mbíonn sé lánmhuiníneach maidir lena úsáid teanga féin. Bhí Fionn de shíor ag gabháil do bheith mar rud áirithe nó mar dhuine áirithe, agus b'iomaí féiniúlacht a bhí aige a bhíodh ag teacht salach ar a chéile go minic (mar shampla foghlaim Gaeilge; múinteoir; múinteoir san oideachas lán-Ghaeilge; múinteoir Gaeilge). Bhí na samhlacha sin ar fad den 'féin' le fáil go snítheach ag an am céanna, agus tábhacht gach samhla díobh ag brath ar an láthair nó ar an am ar leith. Mar thoradh ar a inniúlacht teanga, bhraith Fionn gur bainistíocht aincheisteanna an 'féin' i súile daoine eile atá sa teagasc san oideachas lán-Ghaeilge. Mhínigh Luisne go gceartaíonn sí í féin go minic i gcomhthéacs na cumarsáide ar líne (.i. giniúint teanga gan choinne, neamhbheartaithe i rith gníomh cumarsáideach). Léirigh Liam, cainteoir dúchais Gaeilge, imní nach beag freisin maidir le cruinneas a chuid scileanna teanga féin agus é ag ionramháil i measc chastachtaí an tseomra ranga tumoideachais:

B'fhéidir nach mbeadh cuid den ghramadach céad faoin gcéad ceart agam ach an oiread, tá 'fhios agat, bheadh orm mé féin a cheartú uaireanta agus mé ag múineadh.

Tugann an méid sin le tuiscint nach le múinteoirí tumoideachais arb í an Ghaeilge an dara teanga acu amháin a bhaineann léiriú ar úsáid mhícheart na Gaeilge. Gnéithe coiteanna den chleachtas i gcás gach rannpháirtí sa taighde, idir T1 agus T2, ab ea an neamhdhiongbháilteacht teanga agus an scagaire teangeolaíoch a bhaineann leis.

6.7.3 Eolas faoin Teanga (KAL)

Tugann Higgs agus Clifford (1982, lch 68) go mb'fhéidir go mbeadh neamhbáltacht daltaí tumoideachais leibhéil inniúlachta sa sprioctheanga a bhaint amach ag baint leis an "[insufficient] grammatical mastery of the target language" atá ag na teagascóirí agus, ar an ábhar sin, leis an easpa cumais atá acu "[to] guide their students into correct usage". Treocht choiteann a d'eascair as na hagallaimh leathstruchtúrtha agus as na seisiúin chuimhne físpreagtha ab ea imní choiteann i ndáil leis an eolas ar an ngramadach atá ag na rannpháirtithe sa taighde, arb eolas neamhleor go ginearálta é. Léirigh Liam na leochaileachtaí sin go soiléir:

Iarrann siad orm uaireanta "cén fáth" maidir le cuid de na briathra, agus is é a deirim leo ná gur briathra rialta nó mírialta iad agus gur gá iad a fhoghlaim. Sin atá ann. Ach ní bheadh an t-eolas sin ar fad agam féin fiú. Fuair mé marc maith sa Ghaeilge san Ardteist, ach níor clúdaíodh ansin na castachtaí ar fad a bhaineann le gramadach na Gaeilge. Bíonn sé deacair orm é a mhíniú dóibh, agus is dóigh gurb é sin an fáth a mbíonn botúin á ndéanamh acu...

Is léir go ndeachaigh an taithí a bhí ag Liam ar fhoghlaim teangacha, an t-eolas ábhair agus an t-eolas oideolaíochta ar an ábhar (Shulman, 1987), go mór i bhfeidhm ar a chinntí teagaisc maidir le teagasc na gramadaí sa tumoideachas lán-Ghaeilge. Le linn seisiún cuimhne físpreagtha, dúirt Liam go dtugann sé faoin ngramadach ar an tslí chéanna inar múineadh an ghramadach dó féin (.i. samhail an tseachadta d'aistriú na gramadaí seachas teagasc/foghlaim chun tuiscint a fháil). D'fhéadfaí a áitiú go ndeachaigh beathaisnéis oideachais Liam i bhfeidhm ar a dhearcthaí agus ar a chleachtais maidir le gramadach na Gaeilge a theagasc i gcomhthéacs an tumoideachais lán-Ghaeilge. Shonraigh Luisne freisin nárbh aon "saineolaí ar an ngramadach" í, agus chuir an srian sin "bac ar an teagasc éifeachtach", dar léi féin. Léirigh Fionn an fhadhb seo a leanas:

Bheinn amhrasach i gcónaí, tá 'fhios agat, agus uaireanta mura mbím cinnte faoi rud éigin b'fhéidir go bhfágfainn ar lár é, nó go ndéarfainn é ar bhealach eile, nó go bhfaighinn an foclóir, tá 'fhios agat, mar shampla abraimis rud éigin gramadúil. Níl na rialacha ar fad ar eolas agam...

Rinne Fionn cur síos ansin ar an gcaoi arbh éigean dó leas a bhaint as straitéisí cúiteacha eile (m.sh. gan tagairt a dhéanamh don rud; dul i muinín parafrása; cúnadh a lorg) ionas go dtuigfeadh a dhaltáí é mar thoradh ar "[the] constant and cognitively-draining language monitor" (Fortune, Tedick agus Walker, 2008, lch 82) anuas ar eolas faisnéiseach neamhleor ar an nGaeilge.

Cuirtear ar chumas daltaí tumoideachais eolas faisnéiseach agus eolas gnásúil a rochtain ar theanga an tumoideachais trí thascanna chun gnéithe a thabhairt faoi deara, tascanna feasachta, agus tascanna giniúna atá



deartha go cúramach ag an múinteoir i gcomhthéacs an teagaisc ábhair sa tumoideachas. D'fhéadfaí go mbeadh tionchar ar dheardh tosaigh an tasc ag nádúr na ngaol idir an fhoirm agus an bhrí den fhoirm ar leith ar a bhfuiltear ag díriú. Tá sé riachtanach, ar an ábhar sin, go mbeadh inniúlacht riailbhunaithe ag an múinteoir tumoideachais ina gcuimsítear eolas ar rialacha gramadaí sainiúla agus lena bhfreastalaítear ar inniúlacht agus ar chastacht na Gaeilge féin. Dá bhrí sin, tá eolas faisnéiseach na múinteoirí tumoideachais ríthábhachtach chun tascanna dá leithéid a dheardh agus a éascú. Anuas air sin, is gá go dtuigeann na múinteoirí sin conas an t-eolas faisnéiseach ar an nGaeilge a aistriú ina thascanna oideolaíocha éifeachtacha.

Tugtar le fios sa taighde seo go bhfuil bearnaí suntasacha in eolas faisnéiseach na múinteoirí tumoideachais ar theanga an tumoideachais féin agus ina n-inniúlacht sa teanga sin. Sa taithí a bhí ag an triúr múinteoirí, léiríodh easnamh shonracha teanga, neamhdhiongbháilteachtaí teanga, agus laigí maidir lena n-eolas faoin teanga. Léirítear freisin sna torthaí go raibh na laigí sin ar eolas ag na múinteoirí tumoideachais ar fad, agus chuir siad in iúl gur mhaith leo feabhas leanúnach a chur ar an eolas ábhair agus ar eolas oideolaíochta ar an ábhar (Shulman, 1987) atá acu féin sa réimse. Ní mór aird a thabhairt ar an tsaincheist sin láithreach, tacaíocht a chur ar fáil, agus forbairt a dhéanamh ina leith.

D'fhéadfaí torthaí dá leithéid a úsáid le bonn eolais a chur faoi dheardh agus fhorbairt na hoiliúna tosaigh múinteoirí atá dírithe ar dhá ghné agus a bhfuil géarghá léi, ionduchtúchán, agus deiseanna forbartha gairmiúla leanúnaí lena bhfreastalaítear ar na hinniúlachtaí teanga éigeantacha agus ar na cleachtais oideolaíocha ghaolmhara atá ag múinteoirí san oideachas lán-Ghaeilge. Tá sé tábhachtach tabhairt faoi deara nach gá go mbeidh teagasc tumoideachais níos éifeachtaí ina thoradh ar eolas faisnéiseach na múinteoirí tumoideachais ar an nGaeilge a fheabhsú trí bhíthin na hoiliúna múinteoirí. Tá sé ríthábhachtach freisin iniúchadh a dhéanamh ar an eolas oideolaíoch ar an ábhar (Shulman, 1987) .i. bheith ábalta an t-eolas sin ar an ábhar a aistriú ina oideolaíocht éifeachtach. Ní mór machnamh suntasach a dhéanamh go práinneach ar shaincheist seo na hoiliúna múinteoirí i gcomhthéacs na Gaeilge.

7. AN BÓTHAR ROMHAINN

Go dtí seo, níor féachadh in aon taighde ar na heispéiris saoil iarbhír a bhíonn ag múinteoirí san oideachas lán-Ghaeilge a dhéanann iarracht dul i ngleic leis an teagasc foirm-dhírithe i gcomhthéacs seomra ranga cumarsáideach lán-Ghaeilge atá dírithe ar an mbrí. Má dhéantar na streachailtí oideolaíocha sin a shainaithint ó dhearcadh múinteora in earnáil an oideachais lán-Ghaeilge, bunaithe sa seomra ranga agus a bhfuil cur amach aige/aici ar an ábhar, áitím go gcuireann sé sin feabhas ar an tuiscint atá againn ar na buncheistanna agus na castachtaí atá ag croílár an teagaisc fhoirm-dhírithe i gcomhthéacs an oideachais lán-Ghaeilge. Tá ceistanna móra grinne ag baint leis na streachailtí sin maidir lena fhéideartha atá sé athchóiriú agus feabhas domhain marthanach a chur i bhfeidhm ar an teagasc foirm-dhírithe i gcomhthéacs an oideachais lán-Ghaeilge.

7.1 Deiseanna Forbartha Gairmiúla ar fud an Leanúntais in Oideachas Múinteoirí⁵

Léiríonn torthaí an staidéir seo gur gá féachaint an athuair ar na cláir oiliúna tosaigh múinteoirí i bPoblacht na hÉireann. Níl clár oiliúna tosaigh múinteoirí ar bith á chur ar fáil faoi láthair in aon cheann de na Coláistí Oideachais ina ndírítear ar an mbonn eolais atá riachtanach chun bheith mar mhúinteoir sa chóras oideachais lán-Ghaeilge. Is léir go bhfuil gá le cláir dá leithéid d'fhonn cur ar chumas múinteoirí tuiscint a fháil ar an gceangal an-tábhachtach idir an teagasc foirm-dhírithe, an teanga agus an t-ábhar; chun inniúlachtaí teanga éigeantacha agus cleachtais oideolaíocha ghaolmhara na múinteoirí lán-Ghaeilge a fhorbairt; agus chun chruthú féiniúlachta na múinteoirí lán-Ghaeilge a mhúnlú agus a chothú.

Is dúshlán ollmhóra don mhúinteoir nuacháilithe iad na dúshláin a bhaineann leis an teagasc foirm-dhírithe i gcomhthéacs an oideachais lán-Ghaeilge. Na roghanna teagaisc a dhéanann na múinteoirí lán-Ghaeilge sa staidéar taighde seo, meabhraíonn siad scéal níos mó an teagaisc chúitithe⁶ i gcomhthéacs an oideachais lán-Ghaeilge. Bíonn gá le cleachtóir tumoideachais a bhfuil an t-eolas, na scileanna agus an chruthaitheacht aige nó aici chun timpeallacht a dheardh ina gcuirfear teanga bhríoch, ábhartha agus dhúshlánach ar fáil do dhaltaí tumoideachais d'fhonn forbairt theanga an tumoideachais a chur chun tosaigh i gcomhthéacsanna cumarsáideacha den oideachas lán-Ghaeilge atá dírithe ar an mbrí. Le bheith in ann cinntí láithreacha a ghlacadh maidir le hionchur teagaisc, idirghníomhaíocht, aschur agus aiseolas ceartaitheach, agus chun na himpleachtaí oideolaíocha a bhaineann le cinntí dá leithéid a thuiscint agus chun machnamh a dhéanamh orthu, teastaíonn rannpháirtíocht dhialógach chomhoibríoch le meantóir

⁵ Cuimsítear le leanúntas in oideachas múinteoirí "initial teacher education, induction, early and continuing professional development and, indeed, late career support, with each stage merging seamlessly into the next and interconnecting in a dynamic way with each of the others" (An Chomhairle Mhúinteoireachta, 2011, lch 8).

⁶ "With its goal of integrating form-focused instruction and content-based instruction in conjunction with language across the curriculum and other pivotal literacy-based approaches at the heart of school-based learning, counterbalanced instruction promotes second language growth" (Lyster, 2007, lch 126).



oilte san earnáil mar aon le rochtain ar chlár ceardlann saincheaptha ionductúcháin don oideachas lán-Ghaeilge. Aithnítear nádúr suite múinteoirí nuacháilithe atá dírithe ar phróisis agus leabaithe sa chomhthéacs in *Droichead*⁷, beartas na Comhairle Múinteoireachta maidir le samhail nua ionductúcháin agus promhaidh le haghaidh múinteoirí nuacháilithe, ach mar sin féin ní chuimsítear leis clár ceardlann ionductúcháin do mhúinteoirí nuacháilithe. Tá clár den sórt sin bunriachtanach chun treoir agus tacaíocht a thabhairt do mhúinteoirí nuacháilithe maidir leis an teagasc foirm-dhírithe a chomhtháthú ina gcleachtais sa chóras oideachais lán-Ghaeilge agus chun freastal ar a n-inniúlachtaí teanga féin i mbun forbartha.

Riachtanas gairmiúil atá i ndeiseanna forbartha gairmiúla luaithe agus leanúnaí trína gcuirtear ar chumas múinteoirí lán-Ghaeilge teorainneacha an eolais agus na tuisceana maidir leis an teagasc foirm-dhírithe a bhrú amach. Iniúchfar agus léireofar féidearthachtaí an teagaisc foirm-dhírithe i gcomhthéacs an oideachais lán-Ghaeilge níos minice i ndeiseanna forbartha gairmiúla leanúnaí den sórt sin. Tá gá, dá bhrí sin, le deiseanna forbartha gairmiúla leanúnaí dírithe ar dhá ghné lena bhfreastalaítear ar na hinniúlachtaí teanga éigeantacha agus ar na cleachtais oideolaíocha ghaolmhara atá ag múinteoirí san oideachas lán-Ghaeilge. Tá sé tábhachtach tabhairt faoi deara nach gá go mbeidh teagasc tumoideachais níos éifeachtaí ina thoradh ar eolas faisnéiseach na múinteoirí tumoideachais ar an nGaeilge a fheabhsú trí oiliúint múinteoirí. Tá sé ríthábhachtach freisin iniúchadh a dhéanamh ar an eolas oideolaíoch ar an ábhar (Shulman, 1987) .i. bheith ábalta an t-eolas sin ar an ábhar a aistriú ina oideolaíocht éifeachtach. Ar an ábhar sin, ba cheart an tógán sin a chuimsiú i ndeiseanna forbartha gairmiúla leanúnaí.

7.2 Deiseanna Taighde Eile

Is léir go bhfuil deis ann chun leanúint leis an taighde ar na téamaí ar fad a tháinig chun cinn sa staidéar taighde seo. Ar an gcaoi sin, d'fhéadfaí soiléiriú a dhéanamh ar an mbearna idir an méid a bhíonn in intinn agus ar siúl ag múinteoirí tumoideachais i ndáil leis an teagasc foirm-dhírithe agus an méid atá molta sa teoiric maidir le sealbhú dara teanga. Bíonn dúshlán roimh mhúinteoirí tumoideachais teacht suas le bealaí chun cabhrú lena gcuid daltaí dul thar a n-idirtheanga reatha, ach is fíorbheagán réiteach bunaithe sa taighde a chuirtear ar fáil dóibh. Tá easpa mhór taighde déanta ar an oideolaíocht i gcomhthéacs an oideachais lán-Ghaeilge, agus is gá tabhairt faoi thaighde breise ar an ábhar.

⁷ Bíonn foireann tacaíochta gairmiúla de mhúinteoirí lán-chláraithe a bhfuil go leor taithí acu, lena n-áirítear príomhoide agus meantóir, ag obair ar bhonn comhoibríoch chun tacú leis an múinteoir i rith phróiseas *Droichead*. Meastar gur gnéithe tábhachtacha den timpeallacht thacúil seo breathnóireacht agus aiseolas, comhráite gairmiúla, agus breathnóireachtaí ar mhúinteoirí eile i mbun teagaisc.



TAGAIRTÍ

- Calderón, M. (2002). *Teacher training and effective pedagogy in the context of student diversity*. Greenwich, CT.: Information Age.
- Calderón, M. agus Minaya-Rowe, L. (2003). *Designing and implementing two-way bilingual programs*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cammarata, L. agus Tedick, D.J. (2012). Balancing content and language in instruction: The experience of immersion teachers. *The Modern Language Journal*, 96, (2), 251-269.
- Campbell, R., Gray, T., Rhodes, N. agus Snow, M.A., (1985). Foreign language learning in elementary schools: A comparison of three language programmes. *The Modern Language Journal*, 69, (1), 44-54.
- Carranza, I. (1995). Multi-level analysis of two-way immersion classroom discourse. In J.E. Alatis, C.A. Straehle, B. Gallenberger agus M. Ronkin (eag.). *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics* (lgh 169-187). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Cloud, N., Genesee, F. agus Hamayan, E. (2000). *Dual language instruction: A handbook for enriched education*. Bostún: Heinle and Heinle.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the cross-fire*. Multilingual Matters: Clevedon.
- Cummins, J. (2011). Bilingual and immersion programs. In M. Long agus C. Doughty (eag.). *Handbook of second language teaching*. Londain: Blackwell.
- Day, E.M. agus Shapson, S.M. (1996). *Studies in immersion education*. Clevedon, UK.: Multilingual Matters.
- Day, E.M. agus Shapson, S.M. (2001). Integrating formal and functional approaches to language teaching in French immersion: an experimental study. In R. Ellis (eag.). *Form-focused instruction and second language learning* (lgh 47-80). Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Ellis, R. (eag.). (2001a). *Form-focused instruction and second language learning*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Ellis, R. (2001b). Investigating form-focused instruction. *Language Learning*, 51, 1- 46.
- Ellis, R. agus Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Londain: Routledge.
- Fortune, T., Tedick, D. J., agus Walker, C. (2008). Integrated language and content teaching: Insights from immersion teachers. In T. W. Fortune agus D. J. Tedick (eag.). *Pathways to multilingualism: Evolving perspectives on immersion education* (lgh 71-96). Clevedon, Sasana: Multilingual Matters.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Rowley, MA: Newbury House.
- Genesee, F. agus Lindholm-Leary, K. (2013). Two case studies of content-based language education. *Journal of Immersion and Content-based Language Education*. 1, (1), 3-33.
- Hamers, J.F. agus Blanc, M.H. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harley, B. (1992). Patterns of second language development in French immersion. *Journal of French Language Studies*, 2, (2), 159-183.
- Harley, B. (1993). Instructional strategies and SLA in early French immersion. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 245-259.
- Harley, B., Cummins, J., Swain, M. agus Allen, P. (1990). The nature of language proficiency. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins agus M. Swain (eag.). *The development of second language proficiency* (lgh 7-25). Cambridge: Cambridge University Press.
- Harris, J. (1984). *Spoken Irish in primary schools*. Baile Átha Cliath: Institiúid Teangeolaíochta Éireann.
- Harley, B. agus Swain, M. (1984). The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching. In A. Davies, C. Crippeer agus A. Howatt (eag.). *Interlanguage* (lgh 291-311). Dún Éideann: Edinburgh University Press.
- Harris, J., Forde, P., Archer, P., Nic Fhearaile, S. agus O' Gorman, M. (2006). *Irish in primary schools – Long term national trends in achievement*. Baile Átha Cliath: Oifig Foilseacháin an Rialtais.
- Harris, J. agus Murtagh, L. (1987). Irish and English in Gaeltacht primary schools. In G. Mac Eoin, A. Ahlqvist agus D. Ó hAodha (eag.). *Third International Conference on Minority Languages: Celtic Papers*. Multilingual Matters, 32, 104-124. Clevedon: Multilingual Matters.



- Harris, J. agus Murtagh, L. (1988). National assessment of Irish language speaking and listening skills in primary school children: Research issues in the evaluation of school-based heritage-language programmes. *Language, Culture and Curriculum*, 1, (2), 85-130.
- Higgs, T. agus Clifford, R. (1982). The push toward communication. In T. Higgs (eag.). *Curriculum competence and the foreign language teacher*. Illinois: National Textbooks Co.
- Howard, E. R. agus Sugarman, J. (2007). *Realizing the vision of two-way immersion: Fostering effective programs and classrooms*. Washington, DC and McHenry, IL: Center for Applied Linguistics and Delta Systems, Co.
- Hult, F. M. agus King, K. A. (eag.). (2011). *Educational linguistics in practice: Applying the local globally and the global locally*. Briostó, an Ríocht Aontaithe: Multilingual Matters.
- Lightbown, P. agus Spada, N. (2006). *How languages are learned* (3ú heagrán). Nua-Eabhrac: Oxford University Press.
- Lindholm-Leary, K. J. agus Howard, E. (2008). Language and academic achievement in two-way immersion programs. In T. Fortune agus D. Tedick (eag.). *Pathways to bilingualism: Evolving perspectives on immersion education*. Avon, Sasana: Multilingual Matters.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company.
- Lyster, R. (2011). Meeting the challenges of immersion education: Counterbalanced instruction. Minnesota: *Centre for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA) Summer Institute, University of Minnesota*. (11 Iúil – 15 Iúil).
- Lyster, R. agus Mori, H. (2008). Instructional counterbalance in immersion pedagogy. In T. Williams Fortune agus D. Tedick (eag.). *Pathways to multilingualism: Evolving perspectives on immersion education* (lgh 133-148). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Lyster, R. agus Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Lyster, R. agus Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 365-302.
- Mackey, A. agus Goo, J. (2007). Interaction in SLA: A research synthesis and meta-analysis. In A. Mackey (eag.). *Conversational interaction in second language acquisition* (lgh 407-453). Oxford: Oxford University Press.
- May, S., Hill, R. agus Tiakiwai, S. (2004). *Bilingual/Immersion education: Indicators of good practice*. Tuarascáil dheireanach don Roinn Oideachais, Wellington, an Nua-Shéalainn. Rochtain 01/07/15 ag <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/5079>.
- Norris, J. M. agus Ortega, L. (2000). Effectiveness in L2 instruction : A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417-528.
- Ó Duibhir, P. (2009). *The spoken Irish of sixth class pupils in Irish immersion schools*. Tráchtas neamhfhoilsithe do PhD sa Teangeolaíocht Fheidhmeach, Baile Átha Cliath, Coláiste na Tríonóide.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Schmidt, R. agus Frota, S.N. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In R.R. Day (eag.). *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (lgh 237-326). Rowley, MA: Newbury House.
- Sharwood Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 165-179.
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, 57, (1), 1-21.
- Shütz, A. (1932). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen welt/ The phenomenology of the social world*. Vín: Julius Springer
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Snow, M. A., Met, M. agus Genessee, F. (1989). A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. *TESOL Quarterly*, 23, (2), 201-216.
- Snow, M.A. (1990). Instructional methodology in immersion foreign language education. In C. Padilla, M. Amado, H. Halford, B. Fairchild agus M.V. Concepción (eag.). *Foreign language education: Issues and strategies*. Londain: Sage Productions.



- Spada, N. (1997). Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language Teaching*, 30, 73-87.
- Spada, N. agus Lightbown, P. M., (2008). Form-focused instruction: Isolated or integrated? *TESOL Quarterly*, 42, (2), 181-207.
- Swain, M. (1988). Manipulating and complementing content teaching to maximise second language learning. *TESOL Canada Journal*, 6, (1), 68-83.
- Swain, M. (1996). Integrating language and content in immersion classrooms: Research perspectives. *The Canadian Modern Language Review*, 52, 529-548.
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty agus J. Williams (eag.). *Focus on form on classroom second language acquisition* (lgh 64-88). Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, M. agus Johnson, R. (1997). Immersion education: A category within bilingual education. In R. Johnson agus M. Swain (eag.). *Immersion education: International perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tedick, D. J., Christian, D. agus Fortune, T. (2011). The future of immersion education: An invitation to 'dwell in possibility'. In D. J. Tedick, D. Christian agus T. Fortune (eag.). *Immersion education: Practices, policies, possibilities* (lgh 1-10). Briostó, an Ríocht Aontaithe: Multilingual Matters.
- Tedick, D. J. agus Fortune, T. W. (2012). Unpacking a 'third way' for immersion teacher education and development. Páipéar a cuireadh i láthair ag *Immersion Conference 2012: Bridging Contexts for a Multilingual World*, St. Paul, MN. Stáit Aontaithe Mheiriceá. 20 Deireadh Fómhair, 2012.
- Wong Fillmore, L. agus Snow, C. (2002). What teachers need to know about language. In C. Temple Adger, C. E. Snow, agus D. Christian (eag.). *What teachers need to know about language* (lgh 7-53). McHenry, IL: Delta Systems Co, Inc.



Cur chuige ionduchtach-follasach agus múineadh na gramadaí

Aisling Ní Dhiorbháin, Coláiste Phádraig, Coláiste de chuid Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath

ACHOIMRE

Is ag eascairt as blianta taithí ar mhúineadh na n-ardranganna lán-Ghaeilge agus as bheith ag éisteacht leis na botúin chéanna, bliain i ndiaidh bliana, a tháinig *Bain Súp As! Treoir Nua maidir le Múineadh na Gramadaí* (Ní Dhiorbháin, 2014) ar an saol. Tabharfar spleáchadh san alt seo ar conas mar a chothaíonn córas an tumoideachais laigí cruinnis sa sprioctheanga. Déanfar cur síos ar an gcur chuige ionduchtach-follasach atá molta mar mhodh oideolaíoch do mhúineadh na gramadaí in *Bain Súp As!* Tabharfar tuairisc ar dhá thionscadal taighde modhanna measctha a rinneadh le foghlaimoirí lán-Ghaeilge (Ní Dhiorbháin & Ó Duibhir, 2012, 2014), a léiríonn éifeachtacht an chuir chuige ionductaigh-fhollasaigh. Taispeánfar gur idirghabháil oideolaíoch éifeachtach é an cur chuige ionduchtach-follasach, cur chuige a théann i ngleic le laigí cruinnis sa suíomh lán-Ghaeilge ar bhealach atá spráíúil agus ina bhfuil ról lárnach gníomhach ag an bhfoghlaimoir.

ABSTRACT

It is arising from years of experience of teaching senior classes in Irish-medium immersion education and from listening to the same grammatical mistakes, year after year, that *Bain Súp As! Treoir Nua maidir le Múineadh na Gramadaí* (Ní Dhiorbháin, 2014) was created. This article gives a brief overview of how the immersion system of education can foster grammatical inaccuracies in the target language. An explicit-inductive approach to teaching grammar in immersion, which is the recommended pedagogy in *Bain Súp As!*, is explained. Two mixed methods studies (Ní Dhiorbháin & Ó Duibhir, 2012, 2014) illustrating the effectiveness of an explicit-inductive approach in improving the grammatical accuracy of Irish-medium immersion students are described. *Bain Súp As!* and an explicit-inductive approach are proposed as an effective pedagogical intervention to target grammatical inaccuracies in Irish-medium immersion, in an enjoyable and learner-centred way.



1. CRUINNEAS NA TEANGA SA SUÍOMH TUMOIDEACHAIS

Cé go n-éiríonn le foghlaimeoirí tumoideachais caighdeán an chainteora dúchais, nó geall leis, a bhaint amach sna scileanna gabhchumais (éisteacht agus léitheoireacht), ní shroicheann siad an t-ardchaighdeán céanna sna scileanna ginchumais (labhairt agus scríbhneoireacht). Tugann taighde idirnáisiúnta, a rinneadh ar fhoghlaimeoirí tumoideachais ar fud an domhain, le fios go mbíonn *idirtheanga* á labhairt ag foghlaimeoirí i suíomhanna tumoideachais (Lyster, 2007). Is teanga í an *idirtheanga* a bhfuil líofacht chumarsáide ach easpa cruinnis inti agus a bhfuil struchtúir mháthairtheanga na bhfoghlaimeoirí go mór i bhfeidhm uirthi. Cuirtear síos ar Ghaeilge na bhfoghlaimeoirí lán-Ghaeilge in Éirinn mar idirtheanga chomh maith agus léirítear imní faoin easpa cruinnis atá acu sa chaint (Ó Duibhir, 2009, 2011) agus sa scríbhneoireacht (Walsh, 2007).

Cad ina thaobh go bhforbraíonn foghlaimeoirí tumoideachais teanga a bhfuil laigí suntasacha cruinnis inti? Ar an gcéad dul síos, éilíonn an córas tumoideachais ar fhoghlaimeoirí cumarsáid a dhéanamh láithreach. De bharr bhrú na cumarsáide, is minic nach mbíonn a ndóthain ama ag foghlaimeoirí próiseáil a dhéanamh ar fhoirm na teanga (VanPatten, 1996) agus go n-úsáideann siad leaganacha míchruinne den teanga dá bharr. Thar imeacht ama, déantar ‘*fossilisation*’ ar leaganacha míchruinne den teanga agus sealbhaítear iad i gcuimhne fhadtéarmach na bhfoghlaimeoirí (Skehan, 1988). Toisc go mbíonn foghlaimeoirí tumoideachais i measc foghlaimeoirí eile a bhfuil an idirtheanga lochtach céanna acu, treisítear na laigí cruinnis atá acu. Nuair a bhíonn cumas leordhóthanach cumarsáide bainte amach ag foghlaimeoirí lán-Ghaeilge, is beag brú sochtheangeolaíochta atá orthu teanga níos cruinne a labhairt (Ó Duibhir, 2009). Is léir nach leor ionchur sothuigthe (Krashen, 1981) agus córas eiseamláir-bhunaithe amháin leis an sprioctheanga a shealbhú go cruinn sa suíomh tumoideachais, agus moltar teagasc foirmdhírthe a nascadh leis an gcóras eiseamláir-bhunaithe d’fhonn caighdeán cruinnis na teanga a ardú (Doughty & Williams, 1998). Áitítear go bhféadfadh córas anailíseach teanga cabhrú le foghlaimeoirí tumoideachais an bhearna a aithint idir an idirtheanga atá acu agus leaganacha níos cruinne den teanga (Schmidt & Frota, 1994), próiseas a chuirfeadh athstruchtúrú an chórais idirtheanga chun cinn. Tugtar le fios gurb iad na struchtúir theangeolaíochta is mó a ndéantar earráid iontu sa suíomh tumoideachais ná struchtúir atá éagsúil leis an máthairtheanga, struchtúir nach bhfuil riachtanais chumarsáide ag baint leo, agus struchtúir atá neamhrialta nó míshoiléir san ionchur teanga (Harley, 1992).

2. CUR CHUIGE IONDUCHTACH-FOLLASACH

Is é is brí le cur chuige ionduchtach ná go dtagann na foghlaimeoirí ar rialacha na teanga iad féin, trí anailís a dhéanamh ar na heiseamláirí teanga a chuirtear ar fáil dóibh (Ellis, 2012). Is é is brí le cur chuige ionduchtach-follasach ná go bhfógraíonn foghlaimeoirí an riail go follasach le linn an cheachta i ndiaidh dóibh teacht uirthi (Decco, 1996; Glaser, 2013). Is minic a thuigtear an cur chuige déaduchtach mar chur chuige atá comhchiallach le léirfhoghlaim, agus a thuigtear an cur chuige ionduchtach mar chur chuige atá comhchiallach le foghlaim intuigthe (Decco, 1996). Cáinteir an déscaradh seo de bharr róshimpliú a dhéanamh ar an gceist agus neamhaird a thabhairt ar “the third possible constellation” (Glaser, 2013, lch 150). Is é an tríú rogha atá i gceist anseo ná cur chuige ionduchtach-follasach a bheith ann a chuirfeadh béim ar an bhfoghlaim ionduchtach agus ar an eolas follasach araon. Ar an gcaoi sin, ní shamhlaítear foghlaim ionduchtach agus foghlaim fhollasach mar dhá phol chontrártha ach meastar go bhfuil comhréiteach sroichte idir an dá chur chuige.

Bíonn dhá sprioc le baint amach ag foghlaimeoirí le linn ceacht ionduchtach-follasach. Is iad sin (1) an spriocstruchtúr theangeolaíochta a thabhairt faoi deara agus (2) an t-eolas riailbhunaithe a bhaineann leis an struchtúr a fhógairt go follasach. Samhlaíonn Schmidt (1994) tabhairt faoi deara ar an spriocstruchtúr mar an chéad chéim i bpróiseas na foghlama:

Target language forms will not be acquired unless they are noticed and one important way that instruction works is by increasing the salience of target language forms in the input so that they are more likely to be noticed by learners” (Schmidt, 1994, lch 195).

Éilíonn an cur chuige ionduchtach-follasach ar fhoghlaimeoirí eolas riailbhunaithe nó léireolas a chumadh leis an bpatrún atá tugtha faoi deara acu a mhíniú. Áitítear go gcuireann léireolas ar struchtúir theangeolaíochta le cumas féincheartaithe foghlaimeoirí an dara teanga agus, de réir a chéile, le hathstruchtúrú an chórais idirtheanga (DeKeyser, 2003).

Is é atá ar fáil in *Bain Súp As!* pacáiste acmhainne lena gcuirfeadh an cur chuige ionduchtach-follasach i bhfeidhm sa scoil lán-Ghaeilge. Tá treoirleabhar don mhúinteoir agus ceachtanna ar dhlúthdhiosca ag dul leis. Díritear ar na struchtúir theangeolaíochta is mó sa Ghaeilge a ndéanann foghlaimeoirí i suíomhanna lán-Ghaeilge earráid iontu:

- struchtúir Ghaeilge atá éagsúil leis an mBéarla, m.sh. *cúpla, cé mhéad, an t-ainm briathartha, na bunuimhreacha, an chopail*
- struchtúir nach bhfuil riachtanais chumarsáide ag baint leo, m.sh. *an tuiséal ginideach, úsáid an tséimhithe agus an uraithe*



- struchtúir atá neamhrialta, m.sh. *na briathra neamhrialta, bliain, uair, ceann*, srl.
- struchtúir atá míshoiléir san ionchur teanga, m.sh. *inscne na n-ainmfhocal*.

Tá eiseamláirí d'ionchur saibhrithe (Fíor 1), atá dírithe ar na spriocstruchtúir, ar fáil ar an dlúthdhiosca. Is féidir leis an múinteoir na heiseamláirí a thaispeáint do na foghlaimeoirí go héasca mar shleamhnán ar an gclár bán idirghníomhach. Is é is brí le hionchur saibhrithe ná go bhfuil aibhsiú nó méadú déanta ar an gcló chun cabhrú leis na foghlaimeoirí an riail nó an patrún a aithint. Úsáidtear teanga shimplí le gach eiseamláir chun go ndíreoidh na foghlaimeoirí ar fhoirm seachas ar bhrí na teanga.

Is mar seo a leanas a mholtar an modh teagaisc ionduchtach-follasach a chur i gcrích le *Bain Súp As!* Moltar don mhúinteoir an eiseamláir a thaispeáint do na foghlaimeoirí agus iarraidh orthu “Cad a thugann sibh faoi deara?”, “An bhfeiceann sibh riail?”, “An bhfeiceann sibh patrún?”. Is cur chuige taiscéalaíoch treoraithe atá ann, agus is é ról an éascaitheora an ról atá ag an múinteoir. Bíonn *meitea-chaint*, is é sin caint faoin teanga (Swain, 1989) leis an múinteoir agus le piaraí, mar dhlúthchuid den cheacht. Tar éis do na foghlaimeoirí anailís a dhéanamh ar na heiseamláirí agus teacht ar réiteach maidir leis an eolas riailbhunaithe, iarrtar orthu iontráil a dhéanamh i ndialann mhachnaimh. Is uirlis luachmhar í an dialann mhachnaimh a éascaíonn próiseas an chuir chuige ionduchtaigh-fhollasaigh. Moltar na ceithre cheannteideal seo a leanas a scríobh i ngach iontráil dialainne:

Cad a d'fhoghlaim mé?

Léiríonn an iontráil seo go bhfuil an spriocstruchtúr tugtha faoi deara ag na foghlaimeoirí.

Míniú ar ar fhoghlaim mé

Léiríonn an iontráil seo go bhfuil eolas riailbhunaithe ag na foghlaimeoirí faoi na spriocstruchtúir atá tugtha faoi deara acu.

Mo shamplaí féin

Spreagtar na foghlaimeoirí leis an struchtúr a bheidh tugtha faoi deara acu, agus an t-eolas riailbhunaithe a bheidh aimsithe acu, a chur le teanga nua. Cuirtear scileanna féinriartha na bhfoghlaimeoirí chun cinn leis an iontráil seo.

Cad a cheap mé?

Bíonn deis ag na foghlaimeoirí machnamh agus measúnú a dhéanamh ar a bhfuil foghlamtha acu.

Tá iontráil dialainne shamplach i gcomhair na n-eiseamláirí ar fad ar fáil in *Bain Súp As!* Tá iontráil shamplach léirithe anseo thíos (Ní Dhiorbháin, 2014, lch 48):

Cad a d'fhoghlaim mé?

an t-úll — dath an úill

an t-urlár — dath an urláir

an t-eitleán — píolóta an eitleáin

Míniú ar ar fhoghlaim mé

Sa chéad díochlaonadh, má thosaíonn an t-ainmfhocal ar ghuta, baintear amach an t- agus déantar consan caol de chonsan deiridh an fhocail sa tuiseal ginideach, is é sin, scríobhtar “i” roimh an gconsan.

Mo shamplaí féin

an t-arán — ag ithe an aráin

an t-airgead — ag bailiú an airgid

an t-ainmfhocal — tús an ainmfhocail

an t-idirlíon — ag úsáid an idirlín

Cad a cheap mé?

Thaitin an ceacht go mór liom. Thug mé an patrún faoi deara go tapa. Ba mhaith liom níos mó samplaí a aimsiú.



3. TAIGHDE MODHANNA MEASCTHA

Rinneadh taighde modhanna measctha ar an tionchar a bhíonn ag cur chuige ionduchtach-follasach ar fhoghlaim na gramadaí sa suíomh lán-Ghaeilge ar bhonn píolótach in 2012 (Ní Dhiorbháin & Ó Duibhir, 2012). Ghlac Rang a Sé amháin agus múinteoir ranga amháin, a bhí mar chomhthaighdeoir sa tionscadal, páirt sa taighde sa tríú téarma den scoilbhliain. Bhí taithí ag na foghlaimeoirí ar an gcur chuige ionduchtach-follasach agus bhí an dialann mhachnaimh in úsáid acu ó thús na scoilbhliana. Ba iad foirmeacha an tuisil ghinidigh sa chéad agus sa dara díochlaonadh na foirmeacha teanga a roghnaíodh don taighde, mar gheall ar an gcéim ag a raibh na foghlaimeoirí ag an tráth sin den bhliain. Mhair an tréimhse teagaisc ar feadh ceithre seachtaine. Chuir an múinteoir samplaí den tuiséal ginideach os comhair na bhfoghlaimeoirí i bhfoirm ionchur saibhrithe ar shleamhnáin ar an gclár bán. Iarradh ar na foghlaimeoirí anailís a dhéanamh ar na heiseamláirí agus riail a chumadh leis an bpatrún a bhí aitheanta acu a léiriú. Chláraigh siad an t-eolas riailbhunaithe sa dialann mhachnaimh. Rinne an rang cleachtaí meicniúla le treisiú a dhéanamh ar na rialacha a bhí á bhfoghlaím acu agus tarraingíodh aird na bhfoghlaimeoirí ar an tuiséal ginideach de réir mar a tháinig sé chun cinn in obair agus i gcaint an tseomra ranga.

Dearadh triail ghramadaí ('trial') ina raibh ar na foghlaimeoirí lúibíní a bhaint de na habairtí agus iad a scríobh amach go cruinn, na hathruithe cuí á gcur i bhfeidhm ar an alt agus ar an ainmfhocal sa tuiséal ginideach. Dearadh trí fhoirm den triail sa chaoi go mbeadh leagan difriúil den triail ag na foghlaimeoirí ag gach céim den taighde. Bhí 12 ainmfhocal fhirinscneacha agus 12 ainmfhocal bhaininscneacha i ngach leagan den triail, mar aon le ceithre abairt nár éiligh úsáid an ghinidigh.

Léirigh eolas cainníochtúil a bailíodh ó réamhthriail (roimh theagasc, *céim a haon*), ón iarthriail (i ndiaidh ceithre seachtaine de theagasc, *céim a dó*), agus ón iarthriail mhoillithe (sé seachtaine i ndiaidh na hidirghabhála, *céim a trí*), ardú a bhí an-suntasach ó thaobh staitistice de ó *chéim a haon* go *céim a dó*, le cothromú ag *céim a trí* (Fíor 2). Léirigh eolas cáilíochtúil a bailíodh ó ghrúpaí fócais leis na foghlaimeoirí gur thaitin an cur chuige ionduchtach-follasach leo agus gur mhothaigh siad go raibh feabhas suntasach ag teacht ar a gcruinneas teanga agus a gcumas féinriartha dá bharr.

Ag eascairt as dea-thorthaí an taighde píolótaigh, chinn na taighdeoirí tabhairt faoi thaighde modhanna measctha ar bhonn níos leithne in 2013. Bhí sé ar intinn ag na taighdeoirí fiosrú an mbeadh na dea-thorthaí a tháinig chun solais sa taighde píolótach le fáil le sampla níos leithne de mhúinteoirí agus daltaí lán-Ghaeilge. Ba iad seo a leanas mórcheisteanna an taighde:

- 1 An dtiocfadh feabhas ar chruinneas teanga na bhfoghlaimeoirí maidir le rialacha an tuisil ghinidigh de réir na trialach?
- 2 Cén dearcadh a bheadh ag na foghlaimeoirí agus ag na múinteoirí i leith an chuir chuige ionduchtaigh-fhollasaigh?

Ghlac 274 dhalta in 12 rang in 10 scoil lán-Ghaeilge in iarthar na hÉireann páirt sa taighde. Sampláil bhreithiúnais a bhí ann. Eagraíodh dhá cheardlann inseirbhíse, dhá uair an chloig an cheardlann, do mhúinteoirí tar éis na scoile le hoiliúint a chur orthu maidir leis an gcur chuige ionduchtach-follasach. Míníodh an cur chuige agus taispeánadh samplaí ó *Bain Súp As!* mar aon le roinnt fístaifeadtaí den chur chuige le linn na gceardlann. I ndiaidh na chéad cheardlaine, bhí deis ag na múinteoirí an cur chuige a thriail ar feadh trí seachtaine agus ceist ar bith a bhí acu a chur ag an dara ceardlann roimh thús an taighde.

3.1 Modheolaíocht an Taighde

Bailíodh eolas cainníochtúil ó réamhthriail, iarthriail agus iarthriail mhoillithe, mar a rinneadh sa taighde píolótach. An uair seo bailíodh torthaí ó thrialacha measúnachta caighdeánaithe Gaeilge (*Triail Ghaeilge Dhroim Conrach do Bhunscoileanna*) a cuireadh ar na foghlaimeoirí i ngach scoil. Bailíodh eolas cáilíochtúil ó mheascán de ghrúpaí fócais le daltaí ($n = 56$), grúpa fócais le múinteoirí ($n = 6$), agus agallaimh aonair le múinteoirí ($n = 6$). Mhair an tréimhse taighde ceithre seachtaine. Iarradh ar na múinteoirí an tuiséal ginideach sa chéad agus sa dara díochlaonadh a theagasc tríd an gcur chuige ionduchtach-follasach le linn na tréimhse sin.

Mhair na ranganna foirm-dhírithé thart faoi 30-40 nóiméad sa lá. Baineadh úsáid as an dialann mhachnaimh i ngach scoil, agus moladh do na múinteoirí aird na bhfoghlaimeoirí a dhíriú ar an tuiséal ginideach de réir mar a tháinig sé chun cinn le linn chomhrá agus obair scoile an lae.

Cuirfear síos anois ar na torthaí cainníochtúla agus na torthaí cáilíochtúla ba shuimiúla a tháinig chun cinn.

4. TORTHAÍ AN TAIGHDE CHAINNÍOCHTÚIL

Mar a dealraíodh sa taighde píolótach, tháinig feabhas suntasach ar ghnóthachtáil na bhfoghlaimeoirí ar úsáid an tuisil ghinidigh idir céim a haon agus céim a dó den taighde i ngach scoil, le cothromú sna torthaí ag céim a trí (Fíor



3). Rinneadh ceithre thriail aonbhealaigh ANOVA leis an scór iomlán, agus le trí fhoscála (A: an t-alt; P: príomhghuta/príomhchonsan an ainmfhocail; D: guta/consan deiridh an ainmfhocail). Úsáideadh céim a haon, céim a dó agus céim a trí mar athróg ghrúpála. Léiríodh go raibh an difríocht idir céim a haon agus céim a dó an-suntasach ó thaobh staitistice de. Léiríonn comparáid idir céim a haon agus céim a trí méadú suntasach do na ceithre shlat tomhais¹. Léirigh an réimse torthaí idir na scoileanna ag céim a trí go raibh éagsúlacht mhór idir scoileanna tar éis na hidirghabhála. Toisc nach raibh breathnóireacht ranga mar chuid den taighde, ní féidir linn a bheith cinnte cad ba chúis leis sin. Ar an iomlán, bhí dul chun cinn a bhí suntasach ó thaobh staitistice de déanta ag gach scoil ó chéim a haon go céim a trí ag céimeanna éagsúla.

Suimiúil go leor, nuair a cuireadh torthaí na dtrialacha gramadaí i gcomparáid le torthaí na dtrialacha caighdeánaithe, dealraíodh nach raibh an dul chun cinn a bhí déanta ag na foghlaimeoirí ag brath ar bhun-inniúlacht ard a bheith acu sa Ghaeilge. Is é sin le rá gur éirigh go maith leis na foghlaimeoirí a raibh ard-scór acu i dtriail Dhroim Conrach ag céim a haon, mar a bheadh súil leis, ach gur éirigh go han-mhaith le foghlaimeoirí nach raibh ardchumas léirithe acu i dtrialacha Dhroim Conrach, sa triail ag céim a dó. Is díol spéise é nach raibh dul chun cinn na bhfoghlaimeoirí leis an gcur chuige ionduchtach-follasach ag brath ar bhunchumas ard a bheith acu sa Ghaeilge. Tagann an toradh sin le taighde Shaffer (1989), a d'áitigh go n-oireann cur chuige ionduchtach-follasach d'fhoghlaimeoirí nach bhfuil ardchumas acu sa teanga mar go n-éilíonn sé fíorthuisicint uathu, i gcomparáid le cur chuige déaduchtach ar féidir leis tuiscint éadomhain ar rialacha a spreagadh. Dealraíonn na torthaí éifeachtacht an chuir chuige thar réimse cumais.

Torthaí an Taighde Cháilióchtúil

Roinn na foghlaimeoirí agus na múinteoirí a gcuid smaointe go fial le linn na ngrúpaí fócais.

Cad a deir na foghlaimeoirí? Ba léir gur éirigh leis na foghlaimeoirí na spriocstruchtúir a thabhairt faoi deara agus an t-eolas riailbhunaithe a chumadh tríd an gcur chuige ionduchtach-follasach. Mhínigh na foghlaimeoirí go raibh siad níos feasaí ar fhoirm na teanga taobh amuigh den rang de bharr an chuir chuige.

Nuair a chloiseann tú duine ag labhairt deireann tú ah yeah sin an tuiséal ginideach.

Chuir na foghlaimeoirí in iúl gur chuir forbairt an léireolais lena gcumas féincheartaithe agus, ar an iomlán, go raibh an Ghaeilge níos éasca toisc gur fhoghlaim siad na rialacha gramadaí. Thaitin sé leo fios a bheith acu cad ba chúis leis na hathruithe gramadaí.

like uaireanta a nuair a bhí mé ag caint dúirt mé an meánscoil ach ansin cheartaigh mé mé féin agus dúirt mé an mheánscoil is féidir liom mé féin a mothú á déanamh an ceartú agus roimhe sin ní thabharfaidh mé faoi deara go ndúirt mé mícheart

Anois thuigeann tú cén fáth a théann an “h” isteach.

Léirigh na foghlaimeoirí go raibh buntáistí suntasacha ag baint leis an gcur chuige ionduchtach-follasach i gcomparáid le cur chuige téacsbhunaithe, go háirithe i dtaobh fíorthuisicint agus cuimhne a chothú ar na rialacha. Mhínigh siad gur thuig siad na rialacha toisc gur tháinig siad uathu féin, agus bhraith siad go mbeadh cuimhne níos fearr acu ar na rialacha mar go raibh siad féin gníomhach i bpróiseas na foghlama.

Nuair a chumann tú é suas fanann sé i do cheann níos mó.

Tháinig an dialann mhachnaimh chun cinn mar uirlis luachmhar a chabhraigh leis na foghlaimeoirí próiseáil a dhéanamh ar an eolas riailbhunaithe agus an t-eolas a thraschur go teanga nua.

Le [ainm an téacsleabhair] bhí tú ag léamh cad a cheap duine eile . . . ach nuair atá tú ag scríobh do leabhar féin tá sé like gach rud a cheapann tú

Tá sé go maith an dialann mhachnaimh mar “Míniú cad a d’fhoghlaim mé” agus “Cad a d’fhoghlaim mé,” i gcóipleabhair difriúil just scríobh muid é síos agus má chuaigh tú ar ais ní chuimhin leat é ach sa “Míniú cad a d’fhoghlaim mé” caithfidh tú smaoinamh air agus cuimhníonn tú é.

Mhínigh na foghlaimeoirí go mbeadh an dialann úsáideach dóibh mar leabhar tagartha sa mheánscoil agus gur mhothaigh siad níos muiníní astu féin mar go raibh a leabhar gramadaí, a scríobh siad féin, ina seilbh acu. Léirigh na foghlaimeoirí go raibh feabhas suntasach tagtha ar a gcruinneas teanga de bharr an chuir chuige ionduchtaigh-fhollasaigh, agus gur thaitin an cur chuige leo.

¹ [Scór A: F (2, 1002) = 63.481, p < .001; Scór P: F (2, 1002) = 129.46, p < .001; Scór D: F (2, 1002) = 256.556, p < .001.]. A= an t-alt; P= príomhghuta/príomhchonsan an ainmfhocail; D = guta/consan deiridh an ainmfhocail.



Cad a deir na múinteoirí? Cé go raibh ar na múinteoirí am agus dua a chaitheamh chun dul i dtaithe ar an gcur chuige ionduchtach-follasach agus ar úsáid na dialainne machnaimh, thug siad aiseolas dearfach faoin gcur chuige. Chuir siad síos ar an bpointe nuair a d'aimsigh na foghlaimeoirí na rialacha mar “fíor-fhoghlaim”, “a eureka moment”, “cineál click”. Cé gur thóg an cur chuige ionduchtach-follasach níos mó ama sa rang ná mar a thógfadh ceacht déaduchtach, ba é tuairim na múinteoirí uile go raibh an cur chuige ionduchtach-follasach ní ba thairbhí d'fhoghlaimeoirí, go háirithe i dtaobh fíorthuiscint agus cuimhne ar na rialacha a chothú.

Thaitin an cur chuige go hana-mhór liom. Go meallfa patrúin ó na páistí, bhí sé i bhfad níos éifeachtúla ná seasamh ansin os a gcomhair, nuair a tháinig sé uathu choimeádtar níos fearr é.

Tháinig na múinteoirí le tuairim na bhfoghlaimeoirí go n-éascaíonn foghlaim na rialacha castacht na gramadaí, agus thug siad faoi deara gur thaitin sé leis na foghlaimeoirí na rialacha gramadaí a bheith ar eolas acu.

Tugann sé bealach dóibh an ghramadach cheart a aimsiú cosúil leis an Mata freisin nuair a thuigeann an bealach le rud éigin a dhéanamh tá tú sásta é a dhéanamh níl tú ag siúl timpeall sa dorchadas

Thug na múinteoirí faoi deara go raibh na foghlaimeoirí ag ceartú a chéile sa rang agus taobh amuigh den rang. Is léir mar sin go raibh na foghlaimeoirí in ann an t-eolas gramadaí ón gceacht a thraschur go suíomhanna eile, coincheap ar a nglaoitear *transfer-appropriate processing* (TAP) (Spada et al., 2014) agus a chuireann go mór le luach an chuir chuige. Spreag an cur chuige ionduchtach-follasach na múinteoirí le machnamh a dhéanamh ar a gcur chuige teagaisc féin sa Ghaeilge agus in ábhair eile.

D'fhoghlaim mé go bhfuil muid i bhfad ró-thógtha le bheith ag tabhairt stuif díofa nílimid á ndéanamh neamhspleách go leor agus an spúnóg amuigh ag tabhairt achan rud I suppose le hábhair eile go bhféadfá an rud céanna a dhéanamh.

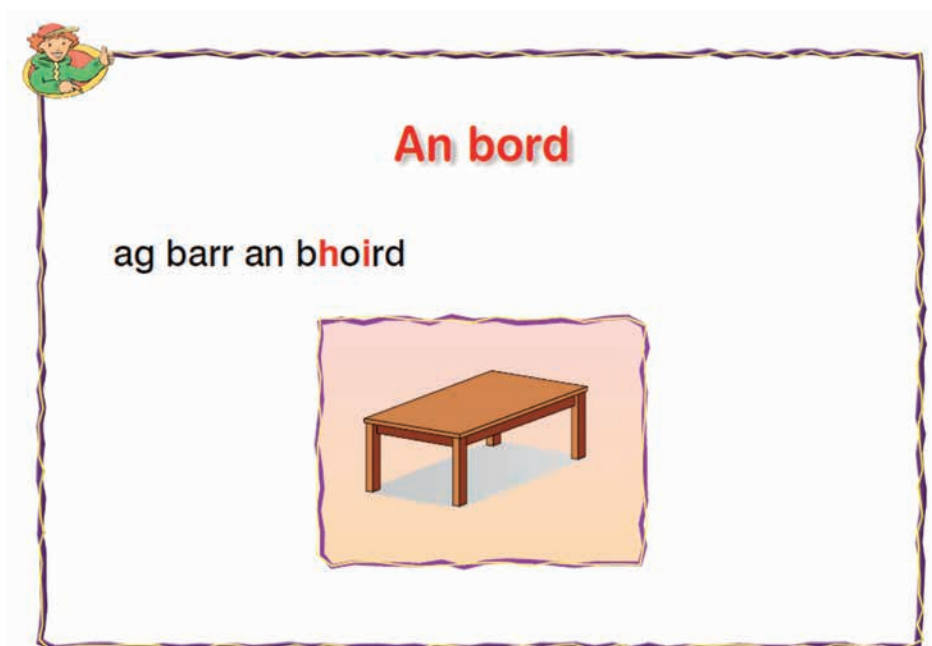
5. CONCLÚID

Tá fianaise léirithe san alt seo a léiríonn éifeachtacht an chuir chuige ionduchtaigh-fhollasaigh le forbairt a dhéanamh ar chruinneas na teanga sa suíomh lán-Ghaeilge. Is díol suntais é an oiread taitnimh a bhain na foghlaimeoirí as an gcur chuige. Cé nach raibh grúpa comparáide sa taighde le léiriú go raibh an cur chuige ionduchtach-follasach níos éifeachtaí ná cur chuige eile, más féidir torthaí chomh dearfach sin a bhaint amach le struchtúr chomh casta leis an tuiséal ginideach, beifear ag súil le torthaí an-mhaith a bhaint amach le struchtúir níos éasca agus nuair a bheidh an tsaoirse ag múinteoirí an cur chuige a chur i bhfeidhm de réir a gclár ama féin.

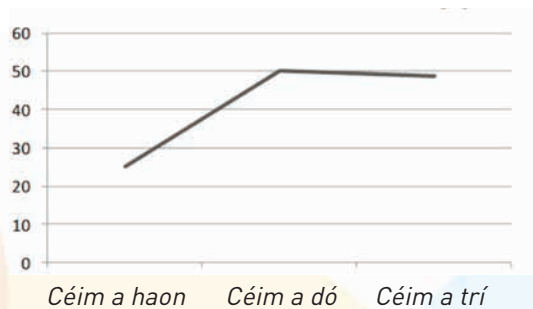
Ag gach céim den taighde, le linn na gceardlann in-seirbhíse agus le linn na ngrúpaí fócais le múinteoirí, rinneadh leasuithe ar *Bain Súp As!* chun moltaí na múinteoirí a thabhairt san áireamh. Táim iontach buíoch de na múinteoirí a roinn a gcuid ama go fial agus go fuinniúil. Is mór agam tacaíocht na Comhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta (COGG), a thug maoiniú do na tionscadail taighde agus a d'fhoilsigh *Bain Súp As!* Agus scoileanna timpeall na tíre ag baint úsáid as *Bain Súp As!* den chéad uair riamh, feicimid cad iad na torthaí a eascróidh as. Beimid dóchasach. Is údar misnigh an tsuim atá léirithe san ábhar go dtí seo.



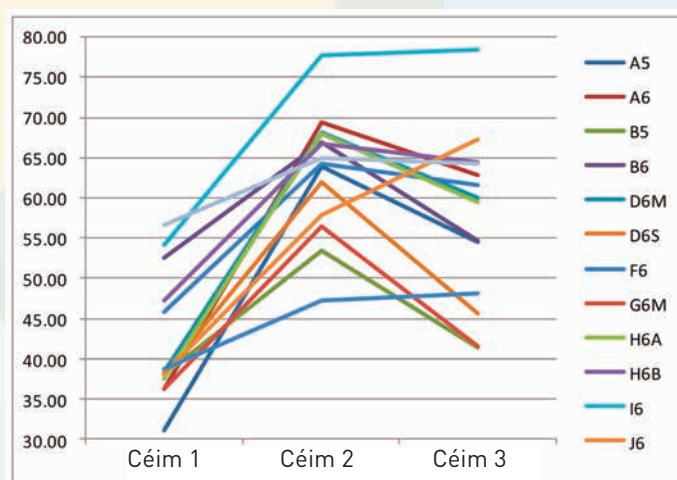
Fíor 1



Fíor 2



Fíor 3



Cóid do na scoileanna éagsúla a ghlac páirt sa taighde



TAGAIRTÍ

- Doughty C., & Williams J. (eag.). (1998). *Focus on form in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. M. (2003). Implicit and explicit learning. In C. Doughty, & H. M. Long (eag.). *The handbook of second language acquisition* (lgh 313-348). Oxford: Blackwell.
- Decco, W. (1996). The induction-deduction opposition: Ambiguities and complexities of the didactic reality. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 34(2), 95-118. doi:10.1515/iral.1996.34.2.95
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Glaser, K. (2013). The neglected combination: A case for explicit-inductive instruction in teaching pragmatics in ESL. *TESL Canada Journal*, 30(SI 7), 150.
- Harley, B. (1992). Patterns of second language development in French immersion. *Journal of French Language Studies*, 2, 159-183.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins B.V.
- Ní Dhiorbháin, A. (2014). *Bain Súp As ! : Treoir Nua maidir le Múineadh na Gramadaí*. Baile Átha Cliath: An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta.
- Ní Dhiorbháin, A., & Ó Duibhir, P. (2012). *Múineadh na gramadaí sna hardranganna i mbunscoileanna Gaeltachta/lán-Ghaeilge: Cur chuige rathúil taitneamhach. Comhdháil Bhliantúil Ghaelscoileanna*, Gaillimh.
- Ó Duibhir, P. (2009). *The spoken Irish of sixth class pupils in Irish immersion schools*. (Ph.D. Neamhfhoilsithe). Coláiste na Tríonóide, Baile Átha Cliath.
- Ó Duibhir, P. (2011). "I thought that we had good Irish": Irish immersion students' insights into their target language use. In D. J. Tedick, D. Christian & T. Williams Fortune (eag.), *Immersion education: Practices, policies, possibilities* (lgh 145—165). Briostó: Multilingual Matters.
- Ó Duibhir, P., & Ní Dhiorbháin, A. (2014). *"I learned more than the children learned": A CPD initiative for grammar teaching in grades 5 and 6 immersion*. *International Immersion Conference, Immersion 2014*, Utah, Stáit Aontaithe Mheiriceá.
- Schmidt, R. (1994). Implicit learning and the cognitive unconscious of artificial grammars and SLA. In N. Ellis (eag.), *Implicit and explicit learning of languages* (lgh 165-209). Londain: Academic Press.
- Schmidt, R., & Frota, S. (1994). Developing basic conversational ability in a second language. In R. Day (eag.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (lgh 237-326). Rowley MA: Newbury House.
- Shaffer, C. (1989). A comparison of inductive and deductive approaches to teaching foreign languages. *The Modern Language Journal*, 73(4), 395-403. doi:10.1111/j.1540-4781.1989.tb05319.x
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Spada, N., Jessop, L., Tomita, Y., Suzuki, W., & Valeo, A. (2014). Isolated and Integrated form-focused instruction: Effects on different types of L2 knowledge. *Language Teaching Research*, 18(4), 453-473. doi: 10.1177/1362168813519883
- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. In C. Doughty, & J. Williams (eag.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (lgh 64-81). Cambridge: Cambridge University Press.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction*. Stáit Aontaithe Mheiriceá: Greenwood Press.
- Walsh, C. (2007). *Cruinneas na Gaeilge scríofa sna hiar-bhunscoileanna lán-Ghaeilge i mBaile Átha Cliath*. Baile Átha Cliath: An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta.



An straitéis litearthachta in iar-bhunscoileanna lán-Ghaeilge: Cad is ciall le litearthacht san earnáil seo agus cad iad na dúshláin?

Brendan Mac Mahon, Scoil an Oideachais, Ollscoil na hÉireann, Gaillimh

Seán Ó Grádaigh, Scoil an Oideachais, Ollscoil na hÉireann, Gaillimh

Sinéad Ní Ghuidhir, Scoil an Oideachais, Ollscoil na hÉireann, Gaillimh

ACHOIMRE

Aithnítear in *An Straitéis Náisiúnta chun an Litearthacht agus an Uimhearthacht a Fheabhsú i measc Leanaí agus Daoine Óga 2011-20* (An Roinn Oideachais agus Scileanna, 2011:12) go bhfuil dúshláin ar leith “do theagasc agus foghlaim na litearthachta” in iar-bhunscoileanna lán-Ghaeilge. Ag tarraingt ar thaighde atá déanta ó cuireadh tús leis an Straitéis, chomh maith le taighde reatha le múinteoirí faoi oiliúint ar chlár in oideachas tosaigh múinteoirí iar-bhunscoile atá á sholáthar trí Ghaeilge, díreoidh an páipéar seo ar shaincheisteanna a bhaineann le cur i bhfeidhm na Straitéise san earnáil seo.

Déanfar cur síos ar na himpleachtaí atá ann do pholasaí agus do chleachtas a ardaíonn ceisteanna do chách a bhfuil baint acu le cur i bhfeidhm na Straitéise in iar-bhunscoileanna lán-Ghaeilge.

ABSTRACT

The *National Strategy to Improve Literacy and Numeracy among Children and Young People 2011-20* [Department of Education and Skills, 2011:12] recognises that there are “challenges for the teaching and learning of literacy” in Irish-medium second-level schools. Drawing on research completed since the implementation of the Strategy, as well as ongoing research with student teachers on an Irish-medium second-level teacher education programme, this paper will focus on key questions concerning the implementation of the Strategy in this sector.

Implications for policy and practice will be outlined which raise questions for all involved in implementing the Strategy in Irish-medium schools.



1. RÉAMHRÁ

Tá an t-oideachas trí Ghaeilge ar cheann de na “réimsí oideachais is mó fás agus forbairt in Éirinn le 30 bliain anuas” (Gaelscoileanna, 2014). Nuair a chuirtear scoileanna Gaeltachta san áireamh, fuair 23,444 dhalt a gcuid oideachais trí Ghaeilge i scoileanna dara leibhéal sa bhliain acadúil 2013-14 (An Roinn Oideachais agus Scileanna, 2015). Cé go bhfuil fás agus méadú ag teacht ar an earnáil seo, aithníonn *Litearthacht agus Uimhearthacht don Fhoghlaim agus don Saol: An Straitéis Náisiúnta chun an Litearthacht agus an Uimhearthacht a Fheabhsú i measc Leanaí agus Daoine Óga 2011-20* (An Roinn Oideachais agus Scileanna, 2011:12) go gcruthaíonn “suíomhanna teangeolaíochta éagsúla... inár scoileanna... dúshláin ar leith... do theagasc agus foghlaim na litearthachta” agus go bhfuil “riachtanais foghlama atá an-éagsúil ag foghlaimeoirí i scoileanna Gaeilge”. Ach cad iad na dúshláin agus riachtanais sin agus cad iad na himpleachtaí atá ann do chur i bhfeidhm na Straitéise in iar-bhunscoileanna lán-Ghaeilge na tíre ionas go gcuirfí ar chumas na ndaltaí “labhairt, léamh agus scríobh” i nGaeilge (An Roinn Oideachais agus Scileanna, 2011:13)?

Ag tarraingt ar thaighde atá déanta ó cuireadh an Straitéis i bhfeidhm, chomh maith le taighde leanúnach le múinteoirí faoi oiliúint ar an gclár um oideachas tosaigh múinteoirí iar-bhunscoile atá ar fáil go huile trí Ghaeilge, aithníonn an páipéar seo eochairdhúshláin do chur i bhfeidhm na straitéise in iar-bhunscoileanna lán-Ghaeilge. Ina measc siúd, tá sceipteachas i leith polasaithe a n-áirítear iad a bheith deartha do chomhthéacs na scoileanna Béarla amháin; inniúlacht litearthachta roinnt múinteoirí agus daltaí; agus cumas scríofa sa Ghaeilge roinnt múinteoirí faoi oiliúint. Imlínítear impleachtaí do pholasaí agus do chleachtas a ardaíonn ceisteanna atá le cur san áireamh ag gach duine a bhfuil baint acu le cur i bhfeidhm na Straitéise Litearthachta in iar-bhunscoileanna lán-Ghaeilge ag an dara leibhéal sa tír seo.

2. POLASAÍ I LEITH NA LITEARTHACHTA

I gcomhthéacs an iar-bhunoideachais, díríonn an Straitéis Litearthachta ní hamháin ar bhainisteoirí agus ar mhúinteoirí scoile ach ar an leibhéal réamhsheirbhíse freisin. Déantar sainmhíniú leathan ar an litearthacht a chuimsíonn “an cumas le bheith in ann na cineálacha éagsúla den chumarsáid a léamh, a thuiscint agus léirithiú chriticiúil a bheith againn dóibh” lena n-áirítear “an labhairt agus éisteacht... chomh maith leis an gcumarsáid ina n-úsáidtear ní hamháin an scríbhneoireacht agus prionta traidisiúnta ach na meáin dhigiteacha freisin” (An Roinn Oideachais agus Scileanna, 2011:8). Aithnítear an ról lárnach atá ag múinteoirí i ngach ábhar sna hiar-bhunscoileanna chun cumas daltaí sa litearthacht a fhorbairt agus moltar gur chóir “go mbeadh na múinteoirí uile ina múinteoirí litearthachta” (An Roinn Oideachais agus Scileanna, 2011:55). Chuige sin, ceann de na gníomhartha atá beartaithe sa Straitéis “chun feabhas a chur ar fhorbairt agus feabhsú scoileanna na múinteoirí i dteagasc agus foghlaim na litearthachta” ná “aonaid fhorbartha gairmiúla ar an litearthacht agus an uimhearthacht ar fud an churaclaim” a chur ar fáil do mhúinteoirí dara leibhéal (An Roinn Oideachais agus Scileanna, 2011:42). Aithnítear freisin go bhfuil deiseanna forbartha gairmiúla tosaigh agus leanúnaí de dhíth ar mhúinteoirí “le bheith ar an eolas faoi na straitéisí, cuir chuige, modheolaíochtaí agus idirghabhálacha éagsúla is féidir a úsáid chun an litearthacht agus uimhearthacht a theagasc mar réimsí discrídeacha agus ar fud an churaclaim” (An Roinn Oideachais agus Scileanna, 2011:36).

Ina theannta sin, bunaithe ar mholtaí na Straitéise, tá fad na gcúrsaí um oideachas tosaigh múinteoirí iar-bhunscoile méadaithe anois “le forbairt scoileanna na múinteoirí i dteagasc na litearthachta a chinntiú” (An Roinn Oideachais agus Scileanna, 2011:40). Dá bharr sin, nuair a bhíonn clár oideachais múinteoirí á ndearadh, molann an Chomhairle Mhúinteoireachta (2011:11) gur gá “breathnú a dhéanamh ar chaighdeán na Gaeilge ag múinteoirí bunoidreachais agus iar-bhunoideachais, maidir le Gaeilge a mhúineadh mar ábhar, í a úsáid mar mheán cumarsáide i scoileanna agus í a úsáid mar mheán teagaisc”.

Ó 2012 ar aghaidh, tá an litearthacht ar cheann de na téamaí meastóireachta teagaisc agus foghlama in iar-bhunscoileanna mar chuid de phróiseas na féinmheastóireachta scoile (Cigireacht na Roinne Oideachais agus Scileanna, 2012).

3. DÚSHLÁIN

Luaitear sa Straitéis go bhfuil “dúshláin ar leith... do theagasc agus foghlaim na litearthachta” i scoileanna Gaeilge (An Roinn Oideachais agus Scileanna, 2011:12). Sna scoileanna Gaeltachta, ceann de na dúshláin leanúnacha don litearthacht atá aitheanta sa taighde ná go bhfuil meath ag teacht ar inniúlacht labhartha Ghaeilge na ndaltaí. Mar shampla, dhírigh Harris, Forde, Archer, Nic Fhearaile, agus O’Gorman (2006:160) ar dhaltáí rang a sé i mbunscoileanna idir 1985 agus 2002 agus chonaic siad gur laghdaigh “meánscór foriomlán” labhartha na Gaeilge i scoileanna Gaeltachta “go suntasach” ó 81% go 70.9% i rith an ama sin. Tá macasamhail na dtorthaí sin faighte arís le déanaí ag Péterváry, Ó Curnáin, Ó Giollagáin, agus Sheahan (2014:221) a thuairiscíonn go bhfuil cumas ginearálta “níos ísle sa Ghaeilge... le hais a gcumais sa Bhéarla” ag cainteoirí óga a bhfuil Gaeilge amháin acu sa bhaile sa taighde a rinne siad i gceann de na ceantair Ghaeltachta is láidre agus is ceannasaí Gaeilge dá bhfuil ann.



Tá fadhbanna a chruthaítear de bharr ilchineálacht chúlra teanga na ndaltaí atá ag freastal ar scoileanna Gaeltachta aibhsithe freisin ag Mac Donnacha, Ní Chualáin, Ní Shéaghdha, agus Ní Mhainín (2005) a thuairiscíonn go bhfuil 14% de na daltaí bunscoile i rang 6 sna ceantair is láidre Gaeltachta “gan Gaeilge líofa nó Gaeilge mhaith” agus go bhfuil “7% de na daltaí i mbliain na hArdteistiméireachta sa riocht céanna”. Baineann siad de tháta go bhfuil “an chosúlacht ar an scéal mar sin, gur fearr atá ag éirí leis an gcóras oideachais sa Ghaeltacht úsáid an Bhéarla a chothú i measc cainteoirí dúchais Gaeilge ná mar atá ag éirí leis úsáid na Gaeilge a chothú i measc cainteoirí Béarla” (Mac Donnacha et al., 2005:15).

Ach níl na dúshláin sin teoranta leis na daltaí sna hiar-bhunscoileanna lán-Ghaeilge amháin. Tuairiscíonn Mac Donnacha et al. (2005:9) go mbíonn deacrachtaí ag príomhoidí in dhá thrían de na hiar-bhunscoileanna Gaeltachta múinteoirí le Gaeilge in ábhair áirithe a earcú agus go mbíonn siad “fágtha gan aon rogha go minic, ach múinteoirí gan Ghaeilge a fhostú”. Ní haon ionadh é mar sin, b’fhéidir, go léiríonn an staidéar seo freisin nach ndéantar an teagasc trí Ghaeilge amháin ach in 33% de na ranganna Ardteistiméireachta. Ar an gcuma chéanna, léiríonn Máirtín (2006) sa suirbhé a rinne sí le príomhoidí i mbunscoileanna lán-Ghaeilge lasmuigh den Ghaeltacht gur bhraith 34% de phríomhoidí nach raibh caighdeán sásúil Gaeilge ag roinnt múinteoirí a bhí ag múineadh sna Gaelscoileanna agus go raibh 57% de phríomhoidí buartha faoi chaighdeán scríofa Gaeilge roinnt múinteoirí freisin.

Tá tionchar ag na ceisteanna sin gan amhras ar chumas litearthachta agus ar ghnóthachtáil daltaí sa Ghaeilge labhartha agus scríofa sna scoileanna lán-Ghaeilge. Sa mheastóireacht a rinne an Chigireacht ar cháilíocht mhúineadh agus fhoghlaim na Gaeilge sa tsraith shóisearach in 75 scoil dara leibhéal, a chuimsigh 12 scoil lán-Ghaeilge sa Ghaeltacht agus 6 scoil lán-Ghaeilge taobh amuigh den Ghaeltacht, díreann aird ar an teanga scríofa agus deirtear gurbh annamh a rinneadh cúram de mhúineadh na gramadaí sa phleanáil a breathnaíodh (Cigireacht na Roinne Oideachais agus Eolaíochta, 2007). Sna tuairiscí a bhaineann le scoileanna Gaeltachta agus lán-Ghaeilge amháin díreann aird freisin “ar a inmholta is atá treoir a chur ar scoláirí maidir le cruinnscriobh na Gaeilge de réir *An Caighdeán Oifigiúil*” agus aithnítear “an dúshlán breise a bhíonn roimh mhúinteoirí na n-ábhar eile sna scoileanna sin agus an t-ardchaighdeán céanna i scriobh na Gaeilge a chleachtadh ina gcuid ábhar féin” (Cigireacht na Roinne Oideachais agus Eolaíochta, 2007:24). Le deireanaí arís, léiríonn an mheastóireacht a rinne an Chigireacht ar cháilíocht an teagaisc agus na foghlama in 41 bhunscoil agus 27 n-iar-bhunscoil Gaeltachta le linn na tréimhse 2010-12 gur luadh an scríbhneoireacht go minic “mar réimse a raibh gá forbairt a dhéanamh uirthi agus síneadh a chur léi i mbunscoileanna agus in iar-bhunscoileanna araon” (Cigireacht na Roinne Oideachais agus Scileanna, 2013:59).

4. TAIGHDE ÚRNUA IN IAR-BHUNSCOILEANNA LÁN-GHAELIGE

Ó cuireadh tús leis an Straitéis tá tuilleadh taighde déanta a aibhsíonn ceisteanna a bhfuil impleachtaí acu do chur i bhfeidhm na straitéise in iar-bhunscoileanna lán-Ghaeilge agus pléifear na tátaí sa pháipéar seo anois. Díreann Ó Cualáin (2013) ar na dúshláin atá ann don Straitéis i ngaelcholáistí taobh amuigh den Ghaeltacht i staidéar máistreachta a rinne sé bunaithe ar agallaimh le príomhoidí, múinteoirí, nascmhúinteoirí agus baill den tSeirbhís um Fhorbairt Ghairmiúil do Mhúinteoirí, mar aon le ceistneoir le nascmhúinteoirí. Ardaíonn Ó Grádaigh (2015) ceisteanna faoi litearthacht múinteoirí sa suirbhé cuimsitheach a rinne sé le príomhoidí in 13 iar-bhunscoil sa Ghaeltacht agus 21 gaelcholáiste taobh amuigh den Ghaeltacht ar sholáthar múinteoirí. Tarraingíonn an páipéar seo chomh maith ar agallaimh le bainistíocht agus múinteoirí in iar-bhunscoil i gceantar láidir Gaeltachta atá mar chuid de chás-staidéar ar an ilteangachas i gcomhthéacs na Straitéise agus atá ar siúl faoi láthair in dhá iar-bhunscoil (Devitt, Mac Mahon, agus Ní Dhuinn, 2015). Déanfar plé freisin ar inniúlacht scríofa roinnt múinteoirí faoi oiliúint ar chlár in oiliúint tosaigh múinteoirí iar-bhunscoileanna atá ar fáil go huile trí Ghaeilge.

4.1 Easpa tacaíochta

Cé nach raibh an Straitéis i bhfad i bhfeidhm nuair a bhí taighde idir lámha ag Ó Cualáin (2013), is léir míshástacht sna gaelcholáistí maidir leis an tacaíocht a bhí curtha ar fáil go dtí sin. Is léir freisin, sceipteachas múinteoirí i leith polasaí ar airíodh é a bheith deartha do chomhthéacs na scoileanna Béarla amháin:

Níor smaoinigh siad ar chomhthéacs na Gaeilge... measaim gur scríobhadh an straitéis litearthachta as Béarla do scoileanna Béarla... gur aistríodh an cháipéis go Gaeilge, ach ní leor aistriúcháin. (Múinteoir)

Tá míshástacht múinteoirí Gaeltachta le sonrú le deireanaí freisin i dtaighde Devitt, Mac Mahon, agus Ní Dhuinn (2015). Cé go bhfuil an bhainistíocht scoile agus na múinteoirí sa staidéar seo an-dearfach i leith na straitéise, cuireann siad in iúl go soiléir go bhfuil tacaíocht fós ag teastáil uathu leis an litearthacht a chur chun cinn ar fud an churaclaim:

Níl faic ag teacht...agus níl náire ar bith orm é sin a rá. Níl aon tacaíocht, níl aon mholtaí... bheadh sé dírithe [inseirbhís] ar ghaelscoileanna... Easpa tuisceana ó thaobh an cur chuige



atá againne mar scoil Ghaeltachta, cén fheidhm atá againn, cá bhfuil muid ag dul mar scoil Ghaeltachta. (Comhordaitheoir Litearthachta)

Nuair a thosaigh muid ag déanamh comparáide idir an tacaíocht i mBéarla agus sa Ghaeilge ní raibh na múnlaí ann i ndáiríre. Ó thaobh comparáide chaithfeá a bheith cáinteach ... rinneamar roinnt éileamh ar an tacaíocht sin a bheith ar fáil. Is dóigh go raibh na rudaí ceaptha i mBéarla agus ansin go raibh siad á n-aistriú nó á réiteach le comhthéacs s'againne. Bhí sé i bhfad ar gcúl agus tá sé fós i bhfad ar gcúl fad is a thuigimse. Ní raibh an tacaíocht sin foirfe agus níl sé oibrithe amach acu ceapaim fós... Feicim go bhfuil muid fágtha asainn féin. (Príomhoide)

4.2 Tuiscint chúng ar choincheap na litearthachta

Ní nach ionadh mar sin go léirítear tuiscint chúng ar choincheap na litearthachta sa scoil Ghaeltachta dá bharr (Devitt, Mac Mahon agus Ní Dhuinn, 2015). Cé gur léir sna hagallaimh go nglactar leis sa scoil go bhfuil "fadhbanna ag daltaí le scríobh na Gaeilge" (Múinteoir), leagtar béim go príomha ar an teanga labhartha mar chuid den tacaíocht agus tiomantas traidisiúnta le cothabháil na Gaeilge mar theanga an phobail atá go láidir sa scoil. Is ionann litearthacht Ghaeilge agus Gaeilge labhartha dá bharr:

Sin é b'fhéidir an rud is láidre atá againn, go bhfuil an fhoireann ar bord leis, go dtuigeann siad an comhthéacs scoile, go dtuigeann siad an cúlra baile, go dtuigeann siad chuile shórt a bhaineann leis i ndáiríre agus go bhfuil siad an-dílis dó...bhí siad á dhéanamh go neamh-chomhfhirosach roimhe seo... bhíomar i gcónaí ag smaoineamh ar chúrsaí teanga...is dóigh gurb shin rud atá go nádúrtha taobh istigh den fhoireann agus taobh istigh den scoil... an cúlra a bhaineann leis an gceantar seo. (Príomhoide)

Tá tiomantas láidir na scoile don teanga labhartha chomh maith leis an easpa tacaíochta i leith cúrsaí litearthachta le tabhairt faoi deara go soiléir sa mhéid atá le rá ag an múinteoir seo faoin Straitéis Litearthachta:

Le bheith fírinnach níl a fhios agamsa mo dhóthain faoi. Tá mé ag ceapadh gur mó a bheadh a fhios ag múinteoirí taobh amuigh den Ghaeltacht. An bhfuil tionchar mór aige orm? Déarfainn nach bhfuil. Na hiarrachtaí ar fad a dhéanaimse istigh sa scoil agus taobh amuigh den scoil ...ó thaobh na Gaeilge de is mar gheall go gcreidim féin gur ceart é sin a dhéanamh, ní mar gheall ar aon straitéis. Is rud atá ag teacht uaim féin. Is mar gheall go bhfuil muid sa Ghaeltacht. Is scoil Ghaeltachta muid. Tá muid difriúil. (Múinteoir)

4.3 Litearthacht roinnt múinteoirí

Ós rud é go bhfuil ionchas sa Straitéis go leagfaidh múinteoirí béim ar an litearthacht agus iad i mbun teagaisc, aibhsíonn Ó Cualáin (2013) go bhfuil imní anois ar roinnt múinteoirí faoina gcumas Gaeilge féin:

Tá na múinteoirí iad féin buartha faoina gcaighdeán féin... toisc nach mbíodh orthu aird a dhíriú ar sin cheana. (Nascmhúinteoir)

So tá an straitéis litearthachta seo ag brath ar mhúinteoirí Eolaíochta a úsáideann Gaeilge, mar sin é an post a bhí ann, a bhí ar fáil ag an am, nach bhfuil róchompordach le Gaeilge. Ach anois tá muid ag iarraidh orthu díriú ar an litearthacht i dteanga b'fhéidir nach bhfuil siad iomlán róchompordach leis agus tá siad drogallach go leor é sin a dhéanamh. (Príomhoide)

Chomh maith leis sin, tá ceisteanna ag príomhoidí maidir le litearthacht Ghaeilge roinnt múinteoirí atá ag múineadh faoi láthair sna scoileanna agus faoina gcumas scríofa ach go háirithe:

Tá roinnt múinteoirí nach bhfuil Gaeilge iontach acu... múinteoirí eile a bhfuil Gaeilge den scoth acu ach drochghramadach. (Príomhoide)

Díríonn Ó Grádaigh (2015) aird ar litearthacht múinteoirí freisin nuair a léiríonn sé gur mheas 68% de phríomhoidí go raibh roinnt múinteoirí sa scoil nach raibh caighdeán sásúil Gaeilge acu agus go raibh 88% de phríomhoidí imníoch faoi chruinneas scríofa roinnt múinteoirí ach go háirithe. Léiríonn sé freisin go ndúirt 85% de phríomhoidí go raibh orthu ceapachán a dhéanamh nuair nach raibh siad sásta le caighdeán Gaeilge an iarratasóra agus go raibh ar 79% de na príomhoidí athfhógairt a dhéanamh ar phoist toisc nár chuir aon iarratasóir incháilithe isteach orthu. Seo pointe atá léirithe ag Ó Cualáin (2013) chomh maith:

Bíonn sé deacair orm teacht ar mhúinteoirí amannta, múinteoir Ealaíne le Gaeilge, bhí an



t-ádh orainn go bhfuair muid duine oilte a bhí sásta dul agus cúrsa a dhéanamh.
(Príomhoide)

Is beag rogha a bhí agamsa... maidir le duine a fhostú. (Príomhoide)

4.4 Litearthacht roinnt múinteoirí faoi oiliúint

Maidir le cúrsaí um oideachas tosaigh múinteoirí, molann an Straitéis go ndéanfar “dífear mór do chaighdeán foghlama na scoláirí má dhéantar na scoláirí is cumasaí a earcú le bheith ina múinteoirí” (An Roinn Oideachais agus Scileanna, 2011:34). An réamhghlacan atá anseo, áfach, ná go mbeidh litearthacht Ghaeilge ar ard-chaighdeán ag na múinteoirí sin. Léiríonn samplaí scríofa múinteoirí faoi oiliúint ar an gclár in oideachas tosaigh múinteoirí iarbhunscoile atá ar fáil trí Ghaeilge nach amhlaidh atá i gcónaí.

Cláraíonn 40 múinteoir faoi oiliúint ar an gcúrsa seo gach bliain agus, bunaithe ar phróifíl an chláir le blianta beaga anuas, tá céim sa Ghaeilge chomh maith le hábhar teagaisc amháin eile ag níos mó ná 80% agus is ón nGaeltacht 50% ar a laghad de na rannpháirtithe. Céim onóracha ag leibhéal 2.1 an mheán-cháilíocht a theastaíonn le hiontráil ar an gclár agus bíonn tuilleadh cáilíochtaí go leibhéal máistreachta ag go leor de na rannpháirtithe freisin. Bíonn ardchaighdeán inniúlachta sa Ghaeilge ag teastáil ó iarratasóirí ar an gclár ach is léir freisin go mbíonn difríochtaí suntasacha idir an cumas labhartha agus an cumas scríofa a léirítear.

Mar shampla, feictear go bhfuil raon deacrachtaí gramadaí agus struchtúrtha sa Ghaeilge scríofa ag múinteoir faoi oiliúint sna samplaí seo a leanas. Seo múinteoir faoi oiliúint le céim onóracha 2.1 sa Ghaeilge agus ábhar amháin eile:

bhíos an Ghaeilge an phríomhtheanga
an chuid is mó na ndaoine
an úsáid an ghaeilge
ní cheap sí
nuair a dtéann ainm na bhuachaillí.

Mar an gcéanna sna samplaí seo ó chainteoir dúchais le céim onóracha 2.1 sa Ghaeilge:

i gcás an Ghaeilge
muna bhfuil an chaighdeán
an ábhar
sna ábhair
caitheamh an t-eolas a bheith le feiceáil
an seachtain
Rinne siad anailísigh do daltaí ó seacht aicme shóisialta

Le soláthar leanúnach múinteoirí a chothabháil do na hiar-bhunscoileanna lán-Ghaeilge, teastaíonn iarratasóirí a bhfuil ábhair chéime seachas Gaeilge acu, ach le hinniúlacht Ghaeilge acu freisin, leis na hábhair sin a mhúineadh i gcomhthéacs lán-Ghaeilge. Léirítear earráidí bunúsacha sna samplaí seo a leanas ó mhúinteoir faoi oiliúint le céim onóracha 2.1 in ábhair chéime seachas Gaeilge:

ar an córas oideachas
ag freastail ar Gaelcholáistí
stádas na Ghaeilge
go dthosnóidh

Mar an gcéanna, seo múinteoir faoi oiliúint (cainteoir dúchais) le céim onóracha 2.1 in ábhair seachas Gaeilge:

an chead sainmhíniú a chuir ar an nGaeltacht sa mbliain 1925
daltaí atá oideachas maithe orthu
Ní labhraíonn i n-oiread daoine

5. IMPLEACHTAÍ

Tá an Straitéis Litearthachta agus Uimhearthachta don Fhoghlaim agus don Saol 2011-20 ag súil anois go mbeidh múinteoirí uile na tíre seo “ina múinteoirí litearthachta” (An Roinn Oideachais agus Scileanna, 2011:55). Leis an bpolasaí sin a chur i bhfeidhm in iar-bhunscoileanna lán-Ghaeilge, is léir, áfach, go bhfuil tacaíocht fós ag teastáil ó phríomhoidí agus ó mhúinteoirí “le bheith ar an eolas faoi na straitéisí, cur chuigí, modheolaíochtaí agus idirghabhálacha éagsúla” (An Roinn Oideachais agus Scileanna, 2011:36) atá ann chun an litearthacht a chur chun cinn ar fud an churaclaim.

Ní hamháin sin ach teastaíonn tuiscint leathan ar choincheap na litearthachta ó mhúinteoirí freisin chun í a chur chun cinn sa phróiseas foghlama agus measúnaithe. Cuimsíonn an sainmhíniú ar an litearthacht sa Straitéis “an



labhairt agus éisteacht...chomh maith leis an gcumarsáid ina n-úsáidtear ní hamháin an scríbhneoireacht agus prionta traidisiúnta ach na meáin dhigiteacha freisin” (An Roinn Oideachais agus Scileanna, 2011:8). Is gá an tuiscint ar an litearthacht atá ag múinteoirí na n-iar-bhunscoileanna lán-Ghaeilge a fhorbairt ionas go mbeidh siad in ann béim a chur, ní hamháin ar an teanga labhartha, ach ar gach gné den litearthacht.

Tá tábhacht ar leith leis an bpointe sin nuair atáthar ag moladh i moltaí polasaí do na scoileanna Gaeltachta a d’fhoilsigh an Roinn Oideachais agus Scileanna (2015:6) le déanaí “gur chóir cur chuige an tumoideachais, ina ndéantar na hábhair uile seachas an Béarla a mhúineadh trí Ghaeilge, a bheith mar rogha tosaíochta i dtéarmaí tacú le Gaeilge”. Deirtear freisin gur ghá “a chinntiú go bhfuil an t-eolas agus na scileanna oideolaíocha ag múinteoirí i scoileanna Gaeltachta atá de dhíth chun teagasc i scoil Ghaeltachta, lena n-áirítear tuiscint ar dhinimic teanga i limistéir Ghaeltachta agus ar an tumoideachas” (An Roinn Oideachais agus Scileanna, 2015:10). Cé gur scáth-théarma an ‘tumoideachas’ do mhúnlai oideachais dhátheangaigh i gcomhthéacsanna éagsúla (Baker, 2001:205), tá cur chuige an tumoideachais in úsáid le fada sna gaelcholáistí leis na hábhair uile seachas an Béarla a mhúineadh trí Ghaeilge. Léiríonn taighde, áfach, nach leor bheith ag brath ar chur chuige an tumoideachais ann féin mar nach féidir talamh slán a dhéanamh de go bhfuil na scileanna ag múinteoirí le díriú ar fhoirm na teanga chomh maith leis an ábhar atá le foghlaim (Lyster, 2007). Teastaíonn feachtas teanga agus cuir chuige atá “teanga-íogair” (Clegg, 1996), ionas go mbeidh múinteoirí in ann aird a tharraingt ar ghnéithe na teanga a imríonn tionchar ar an bhfoghlaim. Mar sin, ní féidir luach a bhaint as cur chuige an tumoideachais mura bhfuil tuiscint leathan ag múinteoirí ar an litearthacht mar aon leis na scileanna le forbairt a dhéanamh ar gach gné de litearthacht na ndaltaí – léamh, labhairt, éisteacht, tuiscint agus scríobh – i gcomhthéacs na n-ábhar.

Ina theannta sin, teastaíonn tuiscint ar litearthacht na n-ábhar nó na ndisciplíní atá á múineadh acu. Dar le Zygouris-Coe (2012:38), tá an litearthacht bunaithe ar an mbonn go bhfuil “discourse community with its own language, texts, and ways of knowing, doing, and communicating” ag gach ábhar nó disciplín. Gné lárnach den fhoghlaim sna hábhair mar sin ná inniúlacht a bheith ag daltaí sna dioscúrsaí atá riachtanach san ábhar. Mar a deir Moje (2007:10):

Subject matter learning is not merely about learning the stuff of the disciplines, it is also about the processes and practices by which that stuff is produced.

Tá ról lárnach ag múinteoirí mar sin le scafláil a dhéanamh ar an bpróiseas seo, ní hamháin leis an ábhar ach leis an teanga labhartha agus scríofa a theastaíonn i bhfoghlaim an ábhair. Is gá do mhúinteoirí ní hamháin ardchaighdeán sa Ghaeilge labhartha agus scríofa a léiriú, ach a bheith lán-inniúil ar theanga an ábhair, ar theanga an teagaisc, agus ar theanga na foghlama le caighdeán litearthachta na ndaltaí i nGaeilge a chaomhnú agus a fheabhsú. Tá tacaíocht le cruinneas scríbhneoireachta, ach go háirithe, ag teastáil ó dhaltai in iar-bhunscoileanna lán-Ghaeilge agus tá neart le foghlaim ag múinteoirí ó chuir chuige a leagann béim ar an teanga agus ar an ábhar le chéile (Fortune & Tedick, 2008; Lyster, 2007) nó an Fhoghlaim Chomhtháite Ábhar agus Teangacha (CLIL) (Coyle, Hood & Marsh, 2010). Le Féinmheastóireacht Scoile (An Roinn Oideachais agus Scileanna, 2012), tá struchtúr agus meicníocht anois ann leis an litearthacht a chur chun cinn i ngach scoil agus le monatóireacht a dhéanamh ar an bpróiseas.

D’fhéadfaí próiseas na féinmheastóireachta scoile a úsáid freisin le riachtanais múinteoirí atá ag múineadh in iar-bhunscoileanna lán-Ghaeilge a aithint agus pleanáil a dhéanamh dá thoradh sin. Is léir go bhfuil tacaíocht ag teastáil ó roinnt múinteoirí le feabhas a chur ar a gcumas litearthachta sa Ghaeilge agus ar a gcruinneas scríofa ach go háirithe.

Tá tacaíocht ag teastáil ó mhúinteoirí faoi oiliúint freisin. Mar réiteach ar an bhfadhb a bhaineann le soláthar múinteoirí sna scoileanna Gaeltachta, molann Mac Donnacha et al. (2005:21) “sruth leanúnach múinteoirí a chur ar fáil a bhfuil a gcuid oideachais tríú leibhéal i ngach ábhar faighte acu i dtimpeallacht lán-Ghaeilge”. Ach is léir nach féidir talamh slán a dhéanamh de go bhfuil inniúlacht sa Ghaeilge scríofa ag iarratasóirí a bhfuil an cúla sin acu nó fiú a bhfuil céim nó céimeanna sa Ghaeilge acu. Ardaíonn sé sin impleachtaí suntasacha maidir le teagasc na Gaeilge, cur chuige an tumoideachais agus an teagasc trí Ghaeilge ag gach leibhéal sa chóras oideachais agus tá sé in am aghaidh a thabhairt ar an gceist sin. Luann an Chomhairle Mhúinteoireachta (2011:14) gur chóir “go mbeadh múinteoirí faoi oiliúint ábalta leibhéal inghlactha cumais a léiriú maidir le litearthacht” ach cad is “leibhéal inghlactha cumais” ann agus an féidir ag an leibhéal iarchéime deacrachtaí le cumas scríofa múinteoirí faoi oiliúint a réiteach le go mbrisfí an fáinne fí mar a bhaineann sé le hinniúlacht scríofa sa Ghaeilge sna scoileanna? Tá sé suimiúil go ndeir an Chomhairle gur ghá do sholáthraithe clár um oideachas tosaigh múinteoirí:

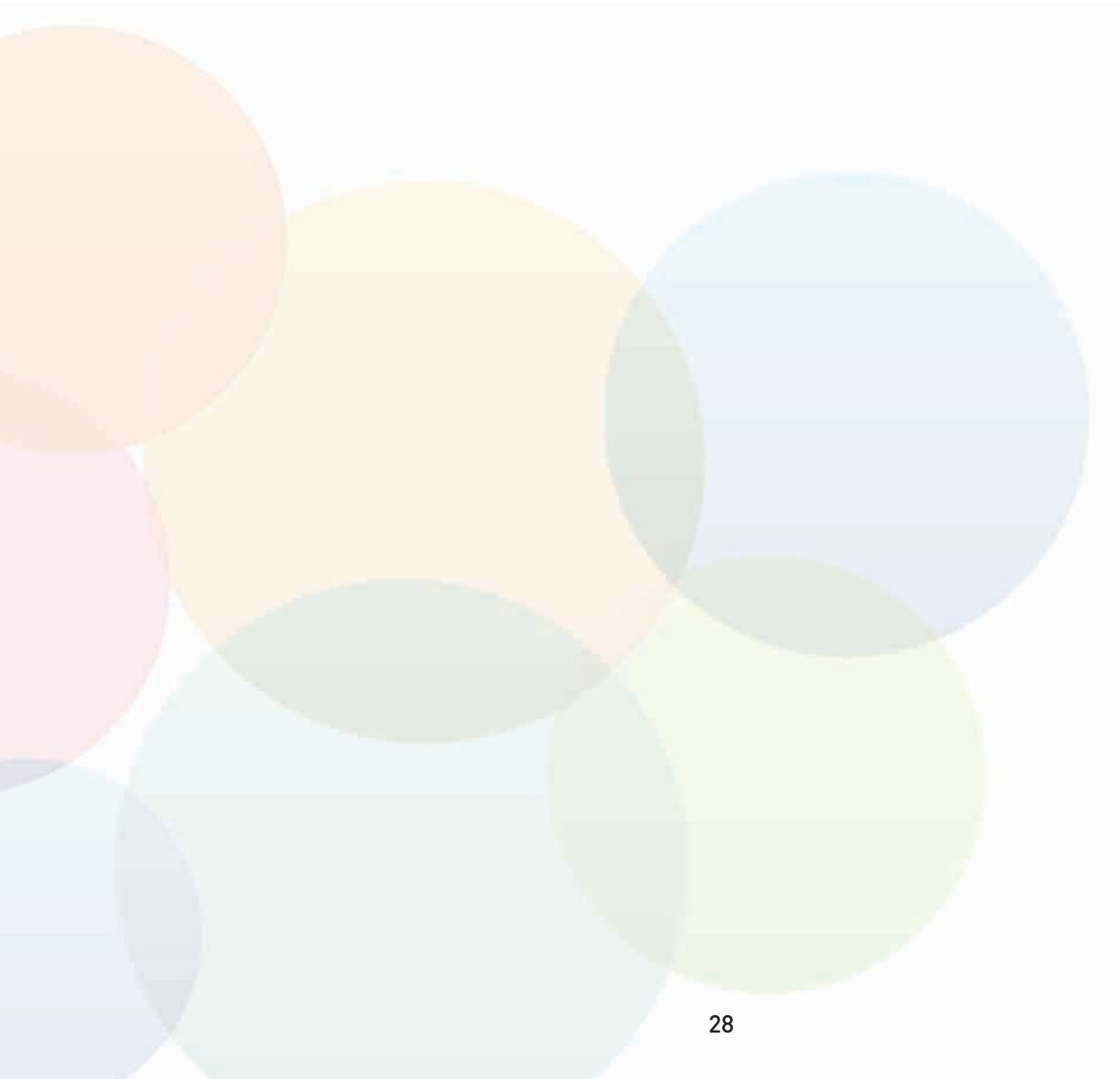
freastal ar mhuinín agus ar inniúlacht sa Ghaeilge ag múinteoirí faoi oiliúint le cur chuige ilghnéitheach agus díriú ar Ghaeilge labhartha (An Chomhairle Mhúinteoireachta, 2011:11).

Caithfear a chinntiú freisin, áfach, go bhfuil inniúlacht sa Ghaeilge scríofa ag múinteoirí faoi oiliúint ar fhágáil na gcúrsaí um oideachas tosaigh múinteoirí iar-bhunscoile uile dóibh. Ba cheart freisin tuilleadh tacaíochta a chur ar fáil mar chuid den Chlár Náisiúnta Ionduchaithe do Mhúinteoirí, chomh maith le forbairt ghairmiúil leanúnach.

Ach caithfear aghaidh a thabhairt ar cheist lárnach bhunúsach anseo freisin. Cad is ciall le litearthacht i gcomhthéacs na scoileanna lán-Ghaeilge? Cad iad na hionchais atá ann maidir le gach gné den litearthacht agus cad leis a bhfuiltear



ag súil? An gá tábhacht a leagan ar chumas scríofa na múinteoirí, na ndaltaí agus na múinteoirí faoi oiliúint? Nó an bhfuil sé níos réalaíche díriú ar an nGaeilge labhartha go príomha sna hábhair atá á múineadh trí Ghaeilge? Níl dabht ach go mbeidh impleachtaí suntasacha ag freagraí na gceisteanna sin ar chur i bhfeidhm na Straitéise in iarbhunscoileanna lán-Ghaeilge amach anseo.





TAGAIRTÍ

- An Chomhairle Mhúinteoireachta. (2011). *Oideachas tosaigh múinteoirí: Critéir agustreoirlínte do sholáthraithe cláir*. Maigh Nuad: An Chomhairle Mhúinteoireachta.
- An Roinn Oideachais agus Scileanna. (2011). *Litearthacht agus uimhearthacht don fhoghlaím agus don saol: An straitéis náisiúnta chun an litearthacht agus an uimhearthacht a fheabhsú i measc leanaí agus daoine óga 2011-20*. Baile Átha Cliath: An Roinn Oideachais agus Scileanna.
- An Roinn Oideachais agus Scileanna. (2014). *Tuarascálacha staitistiúla bliantúla 2013-14*. Ar fáil ag: <http://www.education.ie/ga/Foilseacháin/Staitisticí/Tuarascálacha-staidrimh/Tuarascálacha-Staitistiúla-Bliantúla.html>
- An Roinn Oideachais agus Scileanna. (2015). *Moltaí polasaí don soláthar oideachais i limistéir Ghaeltachta*. Baile Átha Cliath: An Roinn Oideachais agus Scileanna.
- Baker, C. (2001) *Foundations of bilingual learning and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cigireacht na Roinne Oideachais agus Eolaíochta. (2007). *Ag breathnú ar an nGaeilge sa tsraith shóisearach: Múineadh agus foghlaim in iar-bhunscoileanna*. Baile Átha Cliath: An Roinn Oideachais agus Eolaíochta.
- Cigireacht na Roinne Eolaíochta agus Scileanna (2012). *Féinmheastóireacht scoile: Treoirlínte d'iarbhunscoileanna*. Baile Átha Cliath: An Roinn Oideachais agus Scileanna.
- Cigireacht na Roinne Oideachais agus Scileanna. (2013). *Tuarascáil an phríomhchigire 2010-12*. Baile Átha Cliath: An Roinn Oideachais agus Scileanna.
- Clegg, J. (1996). *Mainstreaming ESL: Case studies in integrating ESL students into the mainstream curriculum*. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*, UK: Cambridge University Press.
- Devitt, A., Mac Mahon, B. & Ní Dhuinn, M. (2015). Multilingualism: Challenges and opportunities in the Irish postprimary education sector. Cur i láthair ag Comhdháil an American Educational Research Association, *Towards Justice: Cultures, Language and Heritage in Education Research and Praxis*. 15-21 Aibreán. Chicago.
- Gaelscoileanna Teo. (2014). Ar fáil ag: <http://www.gaelscoileanna.ie/en/about/>
- Harris, J., Forde, P., Archer, P., Nic Fhearaile, S. & O'Gorman, E. (2006). *An Ghaeilge sna bunscoileanna: Treochtaí náisiúnta fadtéarmacha in inniúlacht*. Baile Átha Cliath: An Roinn Oideachais agus Eolaíochta.
- Fortune, T. W. & Tedick, D.J. (eag.). (2008). *Pathways to multilingualism: Evolving perspectives on immersion education*. Clevedon, Sasana: Multilingual Matters.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Mac Donnacha, S., Ní Chualáin, F., Ní Sheaghdha, A. & Ní Mhainín, T. (2005). *Staid Reatha na Scoileanna Gaeltachta 2004: Achoimre*. Baile Átha Cliath: An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta.
- Máirtín, C. (2006). *Soláthar múinteoirí do na bunscoileanna lán-Ghaeilge*. Baile Átha Cliath: An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta.
- Moje, E.B. (2007). Developing socially just subject-matter instruction: A review of the literature on disciplinary literacy teaching. *Review of Research in Education*, 31(1), 1-44.
- Ó Cualáin, S. (2013). *Implementing the literacy strategy in the gaelcholáiste: Challenges and supports* (Tráchtas máistreachta neamhfhoilsithe). Ollscoil na hÉireann, Gaillimh.
- Ó Grádaigh, S. (2015). *Soláthar múinteoirí ábhar do na hiarbhunscoileanna lánGhaeilge agus Gaeltachta*. Ollscoil na hÉireann, Gaillimh: An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta.
- Péterváry, T., Ó Curnáin, B., Ó Giollagáin, C. & Sheahan, J. (2014). *Iníúchadh ar an gcumas dátheangach: An sealbhú teanga i measc ghlúin óg na Gaeltachta*. Baile Átha Cliath: An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta.
- Zygouris-Coe, V. I. (2012). Disciplinary literacy and the common core state standards. *Topics in Language Disorders*, 32(1), 35-50.



Foghlaimoirí éifeachtacha na Gaeilge: Táid ann ach táid gann! Ról na foghlama comhtháite agus teangacha (FCÁT) i gcothú na dea-foghlama i gcás na Gaeilge

Karen Ní Chlochasaigh, Ollscoil Luimnigh

ACHOIMRE

Dírítear go minic sa taighde ar na deacrachtaí a bhíonn ag foghlaimoirí Gaeilge i mbun foghlama agus ar an titim shuntasach i gcaighdeán na teanga i measc foghlaimoirí áirithe. Tá próifílí foghlaimoirí anois againn, áfach, a thugann léargas luachmhar dúinn ar phróisis éifeachtacha sealbhaithe teanga sa seomra ranga Gaeilge agus a léiríonn go bhfuil a leithéid ann is foghlaimoir éifeachtach na Gaeilge. Is fíor go bhfuil an dream áirithe sin ina mionlach ach is fíor leis gur mithid díriú ar na torthaí taighde a bhaineann le tréithe an dea-fhoghlaimora Gaeilge agus ar na moltaí a eascraíonn as na torthaí taighde sin, más é sprioc na dea-foghlama atá romhainn. Sa pháipéar seo, pléitear ról FCÁT i gcothú na dea-foghlama i gcás na Gaeilge faoi scáth torthaí taighde ar fhoghlaimoirí éifeachtacha na Gaeilge.

ABSTRACT

A recent study on the effective acquisition of Irish in our schools strongly claims that the good language learner of the Irish language, who acquires the language successfully through the education system, does in fact exist (Ní Chlochasaigh, 2014). These results come to light in spite of the emphasis placed on poor results and a significant drop in standards of Irish in the education system. The study has identified common characteristics associated with such learners which include a wide range of learning variables, such as, motivation, aptitude and attitude. The study identifies that these successful learners are a minority in the context of formal school learning but that the research results could greatly aid in promoting a more successful acquisition of Irish in the education system. Content and language integrated learning (CLIL) is one of the core recommendations made by the study for the facilitation of such effective Irish-language acquisition among L2 learners of the language.



1. CÚLRA

Is minic ábhar mór imní faoin ráta teipe ard sa Ghaeilge sna scrúduithe stáit agus míshásamh i gcás mhúineadh na Gaeilge á léiriú. In ainneoin na hinfheistíochta ó thaobh mhéid na n-uaireanta foirmiúla teagaisc sa chóras oideachais de, aithnítear an-chuid fadhbanna agus gearán le múineadh na Gaeilge agus cúis mhór imní maidir le droch-chaighdeán agus gearáin ar an dara leibhéal (Ó Laoire, 1997). Is le déanaí a tosaíodh ar an bplé ar chaighdeán lag na ndaltaí ar an tríú leibhéal, ina samhlaítear fadhbanna agus deacrachtaí fadhbunaithe sa chóras bunoidreachais agus meánoidreachais leis an teanga sa chóras ollscolaíochta in Éirinn (Walsh agus Nic Eoin, 2010:13). Léiríonn an taighde a dhíríonn ar chumas daltaí bunscoile i leith na Gaeilge cumas íseal go leor ó thaobh na Gaeilge labhartha agus éisteachta de (Harris, 1993) agus an titim shuntasach i gcaighdeán na Gaeilge labhartha agus éisteachta ó na hochtóidí ar aghaidh (Harris et al., 2006). Tuairiscíodh gur líon an-bheag daltaí atá ann a bhfuil ag éirí leo máistreacht a fháil ar an nGaeilge nó fiú caighdeán inghlactha a bhaint amach sa Ghaeilge ar an mbunleibhéal in Éirinn (ibid).

2. DEA-FHOGLAIMEOIRÍ NA GAEILGE

Más mionlach iad na foghlaimeoirí sa lá atá inniu ann a n-éiríonn leo an teanga a thabhairt leo go héifeachtach ón gcóras oideachais, fágann sé sin go bhfuil ceistanna le freagairt mar gheall ar an dream áirithe seo a bhfuil ag éirí leo. Tá fianaise curtha ar fáil le déanaí a léiríonn go bhfuil a leithéid d'fhoghlaimeoirí ann a n-éiríonn leo an Ghaeilge a shealbhú go héifeachtach ón gcóras oideachais in Éirinn (Ní Chlochasaigh, 2014). Le tamall gearr anuas, tacaíonn an méid atá sonraithe i measc foghlaimeoirí éifeachtacha na Gaeilge ag an mbunleibhéal (Ní Longaigh, 2015) leis an ráiteas go maireann an dea-fhoghlaimeoir Gaeilge go beo beathach. Aithníodh go raibh a leithéid d'fhoghlaimeoirí éifeachtacha Gaeilge ann gur mithid agus gur riachtanach díriú orthu chun staidéar córasach a thionscnamh ar thréithe agus ar chúlra foghlaimeoirí a n-éiríonn go maith leo an teanga a thabhairt leo ón gcóras oideachais.

Ar an scála idirnáisiúnta, tá suim á cur san fhoghlaimeoir aonair ó na 1970idí anuas i réimse na teangeolaíochta feidhmí (Skehan, 1989; Robinson, 2002; Dörnyei agus Skehan, 2003; Ellis, 2007). Baineann roinnt mhaith den taighde le tréithe foghlaimeoirí a n-éiríonn go suntasach leo an teanga a shealbhú agus iad ar scoil (Rubin, 1975; Stern, 1975; Naiman et al., 1978). Mar thoradh ar a cuid taighde i measc foghlaimeoirí, d'aithin Rubin (1975) liosta de thréithe a léiríonn foghlaimeoirí trí chéile a n-éiríonn go maith leo i mbun teangacha a fhoghlaim. D'áitigh Naiman et al. (1978) nach bhfuil aon mhúnla réamhdhéanta ann i gcomhair na dea-fhoghlama ach go mbíonn baint ag cúinsí indibhidiúla foghlaimeoirí go mór leis an scéal. Tosaíodh, mar sin, ag cur suime i gcúinsí indibhidiúla foghlaimeoirí ar nós cúinsí sa phobal agus i gcúlra an fhoghlaim, cúinsí pearsantachta, cúinsí cognaíocha agus cúinsí mothúchána an fhoghlaim.

Cé go bhfuil mórthaighde déanta i réimse thábhacht an inspreagtha ach go háirithe i gcás na Gaeilge (Ó Fathaigh, 1992; Murtagh, 2003; 2007; Ó Duibhir, 2009a), tá próifíl foghlaimeoirí curtha le chéile againn den chéad uair i gcás na Gaeilge a thugann léargas luachmhar dúinn ar phróisis éifeachtacha sealbhaithe teanga sa seomra ranga. Bhí sé mar sprioc riamh ag an staidéar seo go gcuirfeadh próifíl foghlaimeoirí éifeachtacha taifid mhacánta dhílse ar fáil ina léireofaí na slite le teanga a fhoghlaim, na deacrachtaí arbh fhéidir iad a shárú agus na bealaí ina bhféadfaí úsáid a bhaint as an teanga. Bhíodhas ag súil leis na léargais sin sa treo is go spreagfaí an phiarfhoghlaim agus foghlaim níos éifeachtaí sa dea-chleachtas teagaisc. Rinneadh iarracht na ceistanna taighde seo a leanas a fhreagairt:

- 1 Cad iad tréithe dea-fhoghlaimeoirí Gaeilge ó chúilraí éagsúla teanga agus oideachais?
- 2 Cén bhaint atá ag cúrsaí inniúlachta le rath foghlama na Gaeilge?
- 3 Cad é meon foghlaimeoirí éifeachtacha i leith na teanga? Cén dearcadh atá acu i leith botún? Cén seasamh atá ag an dea-fhoghlaimeoir i leith na teanga agus foghlaim na teanga?
- 4 Cad a fheidhmíonn mar inspreagadh ag foghlaimeoirí éifeachtacha na Gaeilge?
- 5 Cad iad na straitéisí foghlama a bhíonn in úsáid acu chun dul i ngleic le deacrachtaí agus dúshlán foghlama?
- 6 Cén bhaint atá ag tréithe pearsantachta, tréithe mothúchána agus fonn cumarsáide leis an scéal?
- 7 Cén impleacht atá ag cúrsaí aoise agus inscne ar foghlaim éifeachtach na Gaeilge?

D'fhreastail an staidéar ar na mórcheistanna taighde thuas a chuirfeadh léargas ar fáil ar na bealaí éifeachtacha foghlama a bhíonn ag foghlaimeoirí na Gaeilge a n-éiríonn leo an teanga a shealbhú go héifeachtach ón gcóras oideachais. Tá ualach na freagrachta ar an gcóras sin cainteoirí maithe Gaeilge a sholáthar don phobal agus do thodhchaí na teanga mar, cheal líonraí d'úsáideoirí spleácha agus cumasacha Gaeilge ach go háirithe i measc na nglún óg, d'ardófaí ceist faoi éabhlóid na teanga.

Cinneadh ar athróa éagsúla a iniúchadh sa staidéar a meastar iad a bheith bainteach le sealbhú éifeachtach teanga, bunaithe ar a bhfuil sa litríocht idirnáisiúnta ar an dea-fhoghlaim agus sa litríocht ar foghlaim na Gaeilge:

- cúrsaí éirime

- inscne
- aicme scoile
- cúlra an fhoghlaimeora
- meon agus inspreagadh
- straitéisí agus stíleanna foghlama
- tréithe pearsantachta agus mothúchána an fhoghlaimeora

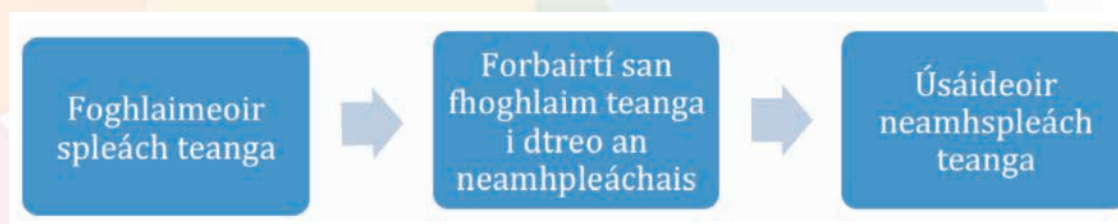
3. MODHEOLAÍOCHT TAIGHDE

Rinneadh ceistneoir a dhearadh leis na hathróa ar fad thuas a imscrúdú go cainníochtúil. Ghlac foghlaimeoirí éifeachtacha na Gaeilge i scoileanna/ollscoileanna ionadaíocha na tíre páirt ghníomhach sa taighde tríd an gceistneoir taighde a chomhlánú (féach Tábla 1.1 thíos):

DARA LEIBHÉAL	CEISTNEOIRÍ	TRIÚ LEIBHÉAL	CEISTNEOIRÍ
Scoil Bhéarla Chathrach	14	Coláiste Oideachais	5
Scoil Bhéarla Tuaithe	23	Ollscoil	4
Scoil Ghaeilge Chathrach	32	Ollscoil	2
Scoil Ghaeilge Tuaithe	11	Survey Monkey	47
Scoil Ghaeltachta	29	Iomlán	58
Coláiste Samhraidh	6		
Survey Monkey	35		
Iomlán	150		

Tábla 1.1 Líon na rannpháirtithe

Tugadh cuireadh d'fhoghlaimeoirí áirithe ón líon a chomhlánaigh an ceistneoir páirt a ghlacadh i ngrúpaí fócais ar an dara agus ar an tríú leibhéal. Foghlaimeoirí a n-áirítear iad i measc fhoghlaimeoirí éifeachtacha na Gaeilge a bhí i gceist anseo, ach iad a bheith fós ar bhóthar an tsealbhaith teanga chun bheith ina n-úsáideoirí neamhspleácha Gaeilge. Glactar leis anseo gur líne nó contanam é an fhoghlaim teanga ina dtosaíonn an té atá i mbun foghlama amach mar fhoghlaimeoir agus ina ndéanann sé forbairt ar an gcontanam go dtí go mbíonn sé ina úsáideoir teanga (féach Fíor 1.1 thíos):



Fíor 1.1 Contanam na Foghlama Teanga

Agallaimh cháilíochtúla a rinne forbairt ar an gceistneoir cainníochtúil a bhí sna grúpaí fócais a thug léargas breise ar shonraí cainníochtúla an taighde.

Is ar an tríú leibhéal amháin a cuireadh le chéile próifílí d'fhoghlaimeoirí éifeachtacha na Gaeilge tré úsáid a bhaint as modheolaíocht an chás-staidéir. Bhain agallaimh aonair, dialanna foghlama agus trialacha tascbhunaithe smaoinimh os ard – TAPanna (*Think Aloud Protocols*) – le cur chuige na gcás-staidéar sa treo is go gcuirfí léargas macánta ar fáil ar na straitéisí éifeachtacha foghlama a tharraingíonn foghlaimeoirí éifeachtacha na Gaeilge chucu féin le linn phróiseas an tsealbhaith teanga.



4. TORTHAÍ TAIGHDE

Cuireann an taighde ar fhoghlaimeoirí éifeachtacha na Gaeilge sonraí luachmhara agus saibhre ar fáil a chruthaíonn go bhfuil tréithe comónta ag foghlaimeoirí éifeachtacha i gcás na Gaeilge. Cé gur baineadh úsáid as múnla idirnáisiúnta Naiman et al. (1978) chun an taighde seo a dhéanamh i gcás na Gaeilge, is múnla úrnua é a cuireadh in oiriúint do chomhthéacs na Gaeilge. Mar sin, ar mhaithe le nasc níos láidre a dhéanamh idir na ceisteanna taighde agus na torthaí taighde don té atá ag iarraidh na sonraí atá curtha i láthair ag an taighde a chur i bhfeidhm sa seomra ranga Gaeilge, glacadh an cinneadh seicliosta a chur le chéile bunaithe ar thorthaí an taighde a bheadh ina acmhainn d'oideachasóirí agus d'fhoghlaimeoirí na Gaeilge. D'fhéadfaí úsáid a bhaint as an acmhainn mar thasc feasachta, meiteachognaíoch nó oideolaíoch sa seomra ranga. D'fhéadfaí tasc níos leithne a chur i bhfeidhm bunaithe ar an seicliosta, cuir i gcás próifiliú a dhéanamh ar fhoghlaimeoirí na Gaeilge, nó fiú féinphróifiliú nó piarphróifiliú a spreagadh i bpróiseas foghlama na Gaeilge (féach Tábla 1.2 thíos)

Tréithe / Bealaí Éifeachtacha Foghlama atá aitheanta ag an Taighde ar Fhoghlaimeoirí Éifeachtacha na Gaeilge ar an Dara agus ar an Tríú Leibhéal	Cuir tic sa bhosca má bhaineann sé leat
1 Meon fiordhearfach i leith na Gaeilge, an dátheangachais, agus chultúr agus oidhreacht na hÉireann	
2 Meon dearfach agus spreagadh chun gnímh ag teacht ón mbaile / ón scoil	
3 Taithí dhearfach ar scoil, sa Ghaeltacht nó sa timpeallacht	
4 Fáilte mhór roimh cheartúcháin ar mhaithe le dul chun cinn a dhéanamh sa Ghaeilge	
5 Gníomh a dhéanamh leis na ceartúcháin tar éis iad a fháil ar ais ón múinteoir (m.sh. iad a athscríobh nó mínithe a lorg)	
6 Glacadh fonnmháir le haiseolas agus critic ón múinteoir ar mhaithe leis an dul chun cinn	
7 Glacadh fonnmháir le ceartúcháin ó fhoghlaimeoirí eile ar mhaithe leis an dul chun cinn	
8 Feasacht láidir maidir le botúin agus pátrúin sa teanga	
9 An-spéis i gcruinneas / i ngramadach na Gaeilge	
10 Tabhairt faoi deara láidir maidir le cruinneas / gramadach na Gaeilge (m.sh. aird a thabhairt ar phátrúin, a bheith fiosrach maidir le rialacha áirithe)	
11 Spéis i mínithe gramadaí in éineacht le ceartúcháin	
12 Braistintí féiniúlachta agus cultúrtha láidre i leith chur chun cinn na Gaeilge agus an dúil díriú ar an nGaeilge thar aon teanga eile	
13 Feasacht chultúrtha an-tréan maidir le cultúr na hÉireann agus deiseanna úsáidte na Gaeilge i líonraí an chultúir sin	
14 Ardúsáid a bhaint as réimse éagsúla de straitéisí foghlama (cleasanna, teicnící, nósanna) faoi stiúir an mhúinteora chun leasa na foghlama (chun í a dhéanamh níos éasca agus níos éifeachtaí)	
15 Úsáid a bhaint as na straitéisí foghlama céanna ó theanga amháin go teanga eile (cuir i gcás, an Fhraincis a fhoghlaim sa tslí chéanna leis an nGaeilge)	
16 Úsáid a bhaint as straitéisí foghlama go neamhspleách ar an múinteoir teanga	
17 Cleachtadh a dhéanamh ar an nGaeilge go rialta	
18 Úsáid a bhaint as rud éigin nuaafhoghlamtha sa chumarsáid nó sa tasc teanga (m.sh. in aiste / i gcomhrá)	
19 Seasamh le cur chuige gníomhach sa phróiseas foghlama (is é sin an tuairim gur fearr a bheith gníomhach i mbun foghlama)	
20 Fís réadúil maidir le cé chomh fada is atá bóthar na foghlama i gcás na Gaeilge	
21 Mothúcháin dhiúltacha a bhraistint (frustrachas, náire, mearbhall srl.) maidir le taispeántas teanga (botúin a dhéanamh os comhair daoine eile) agus caighdeán foghlaimeoirí eile	



22 Féinfheasacht láidir maidir le deacrachtaí / mothúcháin dhiúltacha a bhíonn agat i leith na Gaeilge ach fios conas dul i ngleic leis na deacrachtaí / mothúcháin sin	
23 Mian a bheith in ann labhairt cosúil le cainteoirí dúchais / cainteoirí maithe na Gaeilge (múinteoirí, léachtóirí, láithreoirí srl.)	
24 Inspreagadh láidir maidir le pointí Ardteiste / scrúduithe	
25 Inspreagadh láidir maidir le cur chun cinn na Gaeilge agus caomhnú an chultúir	
26 An dúil fíorchumarsáid a dhéanamh sa teanga lasmuigh den seomra ranga	
27 Toil cleachtadh agus gníomhaíochtaí a dhéanamh go féinriartha (<i>self-directed</i>) nó go neamhspleách ar an múinteoir Gaeilge	
28 An nós féintástáil a dhéanamh ort féin agus ar an dul chun cinn atá á dhéanamh agat	
29 Dialann foghlama a choimeád chun taifead a dhéanamh ar an bhfoghlaim agus chun cuidiú leis an bhfoghlaim	
30 Feasacht láidir maidir le láidreachtaí agus laigí a bhaineann leat féin mar fhoghlaimeoir (cuir i gcás sna scileanna teanga)	

Athróga lena mbaineann na tréithe:

Meon agus Dearcadh i leith na Gaeilge (1-3)
Cruinnúsáid na Teanga (4-11)
An Fheasacht Chultúrtha (12-13)
Úsáid Straitéisí Foghlama (14-18)
Cur chuige i leith na Foghlama (19-20)
Mothúcháin Dhiúltacha agus Straitéisí Mothúchánacha (21-22)
Inspreagadh (23-26)
An Foghlaim Fhéinriartha agus Mheiteachognaíoch (27-30)

Tábla 1.2 Seicliosta mar acmhainn don fhoghlaimeoir Gaeilge

5. COTHÚ NA DEA-FOGHLAMA: MOLADH INA LEITH

Bhain an chéad chuid den alt seo leis an taighde ar fhoghlaimeoirí éifeachtacha na Gaeilge, ar chúlra, ar mhodheolaíocht agus ar thorthaí an taighde a mhaíonn agus a thugann fianaise *go bhfuil* a leithéid d'fhoghlaimeoirí ann. Díreofar anois sa dara cuid den alt ar an dara cuid den ráiteas i dteideal an ailt a admhaíonn go bhfuil ganntanas ann i leith na bhfoghlaiméirí úd. Níl sé de chumas ag an alt seo díriú ar na mórmholtaí ar fad a eascraíonn as an taighde ar dhea-fhoghlaiméirí na Gaeilge. Mar sin, féachfar ar mhórmholadh amháin anseo a cuireadh chun cinn sa taighde chun an dea-fhoghlaim a chothú ar bhonn níos leithne i measc fhoghlaimeoirí na Gaeilge trí chéile. Is é an Foghlaim Chomhtháite Ábhar agus Teangacha (FCÁT) an mórmholadh atá i gceist anseo. Pléifear anseo thíos an fáth a ndéantar an moladh seo agus cén bhaint atá ag an moladh le torthaí an taighde.

Moltar sa taighde FCÁT a chur chun cinn sa chéad áit bunaithe ar na buntáistí a aithníodh sa taighde a bhaineann leis an gcóras tumoideachais:

- gur chruthaigh na haicmí scoile Gaeilge a bheith níos neamhspleáiche ó thaobh anailís a dhéanamh ar an teanga
- gur chruthaigh siad a bheith níos sásta maidir leis an leibhéal teanga atá bainte amach acu
- gur léirigh daltaí an tumoideachais, ach go háirithe, braistintí cultúrtha agus féiniúlachta, inspreagadh comhtháite, seilbh ar an teanga agus fíís réabhlóideach i leith na Gaeilge – tosca a aithníodh sa taighde mar a bheith bainteach go láidir le hinspreagadh i leith na foghlama éifeachtaí:

Gaelcholáiste Tuaithe:

Faisnéiseoir D: Chun é a choimeád beo *you know*.

Faisnéiseoir B: *Yeah, just* féachann tú na daoine nach bhfuil sé acu *you know* agus nuair a



bheidh siad fásta suas ní bheidh focal ar bith acu. Coimeádfaimid¹ beo é.

Taighdeoir: An mbraitheann sibh freagracht é sin a dhéanamh?

Faisnéiseoir B: Bhuel *yeah* beagáinín mar caithfidh duine éigin é sin a dhéanamh, ní féidir leat a rá *like* déanfaidh duine eile é mar níl *just* mé féin ach *generation*, caithfimid é a choimeád suas.

Faisnéiseoir D: An rud céanna, é a choimeád beo mar níl a lán daoine eile sásta é sin a dhéanamh.

Is léir ón gcuntas thuas go mbraitheann na foghlaimeoirí áirithe seo dualgas an beart seo a dhéanamh, is é sin an Ghaeilge a chur chun cinn / ar aghaidh, rud a thiomáineann iad san fhoghlaime teanga. Soiléiríodh san anailís a rinneadh ar na sonraí thuas go mbraitheann na foghlaimeoirí sin gur leosan an teanga. Cé nach cainteoirí dúchais Gaeilge iad, tá an chuma ar an scéal gur chuir an taithí dhearfach a fuair siad ar fhoghlaime na teanga i suíomh tumoideachais go fabhrach le húinéireacht na teanga. Is cinnte nach samhlaíonn siad iad féin mar chainteoirí T2 go príomha ach mar cheannródaithe na teanga sa phobal ina n-aithníonn siad an Ghaeilge ann. Is foinse inspreagtha é an dualgas agus an seasamh cultúrtha sin ag na foghlaimeoirí ina léirítear inspreagadh an *ought-to-self* ag Dornyei (2005), is é sin an bhraistint gur ceart X a dhéanamh ionas nach dtarlóidh Y; sa chás seo gur ceart an Ghaeilge a úsáid ionas nach gcaillfear í.

- Na sonraí cáilíochtúla is luachmhaire maidir le hinaistritheacht úsáide straitéisí foghlama ó theanga amháin go teanga eile, tháinig siad chun cinn i suíomh an ghaoilideachais chomh maith:

Gaelscoil na Cathrach

Faisnéiseoir C: Bhuel, na briathra, sa bhunscoil thug siad saghas *rhymes* dúinn, *like* na briathra neamhrialta as Gaeilge...agus déanaim é sin sa Fraincis [sic] freisin chun cuimhneamh ar na briathra, briathra a thógann *être* (*mr. tramps red van*) agus is féidir liom cuimhneamh orthu de réir sin.

Taighdeoir: Agus ar mhúin múinteoir é sin duit nó ar dhein tú é sin tú féin?

Faisnéiseoir C: Mhúin múinteoir na cinn, na briathra neamhrialta as Gaeilge dúinn agus ansin is féidir liom an teicníc sin a thógaint ar aghaidh go dtí an Fraincis [sic].

I gcás an fhoghlaimeora teanga thuas, tá ionchur ón múinteoir ríshoiléir maidir leis an straitéis cuimhne atá luaite ach is soiléire fós an inaistritheacht a fheiceann an foghlaimeoir le straitéis na cuimhne. Is léir ón sampla thuas agus samplaí eile an taighde go sealbhaíonn na foghlaimeoirí maithe teanga a ceistíodh ar an dara leibhéal straitéisí foghlama óna gcuid múinteoirí ar dtús ach, ansin, go mbaineann siad úsáid as na straitéisí céanna iad féin go neamhspleách ar an múinteoir mar straitéisí meiteachognaíocha. Is tréith é sin a tháinig chun cinn go láidir sa taighde i measc foghlaimeoirí maithe na Gaeilge, i measc dhaltaí an tumoideachais ag leibhéal na hiar-bhunscoile ach go háirithe.

Cuireann buntáistí sin an tumoideachais a tháinig chun cinn go soiléir sa taighde leis an gcorpas taighde agus na buntáistí atá aitheanta cheana féin ann. Cuir i gcás go n-éiríonn níos fearr le daltaí an tumoideachais ó thaobh líofachta agus tuisceana de ná mar a éiríonn lena bpiaraí a dhéanann staidéar ar an nGaeilge mar ábhar scoile amháin (Harris, 1984; Harris et al., 2006) agus go bhfuil ag éirí níos fearr leis an tumoideachas ó thaobh scileanna léitheoireachta a chothú (Ó hAiniféin, 2008). Cé go bhfuil “an gaeilideachas ar cheann de na réimsí oideachais is mó fás agus forbairt in Éirinn le 30 bliain anuas” (<http://www.gaelscoileanna.ie/>), is mór fós é líon na ndaltaí nach bhfaigheann rochtain ar an tumoideachas.

Mar réiteach leath bealaigh air sin, táthar ag moladh múnlaí dátheangacha eile a eascraíonn ón tumoideachas (Ó Laoire, 2010). Is le déanaí mar sin a tosaíodh ag trácht ar an bhfoghlaime chomhtháite ábhar agus teangacha (FCÁT) i gcomhthéacs mhúineadh na Gaeilge i gcóras oideachais na hÉireann nuair a tionóladh an chéad chomhdháil ar FCÁT in Ollscoil na hÉireann, Gaillimh in 2010 (ibid: 1). Tagraíonn FCÁT don sealbhú teanga a thiteann amach tré staidéar a dhéanamh ar ábhar scoile eile tré mheán na teanga sin, d’fhonn sealbhú éifeachtach teanga agus eolas ar an ábhar a chur chun cinn i dteannta a chéile. Dá gcuirfí múnlaí FCÁT i bhfeidhm i scoileanna na tíre, bheadh blaiseadh den tumoideachas nó den oideachas dátheangach á bhronnadh ar dhaltaí a bheadh ag déanamh staidéir ar an teanga mar ábhar amháin murach an múnla.

Ar an taobh eile den scéal, cé go bhfuil ag éirí go geal leis an tumoideachas idir theas agus thuaidh, aithnítear i staidéir náisiúnta go bhfuil bearnaí áirithe i gcóras an tumoideachais. Léiríodh i dtaighde Uí Laoire agus Harris (2007) ar theanga agus ar an litearthacht i scoileanna lán-Ghaeilge an claonadh a bhíonn ag cainteoirí Béarla aistriúchán díreach a dhéanamh ón máthairtheanga isteach sa sprioctheanga a chiallaíonn nach mbíonn na struchtúir teanga chuí sa sprioctheanga á sealbhú acu (ibid: 18). Léiríodh i dtaighde dochtúireachta Uí Dhuibhir (2009) buairt i measc

¹ Leagann faisnéiseoir B béim ar an bpearsa den bhriathar anseo a chuireann leis an bplé ar an dualgas / úinéireacht teanga, de réir an taighde.



mhúinteoirí an ghaeloideachais maidir leis na foirmeacha cainte mínáidúrtha atá ag eascairt ón tumoideachas nach bhfuil dul na Gaeilge orthu. Léiríodh ann chomh maith an díomá a bhraith daltaí tumoideachais maidir lena gcuid aschuir teanga mhíchruinn agus bhí ráiteas an-láidir le cloisteáil ann ó fhaisnéiseoir amháin a dúirt “*I thought we had good Irish*”.

I múnla FCÁT, “bíonn béim ar úsáid na teanga agus ar chruinnúsáid... agus bíonn cruinneas teanga, mar sprioc aige” (Ó Laoire, 2010: 8). Pléifear anois sa chéad chuid eile den alt cruinnúsáid na Gaeilge faoi scáth mhúnla FCÁT mar aon le torthaí an taighde ar fhoghlaimeoirí éifeachtacha Gaeilge. Déanfar é sin chun an bhaint idir torthaí an taighde agus an mórmholadh FCÁT a eascraíonn as an taighde a dhéanamh ríshoiléir don léitheoir.

5.1 Cruinnúsáid na Gaeilge

Soiléiríodh i measc fhoghlaimeoirí éifeachtacha an staidéir an luí láidir atá acu leis an gcrúinneas teanga mar uailsprioc. Chruthaigh na trialacha tascbhunaithe smaoinimh os ard (TAPanna) a rinneadh mar chuid de na cás-staidéir a bheith an-éifeachtach i gcás straitéisí foghlama i dtaobh an chruinnis a nochtadh i bhfóram. Ba é an tabhairt faoi deara (*noticing*) (Schmidt, 1990) an phríomhstraitéis a aithníodh anseo i measc na gcás-staidéir ar fad, is é sin gur thug siad suntas do phointí agus do phatrúin ghramadaí ar tháinig siad orthu sa tasc teanga. Molann an taighdeoir go bhféadfaí an tabhairt faoi deara a fhorbairt sa rang Gaeilge mar cheacht feasachta teanga tré aird na bhfoghlaimeoirí a dhíriú ar phátrúin ghramadaí. An aidhm a bhainfeadh leis an iarracht sin ná go spreagfaí na foghlaimeoirí an tabhairt faoi deara a chur i bhfeidhm ina gcuid cur chuige neamhspleách foghlama.

Cuntais ó na cás-staidéir a léiríonn an tabhairt faoi deara agus an díriú ar fhoirm na teanga sa léitheoireacht:

(Cló **dearg** ar ghiotaí ón téacs léitheoireachta agus cló gorm ar an bpróiseas smaointeoireachta)

C: “Toisc go mbím ag obair sa bhaile den chuid is mó, tá go + urú agus sa + h, is minic a théim amach tar éis lóin, a théim *ok* tá h ansin, is minic a théim amach tar éis lóin chun cupán caife a fháil, a fháil *like* a dhéanamh agus ‘rudaí’ mar sin cuireann sé séimhiú ann, agus an páipéar nuachta a léamh. Bíonn sé go deas a bheith i gcomhlúadar daoine eile cé nach mbíonn ach aithne shúl agam ar a bhformhór, so bheadh mé ag féachaint ar an séimhiú ann, cén fáth go bhfuil séimhiú tar éis aithne....aithne shúl an é sin *recognition of the eye*, yeah so súil ina aonar ach aithne an bhfuil sé, *oh let me think now*, sa díochlaonadh, so b’fhéidir go bhfuil sé baininscneach?”

B: “...tá teorainn léi, *there is a limit to her*, I presume that means to the language because languages are baininscneach.”

Tábla 1.3 Samplaí den tabhairt faoi deara

Nocht foghlaimeoirí an taighde ar an dara agus ar an tríú leibhéal an riachtanas a bhaineann le mínithe gramadaí a fháil mar chuid d’aiseolas an mhúinteora ionas nach mbeidh siad in amhras faoi bhotúin chruinnis. Fuarthas amach chomh maith go mbíonn gníomh le ceartúcháin i gceist i measc fhoghlaimeoirí éifeachtacha Gaeilge, is é sin na hiarrachtaí a dhéanann siad a gcuid botún a chur ina gceart tar éis aiseolas an mhúinteora a fháil. Cuireann an taighde moladh chun cinn, mar sin, go leagfaí síos córas ceartúcháin sa rang Gaeilge ina dtabharfaí mínithe taobh le botúin chruinnis mar an chéad chéim agus, mar an dara céim, go spreagfaí anailís ar cheartúcháin. Léirigh na cás-staidéir tuiscint dhomhain ar na deacrachtaí cruinnis a bhíonn acu agus ar na hearráidí cruinnis coitianta a dhéanann siad. Molann an taighde chomh maith, mar sin, i dtaobh cúrsaí ceartúcháin go ndíreofaí aird foghlaimeoirí ar na botúin choitianta a dhéanann siad agus go spreagfaí iad trína gcuid cleachtaí meititheangeolaíocha (dialann / fillteán foghlama) tuiscint agus smacht a fháil orthu. Tá an moladh sin ag teacht le moladh do theagascóirí sa Siollabas Nua don Ghaeilge ar an tríú leibhéal (www.teagascnagaeilge.ie) ina bhfuil fillteán foghlama mar chuid lárnach den siollabas ina ndéantar taifid nó cuntais d’earráidí coitianta an mhic léinn ann d’fhonn an sealbhú teanga a chur chun cinn.

Ag féachaint arís ar an seicliosta mar acmhainn don fhoghlaimeoir Gaeilge (Tábla 1.2), atá bunaithe ar na tréithe comónta a aithníodh i measc fhaisnéiseoirí an taighde, tá sé le tabhairt faoi deara go soiléir go bhfuil 8 gcinn as 30 de na tréithe sin dírithe ar an gcrúinnúsáid sa sprioctheanga agus gurb í sin an athróg is treise ar an liosta.

Tá léargais ar fáil sa staidéar go mbaineann dúil i gcrúinnúsáid na sprioctheanga go láidir le tréithe an dea-fhoghlaimeora Gaeilge. I gclár FCÁT, múintear an t-ábhar tré mheán na sprioctheanga go comhthreomhar le múineadh na teanga sa scoil, sa treo is go gcuirfí an cruinneas teanga chun cinn agus go ndéanfaí rialacha gramadaí agus noirm chainte a chomhtháthú san fhoghlaim ábhar **agus** teangacha (Baetens Beardsmore, 2009: 210, tagairt déanta dó in Ó Laoire, 2010: 8).



5.2 Rochtain ar dheiseanna úsáidte na teanga

Ceann de na mórlaigí a aithníodh leis an gcur chuige cumarsáideach i gcás na Gaeilge ná go raibh an cur chuige mí-oiriúnach do mhúineadh na Gaeilge toisc nach bhfuil na deiseanna céanna cumarsáide le fáil i gcás mionteanga (Ó Dubhghaill agus Ó Súilleabháin, 1986: 14). Moltar go hoideolaíoch gach deis a thapú sa seomra ranga deiseanna cumarsáide a chothú d'fhoghlaimoirí agus an fheasacht chultúrtha a spreagadh chun na gréasáin lasmuigh den seomra ranga a oscailt do na foghlaimoirí teanga. Is beag seans, áfach, go nglacfaidh an té le Gaeilge páirt ghníomhach i ngréasáin shóisialta lasmuigh de limistéir an oideachais mura gcumasaítear chuige sin é (Ó Riagáin et al., 2008). Tuigtear an dúshlán atá roimh mhúinteoirí agus mhúinteoirí Gaeilge faoi oiliúint freastal air sin.

Léiríodh sa staidéar ar fhoghlaimoirí éifeachtacha na Gaeilge go bhfuil dúil ag dea-fhoghlaimoirí na Gaeilge fíorchumarsáid a dhéanamh lasmuigh den seomra ranga, go dtapaíonn siad deiseanna fíorúsáide dóibh féin agus go gcleachtann siad an teanga nuair is féidir leo. Is toradh é sin atá ag teacht go mór le staidéir idirnáisiúnta ar an dea-fhoghlaimoir teanga (Rubin, 1975; Stern, 1975; Naiman, et al., 1978).

Tá ábharthacht nua don dara teanga ag baint leis an seomra ranga FCÁT agus glactar le foghlaimoirí mar *úsáideoirí* teanga ann (Dalton-Puffer, 2007). Suíomh atá dílis don úsáid atá sa seomra ranga FCÁT, agus leagtar béim ann ar fhíorbhrí na teanga, dhá ghné atá an-tábhachtach i gcur chun cinn an chumais cumarsáide (Lorenzo agus Moore, 2010: 24). Bunaithe ar na tuiscintí sin, d'fhéadfaí a rá go méadódh múnla FCÁT na deiseanna teagmhála agus cumarsáide a bheadh ag foghlaimoirí Gaeilge cleachtadh dílis a dhéanamh ar an sprioctheanga i gcomhthéacs an ábhair. Tréith atá aitheanta go tréan ag an taighde ar dhea-fhoghlaimoirí Gaeilge mar thréith a chothaíonn an sealbhú rathúil teanga.

Léiríodh sa taighde chomh maith go mbíonn sé de nós ag foghlaimoirí éifeachtacha an Ghaeilge a nascadh le cuid eile dá saol ar mhaithe le cleachtadh a dhéanamh, cuir i gcás:

- *Facebook* a úsáid chun teagmháil a dhéanamh le húsáideoirí eile na teanga
- Liostaí siopadóireachta a scríobh as Gaeilge
- Téacs a chur as Gaeilge

Is uirlis í an teanga sa chás seo seachas ábhar staidéir, tréith a luíonn go láidir le múnla FCÁT agus le dul chun cinn teangeolaíoch san fhoghlaim dhátheangach (Lorenzo agus Moore, 2010: 24).

5.3 An Fhoghlaim Fhéinriartha

Maíonn Wolff (2011) gur uirlis oiriúnach é múnla FCÁT chun an fhoghlaim féinriartha a fhorbairt sa seomra ranga, toisc:

- an timpeallacht foghlama a chruthaítear,
- na hábhair dhílse a mbaintear úsáid astu,
- an phróiseáil dhílis a dhéantar ar ábhair dhílse, agus
- an chaoi a mbristear amach as an gcur chuige múinteoir-lárnach traidisiúnta i FCÁT agus san fhoghlaim féinriartha.

Léirigh foghlaimoirí an dara leibhéal sa taighde ar dhea-fhoghlaimoirí Gaeilge go raibh siad spleách ar an múinteoir ranga den chuid ba mhó ach léirigh siad cumas i dtreo na foghlama féinriartha. Ar an tríú leibhéal, sonraíodh forbairt an-suntasach i dtreo an neamhspleáchais agus tréithe den fhoghlaim féinriartha ach go háirithe i leith ceartúcháin agus úsáid straitéisí foghlama.

Arís, bunaithe ar a maíonn Wolff ar an ábhar seo, d'fhéadfadh FCÁT ar an dara leibhéal cumas i dtreo na foghlama féinriartha a chothú níos luaithe sa taithí oideachais agus foghlaim níos éifeachtaí na teanga a neartú dá bharr.

5.4 Inspreagadh i FCÁT

Tuairiscíodh i staidéir ar FCÁT go bhfuil inspreagadh níos láidre i measc foghlaimoirí i gcomhthéacsanna FCÁT (m.sh. Lasagabaster, 2011; Lorenzo et al., 2010; Coyle, 2006). Aithníodh trí ghné choitianta an inspreagtha sna staidéir éagsúla: tábhacht na timpeallachta foghlama (oideolaíocht); rannpháirtíocht na bhfoghlaimoirí; agus forbairt an fhéinaitheantais (Coyle, 2013). Sonraíodh i dtogra CLIP (*Content Language Integrated Project*) go raibh straitéisí i bhfeidhm sa seomra ranga FCÁT atá aitheanta ag Dörnyei (2001) atá riachtanach chun inspreagadh a chothú agus a choimeád sa seomra ranga (Coyle 2006).

Léiríonn na torthaí taighde ar dhea-fhoghlaimoirí Gaeilge go bhfuil áit lárnach ag cúrsaí inspreagtha i gcothú na



dea-foghla. Tuairiscíodh cineálacha éagsúla inspreagtha, ach iad ar fad a bheith bainteach leis an bhfoghlaim rathúil teanga:

- Ar an dara leibhéal, sonraíodh inspreagadh uirliseach i dtaobh scrúdaithe agus a bheith in ann eolas a úsáid chun críche measúnaithe. Léiríodh inspreagadh an *ideal-self* chomh maith (D'Arnyei, 2005), is é sin gur breá leis na foghlaimeoirí a bheith in ann labhairt cosúil le múinteoirí / cainteoirí maithe na teanga.
- Ar an tríú leibhéal, sonraíodh inspreagadh comhtháite i measc na bhfoghlaimeoirí fásta a ghlac páirt sa taighde, is é sin an mian a bhí iontu páirt a ghlacadh i líonraí sóisialta na Gaeilge lasmuigh den chomhthéacs oideachais.

6. CONCLUÍD

Tá sé de bhuntáiste ag aon staidéar ar an bhfoghlaim éifeachtach go gcuireann sé saineolas ar fáil do mhúinteoirí agus do lucht deartha siollabais faoi na gníomhaíochtaí teagaisc agus foghlama is éifeachtaí agus is praiticiúla sa seomra ranga agus lasmuigh de, chun an sealbhú teanga a chur chun cinn. Tá léargais luachmhara ar fáil sna torthaí taighde a bhaineann le dea-fhoghlaimeoirí na Gaeilge go mbaineann tréithe áirithe cognaíocha, pearsanta agus seachtracha leis an scéal, rud a chothaíonn an fhoghlaim éifeachtach i gcás na Gaeilge.

Tuigimid ón litríocht a bhaineann le FCÁT gur suíomh oiriúnach barántúil é an seomra ranga FCÁT i bhforbairt:

- an inspreagtha
- na foghlama féin-riartha
- na cruinnúsáide teanga
- deiseanna nádúrtha úsáidte na teanga

Is prionsabail iad sin ar fad atá aitheanta go láidir le foghlaim éifeachtach na Gaeilge mar a léiríodh sna torthaí taighde iad.

Ar fhilleadh dúinn arís ar an ráiteas ag tús an ailt ina maítear *go bhfuil* foghlaimeoirí na Gaeilge ann a n-éiríonn leo an Ghaeilge a shealbhú go héifeachtach ón gcóras oideachais in Éirinn ach go bhfuil na foghlaimeoirí sin ina mionlach. Cé acu gaeloideachas ina dtumtar an dalta sa Ghaeilge nó gnáthoideachas ina ndéantar staidéar ar an nGaeilge mar ábhar scoile amháin, is fíor a rá i gcás na Gaeilge mar mhiontheanga go bhfuil freagracht ar an gcóras oideachais cainteoirí agus úsáideoirí na Gaeilge a sholáthar don phobal. Mar réiteach amháin ar an scéal, moltar go láidir i dtorthaí taighde an staidéir ar fhoghlaimeoirí éifeachtacha na Gaeilge go cuirfí FCÁT i bhfeidhm bunaithe ar na pointí coiteanna idir an múnla féin agus tréithe na dea-foghlaama atá pléite san alt seo d'fhonn sealbhú rathúil na Gaeilge a chur abhaile.



TAGAIRTÍ

- Coyle, D. (2006). Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers. *Scottish Languages Review*, 13, 1-18.
- Coyle, D. (2013). 'Listening to learners: an investigation into 'successful learning' across CLIL contexts'. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (3), lgh 244-266.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Longman: Harlow.
- Dörnyei, Z (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: CUP.
- Dörnyei Z. agus Skehan P. (2003) Individual differences in second language learning. In Doughty, C. agus Long, M (eag.), *Handbook of second language acquisition* (lgh 589-631). Oxford: Blackwell.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ellis, R. (2007). Individual differences in second language learning. In Davis A. agus Elder E. (eag.), *The handbook of applied linguistics* (lgh. 525-551). Londain: Blackwell.
- Harris, J. W., (1984). *An Ghaeilge labhartha sna bunscoileanna*. Institiúid Teangeolaíochta Éire, Baile Átha Cliath.
- Harris, J.W., (1993). An Ghaeilge labhartha sa gnáthscoil: Fadhbanna is féidearthachtaí sa ré nua. *Teangeolas*, 32, 50-8.
- Harris, J. Forde, P., Archer, P., Ní Fhearaíle, S. agus O'Gorman, M. (2006). *An Ghaeilge sna bunscoileanna: Treochtaí náisiúnta fadtéarmacha in inniúlacht*. Baile Átha Cliath: An Roinn Oideachais agus Eolaíochta.
- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5 (1), 3-18.
- Lorenzo, F. agus Moore, P. (2010). On the natural emergence of language structures in CLIL. In Dalton-Puffer, C., Nikula, T. agus Smit, U. (eag.) (2010) *Language use agus language learning in CLIL classrooms*. John Bennjamen Publishing Company.
- Lorenzo, F., Casal, S. and Moore, P. (2010). The effects of content and language integrated learning in European education: Key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project. *Applied Linguistics* 31 (3).
- Murtagh, L. (2003) *Retention and attrition of Irish as a Second Language: A Longitudinal study of general and communicative proficiency in Irish among second level leavers and the influence of instructional background, language use and attitude/motivation variables*. Tráchtas Dochtúireachta. Ollscoil Groningen.
- Murtagh, L. (2007). Out-of-school use of Irish, motivation to learn the language and proficiency in immersion and subject-only post-primary programmes. *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education*, 10 (4), 428 - 453.
- Naiman, M., Frohlich, M., Stern, H.H., & Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ní Chlochasaigh, K. (2014). *Staidéar ar fhoghlaimoirí éifeachtacha na Gaeilge ar an dara agus ar an tríú leibhéal*. Tráchtas Dochtúireachta sa Teangeolaíocht Fheidhmeach, Institiúid Teicneolaíochta, Trá Lí.
- Ní Longaigh, E. (2015). *Scileanna teanga a fheabhsú i bpáistí d'ardchaighdeán Gaeilge: Scagadh ar na dea-chleachtais atá i bhfeidhm i nGaelscoileanna*. Páipéar tugtha ag an gCéad Chomhdháil Taighde Uile-Oileánda ar an Tumoideachas, Coláiste Mhuire gan Smál, Luimneach, 15-16 Bealtaine 2015.
- Ó Dubhghaill, A. agus Ó Súilleabháin, E. (1986). Teagasc na Gaeilge sa 21ú haois: Amhras faoin gcur chuige cumarsáideach. *Comhar* 45 (5) 13-16.
- Ó Duibhir, P. (2009). *The spoken Irish of sixth-class pupils in Irish immersion schools*. Tráchtas Dochtúireachta sa Teangeolaíocht Fheidhmeach, Coláiste na Tríonóide, Baile Átha Cliath.
- Ó Duibhir, P. (2011). 'I thought we had good Irish': Irish immersion students' insights into their target language use. In Tedick, D., Christian D. agus Willaims Fortune, T., (eag.), *Immersion education: Practices, policies, possibilities* (lgh 145-165). Briostó: Multilingual Matters.
- Ó Fáthaigh, M. (1992). *Learning Irish in second level schools - attitudes, motivation and achievement*. Baile Átha Cliath: Comhar na Múinteoirí Gaeilge.
- Ó hAiniféin, D. (2008). *An Tumoideachas in Éirinn: Immersion education in Ireland*. Baile Átha Cliath: Conradh na Gaeilge / Coiscéim.
- Ó Laoire, M. (1997). Gearáin agus Caighdeáin. *Irisleabhar Mhá Nuad 1996-'97*, 204-225.



Ó Laoire, M. & Harris, J. (2007). *Language and literacy in Irish-medium Primary Schools: Report on the Consultation and Seminar*. Baile Átha Cliath: CNCM.

Ó Laoire (2010). *CLIL i gcomhthéacs mhúineadh na Gaeilge i gcóras oideachais na hÉireann*. Léacht tugtha de chuid chomhdháil ar CLIL in Ollscoil na hÉireann, Gaillimh, Earrach na bliana 2010.

Ó Riagáin, P. (2008). *Daoine óga agus teangacha mionlaigh: Úsáid teanga lasmuigh den seomra ranga*. Ionad Léinn um Theanga agus Chumarsáid, Coláiste na Tríonóide, Baile Átha Cliath.

Robinson, P. (2002). *Individual differences in instructed language learning*. Amsterdam: John Benjamins.

Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can tell us. *TESOL Quarterly*, 9(1), 41-51.

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11, 129-158.

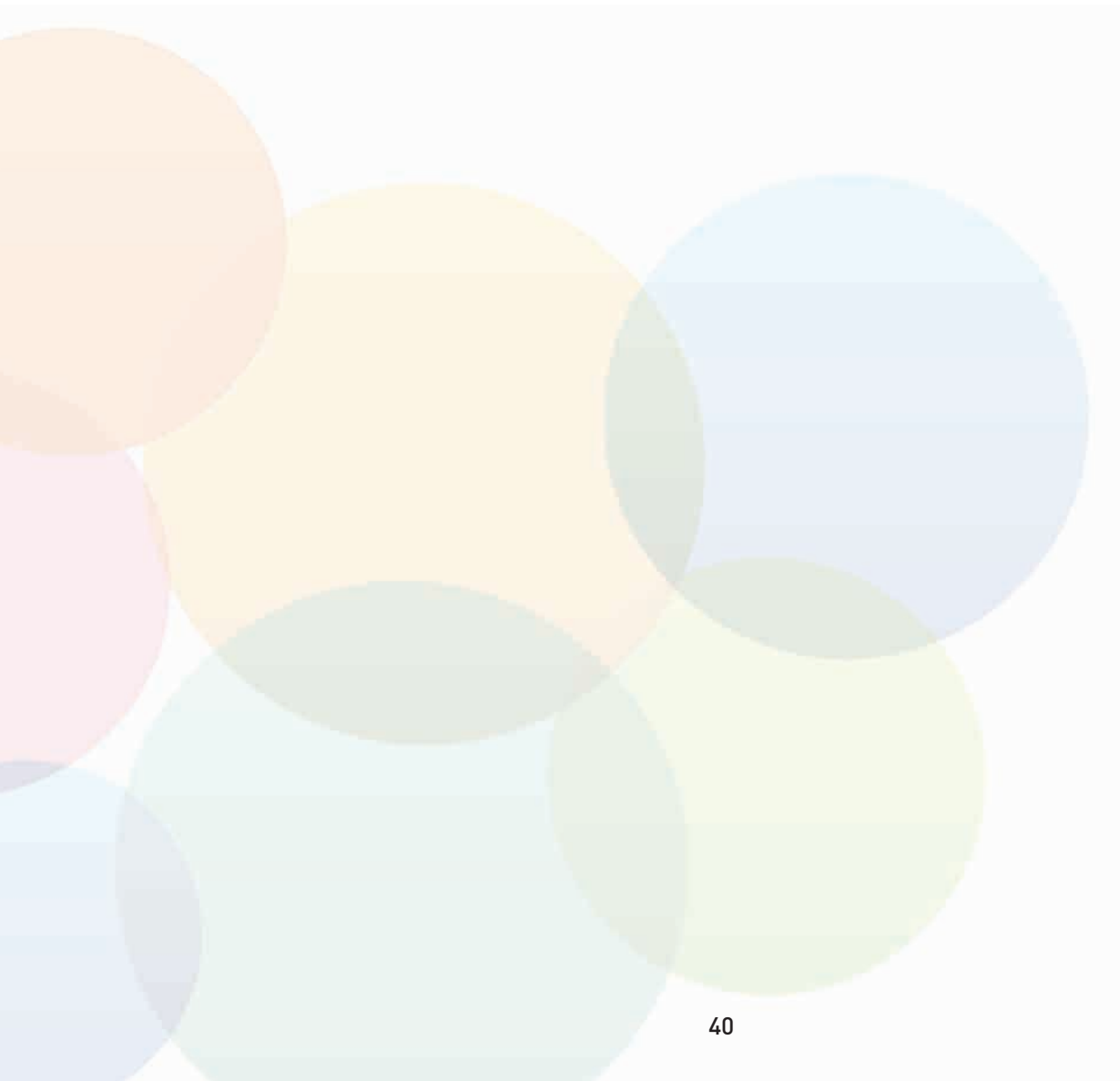
Skehan, P. (1989). *Individual differences in second language learning*. Londain: Arnold.

Walsh, J. & Nic Eoin, M., (2010). Siollabas nua Gaeilge don chéad bhliain ollscoile. In Ó Laoire, M., Davitt, A., Ní Laoire, M. agus Ó Máirtín, M. (eag.), *Teagasc na Gaeilge 9* (lgh 13-23). Baile Átha Cliath: Comhar na Múinteoirí Gaeilge.

Wolff, D. (2011). CLIL and Learner Autonomy: relating two educational concepts. *Education et Sociétés Plurilingues*, 30, 69-80.

www.gaelscoileanna.ie (Rochtain ar 28/07/15)

www.teagascnagaeilge.ie (Rochtain ar 28/07/15)





Scileanna teanga a fheabhsú i bpáistí ar ardchaighdeán Gaeilge: Scagadh ar na dea-chleachtais atá i bhfeidhm i ngaelscoileanna

Elaine Ní Longaigh, Coláiste Mhuire gan Smál, Ollscoil Luimnigh

ACHOIMRE

Dealraíonn sé ó thaighde ar an gcóras oideachais lán-Ghaeilge go bhfuil foghlaimeoirí ar ardchaighdeán Gaeilge i seomraí ranga timpeall na tíre. Ní fios cé na cleachtais atá i bhfeidhm chun freastal orthu i dtaobh a scileanna Gaeilge a fheabhsú. Sa taighde seo, aithníodh réimse dea-chleachtas d'fhoghlaimeoirí teanga agus d'fhoghlaimeoirí ar ardchaighdeán teanga i dtaighde idirnáisiúnta. Earcaíodh triúr múinteoirí Rang a Sé i ngaelscoileanna. Cuireadh agallaimh leath-struchtúrtha orthu, rinneadh breathnóireacht ar cheacht Gaeilge á mhúineadh acu, agus pléadh na ceachtanna leo in agallaimh bunaithe ar athchuidimhní spreagtha. Aithníodh cleachtais faoi thrí theideal: (1) Dea-chleachtais a chabhraíonn le foghlaimeoirí ar ardchaighdeán Gaeilge; (2) Dea-chleachtais a chabhraíonn le gach foghlaimeoir; agus (3) Dea-chleachtais a chabhraíonn le gach foghlaimeoir ach a thagann salach ar riachtanais na bhfoghlaimeoirí ar ardchaighdeán Gaeilge. Táthar ag súil go mbeidh torthaí an taighde seo ina dtreoir luachmhar do mhúinteoirí eile ag iarraidh freastal go héifeachtach ar fhoghlaimeoirí ar ardchaighdeán Gaeilge i ngaelscoileanna.

ABSTRACT

Research on the Irish-medium education system shows that there are learners with a high standard of Irish in classrooms around the country. It is unknown what practices are in place to cater for the improvement of their Irish-language skills. In this research, a range of good practices was identified from international research for both language learners and learners with a high ability generally. Three sixth class teachers in Irish-medium schools were recruited. Interviews and observation of lessons were used to identify practices under three titles: (1) Good practices for learners with a high standard of Irish; (2) Good practices for every learner; and (3) Good practices that help every learner, but that negatively impact on learners with a high standard of Irish. It is hoped that the results of this research will provide a useful guide for teachers catering effectively for learners with a high standard of Irish in Irish-medium schools.



1. RÉASÚNAÍOCHT DON TAIGHDE

1.1 Inniúlacht teanga agus dea-fhoghlaimeoirí

Is iomaí difríocht a bhíonn idir foghlaimeoirí éagsúla agus iad ag tabhairt faoin dara teanga (T2) a fhoghlaim, a deir Ellis (2004). Dar leis, bíonn foghlaimeoirí áirithe níos tapúla ná a gcomhfhoghlaimeoirí ag sealbhú an dara teanga, agus baineann gach duine acu caighdeán éagsúil amach.

Chun tuiscint ar fhoghlaim teangacha a fhorbairt, tá taighdeoirí eile tar éis díriú go sonrach ar chainteoirí rathúla a d'fhoghlaim an dara teanga – daoine a bhfuil an inniúlacht teanga seo go láidir iontu, nó “dea-fhoghlaimeoirí” (Naiman, Frohlich, Stern, agus Todesco, 1978).

Déanann Oxford agus Lee (2008) cur síos ar dhea-fhoghlaimeoirí mar fhoghlaimeoirí a dhéanann taisteal rathúil ar thuras casta na foghlama teanga. Díríonn an taighde seo ar na foghlaimeoirí a dhéanann taisteal rathúil tríd an gcóras tumoideachais in Éirinn, agus an ról atá ag na scoileanna ann i bhforbairt scileanna sa dara teanga do na foghlaimeoirí sin.

1.2 Dea-fhoghlaimeoirí Gaeilge sa chóras tumoideachais

Is i ngaelscoileanna a chuirtear tumoideachas ar fáil ag an mbunleibhéal in Éirinn, agus gaelscoileanna atá faoi chaibidil sa taighde seo. Is éard atá i gceist le gaelscoil ná:

[bunscoil] a fheidhmíonn faoi ghnáthrialacha na Roinne Oideachais. Bíonn an Ghaeilge ina meán cumarsáide i measc na ndaltaí laistigh agus lasmuigh den seomra ranga agus ina meán riaracháin maidir le gnó na scoile i gcoitinne (Ní Mhaoláin, 1998, lch 300).

Tá fianaise ann go mbaineann an-chuid daltaí ardchaighdeán Gaeilge amach sa chóras lán-Ghaeilge (m.sh. Hickey, 1999), ach is beag taighde atá déanta ar an tslí ina bhfreastalaíonn múinteoirí ar a riachtanais úd.

Rinne Hickey (1999) taighde ar chlár luath-thumoideachais sa Ghaeltacht agus fuair sí amach go raibh “scileanna suntasacha i dtuiscint na Gaeilge” (lch 8) sealbhaithe ag beagnach gach páiste faoi dheireadh na chéad bhliana i naíonra, agus go raibh os cionn 60% de pháistí in ann Gaeilge a úsáid.

Rinne Harris sraith staidéar sna 1980idí (Harris 1982, 1983, 1984, 1988; Harris agus Murtagh, 1988a, b) ar leibhéal mháistreachta ar chuspóirí curaclaim ag páistí i scoileanna lán-Ghaeilge, scoileanna Gaeltachta agus gnáthscoileanna. Fuarthas amach go raibh an céatadán ab airde daltaí a bhain amach máistreacht ar na cuspóirí ag freastal ar ghaelscoileanna i ngach cás. D'fhoilsigh Harris, Forde, Archer, Nic Fhearaile agus O'Gorman taighde reatha in 2006 a bhí inchomparáideach agus taispeánadh go raibh na leibhéal chumais fós an-ard i ngach réimse seachas roinnt cuspóirí gramadaí agus deilbhíochta.

Feictear i dtaighde ar fhoghlaim teangacha gur minic a bhíonn múinteoirí dírithe ar na foghlaimeoirí is lú caighdeán teanga ina ranganna (m.sh. Ramirez agus Merino, 1989 in Ní Shéaghdha, 2010). Tá sé léirithe ag taighdeoirí i gCeanada (Beniak agus Mougeon, 1984 in Ní Shéaghdha, 2010) go bhíonn múinteoirí ag maolú agus ag simpliú a gcuid cainte ionas go dtuigfeadh foghlaimeoirí iad. Ní chreideann an taighdeoir nár cheart díriú ar na foghlaimeoirí sin, ach is gá díriú ar na foghlaimeoirí ar ardchaighdeán Gaeilge chomh maith. Léiríonn Hickey an pointe sin go láidir, gan aon leithscéal a ghabháil:

...this is a misunderstanding of the concept of child-centredness, since equal treatment of different children does not necessarily mean the same treatment is given to each child (Hickey, 2001 lch 466 in Ní Shéaghdha, 2010).

1.3 Dea-chleachtais aitheanta

I dtaighde ar fhoghlaimeoirí ar ardchaighdeán agus ar fhoghlaimeoirí teanga, aithnítear réimse leathan dea-chleachtas a bhíonn i bhfeidhm ag múinteoirí. Roinn an taighdeoir seo na dea-chleachtais in dhá chatagóir – dea-chleachtais a chabhraíonn le foghlaimeoirí ar ardchaighdeán Gaeilge agus dea-chleachtais a chabhraíonn le gach foghlaimeoir. Pléifear sampla beag díobh anseo.

1.3.1 Dea-chleachtais d'fhoghlaimeoirí ar ardchaighdeán Gaeilge

Maidir le dea-chleachtais d'fhoghlaimeoirí ar ardchaighdeán teanga, díreofar ar dhúshláin a chuirtear roimh foghlaimeoirí agus ar ghrúpáil daltaí de réir cumais.

1.3.1.1 Dúshláin a chur roimh foghlaimeoirí

Luaitear go minic sa taighde an tábhacht a bhaineann le dúshláin bhreise a chur ar fáil d'fhoghlaimeoirí ar ardchaighdeán teanga (m.sh. Lindholm-Leary, 2005; Fortune, 2000), iad ar an leibhéal ceart d'fhoghlaimeoirí agus taitneamhach dóibh.



Léirítear go bhfuil seans níos fearr go leanfaidh daltaí le hiarrachtaí foghlama nuair atá tascanna ar dheacracht mheasurtha dóibh, i gcomparáid le tascanna atá ródheacair nó ró-éasca (Bransford, Brown agus Cocking, 2000 in Tomlinson et al., 2003). Tháinig an méid sin chun solais i dtaighde Csikszentmihalyi, Rathunde agus Whalen (1993). Nuair nach raibh na scileanna ag daltaí chun tasc a chomhlíonadh, tháinig laghdú ar mhothúcháin féinfhiúntais agus gnóthachtála na ndaltaí. Nuair a bhí tascanna róshimplí dá leibhéil scileanna, d'éirigh siad astu.

Luann de Boer, Bosker agus van der Werf (2010) taighde a léiríonn an drochthionchar a bhaineann le curaclam nach bhfuil dúshlánach go leor (m.sh. Rubie-Davies et al., 2006; Weinstein, 2002 in de Boer et al., 2010). Aithníonn siad ceisteanna ar leibhéil éagsúla deacrachta, chomh maith le grúpáil de réir cumais agus an tslí ina bhfreagraíonn múinteoirí do cheisteanna na ndaltaí, mar fhoinsí difríochtaí i gcuraclaim.

Tá sé ráite arís is arís eile gur chóir go mbeadh dúshlán ar an leibhéal deacrachta ceart chun suim a choinneáil: eascraíonn leadrán as tascanna atá ró-éasca, agus cothaítear frustrachas nuair a bhíonn tascanna ródheacair (National Research Council, 1999 in Tomlinson et al., 2003). Dar le Ledwig (1997), ba chóir go mbeadh daltaí *“challenged at and beyond their individual ability levels”*.

Tagraíonn Tomlinson et al. (2003) do Bruner (1963) a dúirt go gcaithfidimid seomraí ranga a fhorbairt ina gcuirtear dúshlán roimh fhoghlaimoirí ar ardchaighdeán, ach gan damáiste a dhéanamh do mhúinín ná do thoil na ndaoine eile.

Chomh maith le dúshlán ar an leibhéal ceart, tá sé tábhachtach dúshlán taitneamhach a chur os comhair an dalta.

Fuair Csikszentmihalyi et al. (1993) amach go mbíonn dea-thionchar ar dhaltaí nuair a bhíonn suim acu san ábhar foghlama. Cuidíonn sé le mothúcháin dhearfacha a chruthú i bhfoghlaimoirí maidir lena n-inniúlacht agus féintreorú, chomh maith le toilteanas glacadh le dúshlán agus leanúint leis. Seo aidhm mhór atá ag múinteoirí Rang a Sé – páistí a ullmhú don saol foghlama amach rompu nach mbeidh faoi stiúir daoine eile.

Nuair a bhaineann páistí ar ardchumas taitneamh as tascanna cognaíocha ag aois óg, is cosúil go lorgaíonn siad spreagadh cognaíoch go fadtéarmach (Gottfried agus Gottfried, 1996). Arís, seo nós a bheadh gach múinteoir ag iarraidh a chothú ina ndaltaí, go háirithe páistí ar ardchaighdeán Gaeilge, ionas go leanfaidh siad ar aghaidh ag foghlaim nuair a bheidh orthu é sin a dhéanamh go neamhspleách.

1.3.1.2 Grúpáil de réir cumais

Déantar tagairt d'obair ghrúpa go minic i dtaighde ar shuíomhanna tumoideachais. Molann Fortune (2000) obair ghrúpa, ag cur béime ar ghrúpaí cumais mheasctha, ionas go bhfoghlaimoidh páistí óna chéile.

Téann sé sin i gcoinne mholtaí Rogers (2007) faoi pháistí ar ardchumas. Dar léi, agus de réir an taighde ar a ndearna sí anailís, tá sé thar a bheith tábhachtach go gcuirfí deiseanna ar fáil d'fhoghlaimoirí ar ardchumas foghlaim agus sóisialú le páistí ar chomhcheim ábaltachta. Bíonn buntáistí acadúla agus mothachtálacha ann dóibh, agus dá mhéad am a chaitheann siad sna grúpaí sin is ea is dearfaí atá na dea-éifeachtaí.

Déanann Ní Shéaghdha (2010) an-chás ar son na grúpála de réir cumais agus í ag plé riachtanais na bpáistí arb í an Ghaeilge a gcéad teanga acu sa chóras lán-Ghaeilge. Déanann sí tagairt do Hickey (2001) a rinne taighde ar naíonraí (suíomhanna réamhscolaíochta lán-Ghaeilge) agus a fuair amach nach raibh stiúrthóirí ag freastal ar chainteoirí dúchais mar ghrúpa aonair de bharr riachtanais na bhfoghlaimoirí Gaeilge a bheith níos práinní. Féachann Hickey air sin mar easpa cothromaíochta, toisc nach dtiocfadh forbairt ar theanga na gcainteoirí dúchais gan dul i ngleic le teanga agus gníomhaíochtaí teanga níos dúshlánaí. Don taighde seo, d'fhéadfaimis féachaint ar chás na bhfoghlaimoirí ar ardchaighdeán Gaeilge mar seo – mura gcuirtear dúshlán rompu ó thaobh teanga de, ní thiocfaidh an fhorbairt chuig ar a gcuid Gaeilge.

Pléann Ní Shéaghdha “idirtheanga” nó “cailciú” ar bhotúin i gcomhthéacsanna tumoideachais .i. botúin áirithe nó dul an Bhéarla á mbuanú i gcaint na bpáistí toisc go gcuireann siad a dteanga in oiriúint dá chéile. Féachann sí ar ghrúpáil de réir cumas teanga mar shlí chun an lámh in uachtar a fháil ar an bhfadhb sin.

Mar sin, cé go bhfuil an tuairim ann gur fearr grúpaí cumais mheasctha teanga, tá cás an-láidir ann gur mó na dea-éifeachtaí a bhaineann leis an ngrúpáil de réir cumais d'fhoghlaimoirí ar ardchaighdeán Gaeilge.

1.3.2 Dea-chleachtais do gach foghlaimoir Gaeilge

Tá réimse dea-chleachtas aitheanta sa litríocht a chabhraíonn le gach foghlaimoir teanga, na páistí ar ardchaighdeán teanga san áireamh. Ar ndóigh, is iontach an chabhair iad straitéisí mar sin do mhúinteoirí ag plé le réimse leathan cumas ina ranganna, mar níl aon foghlaimoirí thíos leis a fhad is atá dul chun cinn á dhéanamh ag foghlaimoirí eile. Pléifear anseo an tábhacht a bhaineann le rogha oibre a thabhairt d'fhoghlaimoirí agus straitéisí ceistithe.

1.3.2.1 Roghanna ina gcuid oibre

Aithnítear roghanna ag daltaí mar thréith riachtanach i seomraí ranga dalta-lárnacha (Schweinhart agus Weikart,



1988 in Tomlinson et al., 2003). Moltar deiseanna a thabhairt do dhaltá a n-ábhar léitheoireachta féin a roghnú chomh maith lena dtopaicí féin do thionscnaimh chun rannpháirtíocht shubstainteach a chinntiú san fhoghlaím agus, mar sin, gnóthachtáil a ardú (Carbonaro agus Gamoran, 2002). Tá roghanna foghlama fite fuaite le suimeanna daltaí chomh maith, rud a luíonn le ciall má chuirtear san áireamh go roghnódh daoine rudaí a thaitníonn leo. Molann Ledwig (1997) roghanna oibre agus leagan amach oscailte in indibhidiúlú an churaclaim de réir chumas agus shuimeanna an dalta. Mar sin, chuirfeadh roghanna ina gcuid oibre go mór le heispéireas foghlama na bhfoghlaimeoirí Gaeilge.

1.3.2.2 Straitéisí ceistithe

Rinne Rogers (2007) sintéisiú ar thaighde a rinneadh ar oideachas foghlaimeoirí ar ardchaighdeán. D'aithin sí cúig dhea-chleachtas, agus áirítear leo idirdhealú i soláthar an churaclaim de réir luais, méid dul siar agus cleachtaidh, agus cur i láthair an ábhair. Go praiticiúil, feictear na cleachtais sin sna ceisteanna agus sna tascanna a roghnaíonn múinteoirí d'fhoghlaimeoirí ina ranganna. Díreofar ar cheistiú anseo.

Deir Ledwig (1997) go gcothaíonn teicnícíochtaí ceistithe áirithe timpeallacht ina bhfuil leibhéil dúshláin agus inspreagtha níos fearr; go meallann ceistiú oscailte cruthaitheacht agus smaoineamh ardoird; agus gur féidir le múinteoirí saiteicnícíochtaí ceistithe a úsáid chun dúshláin aonair, spriocdhírthe a chur ar fáil do dhaltá.

Aithníonn Met (2007) ceistiú mar cheann de na deich n-iompar múinteora trína bhfeabhsaítear inniúlacht na ndaltaí i gclár dhátheangacha. Le haghaidh straitéisí ceistithe éifeachtacha, molann sí aga feithimh; tascanna a scafláil chun freagraí níos faide agus níos casta a mhealladh, ó bhéal agus i scríbhinn araon; agus ceisteanna oscailte a chur chun freagraí sínte a mholadh. Sa tslí chéanna, molann Fortune (2000) don mhúinteoir ceisteanna a phleanáil agus a chur chun dioscúrsa sínte a spreagadh agus chun smaoineamh ardoird a chothú.

Mar sin, is iad na dea-chleachtais is mó a tháinig chun cinn sa taighde thuas ná dúshláin a chur roimh pháistí ar ardchaighdeán teanga – iad ar an leibhéal ceart agus taitneamhach don fhoghlaimeoir; foghlaimeoirí a ghrúpáil de réir cumas teanga; rogha a thabhairt do gach foghlaimeoir ina c(h)uid oibre; agus ceistiú a úsáid mar chleachtas idirdhealaithe chun freastal ar gach páiste ar a leibhéal féin.

2. MODHEOLAÍOCHT

Taighde cáilíochtúil a bhí sa taighde seo, a thagann faoi scáth an Chur Chuige Thógachaíoch (Lincoln, Lynham agus Guba, 2011).

2.1 Rannpháirtithe

Úsáideadh sampláil bhreithiúnais chun triúr rannpháirtithe a roghnú. Roghnaíodh múinteoirí Rang a Sé ar na cúiseanna seo:

- (a) Tá na príomhscileanna teanga sealbhaithe ag daltaí faoin bpointe seo ina saol oideachais (Lenoach, 2014);
- (b) Tá ocht mbliana de thaithí acu ar an gcóras tumoideachais faoin bpointe seo;
- (c) Is é Rang 6 an seans deireanach atá ag an scoil páistí ar ardchaighdeán Gaeilge a aithint;
- (d) Tá roinnt mhaith taighde déanta cheana ar dhaltá ag an aois seo, m.sh. Ó Duibhir (2009), rud atá cabhrach chun na torthaí a leabú i gcomhthéacs an taighde ar an tumoideachas.

Tugadh cuireadh do mhúinteoir amháin (Úna) páirt a ghlacadh sa taighde mar tá aithne phearsanta agus phroifisiúnta ag an taighdeoir uirthi trí bheith ag obair léi ar feadh trí bliana. Bhraith an taighdeoir go mbeadh eolas saibhir le fáil uathí, toisc go raibh an-taithí aici ag múineadh ardranganna.

Chomh maith leis sin, seoladh ríomhphoist chuig gaelscoileanna i ndeisceart na tíre ina raibh grúpa iomlán amháin Rang a Sé ar a laghad. Mar sin, is iad a bpríomhoidí a d'iarr ar an dara agus ar an tríú rannpháirtí páirt a ghlacadh sa taighde agus bhí siad sásta é sin a dhéanamh.

Tá eolas mar gheall ar na rannpháirtithe, a ranganna agus a scoileanna le feiceáil i dTábla A thíos. Tugadh ainmneacha bréagacha do na múinteoirí ó thús go deireadh an staidéir chun rúndacht a gcuid sonraí a chinntiú.



	Scoil 1	Scoil 2	Scoil 3
<i>Ainm an mhúinteora</i>	Úna	Bríd	Fiona
<i>Blianta de thaithí</i>	18	5	13
<i>Scoil</i>	Aon sruth amháin, measctha	Dhá shruth, measctha	Dhá shruth, measctha
<i>Líon na bpáistí sa rang</i>	23	22	34
<i>Ceacht taifeadta</i>	Scríbhneoireacht	Léitheoireacht	Labhairt

Tábla A: Sonraí na rannpháirtithe

2.2 Ionstraimí taighde agus a gcur i bhfeidhm

Bailíodh sonraí cáilíochtúla le linn agallaimh leath-struchtúrtha, breathnóireacht le fístaifeadadh agus agallaimh bunaithe ar athchuimhní spreagtha.

Rinneadh anailís ar Phleananna Gaeilge na scoileanna chomh maith, ach ní phléifear san alt seo iad de bharr teorainneacha spáis.

Bailíodh na sonraí thar thréimhse trí mhí, ó mhí Feabhra go mí Aibreáin 2015. Mhair na hagallaimh go léir timpeall ar thríocha nóiméad. Chun an bhreathnóireacht agus fístaifeadadh a chur i bhfeidhm, thug an taighdeoir cuairt ar scoileanna na rannpháirtithe. Iarradh ar na rannpháirtithe ceacht Gaeilge a mhúineadh ar feadh tríocha nóiméad. Níor tugadh treoirilíní ar bith dóibh maidir le hábhar nó cuspóirí an cheachta; iarradh orthu leanúint ar aghaidh leis an ngnáthcheacht Gaeilge a bheadh ar siúl acu ar an lá sin. Rinneadh é sin chun cur le bailíocht na sonraí.

2.3 Anailís

Rinne an taighdeoir féin tras-scríbhinní de na hagallaimh de réir mar a tharla siad. Scríobhadh na comhráite díreach mar a tharla siad, gan botúin teanga a cheartú.

Úsáideadh teoiric bhunata (Glaser agus Strauss, 2009) de réir threoirilíní Charmaz (2011) chun códú agus anailís a dhéanamh ar na tras-scríbhinní.

2.4 Cúrsaí Eitice

Fuair an taighde seo Faomhadh Eitice i mí Eanáir 2015 ón gCoiste Eitice Taighde ar chlár M. Oid. san Oideachas Lán-Ghaeilge i gColáiste Mhuire gan Smál. Úsáideadh prionsabail Hammersley agus Traianou (2012) mar threoir i gcúrsaí eitice ó thús an taighde.

Gealladh rúndacht iomlán don triúr rannpháirtithe, dá ndaltaí agus dá scoileanna. Dearbhaíodh nach luafaí a n-ainmneacha féin ná aon ainm a thiocfadh chun cinn sna hagallaimh, ainm na scoile, ná ainm an cheantair aon áit i dtuairiscí taighde.

3. TORTHAÍ

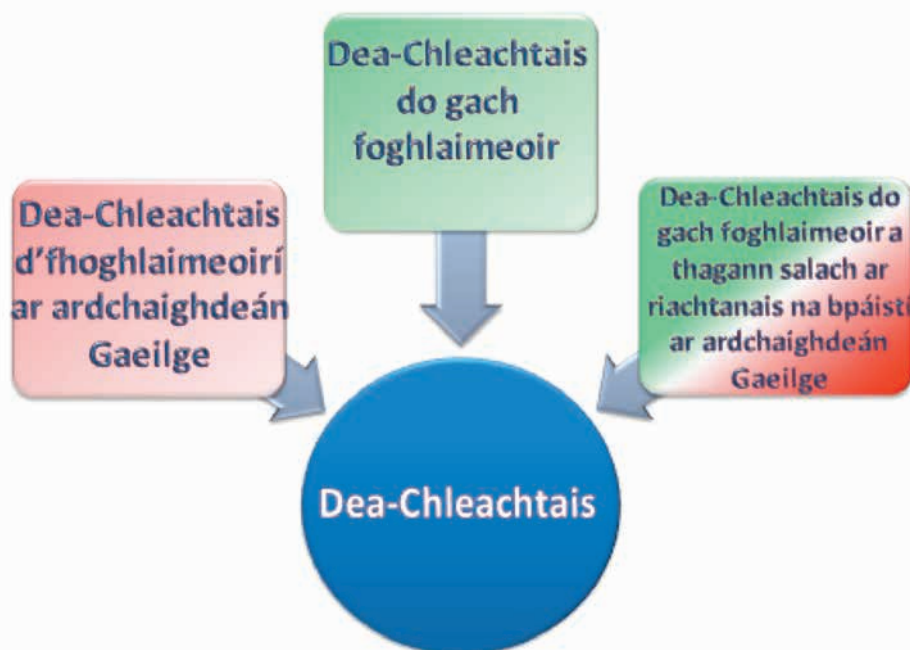
Aithníodh réimse leathan cleachtas i bhfeidhm ag múinteoirí sa taighde seo. Ní phléifear ach rogha astu anseo de bharr teorainneacha faid.

Úsáidfear na cóid ghiorraithe seo agus tagairtí á ndéanamh do na tras-scríbhinní éagsúla:

- S1A1 - Scoil 1, Agallamh 1
- S1B - Scoil 1, Breathnóireacht
- S1AS - Scoil 1, Athchuimhní Spreagtha
- S2A1 - Scoil 2, Agallamh 1
- S2B - Scoil 2, Breathnóireacht
- S2AS - Scoil 2, Athchuimhní Spreagtha
- S3A1 - Scoil 3, Agallamh 1
- S3B - Scoil 3, Breathnóireacht
- S3AS - Scoil 3, Athchuimhní Spreagtha

M - Múinteoir
T - Taighdeoir

Cuirfear na torthaí taighde i láthair de réir mórthéamaí. Pléadh dea-chleachtais a chabhraíonn le foghlaimoirí ar ardchaighdeán Gaeilge agus dea-chleachtais a chabhraíonn le gach foghlaimoir i Roinn 1.3 thuas. Tháinig mórthéama eile chun cinn mar chuid den phróiseas anailíse, nach raibh an taighdeoir ag súil leis. B'shin dea-chleachtais a chabhraíonn le gach foghlaimoir ach a thagann salach ar riachtanais na ndaltaí ar ardchaighdeán Gaeilge (Fíor 1). Ina dteannta sin, bhí na dea-chleachtais go léir leabaithe i gcomhthéacs níos leithne, bunaithe ar chomhthéacs na scoile agus ar chomhthéacs an chórais oideachais. Ní phléifear an comhthéacs leathan san alt seo, ach léirítear gnéithe de i bhFíor 2 thíos.



Fíor 1: Na trí ghné dea-chleachtais a tháinig chun cinn sa phróiseas anailíse



Fíor 2: Téamaí níos leithne ina bhfuil na dea-chleachtais lonnaithe



3.1 Dea-chleachtas d'fhoghlaimoirí ar ardchaighdeán Gaeilge

3.1.1 Dúshlán ar an leibhéal ceart

In agallaimh leis na múinteoirí agus sa bhreathnóireacht, aithníodh réimse dea-chleachtas a chabhraíonn le foghlaimoirí ar ardchaighdeán Gaeilge a scileanna teanga a fheabhsú. Pléifear anseo na dúshlán a chuireann múinteoirí ar fáil d'fhoghlaimoirí – dúshlán ar an leibhéal ceart agus dúshlán thaitneamhacha.

Tuigeann na múinteoirí sa taighde seo an tábhacht a bhaineann le dúshlán ar an leibhéal ceart a chur roimh pháistí, agus roimh na páistí ar ardchaighdeán Gaeilge ach go háirithe.

S1A1

... is cuid lárnach den scoil é, go mbeadh *ah*, dúshlán, *am*, a oireann dos na páistí sin acu ins an obair ó lá go lá istigh sa seomra ranga.

... ní bheifeá ag freastal orthu gan dúshlán a thabhairt dóibh.

S3A1

... déanaim iarracht na ceisteanna sin a dhíriú ar na páistí sin, mar bíonn a fhios agam go mbeidh dúshlán sa bhreis ann, go mbeidh siad in ann é a dhéanamh.

S2AS (maidir le ceisteanna a chur faoi leabhair)

... má tá rud an-dúshlánach ar fad i gceist, uaireanta ní stopann siad thú.

S3AS (Tugtar rud atá deacair dóibh, ach a bheidh indéanta le cabhair ón múinteoir)

... nuair a bhím ag gabháil timpeall, déanaim iarracht beagáinín *scaffolding* a dhéanamh nó déanaim iarracht, *you know*, cúpla focal nó cúpla nod a thabhairt dóibh.

Dar le Csikszentmihalyi et al. (1993), bhí drochthionchar ar dhaltaí nuair nach raibh na scileanna cearta acu chun tasc a chomhlíonadh, ach chinntigh na múinteoirí sa taighde seo nár tharla a leithéid trí phleanáil chúramach. Sa chéad scoil, bhí nathanna saibhre faoin Earrach foghlamtha de ghlanmheabhair agus cleachtaithe ag páistí sula raibh orthu dán a scríobh ar an ábhar. Sa tríú scoil, rinneadh amhlaidh maidir le nathanna a bhain le díospóireacht, agus an sainfhoclóir a bhain le seánra na díospóireachta.

Thug Múinteoir Fiona i Scoil 3 tasc don rang ar fad, ach bhí sí réidh chun é a shíneadh do pháistí ar ardchaighdeán Gaeilge i slí an-simplí ar fad.

S3B

M: ... más féidir leat smaoineamh ar uimhir níos mó ná dhá cheann, téir go dtí cúl an leathanach agus scríobh síos iad sin. Mar b'fhéidir go mbeadh pointí agaibhse nach mbeadh ag aon duine eile. So scríobh síos dhá cheann ar dtús agus ansin, má tá níos mó, scríobh iad sin.

3.1.2 Dúshlán atá taitneamhach

Léirigh na múinteoirí sna hagallaimh go ndéanann siad gach iarracht obair shuimiúil a chur ar fáil dá ndaltaí, go háirithe an obair atá ina dúshlán breise do pháistí ar ardchaighdeán Gaeilge.

S1A1 (maidir le leabhar ar scríbhneoireacht chruthaitheach sa suíomh tumoideachais)

... bainim úsáid as sin chomh maith, mar baineann siad taitneamh as agus is, is rud taitneamhach é dóibh.

... gur obair dhúshlánach é ach fós go bhfuil taitneamh le baint as agus nach pionós é.

S2A1

... oireann rudaí áirithe do pháistí áirithe, so déanaim iarracht saghas seans a thabhairt dóibh ar fad páirt a ghlacadh i rudaí a thaitníonn leo.

S3A1

'Cluiche Cur Amach' a ghlaonn muidne air, agus is aoibhinn leo é, is go minic cuireann siad ceist orm an féidir leo é a dhéanamh ...

Déanann na múinteoirí iarracht acmhainní nach dtaitníonn leis na daltaí a sheachaint, agus leanann siad le cinn a thaitníonn leo.



S2AS

Maidir leis an leabhar 'Amsterdam'

Bhí sé difriúil, agus ní raibh taithí acu leis, agus bhí an-suim acu, so mar sin nuair a chuir mise ceist faoi, faoin tuar nó cad a tharlódh as sin amach, bhí an-suim ag gach éinne tuar a thabhairt dom agus bhíodar ag caint thar a chéile.

3.2 Dea-chleachtais do gach foghlaimeoir

Baineann an roinn seo le dea-chleachtais a chabhraíonn le gach foghlaimeoir i seomra ranga ina bhfuil éagsúlacht chumais, na páistí ar ardchaighdeán Gaeilge san áireamh. I measc na ndea-chleachtas a aithníodh, áirítear roghanna a thabhairt d'fhoghlaimeoirí ina gcuid oibre agus idirdhealú a dhéanamh ó thaobh ceisteanna agus tascanna de.

3.2.1 Roghanna ina gcuid oibre

Pléadh thuas an tábhacht a bhaineann le roghanna a thabhairt do dhaltai ina gcuid oibre chun rannpháirtíocht agus gnóthachtáil a fheabhsú. Sa staidéar seo, aithníodh roghanna ag foghlaimeoirí ina gcuid oibre mar théama láidir a tháinig chun cinn i ngach scoil.

- a. Aithníonn na múinteoirí an tábhacht a bhaineann le roghanna a thabhairt d'fhoghlaimeoirí ar gach caighdeán.

S3AS

Ceapaim go mbíonn siad — go mbraitheann siad saghas fásta suas. Braitheann siad go bhfuil meas ag an múinteoir orthu chomh maith agus ar an aois atá orthu.

- b. Ba léir go dtugann na múinteoirí seo roghanna dá gcuid foghlaimeoirí go minic.

S2A1

... déanann siad saorscríbhneoireacht *am*, go minic, *so* cuireann siad iad féin in iúl i bpé slí a oireann dóibh.

S3B

M: Lámha suas na daoine anso gur mhaith leo a bheith b'fhéidir ar son an rúin, ag rá gur chóir dúinn an teanga Ghaeilge a choimeád beo.
[Ardaíonn ar a laghad cúigear a lámha].

- c. Úsáideann múinteoirí roghanna oibre mar mhodh idirdhealaithe.

S1A1

... don chuid is mó, déanann siad go léir an, an tasc céanna agus ansin bíonn a rogha, bíonn — déanann na páistí seo saghas a rogha oibre, agus téann siad ar aghaidh agus déanann siad tionscnaimh ar rudaí áirithe agus eagraíonn siad rudaí áirithe ...

S1B

M: Tá rogha agaibh. Is féidir na nathanna atá agaibh, an leathanach sin, a thógaint amach chun cabhrú libh más mian libh; nó ... d'fhéadfá dúshlán a thabhairt duit féin agus [*go briomhar, le béim ar na focail*] gan an leathanach a thógaint amach agus gan a bheith ag féachaint ar an leathanach. Suas fútsa, níl mé chun a rá go gcaithfidh tú é a dhéanamh slí amháin nó slí eile. *So* tá an rogha agatsa.

- d. Cinntíonn na múinteoirí nach ndéanann foghlaimeoirí an rogha is éasca i gcónaí.

S3AS

... is dócha déanaim iarracht ó am go ham saghas rogha a thabhairt dóibh agus déanaim iarracht ó am go ham chomh maith go mbeinn ag piocadh daoine mé féinig.

3.2.2 Straitéisí ceistithe

Pléadh i Roinn 1.3 an taighde a bhaineann le ceistiú mar chleachtas chun inniúlacht teanga a fheabhsú agus dúshláin aonair a chur roimh fhoghlaimeoirí. Thuig na múinteoirí sa taighde seo an tábhacht a bhaineann le ceisteanna a chur chun teanga ar chaighdeán ard a mhealladh ó dhaltai agus dúshláin a chur rompu.

S3A1

... níl an freagra scríofa os a gcomhair amach, caithfidh siad saghas beagán tochailt [*sic*]



a dhéanamh chun teacht ar *am*, an bhfreagra ... déanaim iarracht na ceisteanna sin a dhíriú ar na páistí sin, mar bíonn a fhios agam go mbeidh dúshlán sa bhreis ann, go mbeidh siad in ann é a dhéanamh.

... ceisteanna deacra a chur orthu, *you know* agus ceisteanna níos teibí b'fhéidir.

... ceisteanna sa bhreis orthu chun a fháil amach an féidir leo breis eolais a thabhairt dom.

S2AS

... faighim má chuireann tú ceist bunúsach, *am* nó ísealoird orthu, ní bhíonn ach aon fhreagra amháin air *so* ní bhíonn an plé sin agat.

Chomh maith le ceisteanna a chur go díreach ar na páistí, d'úsáid na múinteoirí teicnícíochtaí eile chun freagraí ardoird a mhealladh, m.sh. a dtuairimí féin a léiriú. Bhí na múinteoirí breá ábalta na páistí a shíneadh trí cheisteanna breise a chur orthu.

S2B

M: "Cad a cheapann sibhse? Cén saghas duine a bheidh ann, [Páiste 9]?"

M: "Dá bhfeicfeá duine mar sin sa tsráid, [sos] an mbeadh [] an mbeadh tú amhrasach labhairt leo?"

M: "Ceapaim féin go bhfuil sí saghas *am*, aibí."

S3B

M: Agus an post deacair é, an cathaoirleach, an gceapann sibh?

P3: Ceapaim go bhfuil sé.

M: Cén fáth?

P3: Mar *am*, bíonn daoine ag *am*, ag iarraidh tú — ag iarraidh argóint, agus ní bhíonn siad ag *am*, ag éisteacht b'fhéidir uaireanta.

3.3 Dea-chleachtais do gach foghlaimeoir a thagann salach ar riachtanais foghlama na bhfoghlaimeoirí ar ardchaighdeán Gaeilge

Cuireadh ionadh ar an taighdeoir maidir le roinnt cleachtas a tháinig chun cinn mar chuid den phróiseas anailíse. Dea-chleachtais a bhí iontu, dar le litríocht ar dhea-chleachtais i múineadh tríd an dara teanga nó i suíomhanna tumoideachais, ach ba léir nár luigh na téamaí céanna le dea-chleachtais d'fhoghlaimeoirí ar ardchaighdeán.

Chonacthas sa taighde a luadh i Roinn 1.3.1 gur mór an buntáiste é d'fhoghlaimeoirí ar ardchaighdeán Gaeilge grúpáil a dhéanamh de réir cumas teanga. Ar an taobh eile, oireann sé d'fhoghlaimeoirí nach bhfuil ardchaighdeán Gaeilge acu a bheith i ngrúpaí cumais mheasctha (Fortune, 2000). Bhí réimse cleachtas i bhfeidhm ag na múinteoirí sa taighde seo.

I Scoil 1, luaigh an múinteoir cleachtas a bhíodh i bhfeidhm sa scoil, a bhain le grúpa páistí ar ardchaighdeán Gaeilge.

S1A1

... múinteoir amháin go raibh saghas freagracht uirthi *ah*, páistí d'ardchumais a thógaint agus *ah*, obair dúshlánach a dhéanamh leo in ábhair éagsúla agus d'oibrigh sé go hiontach ar fad.

Ceistíodh í faoin gcúis nár leanadh leis an gclár agus dúirt an múinteoir gur bhain sé le hacmhainní, agus go bhfuil an múinteoir ag teastáil anois chun freastal ar pháistí a bhfuil deacrachtaí acu.

I láthair na huaire, níl grúpáil de réir cumais i bhfeidhm ag Múinteoir Úna in aon chor. Na cúiseanna a thugann sí ná nach bhfuil aon ghá lena leithéid nuair atá sí in ann bogadh timpeall an tseomra go héasca, agus an bhuairt go gcuirfeadh sé isteach ar mhuinín páistí eile sa rang dá mbeadh an éagsúlacht chumais soiléir dóibh.

I Scoil 2, tá grúpáil de réir cumais i bhfeidhm le haghaidh grúpaí léitheoireachta, ach bíonn léitheoireacht bheirte ar siúl chomh maith, agus cumas measctha a bhíonn sna beirteanna sin.

Bhí an múinteoir i Scoil 3 go hiomlán ar son grúpaí cumais mheasctha, agus is iad a bhí i gceist san obair ghrúpa mar chuid dá ceacht ar Ghaeilge labhartha.

S3AS

... ceapaim féin i gcónaí is rud maith é chun dalta le ardchaighdeán Ghaolainn a chur le daltaí atá measartha nó lag.



Bhí sé suimiúil chomh maith gur luaigh beirt de na múinteoirí grúpáil de réir cumais mar chleachtas a chuirfidís i bhfeidhm mura mbeadh aon teorainn ar a gcuid acmhainní:

S2A1

... dá mbeadh an t-am agam agus b'fhéidir péire lámha eile sa rang, bheadh obair ghrúpa á dhéanamh againn níos mó agus bheimis ag díriú níos mó ar [] am, leibhéal na ngrúpaí sin.

S3A1

Más rud é go raibh rang amháin le páistí le ardchumas, bheifeá in ann a lán a dhéanamh leo ach níl sé sin réalaíoch ...

Mar sin, is grúpaí cumais mheasctha atá i bhfeidhm den chuid is mó sna scoileanna seo, agus féachtar ar ghrúpáil de réir cumais mar fhéidearthacht nach bhfuil bainte amach i gcásanna áirithe, nó cleachtas a bheadh i bhfeidhm dá mbeadh tuilleadh cabhrach ar fáil. Tá na múinteoirí den tuairim chomh maith go bhfuil sé tábhachtach grúpaí cumais mheasctha a úsáid ar mhaithe leis na páistí nach bhfuil ardchaighdeán Gaeilge acu. B'fhiú go mór a gcuid airde a tharraingt ar na buntáistí a bhainfeadh le grúpáil de réir cumas teanga do na páistí ar ardchaighdeán Gaeilge, agus na slite simplí ina bhféadfaidís an ghrúpáil sin a chur i bhfeidhm ina gceachtanna Gaeilge.

3.4 Conclúidí

Trí anailís a dhéanamh ar agallaimh agus ar thréimhsí breathnóireachta, tugtar fianaise láidir go bhfuil dea-chleachtais i bhfeidhm ag na múinteoirí seo a chabhraíonn le gach dalta ina ranganna. Feictear chomh maith go bhfuil cúpla cleachtas i bhfeidhm a thagann salach ar riachtanais foghlama na bhfoghlaimoirí ar ardchaighdeán, agus tá sé thar a bheith tábhachtach na cleachtais sin a aithint, ionas go mbeidh múinteoirí feasach orthu agus ionas gur féidir leo tabhairt faoi na cleachtais a chur in oiriúint d'fhorbairt na bhfoghlaimoirí ar ardchaighdeán Gaeilge chomh maith.

4. CONCLÚID AGUS IMPLEACHTAÍ

Is léir ó na torthaí atá pléite san alt seo gur baineadh amach aidhm an taighde seo — aithníodh dea-chleachtais atá i bhfeidhm i ngaelscoileanna chun freastal ar scileanna teanga daltaí ar ardchaighdeán Gaeilge i Rang a Sé.

Luíonn na torthaí ar dhea-chleachtais d'fhoghlaimoirí ar ardchaighdeán Gaeilge go mór leis an taighde reatha. Bheadh sé an-éasca d'aon mhúinteoir na cleachtais a luadh san alt seo a chur i bhfeidhm ina s(h)eomra ranga, dá bhféadfadh sé/sí roinnt taighde a dhéanamh orthu roimh ré agus tiomantas a léiriú i leith an taisc.

Sa tslí chéanna, tá tacaíocht láidir sa taighde reatha do na dea-chleachtais do gach foghlaimoir a aithníodh sa taighde seo. Is cleachtais fhíorluachmhara iad sin, mar bíonn dea-thionchar acu ar na foghlaimoirí go léir i suíomh tumoideachais. Dá gcuirfeadh múinteoirí na cleachtais sin i bhfeidhm, chuirfidís go mór le foghlaim na teanga do gach dalta.

Caithfimid bheith aireach, áfach, roimh chleachtais a thagann salach ar riachtanais na bpáistí ar ardchaighdeán Gaeilge. Ar ndóigh, ní fhéadfadh múinteoirí freastal ar riachtanais na bhfoghlaimoirí ar ardchaighdeán Gaeilge an t-am ar fad agus na páistí is lú cumas a fhágáil ar lár. Caithfear cothromaíocht a bhaint amach idir riachtanais na bpáistí éagsúla sa rang. Is féidir roinnt cleachtas a leasú beagáinín ionas nach dtagann siad salach ar riachtanais foghlaimoirí áirithe, m.sh. grúpáil de réir cumais a úsáid uaireanta, ar mhaithe leis na bhfoghlaimoirí ar ardchaighdeán Gaeilge, agus cumas measctha a chur i ngrúpaí amanna eile, ar mhaithe leis na bhfoghlaimoirí nach bhfuil ardchaighdeán acu. Ionas gur féidir le múinteoirí a leithéid a dhéanamh, caithfidh siad bheith feasach ar thionchair na gcleachtas éagsúil atá i bhfeidhm acu.

Níl sna torthaí seo ach pointe tosaithe. Bhí go leor cosúlachtaí idir cleachtais na múinteoirí, ach bhí roinnt mhaith éagsúlachta ann chomh maith. Tá sé deacair ginearálú a dhéanamh maidir le comhthéacsanna eile. Is gá féachaint an dtiocfaidh na torthaí céanna ó mhúinteoirí eile i gcomhthéacsanna comparáideacha agus i gcomhthéacsanna atá éagsúil, m.sh. gaelscoil faoi mhíbhuntáiste. Chomh maith leis sin, is gá an taighde a leathnú amach chuig rangleibhéil éagsúla. B'ábhar suime é féachaint ar leibhéal na Naíonán agus na cleachtais i bhfeidhm ag múinteoirí na ndea-fhoghlaimoirí óga chun a scileanna teanga a fheabhsú.

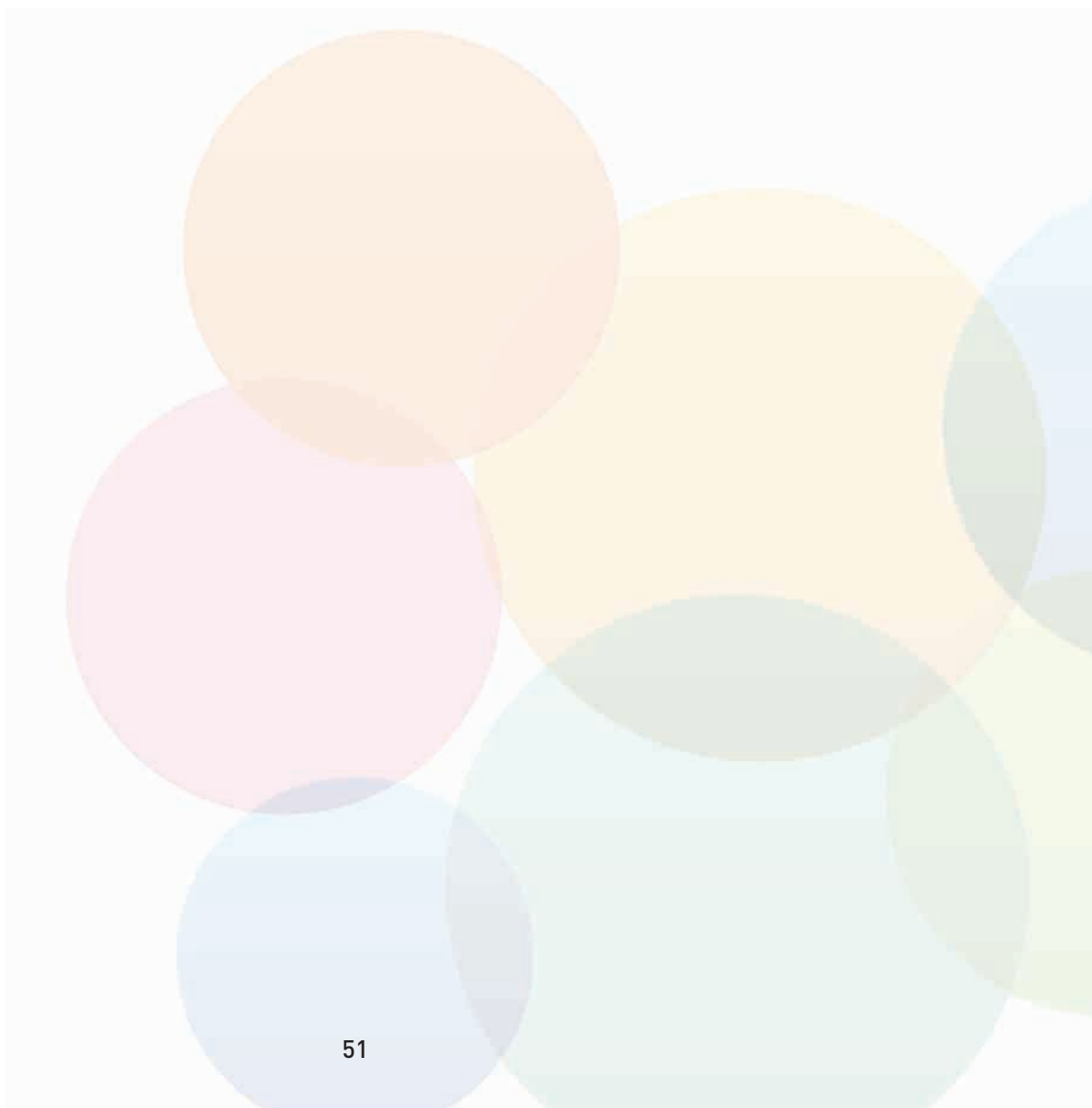
An chonclúid is tábhachtaí is féidir a tharraingt as na torthaí taighde seo ná nach rud dodhéanta é in aon chor do mhúinteoirí freastal go héifeachtach ar fhoghlaimoirí ar ardchaighdeán Gaeilge, gan ligean d'fhoghlaimoirí eile a bheith thíos leis. Bheadh an taighdeoir ag súil go dtabharfadh na torthaí seo misneach do mhúinteoirí eile atá ag iarraidh cleachtais den scoth a chur i bhfeidhm dá gcuid daltaí ar ardchaighdeán Gaeilge.

Seo céim bheag ar bhóthar fada chun freastal ar fhoghlaimoirí ar ardchaighdeán Gaeilge. Dhírigh Ní Shéaghdha (2010) an spotsolas ar pháistí a mbíonn an Ghaeilge mar an chéad teanga acu sa chóras lán-Ghaeilge, agus anois tá sé in am dúinn teacht i gcabhair ar ghrúpa i staid chomparáideach. Má leanaimid leis an taighde ar conas tacú leis



na páistí seo, ní fios cé na buntáistí a bhainfear amach don Ghaeilge sa todhchaí.

Nóta an údair: tá roinnt gnéithe den taighde nach bhfuil pléite san alt seo de bharr teorainneacha spáis. Is féidir teacht ar thuairisc iomlán ar an taighde ón údar féin ag elainelong74@yahoo.co.uk.





TAGAIRTÍ

- Bruner, J. (1963). *The Process of education*. Nua-Eabhrac: Vintage.
- Carbonaro, W. J., & Gamoran, A. (2002). The production of achievement inequality in high school English. *American Educational Research Journal*, 39(4), 801-827.
- Charmaz, K. (2011). Grounded theory methods in social justice research. In N. Denzin & Y. Lincoln, (eag.). *The Sage handbook of qualitative research*, (4ú eag.), (lgh 359-380). Londain: Sage.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. Cambridge, Sasana: Cambridge University Press.
- De Boer, H., Bosker, R. J., & van der Werf, M. P. (2010). Sustainability of teacher expectation bias effects on long-term student performance. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 168-179.
- Ellis, R. (2004). Individual differences in second language learning. In A. Davis & E. Elder (eag.), *The handbook of applied linguistics* (lgh 525-551). Londain: Blackwell.
- Fortune, T. (2000). Immersion teaching strategies observation checklist. *ACIE Newsletter*, 4(1), lgh 1-4.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2009). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research* (7ú heag.). Londain: Transaction Publishers.
- Gottfried, A. E., & Gottfried, A. W. (1996). A longitudinal study of academic intrinsic motivation in intellectually gifted children: Childhood through early adolescence. *Gifted Child Quarterly*, 40(4), 179-183.
- Hammersley, M., & Traianou, A. (2012). *Ethics in qualitative research: Controversies and contexts*. Londain: Sage Publications Ltd.
- Harris, J. (1982). Achievement in spoken Irish at the end of primary school. *The Irish Journal of Education/Iris Éireannach an Oideachais*, 16(2), 85-116.
- Harris, J. (1983). Relationships between achievement in spoken Irish and demographic, administrative, and teaching factors. *The Irish Journal of Education/Iris Éireannach an Oideachais*, 17(1), 5-34.
- Harris, J. (1984). *Spoken Irish in primary schools: An analysis of achievement*. Baile Átha Cliath: Institiúid Teangeolaíochta Éireann.
- Harris, J. (1988). Spoken Irish in the primary school system. *International Journal of the Sociology of Language*, 1988 (70), 69-88.
- Harris, J., Forde, P., Archer, P., Nic Fhearaile, S., & O'Gorman, M. (2006). *Irish in primary school: Long-term national trends in achievement*. Baile Átha Cliath: An Roinn Oideachais agus Eolaíochta.
- Harris, J., & Murtagh, L. (1988). Ability and communication in learning Irish. *Tuairisc neamhfhoilsithe*. Baile Átha Cliath: Institiúid Teangeolaíochta Éireann.
- Harris, J., & Murtagh, L. (1988). National assessment of Irish language speaking and listening skills in primary school children: Research issues in the evaluation of school based heritage language programmes. *Language, Culture and Curriculum*, 1(2), 85-130.
- Hickey, T. (1999). *Luathoideachas trí Ghaeilge sa Ghaeltacht*. Gaillimh: Údarás na Gaeltachta.
- Hickey, T. (2001). Mixing beginners and native speakers in minority language immersion: Who is immersing whom? *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 443-474.
- Ledwig, K. R. (1997). Looking into a differentiated primary classroom. *Tempo*, 17(1), 15-17.
- Lenoach, C. (2014). *Sealbhú neamhiomlán na Gaeilge mar chéad teanga sa dátheangachas dealaitheach*. Ollscoil na hÉireann, Gaillimh, Gaillimh.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eag.), *The Sage handbook of qualitative research* (4ú heag.), (lgh 97-128). Londain: Sage Publications Ltd.
- Lindholm-Leary, K. J. (2005). *Review of research and best practices on effective features of dual language education programs*. San Jose, CA: San Jose State University.
- Met, M. (2007). Top ten teacher behaviors that improve the proficiency of students in dual language programs. *The ACIE Newsletter*, 10(3).
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H., & Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Toronto, Ceanada: Ontario Institute for Studies in Education.



Ní Mhaoláin, N. (1998). Gaelscoileanna mar chóras bunoidreachais in Éirinn. *Irish Educational Studies*, 17(1), 300-305.

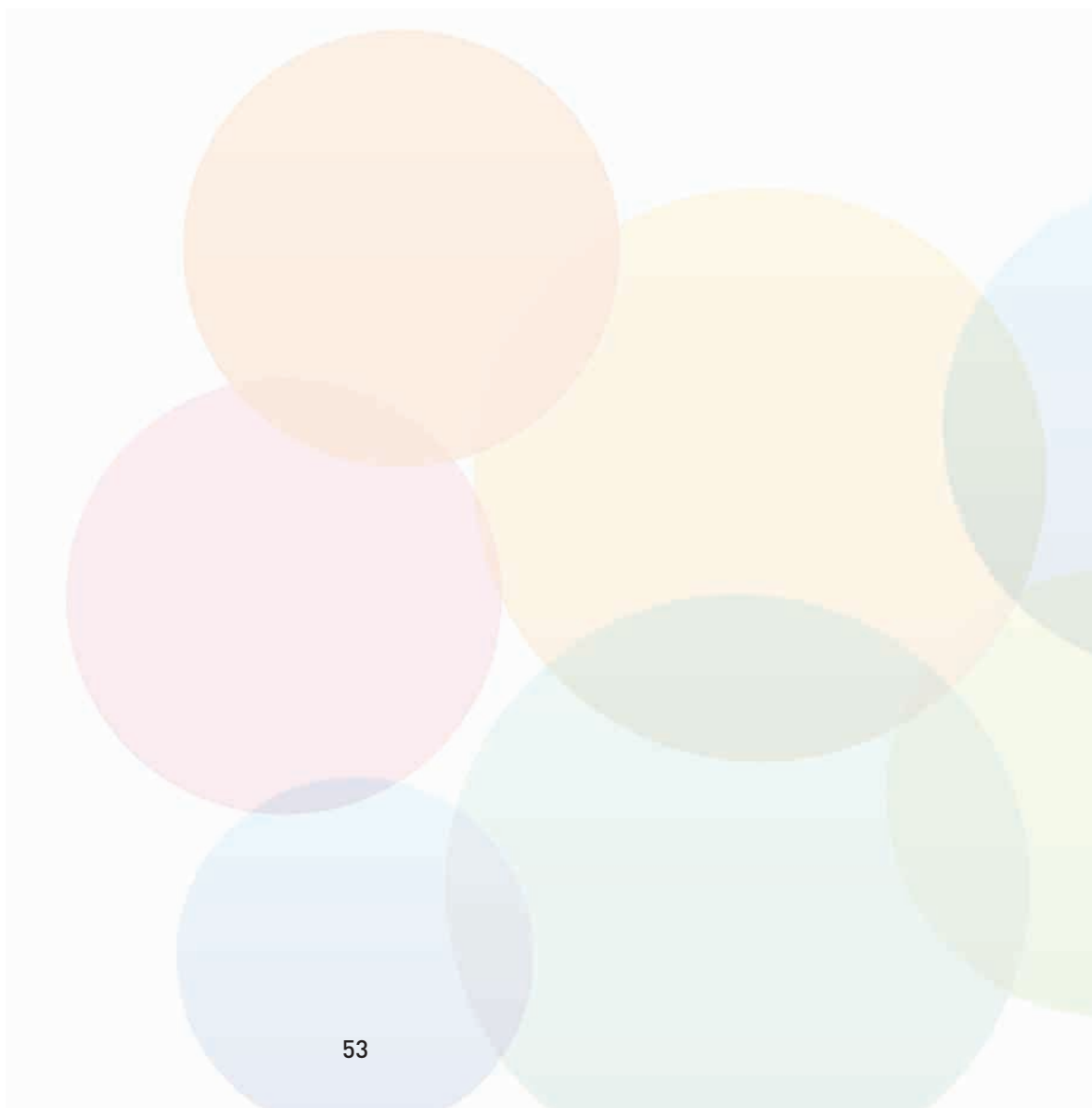
Ní Shéaghdha, A. (2010). Taighde ar dhea-chleachtais bhunscoile i dtaca le saibhriú/sealbhú agus sóisialú teanga do dhaltai arb í an Ghaeilge a gcéad teanga. Baile Átha Cliath: An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta & Gaelscolaíochta.

Ó Duibhir, P. (2009). *The spoken Irish of sixth-class pupils in Irish immersion schools*. PhD neamhfhoilsithe. Coláiste na Tríonóide, Baile Átha Cliath.

Oxford, R. L., & Lee, K. R. (2008). The learners' landscape and journey: A summary. In C. Griffiths (eag.), *Lessons from good language learners* (lgh 131-141). Cambridge: Cambridge University Press.

Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 382-396.

Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), 119-145.





Towards a global humanistic and holistic concept for teaching and learning L2 in immersion contexts

María-Teresa del-Olmo-Ibáñez, University of Alicante, Spain

Antonio Díez Mediavilla, University of Alicante, Spain

Abstract

En este trabajo se ha puesto en relación los preceptos de la retórica, como psicagogía que pretende la educación integral del individuo, con la concepción de la enseñanza en la actualidad desde bases humanísticas. Se describen los principios básicos sobre los que se sustenta el proceso de enseñanza/aprendizaje desde presupuestos teóricos; se establece cómo los géneros literarios, los tipos de discurso y las consideraciones comunicativas están en coherencia con los planteamientos de la Pragmática; se demuestra cómo esos principios generales son de aplicación a la enseñanza de lenguas; y, para terminar, se concluye en que un concepto humanístico y holístico del lenguaje y de la enseñanza requiere de un marco de referencia pragmático más que de las perspectivas de otras disciplinas lingüísticas.

This article draws on concepts fundamental to rhetoric (personal development) in relation to the current humanistic understanding of teaching. The basic principles on which the teaching and learning processes are built are discussed, as are literary genres, discourse types, and pragmatics. It will be shown how all these general principles can be applied to language teaching and, finally, the conclusion will suggest that holistic humanistic language and teaching concepts require a pragmatics reference frame rather than other linguistic perspectives.



1. INTRODUCTION

The main purpose of this article is to define what is meant by a teaching attitude, which seems particularly significant to the authors: an education inspired by a global and holistic perspective and based on humanistic principles, which is progressively being demanded by general educational models and which might turn out to be a very useful option for pedagogical work in mother- or foreign-language learning at any level (Marsh, Mehisto and Frigols, 2008).

Throughout the 20th century, and mainly in its last decades, second and third language teaching became one of the most important commitments of the education systems in most countries. The new concept of the world (open and global) has turned into a need for communicating in two or more languages. Therefore, the educational system in all countries should attend to this social demand (Council of Europe, 1995 & 2002; Eurydice, 2006).

Our holistic approach consists of a humanistic, global conception, based on classical education as set forth in Aristotle's *Rhetoric* (Aristotle, 1994) and, particularly, in Quintilian's *Institutio Oratoria* (Reyes, 1961: 389-555; Marrou, 1985: 114-15, 321). The concept of their rhetorical education is not restricted to a unique area of specific knowledge. On the contrary, in all classical authors we discover, on the one hand, complete psychological precepts and, on the other hand, an integral programme for lifelong education. Their contents and methodology appear detailed and adapted for every stage of life and encompass both content and methodology for each academic level. Stages and academic levels are also clearly defined and described by these writers.

Their ideas gave rise to two traditions known as the 'Hispanic-Italian tradition' and 'Classical Anglo-Saxon Rhetoric' (Aullón de Haro, 2012). Such classical concepts were followed by many European authors and lasted until the mid-20th century (Aullón de Haro, 2012). In the same way, classical principles remained in the structural foundation of most countries' educational systems. According to these humanistic precepts, the person should be at the centre of the formative process just as the current concept of education demands. Furthermore, is not language one of the essential components of what constitutes humanity? Is not language one of the features which define a person? Is not language the means for a human being to know, categorise and define relationships with reality and with others?

The main objectives of this article are firstly to determine the elements which are to be taken into account in the process of language acquisition according to our holistic humanistic approach: teachers and students; pragmatic concepts and interpersonal and communicative relationships; and literary genres and types of texts. Secondly, it describes how the elements mentioned above can be applied or are implicit in cultural content, grammar, literature and cinema when teaching a language using a communicative methodology. In the final section, the main conclusions are summarised.

The article is organized into four parts. Firstly, the general concepts underpinning classic rhetoric education are discussed. Secondly, classic literary genres are seen to be coherent with pragmatic theory as are types of discourse and communicative language teaching. We will next try to show how these ideas about general pedagogy and particularly pragmatics apply to teaching language and, furthermore, to the L2 class. Finally, the previous points will allow us to conclude how a humanistic holistic concept of language and teaching necessarily requires a pragmatic frame of reference because of the natural and logical unity between human beings and language.

2. WHAT HOLISTIC MEANS IN THIS CONTEXT

2.1 The idea of 'the person'

The first point for us to define is the idea of 'person'. We propose a scheme which includes all the components of the human being, considering human life as a whole. This complete vision of the human being is framed in space and time, and it is the result of elements of previous genealogy and inheritance in the broadest sense and some simultaneous determinants (existential universe, mental life, context and otherness, way of life and inter-subjectivity relationships, and social influence). We have designated all of these underlying or surrounding factors as 'circumstances'. Social issues and family also have an influence on the person and, along with other circumstances, produce the subject's social behaviour. Apart from all of these factors, the person has a transcendent dimension which includes his spiritual scope, his profound significance and his intellectual sphere.

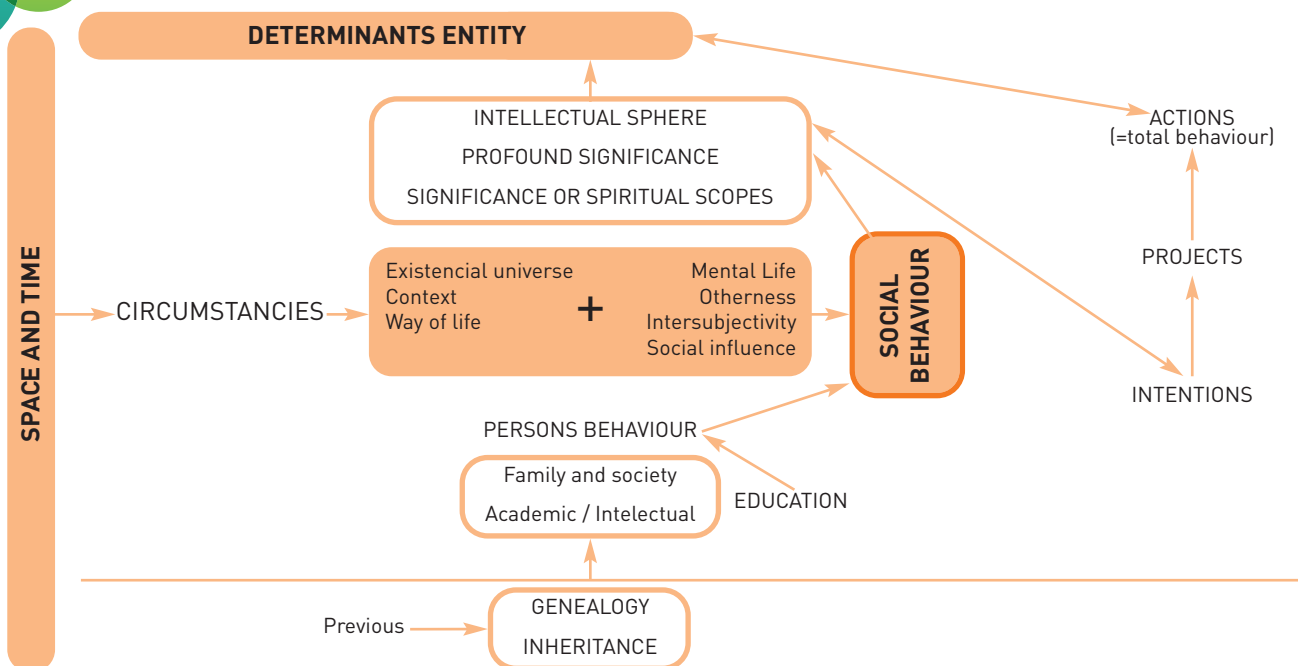


Table 1: Determinants Entity

This scheme is important as it shows how language is an essential part of human 'holistic behaviour'. Not only does a profound relationship exist between the person and language, but also the point is that it has to be analysed in a real, holistic and complete way. Therefore, the best way to achieve this is from a pragmatic perspective in language teaching irrespective of the L1 or L2.

2.2 Language as part of the person and its implications

As stated in the introduction, language teaching should be a natural part of the entire learning process. We adopt the idea of education as 'psychagogy' in the way it was developed by classic rhetoric. Consequently, considering people as described in our scheme, it will be essential to reflect on all information which refers to students, their motivation and their personalities. Real self-knowledge is also required by teachers. Aristotle establishes how the human personality influences behaviours and actions, not only in a global sense but also in concrete communicative situations (Aristotle, 1994). Therefore, there are three elements to be taken into account when teaching linguistic skills: the human being; the intention; and the reason for the message.

In his *Rhetorica*, Aristotle (1994) also provides two other ways to define the human person. Firstly, he describes the 'ages' of man: youth; the prime of life; and old age. Nowadays, educational programmes still arrange their contents according to the stages of this classification, simply adding the stage of childhood. Aristotle also describes passions, vices and virtues which still represent the accepted image of human beings in 21st century.

Next, it is necessary to take into account the features and qualities of both the teacher and the pupil. The classical foundation for these is in Quintilian's *Institutio Oratoria*. This author develops a lifelong pedagogical programme (Reyes, 1961: 456 & 457) in which he considers cognitive, psychological, physical, and methodological factors. The structure of his pedagogical plan is based on age, but he adds childhood stage to the Aristotelian taxonomy. The concept of lifelong learning is also implicit here, since he assumes that the learner has to remain active in his learning process even during the stage of old age.

Quintilian's rhetoric contains a very complete and detailed educational view. It carefully describes the features of teacher, pupils, contents and methodology for each of the different stages of life. Several points are to be highlighted here. Firstly, the importance of developing mother-language oral communicative acquisition before teaching reading and writing. Secondly, Quintilian considers that reading and writing should be learned simultaneously. Thirdly, his concept of education implies didactics, temporal distributions, and consideration of personality, otherness, intersubjectivity and social influence. The relationship between teacher and pupil must be a close and easy one.

Because Quintilian is thinking of speakers, an important part of his programme deals with linguistics. Concerning language acquisition, he says that the first goal for children must be communicative learning. Once they become competent speakers, the conditions exist to begin using the alphabet code for both reading and writing. This constitutes the origin of synthetic reading and writing methods (Aullón de Haro, 2012: 79). From then on, students should progressively develop oral and writing skills and broaden their knowledge about language, literature and sciences in a balanced and complementary way.



As we said at the beginning, these authors established the origin of a tradition which lasted until the 20th century as the Anglo-Saxon classical rhetoric (Aullón de Haro, 2012: 86), and as the Spanish-Italian tradition in Italy, France (mainly represented by Ernest Legouvé) and Spain (2012: 91)¹, during the first half of the century. In fact, it is also clearly recognisable in the latest pedagogical proposals for language teaching². The rhetorical bases did not disappear completely; on the contrary, aesthetics replaced them and, finally, they resulted in Reception Theory (Aullón de Haro, 2012)³.

Furthermore, there is one fact we should not forget. For centuries, Latin was the vehicular language of culture and education. A true immersion context existed in all scholarly and university activities, which was determined by the use of Latin in every academic communicative situation. In fact, we could say a unified European educational space existed thanks to Latin and classical culture long ago, and Latin was learned with content at the same time as contents was learned in Latin.

3. CLASSICAL POETRY AND RHETORIC, PRAGMATICS AND LANGUAGE TEACHING: LITERARY GENRES, TYPES OF DISCOURSE, UTTERANCES AND UTTERANCE MODES

The second part of this article will try to relate principles of pragmatics with the aspects described above and with the equally classic taxonomy of literary genres and discourse types. Pragmatics provides us with concepts that make it possible to associate discursive texts with the modalities of discourse, starting with the distinction between utterances and modalities of expression. The differences depend on the elements of the utterance which are also located in space and time, the same way in which a person is as we have previously seen. Pedro Aullón de Haro relates both utterances and utterance modes.

3.1 Relation between discourse typology and the concepts of utterance and utterance process

UTTERANCE	UTTERANCE PROCESS
Given verbal terms	It starts with an <i>Enunciador</i> and it is addressed to a <i>Enunciario</i> . Two people take part with:
Concrete and tangible product derived from the utterance process	<ul style="list-style-type: none">• specific status and different roles;• adequate verbal and non-verbal elements; and• appropriate clues according to communicative aims Both assume interaction and interpretation rules The whole communicative situation is framed in space and in time

Table 2: Comparison between utterance and features of utterance process

3.2 Utterance modalities and literary genres

In communicative acts, human motivation exists in the emergence of literary genres. In fact, on one hand, each genre appears because of a human expressive need. Furthermore, their existence or evolution throughout history also depends on audience influence (Senabre, 1986). Following Aullón de Haro's theory, it is possible to consider the concept of expression and apply it to the modalities of the utterance process, discourse types and literary genres:

¹ Spanish authors like Rufino Blanco Sánchez (*Arte de la lectura. Teoría y práctica* and *Tratado de análisis de la lengua castellana*), Julio Domínguez and Francisco Serrano de la Pedrosa (*La lectura como arte. Estudios preparatorios*), José Anchorena (*Principios generales sobre el arte de la lectura*), and Paulino Fernández (*Teoría del Arte de la Lectura y Escritura*).

² We mean the present concept of communicative teaching, the review of treatment of language and literature relationships in language teaching, and the reassessment of reading aloud renamed as 'expressive reading'.

³ *Rezeptionsästhetik* in German, or 'Aesthetic Reception Theory', which alludes to several different positions, mainly from Constanza School and authors like Jauss, Iser... They changed the idea of the reader and consider him as an active one, they substituted the text as a main point for the reader, and considered him as the key of the text. Iser describes the asymmetrical interaction between text and reader, and thinks about the concepts of 'negativity', of that which is not said, and the concept of 'emptiness'. These indeterminacies make text development possible. According to this theory, what texts really do is initiate meanings which only reader participation can complete. Therefore, what gives literary quality to a text is the capacity to generate something which does not really exist, although it is contained in a "realisation structure". This structure is different to the final product, since it is only possible due to the reader's activity.

- Expression of feelings -> Lyrical, poetry
- Expression of what it is / what there is -> Description, exposition, dialogue and monologue -> Narrative, Dramatic, Didactic genres and Essay
- Expression of what happened / what is recounted -> Narration -> Narrative genres
- Expression of what is said -> Dialogue and monologue -> Dramatic genres
- Expression of what is thought -> Reflective and demonstrative discourse -> Essay and Didactic genres

4. GRAMMAR TEACHING IN A COMMUNICATIVE WAY – WRITING AND ORAL SKILLS THROUGH CONTENT: IMPLICIT CULTURE IN LANGUAGE / ACQUIRING LANGUAGE THROUGH CULTURE

As stated above, when designing any teaching activity we should keep in mind the person in the first place. Once we know ourselves and we have a clear idea about our students, we can establish objectives, contents, methodology, and evaluation methods and criteria.

Language teaching offers a perfect field for applying all the principles we have defined for general education so far. Furthermore, this is true from the very beginning of the learning process, from the lowest levels to the highest, including professional education. According to all the claims already made, communicative teaching of grammar is a good route to promote language acquisition. Reflecting on the real uses of the different forms and syntax constructions, comparing real contexts in use, the ways different speakers use language, and the communicative situations which naturally appear in immersion programmes will provide students with a methodology for normal development in any authentic content field. Reading and writing skills will naturally increase any life knowledge or area of life, since both are necessary for daily and cultural life. To illustrate this principle, we discuss literature and cinema, both of which can be studied in a classroom and, at the same time, can be considered as entertainment activities.

4.1 Literature and cinema: their values as subjects and their values in language teaching and in learning writing and oral skills

4.1.1 Literature teaching

Several authors have written about the convenience of teaching literature in L2 classes in studies which apply to L1 as well as to L2 teaching. Here, we bring into consideration those which we think are more relevant for our purposes.

Fernández García (2005) thinks literature should have its own space in L2 teaching, but this does not contradict our holistic concept. Teaching and learning in L2 can be widened or increased by including literature in its programmes. Literature provides encyclopaedic, cultural and social contents, pragmatic models, and skills since it reproduces real communicative situations. Literature also develops aesthetic competence in learners.

Reyzábal (1997) described literature as an interdisciplinary scope which integrates three possible areas to work in: literary aspects, communicative aspects, and de-codification aspects. Since literature is an art, de-codifying an artistic play is equal to deciphering a code. This does not mean ignoring the importance of aesthetic formation; on the contrary it is considered a part of cultural identity.

4.1.2 Cinema as a learning resource in language teaching

The possibilities for teaching through cinema have been extensively described many times. The main idea here is to consider cinema as a genre which is related to literature through the communicative skills it involves. In this respect, Romero Gualda (2008) establishes that students' audiovisual reception skills can be considered as audiovisual expression skills in cinema. Therefore, from a theoretical perspective, both language elements can be analysed, and, from a practical perspective, both can be used in L2 class.

5. A GLOBAL HUMANISTIC HOLISTIC CONCEPT OF LANGUAGE AND TEACHING NECESSARILY REQUIRES A PRAGMATIC VIEW

Keeping in mind all the above considerations, we conclude that a humanistic holistic concept of language teaching necessarily requires a pragmatic frame of reference rather than perspectives from other linguistic disciplines. In this section, we will take into account the concept of language as a communication tool in a complete sense, as presented above, and the implications derived from this assertion.

The need to consider language as a communicative instrument rather than as an object of knowledge implies a radical

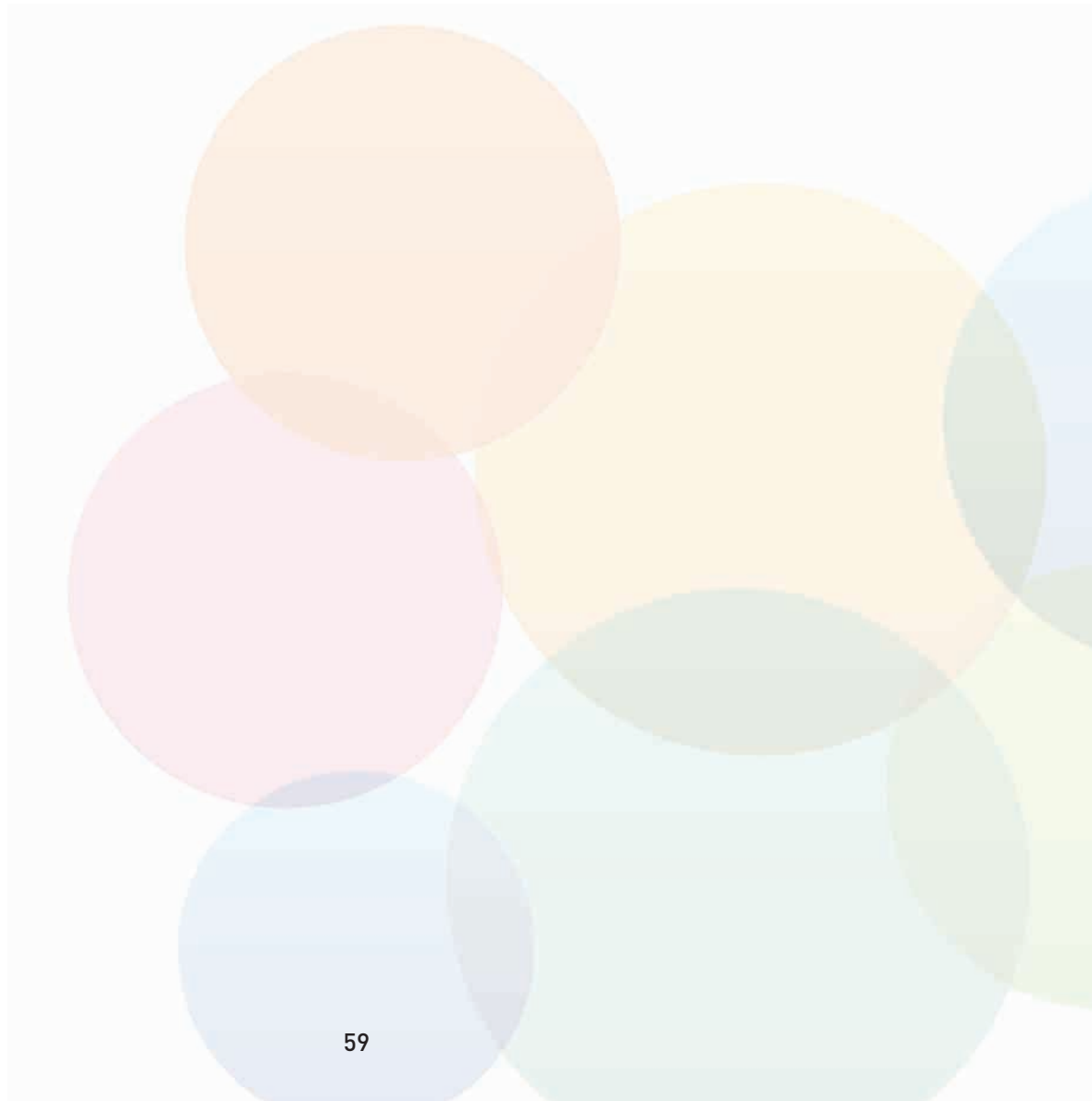


new vision of teaching. From this point of view, language is naturally considered as a pragmatic matter. Therefore, pedagogy should be oriented towards efficiency in real use, as determined by pragmatics, instead of other different considerations established by the other linguistic sciences. As we have seen, humanism, as a global concept, defines the person and his relationships and necessarily includes all of the components which pragmatics describes in communicative situations. Pragmatic concepts can also be explained in a humanistic framework if we think of utterances and modalities of the utterance process, genres, discourse types and modalities of the utterance process, as means of expression whose origin can be found in human beings' need of expression.

This basic principle of second-language learning is directly related to another fact, which the authors have already specified as being highly significant for a long time. Moreover, considering the communicative approaches, it acquires an enormous transcendent importance. We refer to the fact that second-language learning is not merely translating a few lexical and grammatical components, and using a language implies knowing its pragmatic uses in specific communicative situations. To learn a second language also means being able to recognise the culture of its speakers, its communicative uses, its expressive modalities and procedural richness.

CLIL promotes the integration of real language and contents in any educational subject. Important pragmatic aspects of the learning of second and foreign languages, such as the intercultural dimension of the communication to which we are referring, form part of the learning strategies used in this method. In this way, the students rely on real situations to use the language they are learning and to create knowledge from it. Furthermore, their motivation increases because of the fact that they are really using language in an authentic way. L2 learning takes place in a more natural context than that of the language classroom. In addition, it is important to emphasise how beneficial this relationship is for the linguistic development which is established among other subjects and those subjects acquired in the second language.

Diversity is a general feature of communication as much as it is of people. Therefore, when teachers who design programmes deploy a particular methodology, they must take into account all the considerations about themselves and, most importantly, about all the elements we have described at the beginning of this paper: the language; the person; human age and stages; human passions, virtues and vices; relationship between pupil and teacher; otherness; and society.





REFERENCES

- Alonso, F., Cano, E. & González, I. (1992). *Curso de lengua: Técnicas de expresión oral y escrita*. Madrid: Coloquio.
- Anderson, I. (1992). *Teoría y práctica del cuento*. Barcelona: Ariel.
- Aullón de Haro, P. (1992). *Teoría del ensayo como categoría polémica y programática en el marco de un sistema general de géneros*. Madrid: Verbum.
- Aullón de Haro, P. (2012). *Estética de la lectura*. Madrid: Verbum.
- Bassols, M. & Torrent, A.M. (1997). *Modelos textuales: Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Calsamiglia, H. & Tusón, V. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, D. (1991). *Describir el escribir*. Barcelona, Paidós.
- Corrales, J.L. (2002). *Líneas de voz. Prácticas de escritura creativa para jóvenes*. Madrid: Akal.
- Fernández García, A. (2005). El texto literario en el aula de ELE. El *Quijote* como referencia. ASELE: Actas XVI.
- Fernández, S. (1996). *Estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Freixas, I. (1999). *Taller de narrativa*. Madrid: Anaya.
- Galera Noguera, F. (2003). Las actividades para el desarrollo de las habilidades comunicativas. In A. Mendoza Fillola (ed.), *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. (pp 36 – 51). Madrid: Pearson Educación.
- Hernando Cuadrado, L. A. & Hernando García-Cervigón, A. (2003). El dominio de la lengua oral. El dominio ortográfico. In A. Mendoza Fillola (ed.) *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. (pp 263-280) Madrid: Prentice Hall.
- Juanatey, L. (1998). *Aproximación a los textos narrativos en el aula*. Madrid: Arco libros.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. (1994), *Introducción al estudio de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Martín Peris, E. (1998). El profesor de lenguas: papel y funciones. In A. Mendoza Fillola, (ed.) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. (pp 87-100). Institut de Ciències de l'Educació, ICE.
- Martos, C. & García Rivera, G. (1998). Sobre materiales didácticos. In A. Mendoza Fillola, *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. (pp 331-345). Institut de Ciències de l'Educació, ICE.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL*. China: Macmillan Publishers Limited.
- Monfort Juárez, M. y Juárez Sánchez, A. (2008). *El niño que habla: el lenguaje oral en el preescolar*. Madrid: CEPE.
- Montolío, E. (2000) *Manual práctico de escritura académica*. Barcelona: Ariel.
- Núñez Ramos, R. (2005). El texto literario en el aula de ele. ASELE: Actas XVI.
- Payrató, E. (1996). Variación lingüística y modalidades de la lengua oral. In A Briz, A. *Pragmática y gramática del español hablado*. (pp 177-192). Zaragoza: Pórtico.
- Pozuelo Yvancos, J.M. (1988). *La teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra.
- Puebla ortega, J. (1996). *Los géneros literarios. Claves para entender la literatura*. Madrid: Editorial Playor.
- Reyes, A. (1961). *La crítica en la edad ateniense. La antigua retórica*. OO.CC.: Meisciceo, F.C.
- Reyzábal, Mª V. (1997). Didáctica de la literatura. In J. Serrano & J.E. Martínez, (ed.), *Enseñanza de la lengua y la literatura*. (lgh 56-73). Barcelona: Oikos-Tau.
- Romero Gualda, M.V. (1993). *El español en los medios de comunicación*. Arco: libros.
- Romero Gualda, M.V. (2005). Escritura y subcompetencia pragmática en niveles no iniciales de aprendizaje : Producción y comprensión de textos. ASELE: Actas, XVI.
- Senabre, R. (1986). *Literatura y público*. Paraninfo: Madrid.
- Spang, K. (1979). *Fundamentos de retórica*. Pamplona: Eunsal.
- Spang, K. (1993). *Géneros literarios*. Madrid: Síntesis.
- Ubach Medina, A. (2005). El texto literario desde la pragmática: Sus aplicaciones en el aula de ele (fernando aramburu y javier cercas). ASELE: Actas, XVI.
- Vázquez, G. E. (2001). El discurso académico español: Cuestiones preliminares a la didactización a través de materiales multimedia y unidades didácticas para el autoaprendizaje. In S. Pastor Cesteros & V. Salazar, (ed.) *Estudios de Lingüística*, (pp 337-347). Alicante: Universidad.



I dtreo coincheap iomlánaíoch maidir le teagasc agus foghlaim T2 i gcomhthéacsanna tumoideachais

María-Teresa del-Olmo-Ibáñez, Ollscoil Alicante, An Spáinn

Antonio Díez Mediavilla, Ollscoil Alicante, An Spáinn

ACHOIMRE

En este trabajo se ha puesto en relación los preceptos de la retórica, como psicagogía que pretende la educación integral del individuo, con la concepción de la enseñanza en la actualidad desde bases humanísticas. Se describen los principios básicos sobre los que se sustenta el proceso de enseñanza/aprendizaje desde presupuestos teóricos; se establece cómo los géneros literarios, los tipos de discurso y las consideraciones comunicativas están en coherencia con los planteamientos de la Pragmática; se demuestra cómo esos principios generales son de aplicación a la enseñanza de lenguas; y, para terminar, se concluye en que un concepto humanístico y holístico del lenguaje y de la enseñanza requiere de un marco de referencia pragmático más que de las perspectivas de otras disciplinas lingüísticas.

San alt seo, baintear leas as coincheapa bunúsacha na reitricé (forbairt phearsanta) maidir leis an tuiscint dhaonnachaíoch reatha ar an teagasc. Pléitear na bunphrionsabail ar a dtógtar na próisis teagaisc agus foghlama, mar aon le seánraí liteartha, cineálacha dioscúrsa, agus pragmataic. Taispeánfar conas is féidir na prionsabail ghinearálta sin ar fad a chur i bhfeidhm ar an teagasc teanga agus, ar deireadh, molfar sa chonclúid go bhfuil fráma tagartha ó réimse na pragmataice, seachas ó pheirspictíochtaí teangeolaíocha eile, de dhíth ar choincheapa iomlánaíocha daonnachaíocha na teanga agus an teagaisc.



1. RÉAMHRÁ

Is é príomhchuspóir an ailt seo sainmhíniú a thabhairt ar a bhfuil i gceist le dearcadh teagaisc, rud atá an-suntasach dar leis na húdair: oideachas atá spreagtha ag peirspictíocht dhomhanda iomlánaíoch. De réir a chéile, bíonn an dearcadh sin de dhíth i shamhlacha ginearálta an oideachais, agus d'fhéadfadh sé bheith an-úsáideach d'obair oideolaíoch i bhfoghlaim na máthairtheanga nó teanga iasachta ar leibhéal ar bith (Marsh, Mehisto agus Frigols, 2008).

I rith an fichiú haois, agus go háirithe sa scór bliain deiridh di nó mar sin, bhí teagasc an dara agus an tríú teanga ar cheann de na tiomantais ba mhó den chóras oideachais i bhformhór na dtíortha. Is ann do choincheap nua ar an domhan (atá oscailte agus uilíoch), agus ar an ábhar sin tá gá leis an gcumarsáid in dhá theanga nó níos mó. Dá bhrí sin, ba cheart don chóras oideachais i ngach tír freastal ar an éileamh sóisialta sin (Comhairle na hEorpa, 1995 & 2002; Eurydice (Líonra um Fhaisnéis Oideachais sa Chomhphobal Eorpach), 2006).

Tuiscint uilíoch dhaonnachaíoch atá i gceist lenár gcur chuige iomlánaíoch, bunaithe ar an oideachas clasaiceach atá leagtha amach in *Rhetoric* le hAristotail (Aristotail, 1994) agus, go háirithe, in *Institutio Oratoria* le Quintilian (Reyes, 1961: 389-555; Marrou, 1985: 114-15, 321). Níl coincheap a n-oideachais reitrice siúd teoranta do réimse uathúil eolais ar leith. Os a choinne sin, ar lámh amháin, feicimid aithní síceolaíocha iomlána i measc na n-údar clasaiceach ar fad agus, ar an lámh eile, feicimid clár bunúsach don oideachas ar feadh an tsaoil. Tá a n-ábhar agus a modheolaíocht an-mhionsonraithe agus curtha in oiriúint do gach céim den bheatha. Cuimsítear leo idir an t-ábhar agus an mhodheolaíocht do gach leibhéal acadúil. Tugann na húdair sin sainmhíniú agus cuntas soiléir freisin ar na céimeanna agus ar na leibhéil acadúla.

D'eascair dhá thraidisiún as a smaointe siúd ar a dtugtar an traidisiún Easpáinneach-lodálach agus an Reitric Chlasaiceach Angla-Shacsanach (Aullón de Haro, 2012). Lean go leor údair Eorpacha na coincheapa clasaiceacha sin, agus bhí na coincheapa i réim go dtí lár an fichiú haois (Aullón de Haro, 2012). Ar an gcaoi chéanna, mhair na prionsabail chlasaiceacha i mbunús struchtúrach na gcóras oideachais i bhformhór na dtíortha. De réir na n-aithní daonnachaíocha sin, is ceart don duine bheith ag croílár an phróisis mhúnlaithigh faoi mar a éilítear sa choincheap reatha den oideachas. Anuas air sin, nach bhfuil an teanga ar cheann de ghnéithe bunriachtanacha an chine dhaonna? Nach bhfuil an teanga ar cheann de na gnéithe lena sainmhínítear duine? Nach bhfuil an teanga ar an gcaoi trína ndéanann duine eolas a chur ar chaidrimh leis an saol mar atá agus le daoine eile, agus trína ndéanann sé na caidrimh sin a aicmiú agus a shainiú.

Is é príomhchuspóir an ailt seo, ar an gcéad dul síos, déanamh amach cé na gnéithe atá le cur san áireamh i bpróiseas an tsealbhaith teanga de réir ár gcuir chuige dhaonnachaíoch iomlánaíoch: múinteoirí agus daltaí; coincheapa pragmatacha agus caidrimh idirphearsanta agus chumarsáideacha; agus seánraí liteartha agus cineálacha téacsanna. Lena chois sin, tugtar cuntas ar conas is féidir na gnéithe thuas a chur i bhfeidhm, nó ar conas a bhíonn na gnéithe sin intuigthe, in ábhar cultúrtha, gramadach, litríocht agus cineama, agus teanga á teagasc le modheolaíocht chumarsáideach. Sa chuid deiridh, tugtar achoimre ar na príomhthátail.

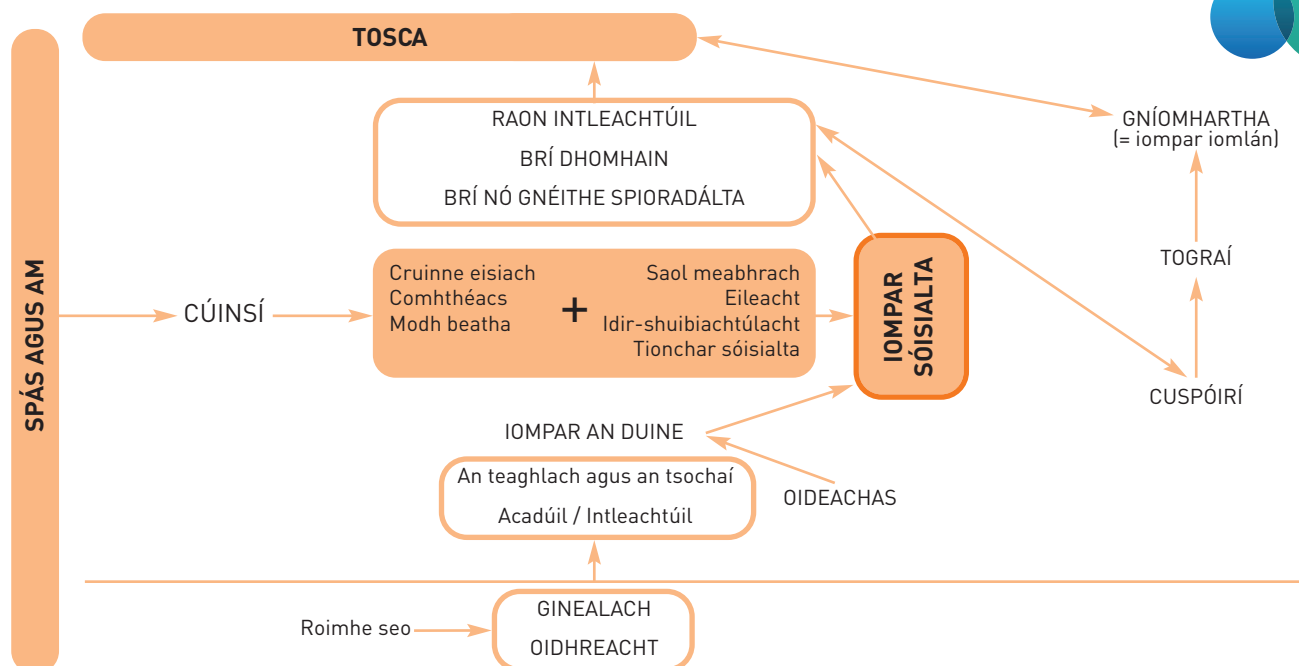
Tá an t-alt leagtha amach ina cheithre chuid. Ar dtús, pléitear na coincheapa ginearálta atá mar bhonn agus thaca ag an oideachas reitrice clasaiceach.

Ina dhiaidh sin, feicfear go bhfuil na seánraí liteartha clasaiceacha i gcomhréir le teoiric na pragmataice, faoi mar atá cineálacha dioscúrsa agus an teagasc teanga cumarsáideach. Ina dhiaidh sin, déanfaimid iarracht a léiriú conas a bhaineann na smaointe sin i leith na hoideolaíochta ginearálta, agus i leith na pragmataice go háirithe, leis an teagasc teanga agus, ina theannta sin, leis an rang T2. Ar deireadh, cuirfidh na pointí sin ar ár gcumas teacht ar an gconclúid go n-éilíonn coincheap daonnachaíoch iomlánaíoch den teanga agus den teagasc fráma tagartha pragmatach de bharr na haontachta nádúrtha loighciúla idir an cine daonna agus teanga.

2 CAD IS BRÍ LE 'IOMLÁNAÍOCH' SA CHOMHTHÉACS SEO?

2.1 Coincheap an 'duine'

An chéad rud atá le déanamh ná coincheap an 'duine' a shainmhíniú. Molaimid scéim ina gcuimsítear gach gné den duine agus ina bhféachtar ar bheatha an duine ina hiomláine. Déantar an fhís iomlán seo ar an duine a shuíomh i gcomhthéacs spáis agus ama. Tá an fhís ina toradh ar ghnéithe de ghinealach agus d'oidhreacht roimhe seo sa chiall is leithne, agus ar roinnt tosca comhuaineacha eile (an cruinne eiseach, comhthéacs agus an eileacht, modh beatha agus caidrimh idir-shuibiachtúlachta, agus tionchar sóisialta). Tugaimid 'cúinsí' ar na tosca bunúsacha sin ar fad. Bíonn tionchar ag saincheisteanna sóisialta agus ag an teaghlach ar an duine freisin. I dteannta cúinsí eile, is iad a chruthaíonn iompar sóisialta an duine. Seachas na tosca sin ar fad, tá gné tharchéimnitheach ag baint leis an duine freisin, lena gcuimsítear an ghné spioradálta, a bhrí dhomhain, agus gné a intleachta.



Tábla 1: Tosca

Scéim thábhachtach atá ann toisc go léirítear ann go bhfuil an teanga ina cuid bhunriachtanach d'iompar iomlánaíoch an duine. Ní hamháin go bhfuil gaol domhan idir an duine agus an teanga ach, ina theannta sin, is gá anailís a dhéanamh ar an ngaol sin ar bhealach iarbhair, iomlánaíoch agus iomlán. Dá bhrí sin, an bealach is fearr chun é sin a bhaint amach is ea tríd an bpeirspictíocht phragmatach sa teagasc teanga, is cuma cén T1 nó T2 atá i gceist.

2.2 An teanga ina cuid den duine agus na himpleachtaí atá leis sin

Faoi mar atá sonraithe sa réamhrá, ba cheart don teagasc teanga bheith ina chuid nádúrtha de phróiseas iomlán na foghlama. Glacaimid chugainn coincheap an oideachais mar 'shíceagóige' (*psicagogía* na Spáinnise) sa chaoi gur forbraíodh é leis an reitric chlasaiceach. Ag féachaint ar dhaoine de réir ár scéime, ní mór machnamh a dhéanamh dá bhrí sin ar an bhfaisnéis ar fad a thagraíonn do dhaltaí, dá spreagadh agus dá bpearsantacht. Tá eolas maith orthu féin ag teastáil ó mhúinteoirí freisin. Tugann Arastotail cuntas ar an gcaoi a dtéann pearsantacht an duine i bhfeidhm ar iompar agus ar ghníomhartha, ní hamháin ar bhealach uilíoch ach i gcásanna cumarsáide praiticiúla freisin (Arastotail, 1994). Dá bhrí sin, is gá trí ghné a chur san áireamh agus scileanna teanga á dteagasc: an duine féin; an cuspóir; agus an cúis leis an teachtaireacht.

In *Rhetoric*, déanann Arastotail (1994) cur síos ar dhá bhealach eile chun an duine a shainmhíniú. Ar an gcéad dul síos, cuireann sé síos ar aoiseanna an duine: an óige, bláth na maitheasa, agus an tseanaois. Sa lá atá inniu ann, bíonn ábhar ar chlár oideachais á eagrú de réir na gcéimeanna sin i gcónaí, agus níl le déanamh ach céim na luath-óige a chur leo. Tugann Arastotail tuairisc freisin ar phaisín, ar shuáilc agus ar dhuáilc, agus cuimsítear na nithe sin i gcónaí i gcoincheap an duine a bhfuil glacadh leis sa 21ú haois.

Ina dhiaidh sin, is gá gnéithe agus cáilíochtaí an mhúinteora agus an dalta araon a chur san áireamh. Tá bunús clasaiceach na nithe sin le fáil in *Institutio Oratoria* le Quintilian. Forbraíonn an t-údar sin clár oideolaíoch ar feadh an tsaoil (Reyes, 1961: 456 & 457) ina gcóirann sé tosca cognaíocha, síceolaíocha, fisiciúla agus modheolaíocha. Tá struchtúr a phlean oideolaíoch bunaithe ar aois, ach cuireann sé céim na luath-óige le tacsanomaíocht Arastotail. Tá coincheap na foghlama ar feadh an tsaoil intuigthe anseo freisin, toisc go nglacann sé leis gur gá don fhoghlaimeoir fanacht gníomhach sa phróiseas foghlama, fiú i rith chéim na seanaoise.

Tá dearcadh oideachais mionsonraithe an-iomlán le fáil i reitric Quintilian. Tá cuntas mionchúiseach ann ar ghnéithe an mhúinteora, na ndaltaí, na n-ábhar agus na modheolaíochta le haghaidh gach ceann de chéimeanna na beatha. Ní mór béim a leagan ar roinnt pointí anseo: ar dtús, an tábhacht a bhaineann le sealbhú na cumarsáide ó bhéal sa mháthairtheanga sula ndéantar léamh agus scríobh a theagasc. Ansin, ba cheart léamh agus scríobh a fhoghlaim i gcomhthráth lena chéile, dar le Quintilian. Ina dhiaidh sin, tugtar oideolaíocht, dáileadh ama, agus machnamh ar an bpearsantacht, ar an eileacht, ar an idir-shuibhiachtúlacht, agus ar an tionchar sóisialta le tuiscint ina choincheap siúd den oideachas. Dlúthchaidreamh réidh a bhíonn ag teastáil idir an múinteoir agus an dalta.

Toisc gur ar chainteoirí atá Quintilian ag díriú, baineann cuid mhór dá chlár le cúrsaí teangeolaíochta. Maidir leis an sealbhú teanga, ní foláir gurb é an fhoghlaim chumarsáideach an chéad sprioc do leanaí, dar leis. Agus iad ina gcainteoirí inniúla ansin, beidh na dálaí cearta ann chun tosú ar chóid na haibítre a úsáid don léamh agus don scríobh. Is é sin is bunús leis na modhanna sintéiseacha léitheoireachta agus scríbhneoireachta (Aullón de Haro, 2012: 79). Uaidh sin amach, ba cheart do dhaltaí scileanna cainte agus scríofa a fhorbairt de réir a chéile agus ba cheart go



dtiocfadh forbairt ar a n-eolas faoin teanga, litríocht agus na heolaíochtaí ar bhealach cothrom comhlántach.

Faoi mar a shonraíomar ag an tús, chuir na húdair sin tús le traidisiún a mhair go dtí an 20ú haois mar an Reitric Chlasaiceach Angla-Shacsanach (Aullón de Haro, 2012: 86) agus mar an traidisiún Spáinneach-Iodálach san Iodáil, sa Fhrainc (Ernest Legouvé is mó a luaitear leis) agus sa Spáinn (2012: 91)¹ sa chéad leath den chéad. Leis an bhfírinne a rá, tá sé le haithint go soiléir freisin sna moltaí oideolaíocha is déanaí don teagasc teangacha². Níor imigh na bunúis reitric go hiomlán i léig áfach. Ina áit sin, tháinig aeistéitic chun cinn ina n-ionad agus, ar deireadh, tháinig teoiric an ghclachta chun cinn dá mbarr (Aullón de Haro, 2012)³.

Anuas air sin ar fad, tá rud amháin ann nár cheart dúinn dearmad a dhéanamh air. Ba trí mheán na Laidine a chuirí an cultúr agus an t-oideachas ar aghaidh ar feadh na gcéadta bliain. Ba ann don fhíor-thumoideachais i ngach comhthéacs scoile agus ollscoile, mar d'úsáidí an Laidin don chumarsáid ar fad sa saol acadúil. Déanta na fírinne, d'fhéadfaí a rá gurbh ann do spás oideachais aontaithe san Eoraip fadó de bharr na Laidine agus an chultúir chlasaiceach, agus d'fhoghlaimí an Laidin i dteannta an ábhair ag an am céanna is a d'fhoghlaimí an t-ábhar trí mheán na Laidine.

3. AN FHILÍOCHT AGUS AN REITRIC CHLASAICEACH, PRAGMATAIC AGUS TEAGASC TEANGACHA: SEÁNRAÍ LITEARTHA, CINEÁLACHA DIOSCÚRSA, FRIOTAL, AGUS MODHANNA URLABHRA

Sa dara cuid den alt seo, déantar iarracht prionsabail na pragmataice a cheangal leis na gnéithe thuasluaite agus le tacsanomaíocht chlasaiceach na seánraí liteartha agus na gcineálacha dioscúrsa. Soláthraítear coincheapa dúinn leis an bpragmataic tríнар féidir téacsanna dioscúrsacha a cheangal le módúlachtaí an dioscúrsa, ag tosú leis an idirdhealú idir friotal agus módúlachtaí urlabhra. Bíonn na difríochtaí ag brath ar ghnéithe an fhriotail atá suite de réir spáis agus ama freisin, ar an gcaoi chéanna is atá an duine mar a chonaiceamar thuas. Déanann Pedro Aullón de Haro ceangal idir friotal agus modhanna urlabhra.

3.1 Ceangal idir tíopeolaíocht dioscúrsa agus coincheapa an fhriotail agus an phróisis urlabhra

FRIOTAL	PRÓISEAS URLABHRA
Téarmaí briathartha ar leith	Tosaíonn an próiseas le <i>Enunciador</i> agus é ag caint le <i>Enunciario</i> . Bíonn beirt páirteach a bhfuil na nithe seo a leanas acu:
Táirge nithiúil follasach a thagann chun cinn ón bpróiseas urlabhra	<ul style="list-style-type: none"> stádas sonrach agus róil éagsúla; gnéithe briathartha agus neamhbhriathartha imleora; agus leideanna iomchuí de réir cuspóirí cumarsáideacha
	Glacann an dá pháirtí rialacha idirghníomhaíochta agus léirmhínithe
	Bíonn an cás cumarsáide ar fad suite de réir spáis agus ama <i>Tábla 2: Comparáid idir friotal agus gnéithe den phróiseas urlabhra</i>

² Údair Spáinneacha amhail Rufino Blanco Sánchez (*Arte de la lectura. Teoría y práctica* agus *Tratado de análisis de la lengua castellana*), Julio Domínguez agus Francisco Serrano de la Pedrosa (*La lectura como arte. Estudios preparatorios*), José Anchorena (*Principios generales sobre el arte de la lectura*), agus Paulino Fernández (*Teoría del Arte de la Lectura y Escritura*).

³ Is é atá i gceist againn coincheap reatha an teagaisc chumarsáidigh, athbhreithniú ar an gcaoi a gcaitear leis na caidrimh idir teanga agus litríocht sa teagasc teanga, agus athmheasúnú ar an léitheoireacht os ard ar a dtugtar 'léitheoireacht eispriseach' anois.

⁴ *Rezeptionsästhetik* sa Ghearmáinis, nó 'teoiric an ghclachta aeistéitiúil', ina dtagraítear do roinnt dearchtaí éagsúla a bhaineann go príomha le Scoil Constanza agus le húdair amhail Jauss, Iser srl. D'athraigh siad an coincheap den léitheoir agus mheas siad gur léitheoir gníomhach a bhí ann, baineann siad leas as an téacs mar phríomhphointe don léitheoir, agus mheas siad gurbh é an léitheoir eochair an téacs. Déanann Iser cur síos ar an idirghníomhaíocht neamhshiméadrach idir an téacs agus an léitheoir, agus déanann sé a mhachnamh ar choincheap an diúltachais, ar an méid nach ndéirtear, agus ar choincheap an fholúis. Is de bharr na neamhchinntitheachtaí sin is féidir téacsanna a fhorbairt. De réir na teoirice sin, is é a dhéantar i dtéacsanna i ndáiríre bríonna a spreagadh nach féidir iad a chur i gcrích ach le rannpháirtíocht an léitheora. Dá bhrí sin, is é a thugann cáil liteartha do théacs an acmhainn atá ann rud a ghiniúint nach ann dó ar chor ar bith, cé go bhfuil sé ar fáil i struchtúr na tuisceana. Ní hionann an struchtúr sin agus an táirge deiridh, toisc nach féidir é a chruthú gan gníomhaíocht an léitheora.



3.2 Módúlachtaí urlabhra agus seánraí liteartha

I ngníomhartha cumarsáideacha, bíonn spreagadh an duine le fáil i dteacht chun cinn seánraí liteartha. Leis an bhfírinne a rá, tagann gach seánra chun cinn mar thoradh ar an ngá a bhíonn ag daoine iad féin a chur in iúl. Anuas air sin, na seánraí a bhí ann nó a tháinig chun cinn sa stair, bíonn siad ag brath ar thionchar an lucht léitheoireachta freisin (Senabre, 1986). De réir theoiric Aullón de Haor, is féidir machnamh a dhéanamh ar choincheap an léirithe agus an coincheap sin a chur i bhfeidhm ar mhódúlachtaí an phróisis urlabhra, ar chineálacha dioscúrsa agus ar sheánraí liteartha:

- Léiriú mothúchán -> Ábhar fileata, filíocht
- Léiriú ar a bhfuil i gceist le rud / ar céard atá ann -> Cur síos, léiriú, dialóg agus monalóg -> Seánraí scéalaíochta, drámaíochta, teagascacha agus seánra na haiste
- Léiriú ar ar tharla / ar a bhfuil á insint -> Scéalaíocht -> Seánraí scéalaíochta
- Léiriú ar a ndeirtear -> Dialóg agus monalóg -> Seánraí drámaíochta
- Léiriú ar a meastar -> Dioscúrsa machnamhach agus taispeántach -> Seánra na haiste agus seánraí teagascacha

4. AN GHRAMADACH A THEAGASC AR BHEALACH CUMARSÁIDEACH – SCILEANNA SCRÍBHNEOIREACHTA AGUS CAINTE TRÍ MHEÁN AN ÁBHAIR: AN CULTÚR INTUIGTHE SA TEANGA / AN TEANGA A SHEALBHÚ TRÍD AN GCULTÚR

Mar atá sonraithe thuas, is ceart dúinn cuimhneamh ar an duine agus gach gníomhaíocht teagaisc á dearadh againn. Nuair a bhíonn eolas maith againn orainn féin agus nuair a thuigimid go soiléir céard a theastaíonn ónár ndaltaí, is féidir linn cuspóirí, ábhair, modheolaíocht, agus modhanna agus critéir measúnaithe a leagan amach.

Deis iontach atá sa teagasc teangacha chun prionsabail ar fad an oideachais ghinearálta atá sainmhínithe againn go dtí seo a chur chun feidhme. Anuas air sin, is fíor é sin ó thús an phróisis foghlama ar fad, ón leibhéal is ísle go dtí an leibhéal is airde, lena n-áirítear oideachas gairmiúil. Dar leis an méid atá á mhaíomh cheana féin, bealach maith chun an sealbhú teanga a chur chun cinn is ea teagasc cumarsáideach na gramadaí. Trí mhachnamh a dhéanamh ar fhíor-úsáid na bhfoirmeacha éagsúla agus na struchtúir comhréire, trí chomparáid a dhéanamh idir fíor-chomhthéacsanna a bhíonn in úsáid, idir na bealaí ina mbíonn an teanga in úsáid ag cainteoirí éagsúla, agus idir na suíomhanna cumarsáide a thagann chun cinn go nádúrtha i gcláir thumoideachais, tabharfar modheolaíocht do na daltaí don ghnáthfhorbairt i ngach réimse ábhair dhílis. Cuirfidh scileanna léitheoireachta agus scríbhneoireachta leis an eolas ar an saol nó ar réimse den saol ar bhealach nádúrtha, toisc go mbíonn an dá scil sin riachtanach don ghnáthshaol laethúil agus cultúrtha. Leis an bprionsabal sin a léiriú, tagróimid don litríocht agus don chineama mar is féidir staidéar a dhéanamh ar an dá fhoirm sin sa seomra ranga agus, ag an am céanna, is féidir féachaint orthu mar chaitheamh aimsire.

4.1 Litríocht agus cineama: a luachanna mar ábhair agus a luachanna i dteagasc teangacha agus i bhfoghlaim scileanna cainte agus scríbhneoireachta

4.1.1 Teagasc na litríochta

Tá roinnt údar tar éis trácht a dhéanamh i staidéir éagsúla ar a áisiúla atá sé an litríocht a theagasc i ranganna T2. Baineann na staidéir sin le teagasc T1 agus le teagasc T2 araon. Féachaimid anseo ar na staidéir is mó atá oiriúnach dár gcuspóirí féin.

Dar le Fernández García (2005), ba cheart go mbeadh a háit féin ag an litríocht i dteagasc T2, ach ní thagann sé sin salach ar ár gcoincheap iomlánaíoch. Is féidir an teagasc agus an fhoghlaim in T2 a leathnú nó a fhairsingiú ach an litríocht a chuimsiú sna cláir. Tá ábhair chliclipéideacha, chultúrtha agus shóisialta, samhlacha pragmatacha, agus scileanna le fáil sa litríocht toisc go ndéantar aithris ann ar fhíor-chásanna cumarsáide. Forbraítear inniúlacht aeistéitiúil i bhfoghlaimoirí leis an litríocht freisin.

Rinne Reyzábal (1997) cur síos ar an litríocht mar scóip idirdhisciplíneach ina gcomhtháthaítear trí réimse fhéideartha chun dul i mbun oibre: gnéithe liteartha, gnéithe cumarsáideacha, agus gnéithe díchódaithe. Cineál ealaíne atá sa litríocht agus, ar an ábhar sin, is ionann téacs ealaíonta a dhíchódú agus brí a bhaint as cód. Ní hionann é sin agus neamhaird a dhéanamh de thábhacht na foirme aeistéitiúla; ina áit sin, meastar gur cuid den fhéiniúlacht chultúrtha atá ann.

4.1.2 An cineama mar acmhainn foghlama sa teagasc teangacha

Is iomaí cur síos fairsing atá déanta cheana ar na féidearthachtaí teagaisc a bhaineann leis an gcineama. An



príomhsmaoineamh atá anseo is ea féachaint ar an gcineama mar sheánra atá ceangailte leis an litríocht de bharr na scileanna cumarsáideacha a bhaineann leis. I dtaca leis sin, dearbhaíonn Romero Gualda (2008) gur féidir féachaint ar scileanna glactha closamhairc na ndaltaí mar scileanna léirithe closamhairc sa chineama. Ar an ábhar sin, ó dhearcadh na teorice de, is féidir anailís a dhéanamh ar an dá ghné theanga agus, ón taobh praiticiúil de, is féidir an dá ghné sin a úsáid i rang T2.

5. DEARCADH PRAGMATACH ATÁ RIACHTANACH FAOI CHOINCHEAP IOMLÁNAÍOCH, DAONNACHAÍOCH, UILÍOCH DEN TEANGA AGUS DEN TEAGASC

Ag cuimhneamh ar na nithe thuas ar fad, is é ár dtuairim gur fráma tagartha pragmatach, seachas peirspictíochtaí ó dhisciplíní teangeolaíochta eile, atá riachtanach faoi choincheap iomlánaíoch, daonnachaíoch den teagasc teangacha. Sa chuid seo, déanfaimid machnamh ar choincheap na teanga mar uirlis cumarsáide sa chiall iomlán, mar atá léirithe thuas, agus ar na himpleachtaí a bhaineann leis an dearbhú sin.

Leis an ngá féachaint ar an teanga mar uirlis cumarsáide seachas mar aidhm leis an eolas, tugtar le tuiscint go bhfuil ann d'fhís radacach nua ar an teagasc. Faoin dearcadh sin, meastar go nádúrtha gur ábhar pragmatach atá sa teanga. Dá bharr sin, is ceart don oideolaíocht bheith dírithe i dtreo na héifeachtúlachta san fhíor-úsáid, mar atá cinntithe ag cúrsaí pragmataice, seachas ar ghnéithe eile atá bunaithe ag na heolaíochtaí teangeolaíocha eile. Tá sé feicthe againn cheana go ndéanann an daonnachas, mar choincheap uilíoch, sainmhíniú ar an duine agus ar a chaidrimh, agus cuimsítear leis sin na gnéithe ar fad i suíomhanna cumarsáideacha a ndéantar cur síos orthu sa phragmataic. Is féidir coincheapa pragmatacha a mhíniú i gcreat daonnachaíoch freisin má chuimhnímid ar fhriotail agus ar mhódúlachtaí an phróisis urlabhra, ar chineálacha dioscúrsa agus ar mhódúlachtaí an phróisis urlabhra mar bhealach léiriúcháin a bhfuil a bhunús le fáil i riachtanas an duine é féin a chur in iúl.

Tá baint dhíreach idir an bunphrionsabal seo d'fhoghlaim an dara teanga agus gné áirithe eile, agus tá na húdair ag sonrú le fada an lá go bhfuil an ghné sin an-tábhachtach ar fad. Anuas air sin, agus muid ag cuimhneamh ar chuir chuige chumarsáideacha, tá tábhacht mhór tharchéimnitheach ag baint leis. Is é atá i gceist againn anseo nach bhfuil i gceist le foghlaim an dara teanga díreach roinnt codanna léacsacha agus gramadúla a aistriú, agus tugtar le tuiscint le húsáid teanga go bhfuil eolas ann ar a húsáidí pragmatacha i suíomhanna cumarsáideacha ar leith. Cuimsítear freisin le foghlaim an dara teanga bheith in ann cultúr a cainteoirí, a húsáidí cumarsáideacha, a módúlachtaí léirithe, agus a saibhreas gnásúla a aithint.

San Fhoghlaim Chomhtháite Ábhar agus Teangacha (FCÁT), déantar comhtháthú fíorthanga agus ábhar i ngach ábhar oideachais a chur chun cinn. Tá gnéithe pragmatacha tábhachtacha d'fhoghlaim an dara teanga nó teanga iasachta (amhail gné idirchultúrtha na cumarsáide dá bhfuilimid ag tagairt) ina gcuid de na straitéisí foghlama atá in úsáid sa mhodh seo. Ar an gcaoi sin, bíonn daltaí ag brath ar dheiseanna fíora chun an teanga atá á foghlaim acu a úsáid agus chun eolas a chruthú ón teanga sin. Ina theannta sin, méadaítear a spreagadh toisc go mbíonn an teanga in úsáid acu go praiticiúil ar bhealach dílis. Déantar foghlaim T2 i gcomhthéacs atá níos nádúrtha ná comhthéacs an tseomra ranga. Anuas air sin, tá sé tábhachtach béim a leagan ar a thairbhí atá an gaol sin don fhorbairt theangeolaíoch a chruthaítear in ábhair eile agus sna hábhair sin a bhíonn á sealbhú trí mheán an dara teanga.

Gné ghinearálta den chumarsáid is ea an éagsúlacht, a oiread céanna is gur gné de dhaoine atá ann. Dá bhrí sin, nuair a bhaineann múinteoirí leas as modheolaíocht ar leith agus cláir á ndearadh acu, ní mór dóibh gach gné thábhachtach fúthu féin agus, níos tábhachtaí fós, gach gné atá luaite againn ag tús an ailt seo a chur san áireamh: an teanga; an duine; aois an duine agus céimeanna na beatha; paisin, suáilcí agus duáilcí an chine dhaonna; an caidreamh idir an dalta agus an múinteoir; eileacht; agus an tsochaí.



TAGAIRTÍ

- Alonso, F., Cano, E. & González, I. (1992). *Curso de lengua: Técnicas de expresión oral y escrita*. Madrid: Coloquio.
- Anderson, I. (1992). *Teoría y práctica del cuento*. Barcelona: Ariel.
- Aullón de Haro, P. (1992). *Teoría del ensayo como categoría polémica y programática en el marco de un sistema general de géneros*. Madrid: Verbum.
- Aullón de Haro, P. (2012). *Estética de la lectura*. Madrid: Verbum.
- Bassols, M. & Torrent, A.M. (1997). *Modelos textuales: Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Calsamiglia, H. & Tusón, V. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, D. (1991). *Describir el escribir*. Barcelona, Paidós .
- Corrales, J.L. (2002). *Líneas de voz. Prácticas de escritura creativa para jóvenes*. Madrid: Akal.
- Fernández García, A. (2005). El texto literario en el aula de ELE. El *Quijote* como referencia. ASELE: Actas XVI.
- Fernández, S. (1996). *Estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Freixas, I. (1999). *Taller de narrativa*. Madrid: Anaya.
- Galera Noguera, F. (2003). Las actividades para el desarrollo de las habilidades comunicativas. In A. Mendoza Fillola (eag.), *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. (lgh 36 – 51). Madrid: Pearson Educación.
- Hernando Cuadrado, L. A. & Hernando García-Cervigón, A. (2003). El dominio de la lengua oral. El dominio ortográfico. In A. Mendoza Fillola (eag.) *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. (lgh 263-280) Madrid: Prentice Hall.
- Juanatey, L. (1998). *Aproximación a los textos narrativos en el aula*. Madrid: Arco libros.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. (1994), *Introducción al estudio de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Martín Peris, E. (1998). El profesor de lenguas: papel y funciones. In A. Mendoza Fillola, (eag.) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. (lgh 87-100). Institut de Ciències de l'Educació, ICE.
- Martos, C. & García Rivera, G. (1998). Sobre materiales didácticos. In A. Mendoza Fillola, *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. (lgh 331-345). Institut de Ciències de l'Educació, ICE.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL*. An tSín: Macmillan Publishers Limited.
- Monfort Juárez, M. y Juárez Sánchez, A. (2008). *El niño que habla: el lenguaje oral en el preescolar*. Madrid: CEPE.
- Montolío, E. (2000) *Manual práctico de escritura académica*. Barcelona: Ariel.
- Núñez Ramos, R. (2005). El texto literario en el aula de ele. ASELE:Actas XVI.
- Payrató, E. (1996). Variación lingüística y modalidades de la lengua oral. In A Briz, A. *Pragmática y gramática del español hablado*. (lgh 177-192). Zaragoza: Pórtico.
- Pozuelo Yvancos, J.M. (1988). *La teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra.
- Puebla ortega, J. (1996). *Los géneros literarios. Claves para entender la literatura*. Madrid: Editorial Playor.
- Reyes, A. (1961). *La crítica en la edad ateniense. La antigua retórica*. OO.CC.: Meisciceo, F.C.
- Reyzábal, Mª V. (1997). Didáctica de la literatura. In J. Serrano & J.E. Martínez, (eag.), *Enseñanza de la lengua y la literatura*. (lgh 56-73). Barcelona: Oikos-Tau.
- Romero Gualda, M.V. (1993). *El español en los medios de comunicación*. Arco:libros.
- Romero Gualda, M.V. (2005). Escritura y subcompetencia pragmática en niveles no iniciales de aprendizaje : Producción y comprensión de textos. ASELE: Actas, XVI.
- Senabre, R. (1986). *Literatura y público*. Paraninfo: Madrid.
- Spang, K. (1979). *Fundamentos de retórica*. Pamplona: Eunsal.
- Spang, K. (1993). *Géneros literarios*. Madrid: Síntesis.
- Ubach Medina, A. (2005). El texto literario desde la pragmática: Sus aplicaciones en el aula de ele (fernando aramburu y javier cercas). ASELE: Actas, XVI.
- Vázquez, G. E. (2001). El discurso académico español: Cuestiones preliminares a la didactización a través de materiales multimedia y unidades didácticas para el autoaprendizaje. In S. Pastor Cesteros & V. Salazar, (eag.) *Estudios de Lingüística*, (lgh 337-347). Alicante: Universidad.



Tionchar an chur chuige scéalaíochta ar shealbhú agus ar fhorbairt Ghaeilge labhartha na naíonán i suíomh gaeilscoile

Lisa Ní Chearnaigh, Coláiste Mhuire gan Smál, Luimneach

ACHOIMRE

Taighde feidhmeach a bhí i gceist sa tráchtas inar fiosraíodh an tionchar a bhí ag an gcur chuige scéalaíochta ar shealbhú na Gaeilge agus ar fhorbairt chumarsáide na bpáistí.

Insíodh trí scéal do na páistí thar thréimhse sé seachtaine. Cuireadh eiseamláirí teanga a bhí de dhíth ar na páistí ó ghnáthaimh sa rang sna scéalta chun freastal ar a riachtanais chumarsáide. Léiríodh codanna na scéalta i rólghlacadh agus cruthaíodh cluichí teanga agus tascanna, a lig do na páistí idirghníomhú lena chéile agus úsáid a bhaint as na spriocfhrásaí.

Léirigh torthaí an taighde gur tháinig feabhas suntasach ar mheon na naíonán i leith labhairt na Gaeilge. Bhí méadú mór tagtha ar fhonn cainte na bpáistí mar ba ar na scéalta a bhí an chumarsáid bunaithe. Áis foghlama inmholta é an cur chuige scéalaíochta chun cabhrú leis na páistí an Ghaeilge a shealbhú agus chun a scileanna cumarsáide a threisiú i mbealach spraíúil spreagúil idirghníomhach.

ABSTRACT

This dissertation was based on applied research which investigated the impact of the storytelling approach on the acquisition of Irish and on children's communicative development.

The children were told three stories over a period of six weeks. Language exemplars required by children for class usage were included in the stories to cater for their communication requirements. Parts of the stories were presented as role play, and language games and tasks were created to allow the children interact with each other and make use of the target phrases.

The research results demonstrated that the children's attitude to speaking Irish improved considerably. The children's willingness to speak improved greatly because communication was based on the stories. The storytelling approach is a learning aid which greatly helps children's acquisition of Irish and improves their communication skills in a playful, exciting and interactive manner.



1. RÉAMHRÁ

Is gléas foghlama den chéad scoth í an teanga (Vygotsky 1978, lch 86). Is í forbairt teanga labhartha an pháiste ceann de na gnóthachtálacha is tábhachtaí a tharlaíonn sa chéad chúig bliana dá shaol (Genishi 1988; Tabors 2008). Soláthraíonn eispéiris lánbhrí sna luathbhlianta deiseanna chun an teanga a fhorbairt agus a bhuanú (Genishi 1988; Fillmore & Snow 2000; Browne 2001; Lightbown & Spada 2006).

Ní le sealbhú na chéad teanga amháin a bhaineann sé sin ach le sealbhú an dara teanga chomh maith (Hickey 1997). I scoileanna tumoideachais, is í an dara teanga príomhtheanga na scoile mar is tríd an dara teanga a fhoghlaimítear na hábhair eile (Little 2006). Tá tábhacht faoi leith ag baint le sealbhú na Gaeilge chun cur ar chumas an pháiste dul ar aghaidh go rathúil laistigh den ghaelscoil mar

...is í an Ghaeilge gnáth-theanga chumarsáide na scoileanna sin agus teanga theagaisc na n-ábhar go léir seachas Béarla (Rialtas na hÉireann 1999b, lch 3).

2. RÉASÚNAÍOCHT

In ainneoin go mbaineann daltaí i scoileanna lán-Ghaeilge ardchumas amach sa Ghaeilge i gcomparáid le daltaí i scoileanna ina bhfuil an Ghaeilge mar an dara teanga (Harris et al. 2006), ní éiríonn le daltaí gaelscoile cumas an chainteora dúchais a bhaint amach maidir leis na scileanna ginchumais (Henry et al. 2002; Ó Duibhir 2009). Tá cáineadh mór déanta ar chaighdeán na Gaeilge labhartha atá ag daltaí gaelscoile. Maíonn Ó Cíobháin (1999) agus Nic Pháidín (2003) go bhfuil Gaeilge labhartha na ndaltaí in oideachas lán-Ghaeilge cosúil le criól de shórt éigin. Ní Gaeilge atá ann ná ní Béarla atá ann. Tá an Ghaeilge seo “líofa lofa” (Ó Baoill 1981; Ó Murchú 2001; Ní Ghréacháin 2006, CNCM 2006 lch 27). Tugann Nic Eoin (2005), Walsh (2007) agus Mac Mathúna (2008) “Gaelscoilis” ar an gcineál Gaeilge a labhraíonn daltaí i scoileanna lán-Ghaeilge.

2.1 Inspioráid an taighde

Is díol iontais é cé chomh dúshlánach is atá sé do lucht na scoile an Ghaeilge a labhairt tar éis na blianta fada a chaitheamh ag foghlaim na teanga (Ó Riargáin 1997, lch 204; Little 2003, lch 16). D’eascair príomhsmaoineamh an taighde as imní an taighdeora faoi dheacrachtaí Gaeilge labhartha na bpáistí ina ngaelscoil féin. Ba chúis iontais don taighdeoir cé chomh dúshlánach is atá sé dóibh dul i mbun cainte as Gaeilge. Cé go mbíonn stór maith focal acu, ní éiríonn leo caint leanúnach a chruthú ná na scileanna cuí labhartha a bhaint amach. Agus na dúshláin a bhaineann le saothrú na Gaeilge labhartha á gcur san áireamh agus tar éis an-chuid straitéisí foghlama éagsúla a thriail sa seomra ranga, spreag spéis na bpáistí i scéalta an taighdeoir chun an fhadhb seo a fhiosrú. Fiosraítear sa taighde seo an tionchar atá ag an gcur chuige scéalaíochta ar shealbhú agus ar fhorbairt Ghaeilge labhartha na naíonán i suíomh gaelscoile.

3. CÚLRA AN TAIGHDEORA AGUS NA RANNPÁIRTITHE

Is múinteoir bunscoile an taighdeoir le taithí dhá bhliain déag ag múineadh Gaeilge do pháistí gaelscoile. Tá an taighdeoir ag teagasc i ngaelscoil DEIS atá lonnaithe i limistéar atá faoi mhíbhuntáiste. Cé go bhfuil an taighdeoir ag múineadh rang a dó i mbliana, rinneadh an taighde leis na naíonáin shóisearacha agus na naíonáin shinsearachacha toisc go rabhthas ag iarraidh díriú isteach ar an tumoideachas ón tús. Tá cúig pháiste dhéag i rang na naíonán, seisear cailíní agus naonúr buachaillí. Tá na páistí idir ceithre bliana agus sé bliana d’aois le taithí ceithre mhí ag na naíonáin shóisearacha agus taithí breis is bliain ag na naíonáin shinsearachacha ar an gcóras tumoideachais.

3.1 Comhthéacs an taighde

Is é an Béarla céad teanga na naíonán. Cé go ndúirt 27% de thuismitheoirí na naíonán go n-úsáidtear Gaeilge anois is arís sa bhaile, léirigh 73% dóibh nach labhraítear Gaeilge riamh sa bhaile. Is de theaghlach Bhéarla na páistí ar an iomlán. Teanga scoile í an Ghaeilge agus is mór an dúshlán é an Ghaeilge a chur chun cinn sa scoil.

4. AN IDIRGHABHÁIL

Insíodh trí scéal do na páistí thar thréimhse sé seachtaine agus caitheadh seachtain réamh-idirghabhála agus iar-idirghabhála ag bailiú sonraí. Rinneadh trí cheacht tríocha nóiméad in aghaidh na seachtaine. Bhí na scéalta roghnaithe ag na páistí agus deartha ag an taighdeoir. Cé go raibh na scéalta bunaithe ar na scéalta traidisiúnta, dhear an taighdeoir a leagan féin agus a plota féin de na scéalta chun iad a chur in oiriúint d’inniúlacht teanga na bpáistí. Cuireadh eiseamláirí teanga a bhí de dhíth ar na páistí ó ghnáthaimh sa rang sna scéalta chun freastal ar



riachtanais chumarsáide na bpáistí. Rinneadh codanna de na scéalta a léiriú i rólghlacadh agus cruthaíodh cluichí teanga agus tascanna, rud a lig do na páistí idirghníomhú a dhéanamh lena chéile agus úsáid a bhaint as na spriocfhrásaí.

5. MODHEOLAÍOCHTAÍ TAIGHDE

Titeann an taighde faoi scáth na paraidíme tógachaíche. Paraidím eitneagrafach agus cháilíochtúil is ea an pharaidím thógachaíoch. Tá sí bunaithe ar an ngaol idir an taighdeoir agus na faisnéiseoirí agus tá an fhírinne lonnaithe san idirghaol atá ag duine leis an taithí saoil (Ó Laoire 2014).

Taighde feidhmeach a bhí i gceist sa mhiontráchtas seo inar fiosraíodh an tionchar a bhí ag an gcur chuige scéalaíochta ar shealbhú na Gaeilge agus ar fhorbairt chumarsáide na bpáistí. Baineadh úsáid as uirlisí éagsúla bailiúcháin chun iompar agus éispéireas na bpáistí a iniúchadh ó pheirspictíochtaí difriúla agus fuarthas léargas iomlánaíoch ar an taighde (Cohen *et al.* 2007, lch 141). Ag an deireadh, cuireadh na sonraí taighde i gcomparáid agus i gcodarsnacht lena chéile chun éifeacht an chur chuige scéalaíochta ar Ghaeilge labhartha na naíonán a iniúchadh.

5.1 Uirlisí Taighde

5.1.1 An Ceistneoir

Iarradh ar na naíonáin ceistneoirí a líonadh isteach chun a ndearcthaí i leith fhoghlaím agus labhairt na Gaeilge a fhiosrú roimh an idirghabháil agus i ndiaidh na hidirghabhála. Lorgaíodh tuairimí na dtuismitheoirí maidir le meonta a bpáistí i leith fhoghlaím agus labhairt na Gaeilge roimh an idirghabháil agus i ndiaidh na hidirghabhála freisin.

5.1.2 Breathnóireacht Rannpháirteach

Úsáideadh breathnóireacht rannpháirteach chun tuiscint na bpáistí a fháil ón taobh istigh (Cohen *et al.* 2007, lch 404) agus chun léargas níos iomláine a fháil ar idirghníomhaíochtaí sóisialta na bpáistí. Ba fhíormhinic a bhí an t-ionracas le sonrú ar an aghaidh seachas ón mbéal.

5.1.3 Taifeadadh Fístéipe

Bhí léargas iontaofa i saibhreas na sonraí fístéipe (Schuck & Kearney 2004, lch. 34) agus bhí an taighdeoir ábalta súil siar a dhéanamh ar na fístéipeanna go minic ar mhaithe le léargas luachmhar a dhearbhu.

5.1.4 Dialann Mhachnaimh an Taighdeora

Choimeád an taighdeoir cuntas reatha ar an bhfoghlaim a thit amach sa seomra ranga, ar na hidirghníomhaíochtaí idir na páistí, agus ar a mothúcháin agus a tuairimí féin (Blaxter *et al.* 2010, lch 49). Úsáideadh dialann mhachnaimh chun machnamh a éascú agus chun monatóireacht a dhéanamh ar shuibiachtúlacht (Zuber-Skerritt 1996; Bogdan & Biklen 2006).

5.1.5 Trialacha

Úsáideadh trialacha neamhpharaiméadracha ó bhéal a bhí deartha ag an taighdeoir chun cumas tuisceana, stór focal agus cumas cumarsáide na bpáistí a thástáil. Bhí pictiúir tharraingteacha spreagúla sa triail chun na páistí a mhealladh i mbun cainte. Úsáideadh an réamhthriail agus an iarthriail chéanna ar mhaithe le comparáid bheacht a dhéanamh agus chun an neamh-chomhsheasmhacht a sheachaint.

5.1.6 Grúpaí Fócais

Roghnaíodh dhá fhoghrúpa de cheathrar páistí ón sampla inghlactha de réir inscne, cumais, aoise agus cúlra teangeolaíoch. Lorgaíodh tuairimí na bpáistí sin faoi na straitéisí foghlama a bhí in úsáid acu chun cabhrú leo an Ghaeilge a fhoghlaim agus a labhairt.

6. ANAILÍS

Úsáideadh cur chuige na teoirice bunata chun anailís a dhéanamh ar shonraí an taighde (Charmaz 2006, lch 42). Is é príomhaidhm na teoirice bunata ciall a bhaint as an gcomhthéacs taighde ó pheirspictíocht na rannpháirtithe taighde de (Mertens 2010, lch 235). Úsáideadh códú líne ar líne agus gach líne sna sonraí scríofa a ainmniú (Glaser 1978). Aithníodh téamaí sna sonraí agus tugadh cóid thuairisciúla agus cóid léirmhínithe orthu (Miles & Huberman 1994, lch 57). Rinneadh cros-seiceáil ar na sonraí chun cosúlachtaí agus difríochtaí agus nascanna idir na sonraí a iniúchadh.



7. PRÍOMHTHORTHAÍ AN TAIGHDE

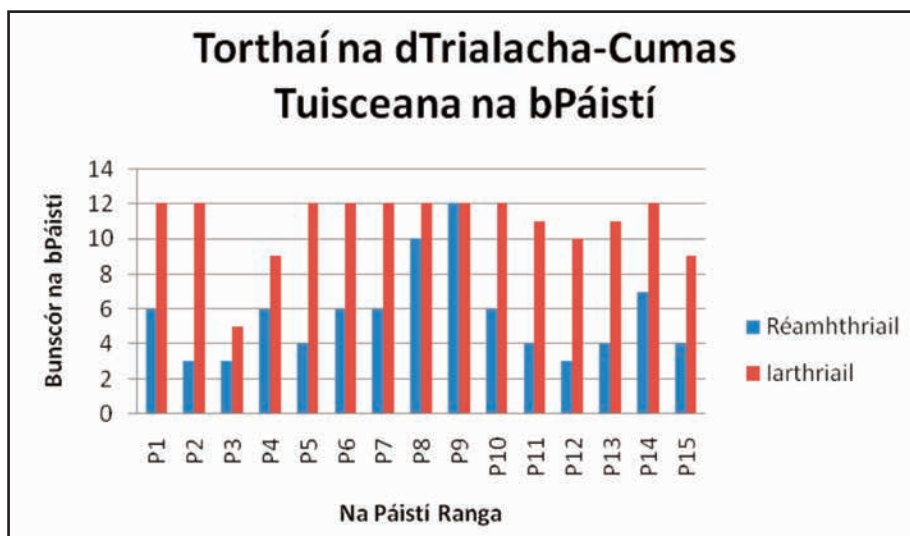
Déantar scagadh ar an anailís faoi na téamaí thíosluaite a tháinig chun cinn sna torthaí taighde:

- Cumas na bpáistí an Ghaeilge a thuiscint
- Sealbhú na Gaeilge
- Forbairt chumarsáide na bpáistí
- Scafall
- Meon na bpáistí i leith na Gaeilge
- Inspreagadh

7.1 Cumas na bpáistí an Ghaeilge a thuiscint

7.1.1 Torthaí na dTriailacha

Léirigh torthaí na réamhthrialach go raibh deacrachtaí tuisceana ag na páistí. Níor éirigh ach le 53.33% de na páistí uilig scór thar an meán a bhaint amach sa tuisceant réamh-idirghabhála. I gcomparáid leis an réamhthriail, d'éirigh le formhór na naíonán scór níos airde a bhaint amach sa triail iar-idirghabhála. Soiléirítear sa ghraf gur tháinig feabhas ollmhór ar scileanna tuisceana 93.33% de na páistí le linn thréimhse an taighde, rud a léiríonn dea-thionchar na hidirghabhála ar forbairt chumas tuisceana na bpáistí.



Fíor 1: Torthaí na dTriailacha – Cumas Tuisceana na bPáistí

7.1.2 Tuisceant na bpáistí ar na scéalta

Níor chuir sé isteach ar na páistí nuair nár thuig siad gach focal sna scéalta ag an tús, fad is a bhí go leor leideanna ar fáil chun an bhrí a thuiscint. Tá scafall teanga an-tábhachtach. B'fhollasach ó thorthaí an taighde gur fhoghlaim na páistí conas leideanna a fháil ón gcomhthéacs agus ó áiseanna cúiteacha éagsúla seachas iad siúd a bhain le cúrsaí teanga amháin chun teacht ar bhrí shoiléir.

7.1.3 Ról tábhachtach na n-íomhánna d'fhonn tuisceant a chothú

D'éascaigh na híomhánna bunbhrí na scéalta do na páistí agus chabhraigh leo éiginnteacht faoi fhocail áirithe a laghdú. Bhí na híomhánna de dhíth ar na páistí d'fhonn cuidiú leo dul i ngleic le focail anaithnid. Is straitéisí inmholta iad na híomhánna chun tuisceant na bpáistí ar na scéalta a threisiú agus chun taitneamh na scéalta do na páistí a forbairt.

7.1.4 Ról gníomhach na bpáistí san insint agus sna hathinsintí

Ba léir ó na sonraí cáilíochtúla gur bhain na páistí sult as na gníomhartha agus as próiseas idirghníomhach na scéalaíochta is gur thuig siad an teanga níos fearr dá bharr. D'éirigh leo nasc a chruthú ina n-intinn idir an focal nó an frása agus an gníomh. Mhéadaigh a gcumas tuisceana agus a muinín i leith na teanga diadha ar ndiaidh trí na gníomhartha sin agus bhí níos mó den teanga á shealbhú acu dá réir.



7.1.5 Muintearas na bpáistí ar na scéalta sa mháthairtheanga

Cé nár úsáideadh an leagan céanna de na scéalta traidisiúnta sa taighde, bhain na páistí úsáid as a réamheolas chun cabhrú lena dtuiscint agus chun dul i ngleic le focail nach raibh ar eolas acu. Chabhraigh réamheolas na bpáistí ar charachtair agus ar phlota an scéil sa chéad teanga lena dtuiscint ar an scéal sa dara teanga.

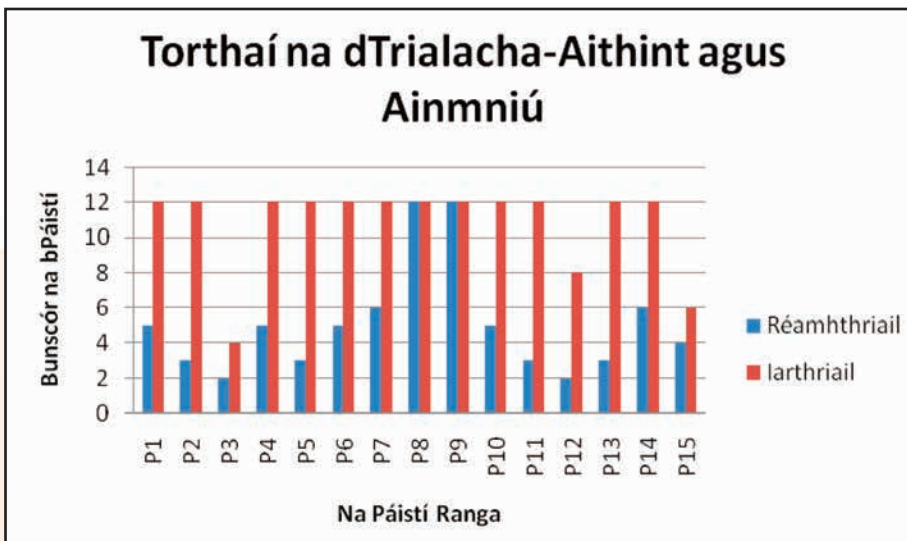
7.1.6 Minicíocht an ama scéalaíochta

Tháinig feabhas ar thuiscint na bpáistí ar na scéalta agus ar an taitneamh a bhain na páistí as na scéalta le hathinsint rialta na scéalta. Ba mhór an taitneamh agus an tairbhe a bhain na páistí as na línte athráiteacha a screadach amach agus ba mhó a d'éirigh leo cuimhneamh ar stór focal agus ar fhrásaí na scéalta de bharr.

7.2 Sealbhú na Gaeilge

7.2.1 Torthaí na dTriailacha

Ní raibh ach 13.33% de na naíonáin ábalta na pictiúir uilig i gcuid B den réamhthriail a ainmniú. Léirigh na torthaí réamh-idirghabhála go raibh stór focal teoranta ag na páistí. San iarthriail, áfach, d'éirigh le 80% de na páistí na pictiúir go léir a ainmniú. Sin ardú suntasach ar an bhfigiúr a bhí léirithe sa réamhthriail. Tar éis anailís bhreise a dhéanamh ar na torthaí, léiríodh gur tháinig feabhas ar stór focal 93.33% de na páistí le linn thréimhse an taighde. Ba léir ón ngráf go ndearna na páistí leis na scóir ab ísle sa triail réamh-idirghabhála dul chun cinn millteach mór sa triail iar-idirghabhála.



Fíor 2: Torthaí na dTriailacha – Aithint agus Ainmniú

7.2.2 Tábhacht an athrá

Chabhraigh athinsint rialta na scéalta le haithint agus le himmheánú na n-eiseamláirí teanga agus an stóir focal. Shealbhaigh na páistí na heiseamláirí teanga go neamhchomhfhiosach trí mheán na hathúsáide mar bhí a n-aird dírithe go huile is go hiomlán ar na scéalta agus ar na tascanna scéalbhunaithe seachas ar an teanga í féin.

7.2.3 Pátrún rialta na gceachtanna

De thoradh na rialtachta agus na comhsheasmhachta airde a bhain leis na ceachtanna, bhí na páistí ar an eolas faoi cad a bhí le déanamh acu agus bhí siad ábalta tuar a dhéanamh ón gcomhthéacs agus ón scéal céard ba chóir dóibh a rá. De réir mar a lean an taighde ar aghaidh, d'éirigh leis na páistí dul i dtaithí ar an gcur chuige scéalaíochta, rud a chuir neamhspleáchas an pháiste chun cinn mar aon le sealbhú na Gaeilge.

7.2.4 Ról tábhachtach na n-íomhánna i sealbhú na Gaeilge

Chabhraigh na híomhánna tarraingteacha le hathchuimhne a dhéanamh ar stór focal na scéalta mar chuimhnigh na páistí ar na híomhánna níos fearr ná na focail. B'fhachas don taighdeoir gur chruthaigh na páistí ceangail ina n-intinn idir an stór focal nua agus an comhthéacs ina raibh sé foghlamtha acu. Ba mhór an tacaíocht a thug na híomhánna do na páistí chun cuidiú leo an Ghaeilge a shealbhú.



7.2.5 Ról gníomhach na bpáistí san fhoghlaím

Thug insint dhinimiciúil na scéalta deis do na páistí a bheith rannpháirteach go gníomhach i sealbhú na teanga ar shlí spraiúil spreagúil. B'fhollasach ó na taifid fístéipe gurbh fhearr a chuimhnigh na páistí ar an stór focal de bharr an naisc a chruthaigh siad idir an teanga agus na gníomhartha. Le gníomhartha a dhéanamh, bhí an deis ag na páistí ról gníomhach a ghlacadh san fhoghlaím agus bun-chomhthéacs stór focal na scéalta a leathnú.

7.2.6 Tionchar an chur chuige scéalaíochta ar shealbhú na Gaeilge

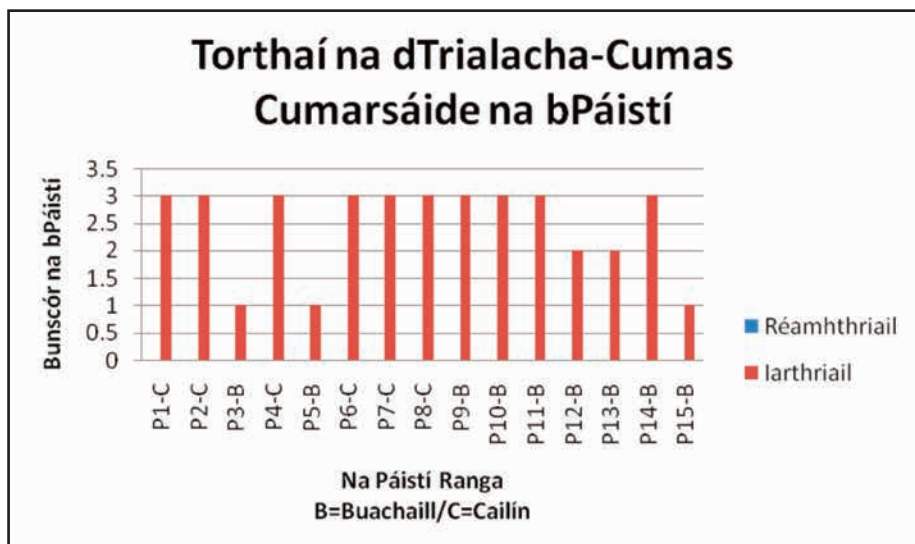
I dteannta na sonraí taighde thuasluaite, d'admhaigh 93% de thuismitheoirí gur modh foghlama éifeachtach é modh na scéalaíochta chun an Ghaeilge a fhoghlaim. Ní hamháin gur éirigh leis na páistí a dteanga a leathnú agus a stór focal a fhorbairt ach tháinig feabhas ar úsáid na n-eiseamláirí teanga, ar mhuinín na bpáistí i leith na Gaeilge, ar a bhfuaimniú, ar a luas cainte agus ar a bhfeasacht teanga freisin.

7.3 Forbairt chumarsáide na bpáistí

7.3.1 Torthaí na dTrialacha

Cé gur thuig na naíonáin céard a bhí ar siúl sna pictiúir i gcuid C den réamhthriail, Béarla amháin a bhí le cloisteáil i bhfreagraí 86.67% díobh. In ainneoin gur luaigh cúpla páiste focal Gaeilge nó dhó, ní raibh siad in ann na focail a chur in abairtí iomlána.

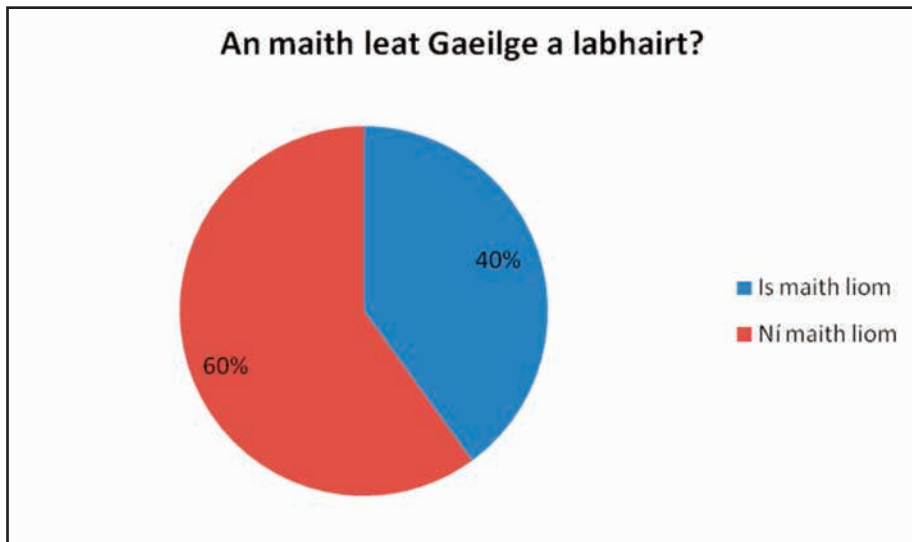
I gcomparáid leis an réamhthriail, léirigh torthaí na hiarthrialach gur tháinig feabhas measartha mór ar chumas cumarsáide na naíonán. Cé nár éirigh le páiste ar bith acu na heiseamláirí cuí a bhaint amach sa réamh-idirghabháil, d'éirigh le dhá thrian díobh na heiseamláirí teanga a chomhlíonadh san iar-idirghabháil. Chuige sin, ba spéisiúil a fheiceáil go raibh iarracht níos fearr á déanamh ag na cailíní san iar-idirghabháil agus go raibh níos mó Gaeilge á chloisteáil uathu ná ó na buachaillí.



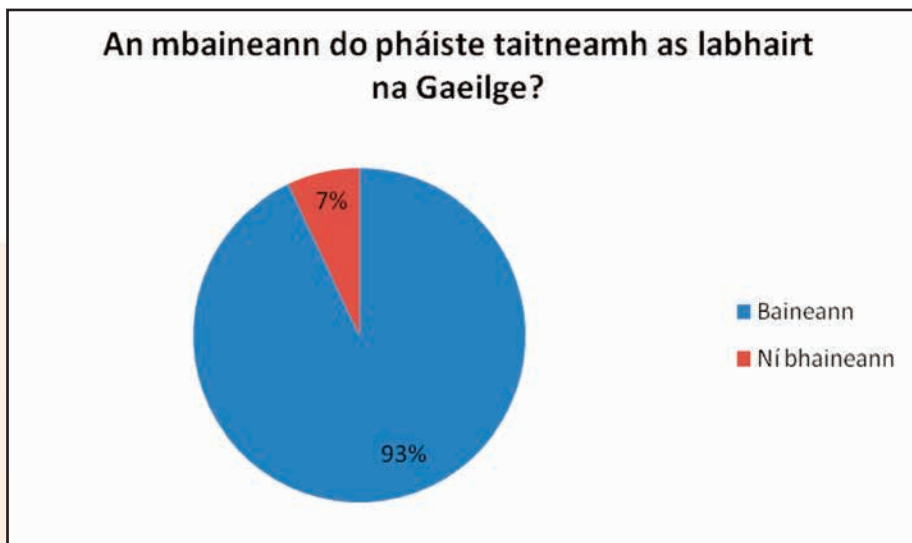
Fíor 3: Torthaí na dTrialacha – Cumas Cumarsáide na bPáistí

7.3.2 Gaeilge labhartha na bpáistí roimh an idirghabháil

Cé go raibh na thuismitheoirí go léir den tuairim gur maith lena bpáistí labhairt as Gaeilge, a mhalairt a tháinig chun solais sna ceistneoirí a líon na páistí isteach roimh ré. Thug níos mó ná leath díobh le fios nach breá leo labhairt as Gaeilge in aon chor.



Fíor 4: Tuairimí na bpáistí



Fíor 5: Tuairimí na dTuismitheoirí

Bhí an chumarsáid dúshlánach do na páistí roimh an idirghabháil. Bhí imní ar na páistí maidir le cumarsáid a dhéanamh. Ba bheag an chumarsáid a rinne siad trí Ghaeilge cé go raibh Gaeilge acu. Chreid an taighdeoir gur chuir easpa úsáidte na Gaeilge i 73% de na teaghlaigh leis an dúshlán cainte seo.

In ainneoin go raibh drogall ar thromlach na bpáistí a ndroim a chasadh ar an mBéarla, d'éirigh leis na páistí a dtuairimí a léiriú trí mheascán de Bhéarla agus de Ghaeilge a úsáid diaidh ar ndiaidh. Ba fhíormhinic a bhí comhráite dátheangacha le cloisteáil eatarthu. Níor iompaíodh siar ar an mBéarla ach amháin nuair nach raibh siad ábalta cuimhneamh ar na focail as Gaeilge. De réir a chéile, bhí rian an tsealbhaithe mar aon leis an idirtheanga le cloisteáil i measc na bpáistí. Glacadh leis an idirtheanga mar chéim nádúrtha i sealbhú na Gaeilge. Tá ról tábhachtach ag an idirtheanga sa phróiseas sealbhaithe (Saville-Troike 2006, lch 43).

7.3.3 Fonn cumarsáide na bpáistí a chothú sa chur chuige tascbhunaithe

Cothaíodh toilteanas cumarsáide na bpáistí sa chur chuige tascbhunaithe mar tugadh fíorchúis dóibh an Ghaeilge a úsáid. Ba bhealaí maithe iad na tascanna cumarsáide le hathchúrsáil a dhéanamh ar eiseamláirí na bhfeidhmeanna teanga agus ar stór focal na scéalta mar bhí na páistí rannpháirteach go gníomhach sna tascanna agus theastaigh uathu iad a chur i gcrích (Bygate et al. 2009; Philip et al. 2008). Ba go fo-chomhfhiosach a bhí na páistí ag comhlíonadh na n-eiseamláirí teanga mar bhí an chumarsáid dírithe ar na tascanna. Ní hamháin go raibh ráitis ní b'fhaide in úsáid acu ach bhí comhráite ní b'fhaide agus ní ba nádúrtha ar siúl eatarthu i gcásanna áirithe freisin.



7.3.4 An pictiúr a úsáid mar scafall cainte

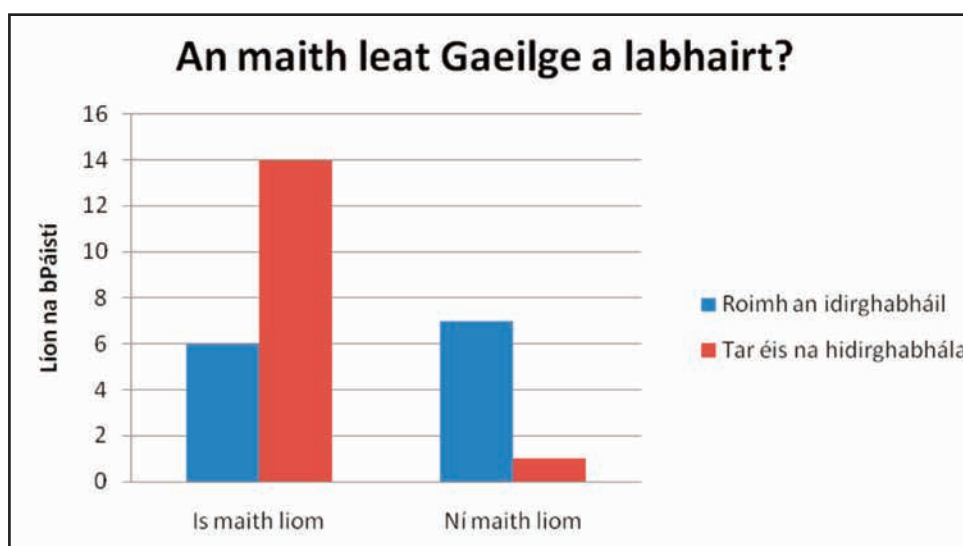
Léirigh na páistí gur áiseanna tábhachtacha iad na pictiúir chun spreagadh cainte a chothú agus go raibh na pictiúir chéanna in úsáid go fíormhinic acu mar scafall cainte. Ba léir go raibh ról tacaíochta ag na pictiúir le linn athinsint na scéalta (Ersoz et al. 2006, lch 34) agus chabhraigh siad le sealbhú na teanga a fhorbairt chomh maith (Elley & Mangubhai 1983; Jawitz 1993).

7.3.5 Gaeilge labhartha na bpáistí le linn na hidirghabhála

Tháinig feabhas ar mhuinín na bpáistí dul i mbun cumarsáide le linn na hidirghabhála agus tháinig athrú suntasach ar chleachtais chumarsáide na bpáistí. Diaidh ar ndiaidh, léiríodh go raibh na páistí níos compordaí triail a bhaint as an nGaeilge a labhairt seachas eagla a bheith orthu roimpi. Cé nach raibh an teanga ar fad acu uilig fós, bhí níos mó Gaeilge á labhairt acu, rud a chuir le muinín na bpáistí cumarsáid a dhéanamh. Is buntáiste í an scéalaíocht mar uirlis chun spreagadh cainte a chothú (Uí Ghrádaigh 2005, lch 120).

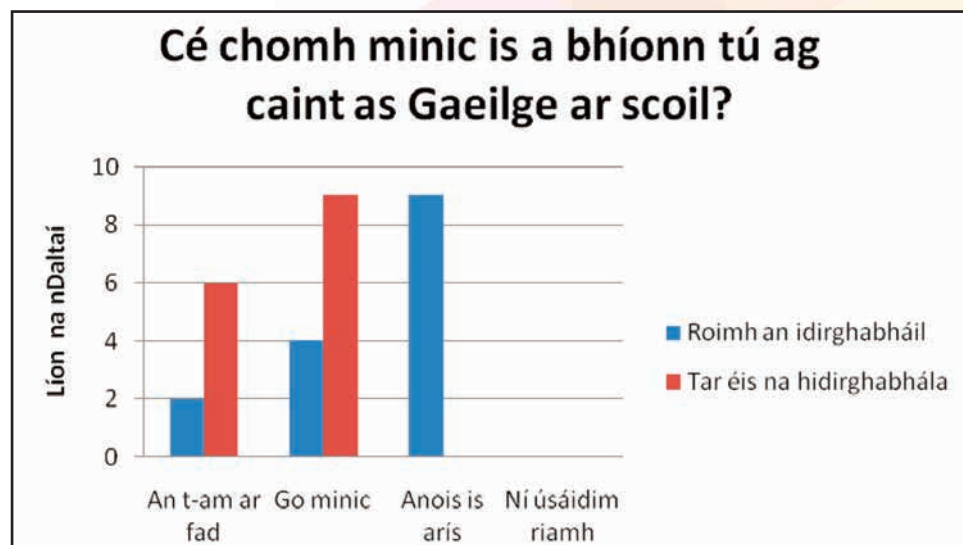
7.3.6 Gaeilge labhartha na bpáistí tar éis na hidirghabhála

Tháinig ardú ar líon na bpáistí a dúirt gur maith leo an Ghaeilge a labhairt ó 40% roimh an idirghabháil go 93.33% ina diaidh.



Fíor 6: An maith leat Gaeilge a labhairt?

Ní hamháin gur tháinig athrú ollmhór ar iompar na bpáistí i leith labhairt na Gaeilge le linn na hidirghabhála, ach tháinig athrú mór ar mhínicíocht úsáide na teanga freisin. Tháinig méadú ar líon na bpáistí a úsáideann an Ghaeilge 'an t-am ar fad' ó 13.33% roimh an idirghabháil go 40% ina diaidh. Ina theannta sin, tháinig méadú ar líon na bpáistí a labhraíonn an sprioctheanga 'go minic' ó 26.67% roimh an idirghabháil go 60% ina diaidh. Ba léir ó na torthaí taighde gur laghdaigh an imní a bhí ar na páistí ó thaobh cúrsaí teanga de agus gur mealladh sruth maith cainte uathu in atmaisféar réchúiseach na scéalaíochta.



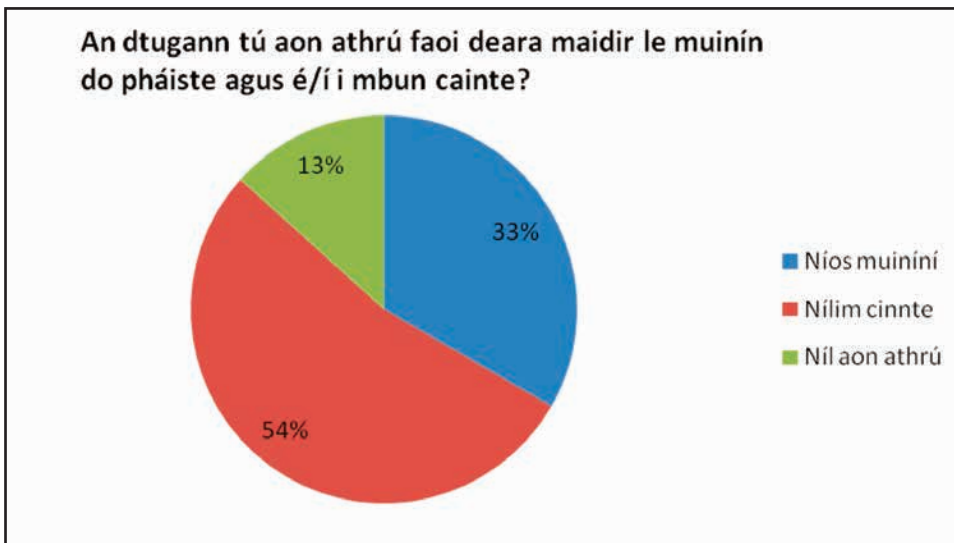
Fíor 7: Cé chomh minic is a bhíonn tú ag caint as Gaeilge ar scoil?



Is rílér ón ngraf gur tháinig méadú suntasach ar fhonn cainte agus ar ráta úsáidte Gaeilge na bpáistí de thoradh dheathionchar na hidirghabhála.

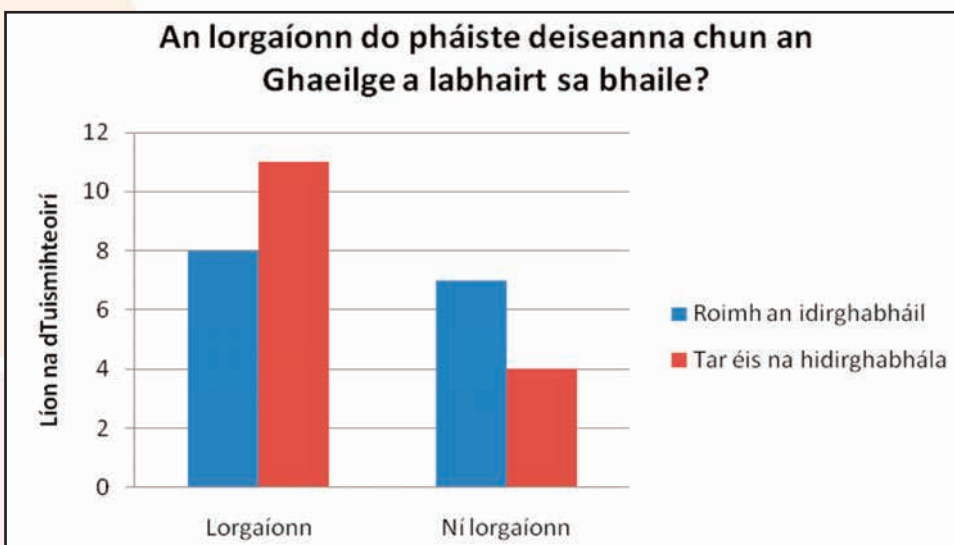
7.3.7 Muinín Chumarsáide na bpáistí

Léirigh na sonraí breathnóireachta gur tháinig méadú ar mhuinín chumarsáide na bpáistí agus gur tháinig laghdú ar a n-imní chumarsáide le linn thréimhse an taighde. I gcomparáid leis na torthaí breathnóireachta, áfach, mhaígh 54% de thuismitheoirí nach raibh siad cinnte faoin athrú i muinín chumarsáide a bpáistí, agus shonraigh 13% eile nach raibh aon athrú le feiceáil orthu. Dhealraigh sé gur rud sealadach, neamh-mharthanach a bhí san ardú a tháinig ar mhuinín chumarsáide na bpáistí, ardú nach raibh le feiceáil ag tromlach na dtuismitheoirí sa bhaile.



Fíor 8: An dtugann tú athrú faoi deara maidir le muinín do pháiste agus é/í i mbun cainte?

In ainneoin neamhchinnteacht na dtuismitheoirí faoin athrú ar mhuinín chumarsáide a bpáistí, tháinig ardú ar líon na dtuismitheoirí a dúirt go raibh a bpáistí ag lorg deiseanna chun an Ghaeilge a labhairt sa bhaile ó 53.33% roimh an idirghabháil go 73.33% ina diaidh.

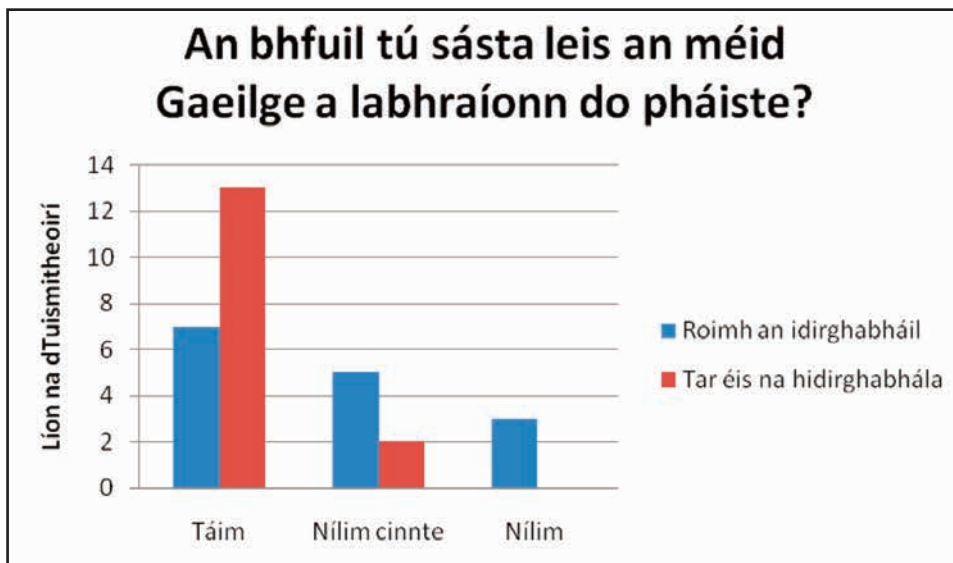


Fíor 9: An lorgaíonn do pháiste deiseanna chun an Ghaeilge a labhairt sa bhaile?

Ba léir ó na torthaí taighde go raibh níos mó Gaeilge sealbhaithe ag na páistí tar éis na hidirghabhála agus go raibh fonn orthu í a úsáid agus a gcumas sa Ghaeilge labhartha a thaispeáint do dhaoine eile sa bhaile. Is foinse shaibhir teanga í an scéalaíocht agus cothaíonn sí toilteanas cainte (Ní Nuadháin 2004, lch 6; CNCM 2001, lch 73).

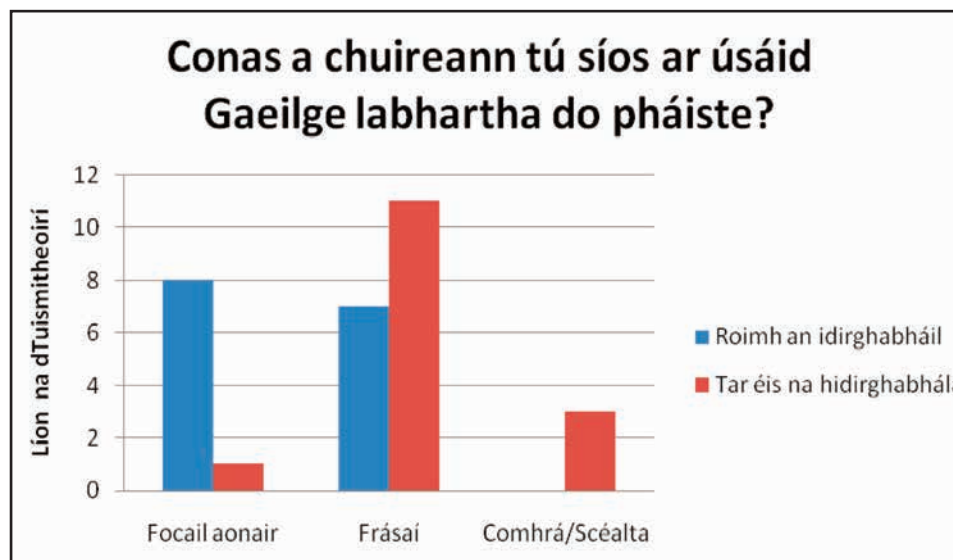
7.3.8 Tuairimí na dtuismitheoirí faoi thionchar na hidirghabhála ar Ghaeilge labhartha a bpáistí

In ainneoin aineolas 93% de na dtuismitheoirí faoi chur chuige cumarsáideach an churaclaim, léirigh siad gur éirigh go hiontach leis an gcur chuige scéalaíochta chun na páistí a mhealladh chun cainte. Ina measc siúd, léirigh 40% níos mó de thuismitheoirí go raibh siad sásta leis an méid Gaeilge a labhraíonn a bpáistí tar éis na hidirghabhála.



Fíor 10: An bhfuil tú sásta leis an méid Gaeilge a labhraíonn do pháiste?

Ní hamháin go raibh na tuismitheoirí fabhrach i leith na hidirghabhála ach d'aithin siad fiúntas na hidirghabhála ar Ghaeilge labhartha na bpáistí. Shonraigh 26.67% níos mó de na tuismitheoirí go raibh a bpáistí ag úsáid frásaí agus iad i mbun cainte agus léirigh 20% eile díobh go raibh na páistí ag glacadh páirte i gcomhrá agus ag insint scéalta tar éis na hidirghabhála.



Fíor 11: Conas a chuireann tú síos ar úsáid Gaeilge labhartha do pháiste?

Tugadh le fios sna torthaí taighde go raibh feabhas tagtha ar Ghaeilge labhartha na bpáistí go léir le linn thréimhse an taighde. Is cur chuige fiúntach é an cur chuige scéalaíochta d'fhoill toilteanas cumarsáide a chothú agus labhairt na Gaeilge a fhorbairt.

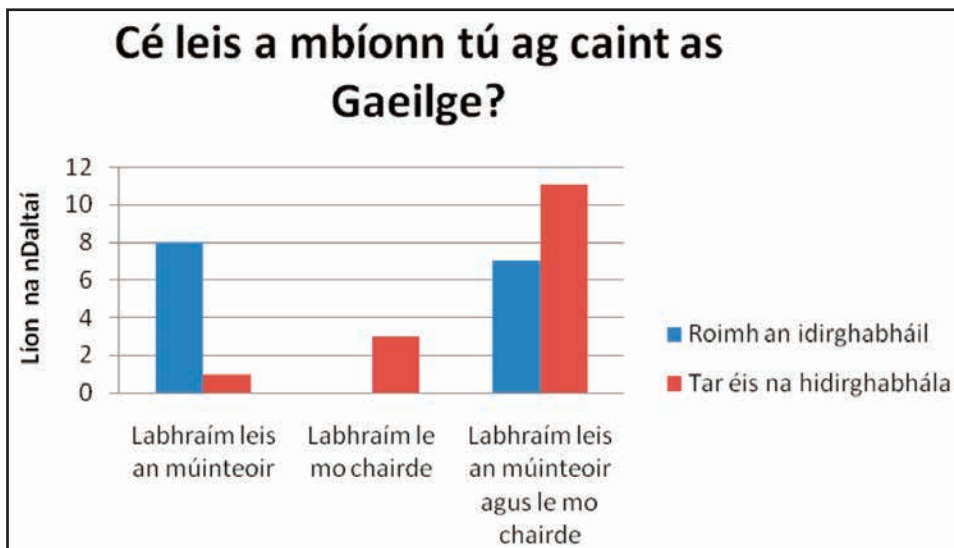
7.4 Scafall

7.4.1 Tairbhí a bhaineann leis an bhfoghlaim chomhoibritheach

Ceann de na torthaí ba shuntasai a d'eascair as an bhfiosrúchán ná fiúntas na foghlama comhoibrí. Ní hamháin gur bhain na páistí sult as an ngrúpobair agus an obair bheirte ach d'fhoghlaim siad níos fearr ó thaithí na mball eile sa ghrúpa fiú ó bheith ag éisteacht le hiarrachtaí a gcomhscoláirí. Bhí éagsúlacht chumais ag na páistí i leith na Gaeilge agus b'iontach an tacaíocht a thug páistí áirithe do pháistí eile agus iad ag idirghníomhú lena chéile sna grúpaí nó ina mbeirteanna. Bhí níos mó muiníne ag na páistí triail a bhaint as an nGaeilge a labhairt nuair a bhí tacaíocht a gcomhghleacaithe acu. Scafall a bhí i gceist idir na rannpháirtithe.



Léirigh torthaí na gceistneoirí gur tháinig méadú ar líon na bpáistí a chuaigh i mbun cainte leis an múinteoir mar aon lena gcairde ó 46.67% roimh an idirghabháil go 73.33% ina diaidh.



Fíor 12: Cé leis a mbíonn tú ag caint as Gaeilge?

Bhí tionchar an-mhór ag an eagrú oibre ar an bhfoghlaim teanga agus ar an úsáid teanga. Laghdaíodh an brú agus an imní a bhí orthu trí thacaíocht an ghrúpa agus cruthaíodh coinníollacha a bhí spreagúil don fhoghlaim agus don chaint. Cé nach raibh gach páiste ag labhairt as Gaeilge an t-am ar fad, bhí iarracht á déanamh acu í a labhairt agus bhí níos mó Gaeilge le cloisteáil uathu diaidh ar ndiaidh.

7.4.2 Scafall a thabhairt dá chéile san fhoghlaim chomhoibritheach

Cothaíodh féinmhuinín i leith na sprioctheanga trí úsáid a bhaint as obair ghrúpa agus obair bheirte agus laghdaíodh an imní chumarsáide i measc na bpáistí de bharr. In ionad bheith ag iomaíocht lena chéile, is amhlaidh go raibh na páistí ag comhoibriú le chéile chun an teanga a shealbhú. Ba mhór mar a chabhraigh an idirghníomhaíocht agus an rannpháirtíocht san obair chomhoibritheach le labhairt agus le sealbhú na Gaeilge a chur chun cinn.

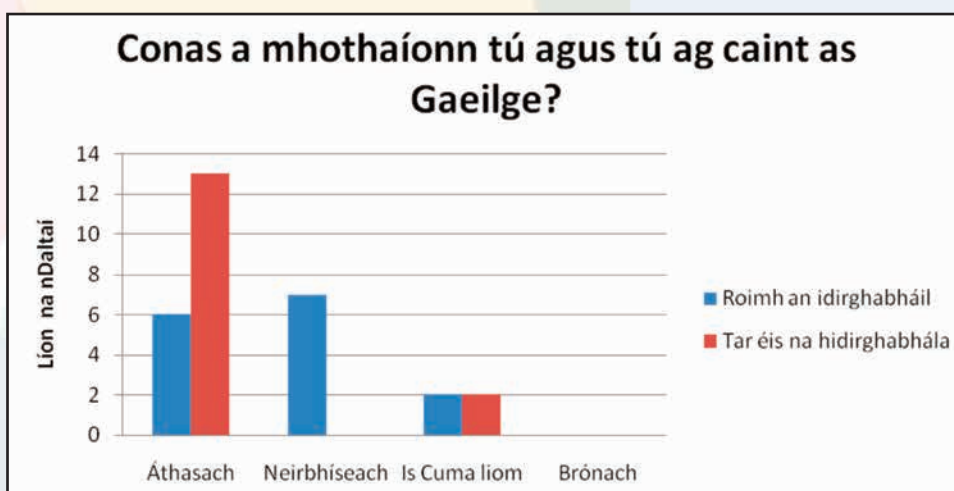
7.4.3 Scafall ón oide

Cé go raibh na páistí ag brath go hiomlán ar an taighdeoir chun cabhrú leo dul i mbun cumarsáide ar dtús, laghdaíodh an méid scafaill agus tacaíochta a cuireadh ar fáil do na páistí de réir mar a tháinig an taighde faoi bhláth. Ghlac an taighdeoir ról mar éascaitheoir ag tacú le páistí áirithe a smaointe a nochtadh go dtí gur éirigh siad níos muiníne i leith labhairt na Gaeilge.

7.5 Meon i leith na Gaeilge

7.5.1 Athrú ar mheonta na bpáistí i leith labhairt na Gaeilge

Ní raibh na páistí chomh dearfach céanna i leith na teanga labhartha is a bhí siad i leith na teanga go ginearálta, agus shonraigh 46.67% díobh go raibh siad neirbhíseach i mbun cainte roimh an idirghabháil.



Fíor 13: Conas a mhothaíonn tú agus tú ag caint as Gaeilge?



Ba léir ón ngraf gur cuireadh deireadh leis na seantuirimí claonta a bhí ag na páistí i leith labhairt na teanga mar d'admhaigh 87% de na páistí gur mhothaigh siad áthasach i mbun cainte tar éis na hidirghabhála. Sin méadú sonrach ar an bhfigiúr a bhí léirithe roimh an idirghabháil. Léirigh siad nach raibh an oiread sin eagla orthu níos mó roimh labhairt na sprioctheanga. Cur chuige spraíúil taitneamhach a bhí sa chur chuige scéalaíochta a chothaigh meon níos dearfaí i leith labhairt na Gaeilge i measc na bpáistí.

7.5.2 Tionchar suntasach na dtascanna ar mheonta na bpáistí

Chuir insint dhinimiciúil na scéalaíochta agus an cur chuige tascbhunaithe go mór le hathrú dearfach ar dhearcadh na bpáistí i leith labhairt na sprioctheanga. Bhí na páistí an-tógtha leis na scéalta agus leis na tascanna scéalbhunaithe a mheall sruth maith cainte uathu. Tasc a raibh tionchar ollmhór aige ar mheon na bpáistí i leith labhairt na Gaeilge ab ea cruthú an scéil dhigitigh. Spreag modh draíochta na teicneolaíochta na páistí chun an Ghaeilge a labhairt.

7.5.3 Éifeacht an aischothaithe dheimhnigh agus na forbartha cainte ar dhearcthaí na bpáistí

Toradh fíorspeisiúil eile a chothaigh meon ní ba dhearfaí agus ní b'fhabhraí i leith labhairt na Gaeilge i measc na bpáistí ná go raibh na páistí feasach ar an bhforbairt a bhí tagtha ar a gcumas cainte. Bhí tionchar ollmhór ag an dul chun cinn sin, mar aon leis an moladh agus leis an atreisiú dearfach a fuair na páistí le linn an tionscadail, ar a meonta i leith na foghlama agus na cainte.

7.6 Inspreagadh na bpáistí i leith na foghlama agus na cainte

7.6.1 Inspreagadh na bpáistí i leith fhoghlaím agus labhairt na sprioctheanga

Ba léir sna sonraí ó thuismitheoirí agus ó pháistí araon gur bhain na páistí an-taitneamh as modh spreagúil an chur chuige scéalaíochta agus gur cur chuige é a bhfuil buntáiste mór leis chun cumas teanga agus labhartha a chur chun cinn. Bhí na páistí fíorspreagtha go deo i leith na foghlama agus na cainte de thoradh na hidirghabhála. Chothaigh an sult, an spórt agus an greann a bhain leis na tascanna scéalbhunaithe fonn cainte agus comhrá saibhir i measc na bpáistí.

7.6.2 Dea-thionchar na hoibre comhoibrí ar inspreagadh na bpáistí

Gné eile a chuir le hardú inspreagadh na bpáistí dul i mbun cainte ná dea-thionchar na hoibre comhoibrí. Léiríodh cé chomh spreagtha is a mhothaigh na páistí agus na tascanna agus na cluichí á ndéanamh acu le chéile, agus ba léir go raibh Gaeilge á sealbhú acu dá bharr sin.

7.6.3 Tionchar dearfach na teicneolaíochta ar inspreagadh na bpáistí

Chuir cruthú an scéil dhigitigh le méadú inspreagadh na bpáistí i leith fhoghlaím agus labhairt na Gaeilge. Cuireadh ar chumas na bpáistí dul i ngleic leis an sprioctheanga ar mhodh spreagúil, idirghníomhach an scéil dhigitigh agus chuir sé go mór le sealbhú na sprioctheanga (Van den Branden 2006; Almeida-Soares 2008).

8. IMPLEACHTAÍ NA DTORTHAÍ TAIGHDE

In ainneoin go raibh meon dearfach ag na páistí i leith fhoghlaím na Gaeilge cheana féin, mhéadaigh an spéis agus an díograis a bhí acu sa teanga tar éis na hidirghabhála. Léirigh na torthaí taighde go raibh laghdú ollmhór tagtha ar imní chumarsáide na bpáistí de thoradh fhiúntas na hidirghabhála agus aibhsíodh go raibh dearcadh i bhfad ní ba dhearfaí acu i leith labhairt na Gaeilge dá bharr. Chuige sin, soiléiríodh gur ardaigh minicíocht úsáidte na teanga agus gur tháinig méadú suntasach ar líon na bpáistí ag lorg deiseanna chun an Ghaeilge a labhairt sa bhaile.

9. CONCLÚIDÍ

Dírítear isteach ar na ceisteanna taighde a stiúir an t-iniúchadh chun conclúidí an taighde a chur in iúl.

Cén éifeacht atá ag an gcur chuige scéalaíochta ar inspreagadh na naíonán an Ghaeilge a shealbhú?

Tháinig feabhas ollmhór ar inspreagadh na naíonán an Ghaeilge a shealbhú de thoradh an chur chuige scéalaíochta. Chothaigh an spraoi, an spórt agus an taitneamh a bhain le hatmaisféar réchúiseach na scéalaíochta agus leis na tascanna cumarsáide scéalbhunaithe fonn foghlama i measc na bpáistí. Tháinig méadú ar spéis na bpáistí agus bhí meon na bpáistí níos dearfaí agus níos fabhraí ná mar a bhí cheana i leith shealbhú na Gaeilge i rith an taighde.

Cén tionchar atá ag an gcur chuige scéalaíochta chun na páistí a spreagadh an Ghaeilge a labhairt?

De bharr chion na bpáistí ar na scéalta, bhí siad fíorspreagtha go deo i leith na cainte. Bhí fonn cainte na bpáistí méadaithe go mór mar bhí fócas na cumarsáide ar na scéalta. Bhí an teanga in úsáid ag na páistí go



neamhchomhfhiosach toisc go raibh a n-aird dírithe go huile is go hiomlán ar na scéalta agus ar na tascanna cumarsáide scéalbhunaithe seachas ar an teanga í féin.

Cén tionchar atá ag an gcur chuige tascbhunaithe chun na páistí a chur i mbun cainte?

Ba chuid lárnach den chumarsáid iad na tascanna chun caint bhreisithe a dhéanamh ar na scéalta. Cothaíodh fonn cumarsáide na bpáistí sa chur chuige tascbhunaithe mar tugadh fórchúis dóibh an Ghaeilge a úsáid ar shlí thaitneamhach spraíúil. Tháinig feabhas ar an teanga agus ar an gcumarsáid nuair a bhí na páistí rannpháirteach go gníomhach sa phróiseas foghlama.

Conas a spreagann an obair ghrúpa na páistí chun dul i mbun cumarsáide as Gaeilge?

Bhí tionchar tábhachtach ag an idirghníomhú tascbhunaithe, mar aon leis an bhfoghlaim chomhoibritheach, ar labhairt na sprioctheanga. Cothaíodh féinmhuinín i leith na sprioctheanga san obair ghrúpa, agus laghdaíodh imní cumarsáide i measc na bpáistí dá bharr. Ba mhór an tacaíocht foghlama a thug na páistí dá chéile agus iad ag comhoibriú le chéile.

Cén sórt straitéisí foghlama a úsáideann na páistí chun cabhrú leo an Ghaeilge a fhoghlaim agus a labhairt?

Tá sé ríthábhachtach scafall teanga a chur ar fáil do pháistí agus iad ag foghlaim teanga nua. Cabhraíonn leideanna difriúla seachas iad siúd a bhaineann le cúrsaí teanga amháin chun tuiscint na bpáistí a threisiú agus chun sealbhú na teanga a chur chun cinn. Is straitéisí paraitheangacha suntasacha iad íomhánna agus gníomhartha le foghlaim rathúil teanga a chothú. Méadaíodh scileanna tuisceana agus muinín na bpáistí i leith na Gaeilge agus tugadh misneach agus scafall dóibh dul i mbun cainte trí na straitéisí sin. Anuas air sin, tá ról lárnach ag an aithris, an athrá agus an rialtacht teanga do pháistí atá ag foghlaim teanga nua d'fhonn sealbhú na teanga a chothú.

10. FOCAL SCOIR

Is dea-chleachtas an-éifeachtach í an scéalaíocht chun “raon teoranta taithí teanga na bpáistí” a leathnú (CNCM 2008) agus chun iompar teanga na bpáistí a chur chun cinn. Tugann torthaí an taighde seo le tuiscint gur cur chuige luachmhar, inmholta é an cur chuige scéalaíochta chun eispéireas foghlama a fheabhsú, chun inspreagadh i leith foghlaim na Gaeilge a ardú, chun fonn cainte a chothú agus chun scileanna cumarsáide a fhorbairt. Is gníomhaíocht theangalárnach í an scéalaíocht agus moltar d’oideachasóirí sár-úsáid rialta a bhaint aisti chun sealbhú agus saibhriú an dara teanga a chur chun cinn i mbealach spreagúil, spraíúil, idirghníomhach.



TAGAIRTÍ

- Almeida-Soares, D. (2008). 'Understanding class blogs as a tool for language development', *Language Teaching Research*, 12 (4), 517-533.
- Blaxter, L., Hughes, C. agus Tight, M. (2010). *How to research*, 4^ú heagrán., Maidenhead: Open University Press, Mc Graw-Hill Education.
- Bogdan, R.C. agus Biklen, S.K. (2006). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*, 5^ú heagrán., Boston: Pearson Allyn and Bacon, Inc.
- Browne, A. (2001). *Developing language and literacy 3-8*, an dara heagrán., Londain: Paul Chapman Publishing/SAGE publications.
- Bygate, M., Norris, J.M. agus Van den Branden, K. (2009). *Task-based language teaching: A reader*, Amsterdam: John Benjamins.
- Charmaz, K. (2006). Coding in grounded theory practice. In K. Charmaz (eag.). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*, (lgh 42-71). Londain: Cromwell Press.
- CNCM (2001). *Nuatheangacha i mbunscoileanna: Treoirí do mhúinteoirí*, Baile Átha Cliath: An Chomhairle Náisiúnta Curaclam agus Measúnachta.
- CNCM (2006). *Teanga agus litearthacht i mbunscoileanna ina bhfuil an Ghaeilge mar mhéan: Cuntais ar chleachtais*. Baile Átha Cliath: An Chomhairle Náisiúnta Curaclam agus Measúnachta.
- CNCM (2008). *Athbhreithniú ar churaclam na bunscoile, Céim 2: Gaeilge, Eolaíocht agus OSPS*, [ar líne], ar fáil ag: http://ncca.ie/ga/Curaclam-agus-Meas-nacht/Oideachas-Luath-ige-agus-Bunscoile/Oideachas-Bunscoile/Athbhreithni%C3%BA_Churaclam_na_Bunscoile/C%C3%A9im_2_An_Ghaeilge_an_Eola%C3%ADocht_agus_OSPS/
- Cohen, L., Manion, L. agus Morrison, K. (2007). *Research methods in education*, an séú heagrán, Londain: Routledge.
- Elley, W. agus Mangubhai, E. (1983). The impact of reading on second language learning. *Reading Research Quarterly* 19, lgh 53-67.
- Fillmore, L.W. agus Snow, K.E. (2000). *What teachers need to know about language Report No. FL026371*, ERIC Document Reproduction Service No. ED 444379, DC: Center for Applied Linguistics.
- Genishi, C. (1988) *Young children's oral language development*, [ar líne], ar fáil ag: <http://npin.org/library/pre1998/n00406/noo406.html>.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Hickey, T. (1997). *An luath-thumadh in Éireann/Early immersion in Ireland Na Naíonraí*. Baile Átha Cliath: Institiúid Teangeolaíochta Éireann.
- Jawitz, P.B. (1993). Mental imagery, text illustrations and childrens story comprehension and recall. *Reading Research Quarterly* 28 (3), lgh 264-276.
- Lightbown, P. M. agus Spada, N. (2006). *How languages are learned*, an tríú heagrán. Oxford: Oxford University Press.
- Little, D. (2006). *An Integrated language curriculum*, páipéar a cuireadh i láthair ag Comhdháil Oideachais a reáchtáil Chonradh na Gaeilge agus an Roinn Oideachais agus Eolaíochta, Coláiste na Tríonóide, Baile Átha Cliath, 12 Meán Fómhair 2006.
- Mertens, D.M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods*, an tríú heagrán, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mhic Mhathúna, M. (2008). Supporting children's participation in second-language. *Early Years*, 28 (3), 299-309.
- Mhic Mhathúna, M. (2010). *Arís is Arís Eile; Scéalta Mar Áis Teanga sa Naíonra*. *Oideas*, 55, 31-42.
- Miles, M. B. agus Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*, an dara heagrán, Thousand Oaks, CA: Sage..
- Ní Ghreacháin, B. (2006). The role of bilingualism in foreign language learning in the Irish context-an empirical study. In A. Gallagher & M. Ó Laoire, M., (eag.), *Language education in Ireland: Current practice and future needs* (lgh 120-132.) Baile Átha Cliath: Cumann na Teangeolaíochta Feidhmí
- Ní Nuadháin, N. (2004). *Tomás na hordóige agus scéalta eile: Pacáiste scéalta, drámaí agus cluichí do mhúinteoirí bunscoile*. Cló Iar-Chonnachta: Gaillimh.



- Nic Eoin, M. (2005). *Trén bhfearann breac: An díláithriú cultúir agus nualitriocht na Gaeilge*, Baile Átha Cliath: Cois Life.
- Nic Pháidín, C. (2003). Cén fáth nach? – Ó chanúint go criól. In R. Ní Mhianáin, (eag.), *Idir lúibíní: Aistí ar an léitheoireacht agus ar an litearthacht*, (lgh 113-130), Baile Átha Cliath: Cois Life.
- Ó Baoill, D. (1981). *Earráidí scríofa Gaeilge cuid 3: Réamhfhocail agus comhréir*. Baile Átha Cliath: Institiúid Teangeolaíochta Éireann.
- Ó Cíobháin, P. (1999). Cathair ghríobháin na samhlaíochta. In M. Ó Cearúil (eag.), *An aimsir óg: Scéalta, aistí, dánta*. (lgh 105-111). Baile Átha Cliath: Coiscéim.
- Ó Duibhir, P. (2009). The spoken Irish of sixth-class pupils in Irish immersion schools. Unpublished thesis (Ph.D in Applied Linguistics), Trinity College Centre for Language and Communication Studies.
- Ó Laoire, M. (2014). *Ag cruthú feasachta i leith cur chuige modheolaíochta an taighde* [ar líne], ar fáil ag: https://moodle.mic.ul.ie/pluginfile.php/83940/mod_resource/content/2/M.Oid%202.pdf
- Ó Murchú, H. (2001). *Irish-The Irish language in education in the Republic of Ireland*, [ar líne], ar fáil ar: http://www.mercator-research.eu/fileadmin/mercator/dossiers_pdf/irish_in_ireland.pdf
- Ó Riagáin, P. (1997). *Language policy and social reproduction: Ireland, 1893-1993*. Oxford: Clarendon.
- Philip, J., Mackey, A. agus Oliver, R. (2008). Child's play? Second language acquisition and the younger learner in context. In J. Philip, A. Mackey, A. & R. Oliver, R. (eag.), *Second language acquisition and the younger learner: Child's play* (lgh 3-23). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Rialtas na hÉireann (1999). *Curaclam na bunscoile: Gaeilge: Teanga*. Baile Átha Cliath: Oifig an tSoláthair.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schuck, S. & Kearney, M. (2004). *Digital video as a tool in research projects: Zooming in on current issues*, [ar líne], ar fáil ar: www.researchgate.net/.../239779134_Digital_Video_as_a_Tool_in_Research_Projects_Zooming_In_on_Current_Issues
- Tabors, P. O. (2008). *One child, two languages: A guide for early childhood education for children learning English as a second language*. Baltimore, Mass: Paul H. Brookes.
- Uí Ghrádaigh, D. (2005). *Lámhleabhar do stiúrthóirí Naíonraí*. Baile Átha Cliath: Forbairt Naíonraí Teo.
- Van den Branden, K. (2006). Introduction: Task-based language teaching in a nutshell. In K. Van den Branden (eag.), *Task-based language education : From theory to practice*, (lgh 1-16). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological*, Harvard: Harvard University Press.
- Walsh, C. (2007). *Cruinneas na Gaeilge scríofa sna hiar-bhunscoileanna lán-Ghaeilge i mBaile Átha Cliath*. Baile Átha Cliath: An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta.
- Zuber-Skerritt, O. (1996). *New directions in action research*, Londain: Falmer.



Language use = Language as communication + Language as carrier of culture

Áine Furlong, Waterford Institute of Technology, Waterford

ABSTRACT

For more than two decades now, CLIL and Plurilingualism have defined, often in parallel, the developments of language education in Europe. These learning approaches need not be mutually exclusive since, at their heart, lie questions of identity through language use. In this regard, identity issues become acutely felt when a gap between two language dimensions becomes manifest. The dimensions are the language of real life and language as carrier of culture (Ngũgĩ Wa Thiong'o, 1986). This paper argues that the combination of CLIL and Plurilingualism in the classroom offers a shared and fertile context for the merging of these two language dimensions; this combined approach also satisfies, to some extent, the principle of relevance in communication (Wilson and Sperber, 2004). CLIL models and ideas for the classroom are provided as illustrations of a languages-sensitive approach to learning content.

ACHOIMRE

Le breis is dhá scór bliain anois, ba iad an Fhoghlaim Chomhtháite Ábhar agus Teangacha (FCÁT) agus an tIlteangachas a leag amach, i gcomhthráth lena chéile go minic, forbairtí an oideachais teangacha san Eoraip. Níor ghá go mbeadh na cuir chuige foghlama sin comheisiach mar tá an dá chur chuige bunaithe ar cheisteanna na féiniúlachta tríd an úsáid teanga. Ina leith sin, bíonn saincheisteanna féiniúlachta le sonrú go mór nuair a thagann bearna chun cinn idir dhá ghné den teanga. Is iad teanga an tsaoil mar atá agus an teanga mar iompróir an chultúir an dá ghné sin (Ngũgĩ Wa Thiong'o, 1986). Áitítear sa pháipéar seo go soláthraítear leis an meascán de FCÁT agus den Ilteangachas sa seomra ranga comhthéacs torthúil comhroinnte maidir le cumasc dhá ghné den teanga. Ina theannta sin, comhlíonann an cur chuige comhcheangailte seo, go pointe áirithe, prionsabal na hábharthachta sa chumarsáid (Wilson agus Sperber, 2004). Cuirtear samhlacha FCÁT agus smaointe don seomra ranga ar fáil mar léiriú ar chur chuige maidir leis an bhfoghlaim ábhair atá íogair i leith teangacha.



1. INTRODUCTION

This paper proposes a plurilingual approach to Content and Language Integrated Learning (CLIL) through cross-disciplinary activity and use of languages. This approach not only reflects the reality of our times and our classrooms but, just as importantly, provides an educational opportunity for children to grow and acquire the knowledge, skills and attitudes that will be required from them in the not so distant future. First, the argument for such an approach is contextualized against the background of the 21st century which challenges our conceptualization of identity. More specific reference to the place of language in the dynamic construct of identity will be addressed as we consider Ngũgĩ Wa Thiong'o's analysis of language; parallels will be drawn with more contemporary publications by the British Council; these parallels may seem surprising since Ngũgĩ Wa Thiong'o's *Decolonising the Mind* represents his deliberate farewell to English before returning to his native languages, Gĩkũyũ and Kiswahili. However, the connection is made to emphasise the value placed on the specificity of languages in language use when nations' socio-cultural and economic interests are considered; finally, to provide tangible applications to these considerations, examples of a plurilingual approach to CLIL derived from the work of teachers across Europe who took part in a project entitled ConBaT+ (Bernaus, Furlong, Jonckheere and Kervran 2011), at the European Centre of Modern Languages will also be presented.

The context for a plurilingual approach to CLIL is the 21st century, a time marked by new definitions of identity where the latter is not conceived as a one and fixed, but rather as diverse, plural and constantly evolving. This new understanding of identity is brought about by increased diversity in society as well as the complexity of solutions required to solve global challenges. In educational contexts this is reflected by renewed calls for interdisciplinarity, encouraging learners and educationalists *to think across the boundaries* of their disciplines, and to interact with more and more interlocutors from diverse environments, thereby challenging us *to be across socio-cultural boundaries*. Inevitably, many of these cognitive, communicative and attitudinal processes are channelled through language, that is, language use. In this connection and to illustrate the point, the notion of spaces in-between must be considered. These become manifest when boundaries are crossed, e.g. the boundaries of a discipline and/or socio-cultural boundaries as already mentioned.

Homi Bhabha describes these spaces as follows:

The 'in-between' spaces provide the terrain for elaborating strategies of selfhood – singular and communal – that initiate new signs of identity, and innovative sites of collaboration, and contestation in the act of defining society itself. (Homi K. Bhabha 1994, pp.1-2)

The Council of Europe language policy through the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) places particular emphasis on the notion of language use; specifically, language activities are not conceived in isolation from other human activities but are integrated into a wider social context in order to achieve full meaning and, ultimately, to transform the language learner into a language user. In this perspective, the learner/user is defined as a social agent:

Language use, embracing language learning, comprises the actions performed by persons who as individuals and as social agents develop a range of competences, both general and in particular communicative language competences... (CEFR, p.9).

The text further defines words such as *competences*, whether *general or language-related* in terms of *action*: 'competences.... allow a person to perform actions', 'communicative language competences.... empower a person to act....' within a variety of socio-culturally defined contexts and domains including the educational, occupational, public and personal domains (pp.9-10).

The underlying principle of these definitions is that language, when used, is inextricably inherent to human activity, i.e., doing and making things, taking action, in ways that are particular to the sociocultural values, beliefs and behaviours transmitted by the language in use.

On this basis, we ought to seek avenues for language learning and language use in the 21st century that provide 'innovative sites of collaboration' to transform the language learner into a language user; consequently the language user (through action) becomes a social agent (through engagement and communication with others).

It is against this background that this paper proposes an initial analysis of language use taking two dimensions into account (1) *the language of real life* – the language we use to do things – and (2) *language as carrier of culture* – the particular ways in which we learn to achieve these things (Ngũgĩ Wa Thiong'o 1986).

2. THE LANGUAGE OF REAL LIFE

This aspect of language is basic to the origin and development of language and here, Ngũgĩ Wa Thiong'o borrows Karl Marx's terminology, i.e., *the language of real life*. It is the means of communication humans initially created to enable work and production for their own survival; this included ways of acquiring and producing food, shelter,



clothing, etc. to subsequently fuel the creation and control of wealth. In Ngūgĩ Wa Thiong'o's words:

production is co-operation, is communication, is language, is expression of a relation between human beings....

(1986, p.13).

On this view, speech mirrors *the language of real life* because it is communication in production; therefore, production is only made possible when language develops as a shared system of verbal signposts. The spoken word mediates between human beings in the same way as the hand or the tool mediates between human beings and nature. Similarly, through the evolution of human communication, the written word developed its own system reflecting the interaction of men between themselves and between nature. This type of communication echoes the human lived experience of those who share this language and Ngūgĩ Wa Thiong'o argues that when *the language of real life*, i.e. communication in production, combined with speech and written signs, reflects the reality of those who use these signs, then there is 'broad harmony for a child between these three aspects of communication' (1986, p.14). However, the evolution of a language is also a function of the evolution of the culture that created the language; the culture is the sum of actions, directions and decisions taken in the act of production over time. It is simply how we do things and why we do them in certain ways, in a continual evolution as we progress in the world.

3. LANGUAGE AS CARRIER OF CULTURE

As mentioned above, language in use contains all that we need to help us to produce (something); it also holds all of our experiences acquired in particular contexts and over time. In itself, language holds a way of life with the values that define, for example, people's perceptions of what is right or wrong, acceptable or not acceptable, beautiful or ugly. These values are the building blocks of individuals' identities within particular communities and these values are transmitted through language. It is in this manner that language is also the *carrier of culture*. Ngūgĩ Wa Thiong'o proposes three dimensions to this particular aspect of language. The first aspect is that culture mirrors the communication between human beings in their endeavour to produce and control wealth. One can assume that at the heart of production and control of wealth lies the communication that takes place in order to establish trust and principles of exchange through engagement. Interestingly and more recently, this type of targeted communication has also been described as *soft power*, a term defined by the British Council in a publication entitled *Influence and Attraction: Culture and the race for soft power in the 21st century*:

[Soft power is nations'] ability to achieve their international objectives through attraction and co-option rather than coercion – in an effort to promote cultural understanding and avoid cultural misunderstanding.... [Where] cultural relations activities ... move beyond simple cultural 'projection' and towards mutuality, together with increasing innovation and a recognition of the role of cultural actors as agents of social change (2013, p.3)

Moreover, *soft power* through cultural engagement and as a means to achieve economic and political growth, in the 21st century, now extends beyond the action of governments as the then Secretary of State for Foreign and Commonwealth Affairs, William Hague comments:

Foreign policy today is no longer the preserve of governments. There is now a mass of connections between individuals, civil society, businesses, pressure groups and charitable organisations which are also part of the relations between nations. (British Council, 2013, p.2).

It is through these relations within and, more so now, across specific cultures that *language as carrier of culture* shapes culture-mediated images in the human mind and defines the extent to which these images reflect or distort reality; these images shape our conception of nature and nurture and ultimately of ourselves among others. The principal vehicle for the culture-mediated images in our minds is language. This second aspect of language is significant in shaping our worldview. Today, we operate in multicultural settings where the mutuality of these perceptions becomes crucial in our successful and creative interaction with others (Furlong 2009).

The third aspect of *language as carrier of culture* is its cultural specificity. While the universal qualities of language as a human capacity to order and give meaning to sounds and words are acknowledged, they do not transmit a specific culture. Hence, according to Ngūgĩ Wa Thiong'o:

a specific culture is not transmitted through language in its universality but in its particularity as the language of a specific community with a specific history. (1986,p.15).

Engaging with the cultural specificity of the language (its sounds, its grammar, its words, its style) is not only seen as an embodiment of the culture that produces and uses this language but also becomes the gateway to the establishment of trust between people. The British Council's aptly named *Trust Pays* report shows that the strongest predictor of trust in the UK on the part of interviewees from 10 different countries is their ability to speak English.



Two additional factors are also mentioned: the ability to make friends in or from the UK and personal visits to the UK (2012, p.16). Trust in this context is seen as key to economic and business benefits (2012, p.16). In this light, although not mentioned in this report, the school setting represents the ideal and obvious terrain for the development of relationships and trust, through language use, that is, *languageS of real life* and *languageS as carrier of culture*, in their specificity.

To sum up, so far we have seen that two dimensions characterise language: (1) the *language of real life* associated with human activity to create and produce; (2) language use as *carrier of culture* guiding the direction of this human activity, which in turn helps to shape socio-cultural values, ultimately becoming a composite of the identity of the language user. However, when the *language of real life* – the language we use to work, produce and create – does not connect with *language as carrier of culture*, the context for language use becomes somewhat dysfunctional. To illustrate the point, let us consider the notions of *language of real life* and *language as carrier of culture* as they pertain to Irish. A recent report on the usage of Irish in the Gaeltacht suggests that ‘the Irish language has contracted as a community language in the Gaeltacht, especially in the strongest Gaeltacht areas’ (Údarás na Gaeltachta 2015). Moreover, the report predicts that Irish, as a community language, will not be used as the primary medium of communication by the next decade. The report also notes that Irish will be confined to school settings and academia. This is confirmed by a recent Economic and Social Research Institute publication (August 2015) showing that the Irish medium sector in education is consistently growing in the Republic of Ireland (p.24) and in Northern Ireland (p.39).

Without underestimating the challenges facing Irish usage in the wider community, school settings are also places of communities at work, carrying particular value systems. In other words, both the *language of real life* and *language as carrier of culture* are used and define these particular environments; hence, there is no reason why languages in their specificity, combined with their communicative and value-making attributes cannot be used to enhance communication in production to carry out the work of a multi-faceted learning community. In this regard, much has been done to address this question through Content and Language Integrated Learning (CLIL) as well as Plurilingualism.

4. A PLURILINGUAL APPROACH TO CLIL

The combination of the two approaches advocates the learning of school subjects through languages other than the dominant language of the school or even of the wider community. In other words, by using spaces in-between created as a result of the segregation of academic subjects, e.g. science and Irish, new and innovative learning/working contexts emerge: thinking and being across boundaries become tangible and relevant as the gap between the *language of real life* and *language as carrier of culture* is meaningfully bridged.

Such an approach also addresses the question of the integration of Culture in a CLIL class; many CLIL advocates do not perceive an automatic place for culture in CLIL and this in spite of Culture being acknowledged as one of the pillars of a successful CLIL experience; Dalton-Puffer (2009) proposes that ‘a learning space for intercultural competence is not automatically present in CLIL classrooms’ (p.211), Coyle (2009) describes the potential of CLIL to add value to intercultural learning (p.122) and Ball (2010) states that CLIL is not the purveyor of culture (October 2010, Factworld forum).

However, as explained above, language as communication and as culture are products of each other, therefore, communication creates culture and culture becomes a means of communication (Ngũgĩ Wa Thiong’o 1986, p.15). In this light, any subject may introduce not just a bilingual but a plurilingual aspect to elements of the content.

In concrete terms, learning and teaching applications of plurilingual CLIL have been developed principally in European contexts through the work of several projects such as Language Educator Awareness (LEA 2004-2007) and Content Based Teaching and Plurilingualism (ConBaT 2011). Here are several examples of the tasks from the three main education sectors developed by teachers and project coordinators.

The first example comes from the primary education sector and focuses on language awareness and the origin of the following words in a Geography class (Figure 1):



Look for the meaning of these words in a dictionary and try to guess the language they are borrowed from:

- avalanche : —————
- canyon : —————
- fjord : —————
- geyser : —————
- golf : —————
- iceberg : —————
- jungle : —————
- tundra : —————

Figure 1 adapted from ‘Motion in the Ocean’ by Martine Kervran

Another example, this time from post-primary level, combines Mathematics, Music and Languages where students are invited to mention languages they speak and/or know as well as become aware of imported words in the world of music and maths (Figure 2).

Allegro, π , mezzo forte, β , Lied ...

Can you think of languages and cultures that are important in the world of music? And in the world of maths?

In some of the expert cards some languages and cultures are mentioned. In teams, take one of the languages you consider important in the world of music, and make a new expert card which contains new relations between music and/or maths and the new language you have chosen.

What about your mother tongue? And what about other languages you may know?

Taking everything you have learnt in this first and second part of the project, think of how many of these new music and maths concepts you can say in the languages you know. Make a word cloud like the one in activity 1. You can use the online tool Wordle (www.wordle.com).

Figure 2. Adapted from ‘A symphony of fractions’ by Oriol Pallares and Carlota Petit.

The plurilingual text in Figure 3. is used at university level in a French and Marketing class; the traditional blanks in the text are replaced by the languages of the class, here, English and Irish; on other occasions, the languages of the class included Arabic and this was represented in the text. The point of this particular task makes the work interesting because the task reflects the reality of these students of marketing and French; it also integrates the reality of the learning context by integrating the speakers of these languages in the learning community. To create this activity, teachers simply use the human resources of their class:

Transformez ce texte trilingue en texte monolingue

The practice du coût-plus-marge est-elle **loighciúil**? En général, non. Une approche qui ne **considers** ni de la demande ni de **value-based pricing**, ni de **competitors** dans la fixation des **luachanna** a peu de chances de conduire au profit maximal, qu’il soit à court ou à long terme. Cette approche perd son sens si les **díolteanna** ne correspondent pas aux anticipations.

la valeur perçue tient compte
la concurrence la pratique
logique prix ventes

Figure 3. Adapted from La fixation des prix. Áine Furlong.

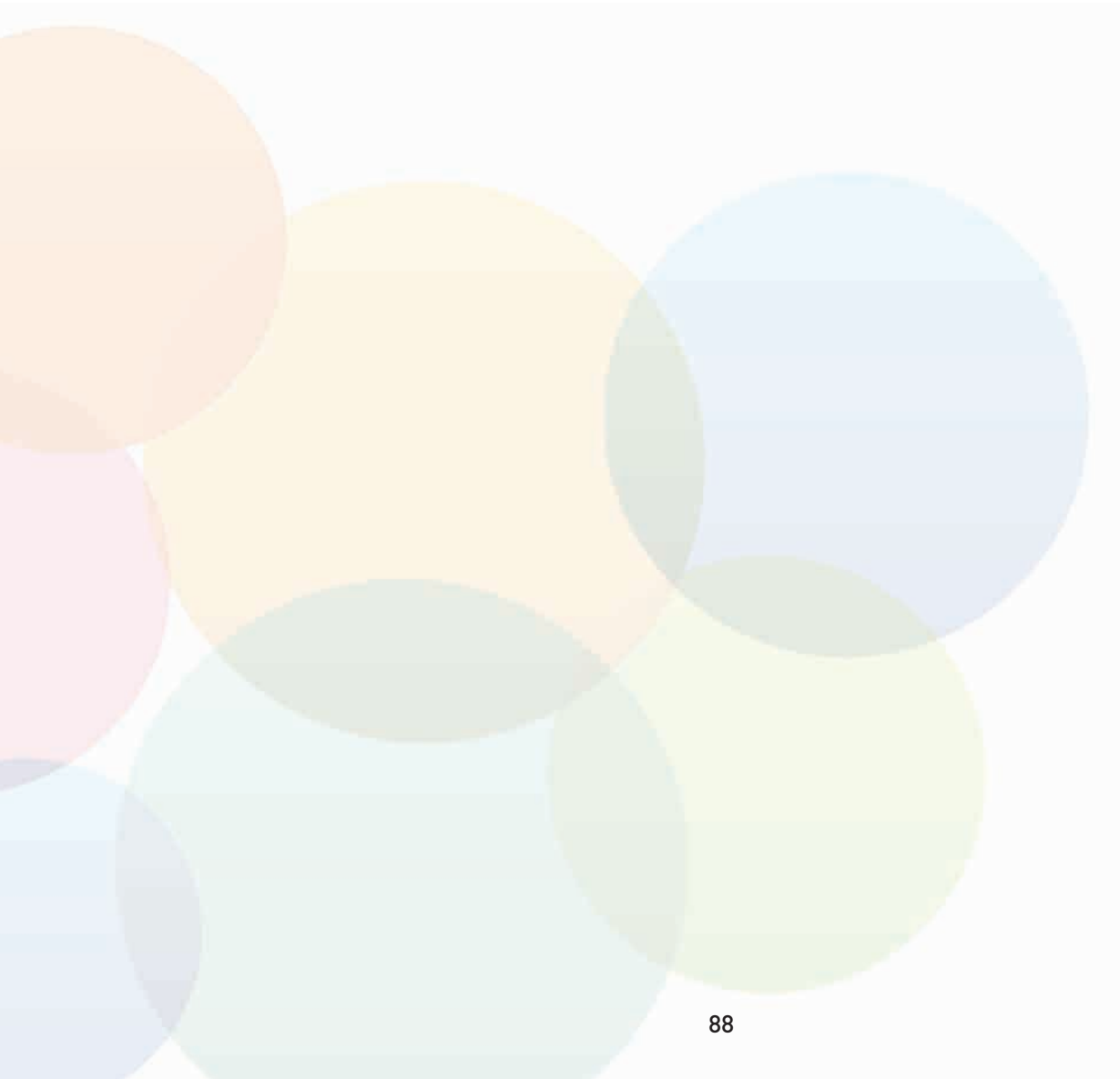
To conclude, the teaching and learning examples provided above are clear applications and expressions of new understandings of language use; by extension such learning experiences impact on our awareness of our own



plurality, that is, our conceptualization of identity as a multi-faceted and dynamic construct. Here, language use implies not only *language to communicate* for the production of particular outcomes but, inherent to such activities, lies *language as carrier of culture*; one is the product of the other (Ngũgĩ Wa Thiong'o 1986); moreover, while the world is becoming 'an arena of exchange and mutual learning' for mutual benefit (British Council 2013, p.35), so are our classrooms. By experiencing the languages of peers within particular CLIL tasks, or by raising awareness of languages, we are in effect actively acknowledging the dynamic cultural composites constitutive of the class identity and applying the concept of mutuality. A CLIL experience is about learning and producing but language use is also about the development of positive attitudes to the speakers of other languages. In this way, we are also encouraging a learning population to grow into agents of social change. Vygotsky, in his analysis of thought and word, points out that the specificity of a word alone contains the consciousness of its speakers:

A word relates to consciousness as a living cell to a whole organism, as an atom relates to the universe. A word is a microcosm of human consciousness (1986, p.256).

It is this consciousness that we, as 21st century educators, must aim to raise.





REFERENCES

- Ball, P. and Lindsay, D. (2010). Teacher training for CLIL in the Basque country: The case of the Ikastolas – an expediency model. In D. Lasagabaster and Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Implementaion, results and teacher training* (pp.162-187). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Bernaus, M., Furlong, Á., Jonckheere, S. and Kervran, M. (Eds.). (2011). *Plurilingualism and pluriculturalism in content-based teaching: A training kit*. Graz: European Centre of Modern Languages.
- British Council (2013). *Influence and Attraction Culture and the race for soft power in the 21st century*. Available at <http://www.britishcouncil.org/sites/britishcouncil.uk2/files/influence-and-attraction-report.pdf>
- British Council (2012). *Trust Pays*. Available at www.britishcouncil.org/trustresearch2012.pdf
- Coyle, D. (2009). Promoting cultural diversity through intercultural understanding: a case study of CLIL teacher professional development at In-service and Pre-service levels. In M.L. Carrió Pastor (Ed.) *Content and Language Integrated Learning: Cultural Diversity* (pp.105-124). Bern: Peter Lang
- Dalton-Puffer, C. (2009). Communicative competence and the CLIL classroom. In Y. Ruiz de Zarobe and R.M. Jiménez Catalán (Eds.), *Content and language integrated learning. Evidence from research in Europe* (pp. 197-214). Bristol: Multilingual Matters.
- Darmody, M. and Daly, T. (2015): *Attitudes towards the Irish Language on the Island of Ireland*. Dublin 2: The Economic and Social Research Institute. Available at: <http://www.gaelscoileanna.ie/files/Attitudes-towards-the-Irish-Language-on-the-Island-of-Ireland.pdf>
- Furlong, Á. (2009). The relation of plurilingualism/culturalism to creativity: a matter of perception. *International Journal of Plurilingualism*, 6 (4) 343-68.
- Homi K. Bhabah (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge
- Kervran, M. (2011). Motion in the ocean. In M. Bernaus, Á. Furlong, S. Jonckheere and M. Kervran (Eds) *Plurilingualism and pluriculturalism in content-based teaching: A training kit*. Available at <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/69/Default.aspx>
- Ngũgĩ Wa Thiong'o (1986). *Decolonising the mind*. Nairobi: East African Educational Publishers.
- Pallares, O. and Petit, C. (2011). A symphony of fractions. In M. Bernaus, Á. Furlong, S. Jonckheere and M. Kervran *Plurilingualism and pluriculturalism in content-based teaching: A training kit*. Available at <http://conbat.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=50s50Vt0naY%3D&tabid=2727&language=en-GB>
- The Common European Framework of Reference for Languages* (2001). Cambridge: Cambridge University Press. ISBN: HB 0521803136 - PB 0521005310
- Údarás na Gaeltachta (2015). *Update Report to the Comprehensive Linguistic Study on the Usage of Irish in the Gaeltacht: 2006-2011*. Available at <http://www.udaras.ie/en/nuacht/tastail-a/>
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. A. Kozulin (Ed). Cambridge, MA: MIT



Úsáid teanga = Teanga mar mhodh cumarsáide + Teanga mar iompróir an chultúir

Áine Furlong, Institiúid Teicneolaíochta Phort Láirge, Port Láirge

ACHOIMRE

Le breis is dhá scór bliain anois, ba iad an Fhoghlaim Chomhtháite Ábhar agus Teangacha (FCÁT) agus an tIlteangachas a leag amach, i gcomhthráth lena chéile go minic, forbairtí an oideachais teangacha san Eoraip. Níor ghá go mbeadh na cuir chuige foghlama sin comheisiach mar tá an dá chur chuige bunaithe ar cheisteanna na féiniúlachta tríd an úsáid teanga. Ina leith sin, bíonn saincheisteanna féiniúlachta le sonrú go mór nuair a thagann bearna chun cinn idir dhá ghné den teanga. Is iad teanga an tsaoil mar atá agus an teanga mar iompróir an chultúir an dá ghné sin (Ngũgĩ Wa Thiong'o, 1986). Áitítear sa pháipéar seo go soláthraítear leis an meascán de FCÁT agus den Ilteangachas sa seomra ranga comhthéacs torthúil comhroinnte maidir le cumasc dhá ghné den teanga. Ina theannta sin, comhlíonann an cur chuige comhcheangailte seo, go pointe áirithe, prionsabal na hábharthachta sa chumarsáid (Wilson agus Sperber, 2004). Cuirtear samhlacha FCÁT agus smaointe don seomra ranga ar fáil mar léiriú ar chur chuige maidir leis an bhfoghlaim ábhair atá íogair i leith teangacha.

ABSTRACT

For more than two decades now, CLIL and Plurilingualism have defined, often in parallel, the developments of language education in Europe. These learning approaches need not be mutually exclusive since, at their heart, lie questions of identity through language use. In this regard, identity issues become acutely felt when a gap between two language dimensions becomes manifest. The dimensions are the language of real life and language as carrier of culture (Ngũgĩ Wa Thiong'o, 1986). This paper argues that the combination of CLIL and Plurilingualism in the classroom offers a shared and fertile context for the merging of these two language dimensions; this combined approach also satisfies, to some extent, the principle of relevance in communication (Wilson and Sperber, 2004). CLIL models and ideas for the classroom are provided as illustrations of a languages-sensitive approach to learning content.



1. RÉAMHRÁ

Sa pháipéar seo, moltar cur chuige ilteangach i leith na Foghlama Comhtháite Ábhar agus Teangacha (FCÁT) trí ghníomhaíocht agus úsáid teangacha thrasdisciplíneach. Ní hamháin go léirítear fírinne ár linne agus ár seomraí ranga leis an gcur chuige sin ach, díreach chomh tábhachtach céanna, soláthraítear deis oideachais do leanaí chun fáis agus chun an t-eolas, na scileanna agus na dearchtaí a bheidh de dhíth orthu go luath ina dhiaidh sin a shealbhú. Ar an gcéad dul síos, tá an argóint ar son cur chuige den sórt sin suite i gcomhthéacs chúlra an 21^ú haois ina gceistítear an coincheapú atá againn ar an bhféiniúlacht. Déanfar tagairt níos sonraí d'ionad na teanga i dtógán dinimiciúil na féiniúlachta agus féachfar ar anailís Ngūgĩ Wa Thiong'o ar an teanga; déanfar comparáid le foilseacháin atá níos comhaimseartha leis an British Council; b'fhéidir go gcuirfeadh an chomparáid sin ionadh ar an léitheoir toisc gurb é atá in *Decolonising the Mind* le Ngūgĩ Wa Thiong'o an slán a d'fhág sé d'aon turas ag an mBéarla sular fhíll sé ar an gCiocúis agus ar an gCiosvahaílís, a theangacha dúchais. Mar sin féin, déantar an ceangal sin chun béim a leagan ar an luach a chuirtear ar shainiúlacht teangacha in úsáid teanga nuair a chuirtear san áireamh leasanna soch-chultúrtha agus eacnamaíocha náisiún. Ar deireadh, chun feidhmeanna inbhraite díobh sin a chur ar fáil, cuirtear i láthair freisin samplaí de chur chuige ilteangach i leith FCÁT atá díorthaithe ó obair múinteoirí ar fud na hEorpa a ghlac páirt i dtogra ar a dtugtar ConBaT+ (Bernaus, Furlong, Jonckheere agus Kervran 2011) ag an Ionad Eorpach do Nuatheangacha.

Is é an 21^ú haois an comhthéacs do chur chuige ilteangach i leith FCÁT. Tá mar shaintréith na linne sin sainmhínithe nua ar an bhféiniúlacht: ní mheastar an fhéiniúlacht mar aon rud seasta amháin ann ach mar ghné atá éagsúil, gné iolra agus gné atá i mbun éabhlóide de shíor. Tagann an tuiscint nua sin ar an bhféiniúlacht chun cinn mar thoradh ar bhreis éagsúlachta sa tsochaí mar aon lena chasta atá na réitigh riachtanacha chun dúshlán dhomhanda a chur ina gceart. I gcomhthéacsanna oideachais, léirítear é sin le héilimh athnuaite ar an idirdhisciplíneacht, foghlaimeoirí agus oideachasóirí a spreagadh le *smaoineamh thar theorainneacha* a ndisciplín féin, agus idirghníomhú le breis idirghabhálaithe ó thimpeallachtaí éagsúla, rud a éilíonn orainn *dul thar theorainneacha* soch-chultúrtha. Gan aon amhras, is tríd an teanga (is é sin, tríd an úsáid teanga) a thagann go leor de na próisis chognaíocha, chumarsáideacha agus dearcaidh sin chun cinn. Mar gheall ar an gceangal sin agus chun an pointe a léiriú, is gá féachaint ar thuairim na spásanna idir eatarthu. Bíonn na spásanna sin le sonrú nuair a thrasnaítear teorainneacha, mar shampla teorainneacha disciplín agus/nó teorainneacha soch-chultúrtha mar atá luaite cheana féin.

Is mar seo a leanas a dhéanann Homi Bhabha cur síos ar na spásanna sin:

The 'in-between' spaces provide the terrain for elaborating strategies of selfhood – singular and communal – that initiate new signs of identity, and innovative sites of collaboration, and contestation in the act of defining society itself. (Homi K. Bhabha 1994, lgh 1-2)

I mbeartas teanga Chomhairle na hEorpa i gComhchreat Tagartha na hEorpa um Theangacha (CEFR), cuirtear béim ar leith ar úsáid teanga; go sonrach, ní thugtar faoi ghníomhaíochtaí teanga gan tagairt do ghníomhaíochtaí eile an duine, ach déantar iad a chomhtháthú i gcomhthéacs sóisialta níos forleithne chun tairbhe a bhaint as an mbrí iomlán agus, ar deireadh, an foghlaimeoir teanga a aistriú ina úsáideoir teanga. Sa pheirspictíocht sin, sainmhínítear an foghlaimeoir agus an t-úsáideoir mar ghníomhaí sóisialta:

Language use, embracing language learning, comprises the actions performed by persons who as individuals and as social agents develop a range of competences, both general and in particular communicative language competences... (CEFR, lch 9).

Tugtar sainmhíniú breise ar fhocail eile sa téacs amhail *inniúlachtaí*, cibé acu *inniúlachtaí ginearálta* nó *inniúlachtaí a bhaineann le teanga* i dtéarmaí *gnímh*: 'competences... allow a person to perform actions', 'communicative language competences... empower a person to act...' laistigh de chomhthéacsanna agus de réimsí éagsúla atá sainmhínithe ar bhealach soch-chultúrtha ar a n-áirítear na réimsí oideachais, gairme, poiblí agus pearsanta (lgh 9-10).

Is é an prionsabal is bonn leis na sainmhínithe sin go bhfuil an teanga, nuair a úsáidtear í, fite fuaite ó nádúr i ngníomhaíocht an duine .i. rudaí a dhéanamh agus a chruthú, gníomh a ghlacadh, ar bhealaí a bhaineann go sonrach leis na luachanna, na creidimh agus na hiompraíochtaí soch-chultúrtha a aistrítear leis an teanga atá in úsáid.

Ar an mbonn sin, ba cheart dúinn bheith sa tóir ar dheiseanna don fhoghlaim teanga agus don úsáid teanga sa 21^ú haois trína soláthraítear suíomhanna nuálacha comhoibrithe chun an foghlaimeoir teanga a aistriú ina úsáideoir teanga. Dá réir sin, bíonn an t-úsáideoir teanga (trí mheán gníomhartha) ina ghníomhaí sóisialta (trí mheán na rannpháirtíochta agus na cumarsáide le daoine eile).

Is sa chomhthéacs sin a mholtar sa pháipéar seo anailís tosaigh ar an úsáid teanga ina gcuirtear dhá ghné san áireamh: (1) *teanga an tsaoil mar atá* – an teanga a bhíonn in úsáid againn chun rudaí a dhéanamh; agus (2) *an teanga mar iompróir an chultúir* – na bealaí ar leith ina mbímid ag foghlaim chun na rudaí sin a bhaint amach (Ngūgĩ Wa Thiong'o, 1986).



2. TEANGA AN TSAOIL MAR ATÁ

Tá an ghné seo den teanga de dhlúth agus d'inneach bhunús agus fhorbairt na teanga, agus baineann Ngũgĩ Wa Thiong'o leas as téarmaíocht Karl Marx anseo .i. *teanga an tsaoil mar atá*. Is é sin an modh cumarsáide a chruthaigh an cine daonna ó thús le bheith in ann obair a dhéanamh agus rudaí a fhás chun maireachtáil; áiríodh leis sin bealaí chun teacht ar bhia, ar fhoscadh agus ar éadaí srl. agus chun iad sin a tháirgeadh d'fhonn cruthú agus rialú an rachmais a spreagadh ina dhiaidh sin. I bhfocail Ngũgĩ Wa Thiong'o:

production is co-operation, is communication, is language, is expression of a relation between human beings.... (1986, lch 13).

Sa dearcadh sin, scáthán ar *theanga an tsaoil mar atá* is ea an chaint mar is *cumarsáid atá á giniúint* atá ann. Ar an ábhar sin, is é forbairt na teanga mar chóras comhroinnte de chomharthaí briathartha a ligeann dúinn an ghiniúint a chur i gcrích. Ceanglaíonn an focal labhartha daoine lena chéile faoi mar a chruthaíonn na lámha nó uirlisí ceangal idir daoine agus an dúlra. Ar an gcaoi chéanna, trí theacht chun cinn chumarsáid an duine, d'fhorbair an focal scríofa a chóras féin ina léirítear idirghníomhaíocht daoine idir eatarthu agus idir iad agus an dúlra. Tá macalla sa chineál cumarsáide seo ar thaithí saoil na ndaoine atá páirteach sa teanga sin, agus áitíonn Ngũgĩ Wa Thiong'o go bhfuil ann do '[a] broad harmony for a child between these three aspects of communication' nuair a dhéanann *teanga an tsaoil mar atá* .i. cumarsáid atá á giniúint, i gcomhar leis an gcaint agus le comharthaí scríofa, saol na ndaoine a úsáideann na comharthaí sin a léiriú (1986, lch 14). Mar sin féin, bíonn teanga ag éabhlóidiú freisin mar thoradh ar éabhlóid an chultúir inar cruthaíodh an teanga sin; cuimsítear leis an gcultúr na gníomhartha, na treonna agus na cinntí ar fad a ghlacadh sa ghiniúint le himeacht ama. Is éard atá ann go simplí conas a bhíonn rudaí a ndéanamh againn agus an fáth a mbíonn siad á ndéanamh againn ar bhealaí ar leith, agus bíonn éabhlóid leanúnach ar an gcaoi agus ar an bhfáth sin de réir mar a dhéanaimid dul chun cinn sa saol.

3. TEANGA MAR IOMPRÓIR AN CHULTÚIR

Mar atá luaite thuas, cuimsítear le húsáid teanga gach aon rud atá uainn chun cabhrú linn rud éigin a ghiniúint nó a tháirgeadh; cuimsítear leis freisin na heispéiris ar fad atá sealbhaithe againn i gcomhthéacsanna ar leith le himeacht ama. Leis féin, cuimsítear modh beatha sa teanga leis na luachanna trína leagtar amach, mar shampla, tuiscint an duine ar a bhfuil ceart nó mícheart, inghlachta nó neamh-inghlachta, álainn nó gránna. Tá na luachanna sin ina mbunchuid d'fhéiniúlacht an duine laistigh de phobail ar leith, agus déantar na luachanna sin a sheachadadh trí mheán na teanga. *Iompróir an chultúir* atá sa teanga freisin ar an gcaoi sin. Tá trí dhiminsean ag baint leis an ngné seo den teanga dar le Ngũgĩ Wa Thiong'o. An chéad cheann is ea gur scáthán atá sa chultúr ar an gcumarsáid idir daoine agus iad ag iarraidh rachmas a chruthú agus a rialú. Bíonn cumarsáid ar siúl chun muinín agus prionsabail an mhalartaithe a chur ar bun tríd an rannpháirtíocht, agus is féidir glacadh leis go mbíonn an chumarsáid sin le fáil ag croílár chruthú agus rialú an rachmais. Rud spéisiúil is ea go bhfuiltear ag cur síos ar an gcineál sin cumarsáide spriocdhírthe le déanaí mar chumhacht shéimh nó *soft power*. Tá sainmhíniú ar an téarma sin déanta ag an British Council i bhfoilseachán dar teideal *Culture and the race for soft power in the 21st century*:

[Soft power is nations'] ability to achieve their international objectives through attraction and co-option rather than coercion – in an effort to promote cultural understanding and avoid cultural misunderstanding... [Where] ... cultural relations activities ... move beyond simple cultural 'projection' and towards mutuality, together with increasing innovation and a recognition of the role of cultural actors as agents of social change (2013, lch 3)

Ina theannta sin, trí rannpháirtíocht sa chultúr agus mar mheán chun fás eacnamaíoch agus polaitiúil a bhaint amach, is mó an chumhacht shéimh anois sa 21^ú haois ná gníomhartha rialtas, faoi mar a luaigh William Hague a bhí ina Rúnaí Stáit um Ghnóthaí Eachtracha agus Comhlathais tráth an fhoilsithe:

Foreign policy today is no longer the preserve of governments. There is now a mass of connections between individuals, civil society, businesses, pressure groups and charitable organisations which are also part of the relations between nations. (British Council, 2013, lch 2).

Is tríd an gcaidreamh sin laistigh de chultúir shonracha agus, go háirithe anois, thar chultúir shonracha a dhéanann an *teanga mar iompróir an chultúir* íomhánna trí mheán an chultúir a mhúnlú in intinn an duine agus a leagann amach a mhéad agus a léirítear an fhírinne nó a chuirtear as a riocht í leis na híomhánna sin; is iad na híomhánna sin a mhúnláíonn an coincheap atá againn den dúchas agus den oiliúint agus, ar deireadh, dínn féin i measc daoine eile. An príomhardán inár n-intinn do na híomhánna sin atá múnlaíthe ag an gcultúr ná an teanga. Tá an-tábhacht ag baint leis an dara gné sin den teanga chun ár gcruinneshamhail a mhúnlú. Bímid ag feidhmiú sa lá atá inniu ann i suíomhanna ilchultúrtha ina bhfuil cómhálartacht na mbraistintí sin rithabhachtach dár n-idirghníomhaíocht rathúil chruthaitheach le daoine eile (Furlong 2009).



An tríú gné den *teanga mar iompróir an chultúir* is ea a sainghné chultúir. Bíodh is go n-aithnítear tréithe uilíocha na teanga mar acmhainn daonna chun fuaimeanna agus focail a chur in ord agus brí a thabhairt dóibh, ní aistrítear cultúr sonrach leis na tréithe sin. Dá bhrí sin, dar le Ngũgĩ Wa Thiong'o:

a specific culture is not transmitted through language in its universality but in its particularity as the language of a specific community with a specific history (1986, lch 15).

Ní hamháin go bhféachtar ar dhul i ngleic le sainghné chultúir na teanga (na fuaimeanna, an ghramadach, na focail, an stíl) mar léiriú ar an gcultúr ina ngintear agus ina n-úsáidtear an teanga sin, ach is bealach atá ann freisin chun muinín a chruthú idir daoine. In *Trust Pays*, tuarascáil ón British Council a bhfuil teideal oiriúnach uirthi, léirítear gurb é an léiriú muiníne is láidre sa Ríocht Aontaithe i gcás agallaithe ó 10 dtír éagsúla ná a gcumas Béarla a labhairt. Luaitear dhá thoisc eile leis freisin: an cumas cairde nua a dhéanamh sa Ríocht Aontaithe nó arb as an Ríocht Aontaithe dóibh, agus cuairteanna pearsanta chuig an Ríocht Aontaithe (2012, lch 16). Sa chomhthéacs sin, meastar go bhfuil an muinín ríthábhachtach le haghaidh buntáistí eacnamaíochta agus gnó (2012, lch 16). Ar an gcaoi sin, cé nach luaitear é sa tuarascáil, tá suíomh na scoile ar an suíomh is fearr agus is soiléire chun caidrimh agus muinín a fhorbairt trí úsáid teanga, is é sin sainghnéithe *theangaCHA an tsaoil mar atá* agus *teangaCHA mar iompróir an chultúir*.

Mar achoimre, tá sé feicthe againn go mbíonn dhá shainghné ar leith ag teanga: (1) *teanga an tsaoil mar atá*, a bhaineann le gníomhaíocht an duine chun rudaí a chruthú, a ghiniúint agus a tháirgeadh; (2) úsáid teanga mar *iompróir an chultúir* lena stiúrtar treo na gníomhaíochta daonna sin, rud a chabhraíonn ina dhiaidh sin le luachanna soch-chultúrtha a mhúnlú agus a chríochnaíonn mar shamhail d'fhéiniúlacht an úsáideora teanga. Mar sin féin, sa chás nach bhfuil ceangal idir *teanga an tsaoil mar atá* – an teanga a úsáidimid chun obair a dhéanamh agus chun rudaí a tháirgeadh agus a chruthú – agus *an teanga mar iompróir an chultúir*, éiríonn an comhthéacs don úsáid teanga rud beag mífheidhmiúil. Leis an bpointe sin a léiriú, féachaimis ar choincheapa *theanga an tsaoil mar atá* agus *na teanga mar iompróir an chultúir* de réir mar a bhaineann siad leis an nGaeilge. I dtuarascáil le déanaí ar úsáid na Gaeilge sa Ghaeltacht, léirítear an cúngú atá tagtha ar labhairt na Gaeilge mar theanga phobail sa Ghaeltacht, go háirithe sna ceantair is láidre Gaeltachta (Údarás na Gaeltachta, 2015). Anuas air sin, tá sé tuartha sa tuarascáil nach mbeidh an Ghaeilge, mar theanga phobail, in úsáid mar an phríomh-mheán cumarsáide sa leathscór bliain atá amach romhainn. Sonraítear sa tuarascáil freisin go mbeidh an Ghaeilge teoranta do shuíomhanna scoile agus don saol acadúil amháin. Deimhnítear an méid sin i bhfoilseachán le déanaí ón Institiúid Taighde Eacnamaíochta agus Sóisialta (Lúnasa 2015) ina léirítear go bhfuil an earnáil lán-Ghaeilge sa chóras oideachais ag fás go comhsheasmhach i bPoblacht na hÉireann (lch 24) agus i dTuaisceart Éireann (lch 39) araon.

Gan beag a dhéanamh de na dúshláin roimh úsáid na Gaeilge sa phobal níos forleithne, is ionaid oibre sa phobal iad suíomhanna scoile freisin lena n-íompraítear córais luachanna ar leith. I bhfocail eile, úsáidtear *teanga an tsaoil mar atá* agus *an teanga mar iompróir an chultúir* araon agus is iad a shainmhíníonn na timpeallachtaí áirithe seo. Dá bhrí sin, níl aon chúis nach féidir le teangacha agus na sainghnéithe atá acu, i gcomhar lena ngnéithe cumarsáideacha agus déanta luachanna, a úsáid chun feabhas a chur ar an gcumarsáid atá a giniúint chun obair phobail foghlama ilghnéitheigh a dhéanamh. Chuige sin, tá go leor oibre déanta chun dul i ngleic leis an gceist sin tríd an bhFoghlaim Chomhtháite Ábhar agus Teangacha (FCÁT) agus tríd an Ilteangachas.

4. CUR CHUIGE ILTEANGACH I LEITH FCÁT

Sa dá chur chuige sin, moltar ábhair scoile a fhoghlaim trí mheán teangacha nach iad príomhtheangacha na scoile ná an phobail níos forleithne iad. Lena rá ar bhealach eile, trí leas a bhaint as na spásanna idir eatarthu a chruthaítear mar thoradh ar scaradh ábhar acadúil (mar shampla eolaíocht agus Gaeilge), tagann comhthéacsanna foghlama/oibre nua agus nuálacha chun cinn: is féidir smaoineamh agus feidhmiú thar theorainneacha (agus éiríonn an smaoineamh agus an feidhmiú sin ábhartha) de réir mar a dhúntar an bhearna idir *teanga an tsaoil mar atá* agus *teanga mar iompróir an chultúir* ar bhealach fóinteach.

Tugtar aghaidh ar chomhtháthú an Chultúir i rang FCÁT freisin i gcur chuige den sórt sin; ní shamhlaíonn go leor de lucht tacaíochta FCÁT go bhfuil áit ag an gcultúr uaidh féin in FCÁT, cé go n-aithnítear an Cultúr mar ghné riachtanach le haghaidh FCÁT rathúil: 'a learning space for intercultural competence is not automatically present in CLIL classrooms' dar le Dalton-Puffer (2009, lch 211), déanann Coyle (2009) cur síor ar acmhainn FCÁT luach a chur leis an bhfoghlaim idirchultúrtha (lch 122), agus sonraíonn Ball (2010) nach trí FCÁT a sholáthraítear an cultúr (Deireadh Fómhair 2010, fóram Factworld).

Mar sin féin, faoi mar atá mínithe thuas, is táirgí dá chéile iad an teanga mar mheán cumarsáide agus an teanga mar chultúr. Ar an ábhar sin, cruthaítear an cultúr leis an gcumarsáid agus bíonn an cultúr ina mheán cumarsáide (Ngũgĩ Wa Thiong'o 1986, lch 15). Dá bharr sin, is féidir gné ilteangach a thabhairt isteach maidir le gnéithe an ábhair teagaisc, anuas ar ghné dhátheangach, in ábhar scoile ar bith.



Go praiticiúil, forbraíodh feidhmeanna foghlama agus teagaisc de FCÁT ilteangach i gcomhthéacsanna Eorpacha go príomha trí shaothar roinnt tionscadal amhail *Language Educator Awareness* (LEA 2004-2007) agus *Content Based Teaching and Plurilingualism* (ConBaT 2011). Seo a leanas roinnt samplaí de thascanna ó thrí phríomhearnáil an oideachais ar fhorbair múinteoirí agus comhordaitheoirí tionscadail iad:

Is le hearnáil an bhunoideachais an chéad sampla, agus díreann ann ar fheasacht teanga agus ar bhunús na bhfocal seo a leanas i rang tíreolaíochta (Fíor 1):

Look for the meaning of these words in a dictionary and try to guess the language they are borrowed from:

- avalanche : —————
- canyon : —————
- fjord : —————
- geyser : —————
- golf : —————
- iceberg : —————
- jungle : —————
- tundra : —————

Fíor 1. Curtha in oiriúint ó *Motion in the Ocean* le Martine Kervran

Baineann an chéad sampla eile, ón leibhéal iar-bhunscoile an uair seo, le matamaitic, ceol agus teangacha, agus iarrtar ar dhaltáí na teangacha atá acu féin nó a bhfuil eolas acu fúthu a lua mar aon le feasacht a mhúscailt ar fhocail iasachta i réimse an cheoil agus na matamaitice (Fíor 2).

Allegro, π , mezzo forte, β , Lied

Can you think of languages and cultures that are important in the world of music? And in the world of maths?

In some of the expert cards some languages and cultures are mentioned. In teams, take one of the languages you consider important in the world of music, and make a new expert card which contains new relations between music and/or maths and the new language you have chosen.

What about your mother tongue? And what about other languages you may know?

Taking everything you have learnt in this first and second part of the project, think of how many of these new music and maths concepts you can say in the languages you know. Make a word cloud like the one in activity 1. You can use the online tool Wordle (www.wordle.com).

Fíor 2. Curtha in oiriúint ó *A symphony of fractions* le Oriol Pallares agus Carlota Petit.

Úsáidtear an téacs ilteangach i bhFíor 3 ar leibhéal ollscoile i rang Fraincise agus Margaíochta. Cuirtear teangacha an ranga (Béarla agus Gaeilge sa chás seo) in ionad na mbearnaí traidisiúnta sa téacs; bhí an Araibis i measc theangacha an ranga i gcásanna eile agus léiríodh é sin sa téacs. Tá an obair spéisiúil mar gheall ar chuspóir an taisc áirithe seo toisc go léirítear saol iarbhair na mac léinn margaíochta agus Fraincise sin; cuimsítear fírinne an chomhthéacs foghlama freisin leis trí lucht labhartha na dteangacha sin sa phobal foghlama a chuimsiú. Ní gá do mhúinteoirí ach acmhainní daonna an ranga a úsáid chun an ghníomhaíocht seo a chruthú:



Transformez ce texte trilingue en texte monolingue

The practice du coût-plus-marge est-elle **loighciúil**? En général, non. Une approche qui ne **considers** ni de la demande ni de **value-based pricing**, ni de **competitors** dans la fixation des **luachanna** a peu de chances de conduire au profit maximal, qu'il soit à court ou à long terme. Cette approche perd son sens si les **díolteanna** ne correspondent pas aux anticipations.

la valeur perçue **tient compte**

la concurrence **la pratique**

logique **prix** **ventes**

Fíor 3. Curtha in oiriúint ó La Fixation des prix le hÁine Furlong.

Mar fhocal scoir, is é atá sna samplaí teagaisc agus foghlama atá léirithe thuas feidhmeanna soiléire de thuiscintí nua ar an úsáid teanga agus léirithe díobh sin. Dá réir sin, bíonn tionchar ag eispéiris foghlama den sórt sin ar an bhfeasacht atá againn ar ár n-iolracht féin, is é sin an coincheap atá againn ar an bhféiniúlacht mar thógán ilghnéitheach dinimiciúil. Sa chás seo, tugtar le fios le húsáid teanga *teanga mar mheán cumarsáide* chun torthaí ar leith a ghiniúint ach, thairis sin, tá an *teanga mar iompróir an chultúir* fite fuaite i ngníomhaíochtaí den sórt sin; bíonn ceann amháin ann mar thoradh ar an gceann eile (Ngũgĩ Wa Thiong'o 1986); anuas air sin, is 'an arena of exchange and mutual learning' comhleasa atá sa domhan anois (British Council 2013, lch 35) agus ár seomraí ranga leis. Trí dhul i dtaithí ar theangacha ár bpiaraí laistigh de thascanna áirithe FCÁT nó trí fheasacht a mhúscailt ar theangacha, is éard atá ar siúl againn, i ndáiríre, ná aitheantas a thabhairt do na cumaisc chultúrtha dhinimiciúla trína gcruthaítear féiniúlacht an ranga agus coincheap na cómhálartachta a chur chun feidhme. Is le foghlaim agus giniúint a bhaineann eispéireas FCÁT, ach baineann úsáid teanga freisin le dearcthaí dearfacha a fhorbairt i leith lucht labhartha teangacha eile. Ar an gcaoi sin, spreagaimid an pobal foghlama le bheith mar ghníomhaithe an athraithe shóisialta. San anailís a rinne sé ar an smaointeoireacht agus ar an bhfocal, léiríonn Vygotsky go gcuimsítear comhfhiús an lucht labhartha san fhocal féin:

A word relates to consciousness as a living cell to a whole organism, as an atom relates to the universe. A word is a microcosm of human consciousness (1986, lch 256).

Is é an comhfhiús sin is ga dúinne, mar oideachasóirí sa 21^ú haois, a mhúscailt.



TAGAIRTÍ

- Ball, P. agus Lindsay, D. (2010). Teacher training for CLIL in the Basque country: The case of the Ikastolas – an expediency model. In D. Lasagabaster agus Y. Ruiz de Zarobe (Eag.), *CLIL in Spain: Implementaion, results and teacher training* (lgh 162-187). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Bernaus, M., Furlong, Á., Jonckheere, S. agus Kervran, M. (eag). (2011). *Plurilingualism and pluriculturalism in content-based teaching: A training kit*. Graz: An tIonad Eorpach do Nuatheangacha.
- British Council (2013). *Influence and Attraction Culture and the race for soft power in the 21st century*. Ar fáil ag <http://www.britishcouncil.org/sites/britishcouncil.uk2/files/influence-and-attraction-report.pdf>
- British Council (2012). *Trust Pays*. Ar fáil ag www.britishcouncil.org/trustresearch2012.pdf
- Coyle, D. (2009). Promoting cultural diversity through intercultural understanding: a case study of CLIL teacher professional development at In-service and Pre-service levels. In M.L. Carrió Pastor (eag.) *Content and Language Integrated Learning: Cultural Diversity* (lgh 105-124). Bern: Peter Lang
- Dalton-Puffer, C. (2009). Communicative competence and the CLIL classroom. In Y. Ruiz de Zarobe agus R.M. Jiménez Catalán (eag.), *Content and language integrated learning. Evidence from research in Europe* (lgh 197-214). Briostó: Multilingual Matters.
- Darmody, M. agus Daly, T. (2015): *Attitudes towards the Irish Language on the Island of Ireland*. Baile Átha Cliath 2: An Institiúid Taighde Eacnamaíochta agus Sóisialta. Ar fáil ag: <http://www.gaeliscoilanna.ie/files/Attitudes-towards-the-Irish-Language-on-the-Island-of-Ireland.pdf>
- Furlong, Á. (2009). The relation of plurilingualism/culturalism to creativity: a matter of perception. *International Journal of Plurilingualism*, 6 (4) 343-68.
- Homi K. Bhabah (1994). *The Location of Culture*. Londain: Routledge
- Kervran, M. (2011). Motion in the ocean. In M. Bernaus, Á. Furlong, S. Jonckheere agus M. Kervran (Eag.) *Plurilingualism and pluriculturalism in content-based teaching: A training kit*. Ar fáil ag <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/69/Default.aspx>
- Ngũgĩ Wa Thiong'o (1986). *Decolonising the mind*. Nairobi: East African Educational Publishers.
- Pallares, O. agus Petit, C. (2011). A symphony of fractions. In M. Bernaus, Á. Furlong, S. Jonckheere agus M. Kervran *Plurilingualism and pluriculturalism in content-based teaching: A training kit*. Ar fáil ag <http://conbat.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=50s50Vt0naY%3D&tabid=2727&language=en-GB>
- The Common European Framework of Reference for Languages* (2001). Cambridge: Cambridge University Press. ISBN: HB 0521803136 - PB 0521005310
- Údarás na Gaeltachta (2015). *Tuarascáil ar Nuashonrú ar an Staidéar Cuimsitheach Teangeolaíoch ar Úsáid na Gaeilge sa Ghaeltacht: 2006-2011*. Ar fáil ag <http://www.udaras.ie/nuacht/tastail-a/>
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. A. Kozulin (eag.). Cambridge, MA: MIT.



An bhearna idir an teanga agus an t-ábhar a dhúnadh sa tumoideachas: Cur chuige bunaithe ar staidéar ceachta

Ó Ceallaigh, T.J., Coláiste Mhuire gan Smál, Ollscoil Luimnigh

Leavy, A., Coláiste Mhuire gan Smál, Ollscoil Luimnigh

Hourigan, M., Coláiste Mhuire gan Smál, Ollscoil Luimnigh

ACHOIMRE

Tá sé léirithe sa taighde go bhfuil éifeacht leis an bhFoghlaim Chomhtháite Ábhar agus Teangacha (FCÁT) i suíomhanna teanga éagsúla. Mar sin féin, níl tuiscint iomlán againn fós ar chomhtháthú teangacha agus ábhar in oideolaíocht an oideachais lán-Ghaeilge. Tugtar tuairisc san alt seo ar conas a thacaigh speisialtóireacht churaclaim i FCÁT, inar díriodh ar theagasc na matamaitice i seomra ranga lán-Ghaeilge, le múinteoirí bunscoile réamhsheirbhíse an bhearna idir an teanga agus an t-ábhar (matamaitice) a dhúnadh sa tumoideachas. Baineadh leas sa staidéar taighde as an Staidéar Ceachta mar chreat struchtúrach chun ceachtanna matamaitice a dhearadh i suíomhanna tumoideachais. Bailíodh sonraí cáilíochtúla ó fhoinsí éagsúla, mar shampla pleananna ceachta na mac léinn, cuir i láthair, machnamh, agus breathnóireachtaí ar an teagasc sa seomra ranga. Soláthraítear leis na torthaí léargais ar leith ar a chasta atá sé ceachtanna ábhair a dhearadh agus a chur i bhfeidhm i suíomhanna tumoideachais. Léirítear freisin leis na torthaí go mbíonn deacrachtaí ag múinteoirí réamhsheirbhíse tuiscint a fháil ar chastacht an teagaisc chothrom teangacha agus ábhar sa tumoideachas. Soláthraítear fianaise leis an taighde seo ina dtaispeántar a éifeachtaí atá próiseas an staidéir ceachta mar atá curtha in iúl le tuiscintí feabhsaithe, saineolas comhroinnte, bailiú eolais, agus deacrachtaí úra ar FCÁT arna léiriú ag na rannpháirtithe.

ABSTRACT

Research has shown CLIL to be effective in various language settings, yet our understanding about the integration of language and content in Irish-medium immersion pedagogy remains incomplete. This paper reports on how a curriculum specialisation in CLIL, focusing on the teaching of mathematics in an Irish-medium immersion classroom, supported pre-service primary teachers in bridging the language and (mathematics) content gap in immersion education. The research study utilised Lesson Study as a structural framework to design mathematics lessons in immersion settings. Qualitative data were collected from a variety of sources e.g. students' lesson plans, presentations, reflections and classroom observations of teaching. Findings provide unique insights into the complexities of designing and implementing content lessons in immersion settings. The data also reveal that pre-service teachers struggle to grasp the complexity of balanced language and content instruction in immersion. This research provides evidence to indicate the effectiveness of the lesson study process as indicated by the enhanced understandings, shared expertise, knowledge accumulation and fresh CLIL perspectives demonstrated by participants.



1. BONN EOLAIS AN OIDEACHAIS DO MHÚINTEOIRÍ TUMOIDEACHAIS

Tá de chúram gairmiúil ar mhúinteoirí san oideachas trí Ghaeilge an t-ábhar acadúil a sholáthar ar bhealach sothuigte do dhaltai atá ag foghlaim trí mheán mionteanga nó trí mheán an dara teanga. Ag an am céanna, is gá oilteacht agus litearthacht a fhorbairt sa teanga sin agus naisc thras-chultúrtha agus thras-teangeolaíocha a éascú. Tá sé soiléir gur gá dul i muinín straitéisí teagaisc atá éagsúil go maith ó na straitéisí a úsáidtear i dteagasc sa mháthairtheanga chun ábhar a theagasc do dhaltai tumoideachais nuair nach bhfuil acu ach oilteacht teoranta sa teanga. Tá sé áitithe ag scoláirí gur gá bonn eolais agus tacar sainscileanna oideolaíocha ar leith don teagasc san oideachas dátheangach agus sa tumoideachas anuas ar chumas cainteora dúchais nó geall leis i dteanga nó i dteangacha an teagaisc (Day & Shapson, 1996; Evans et al., 2001; Fortune, Tedick & Walker, 2008; Freeman, Freeman, & Mercuri, 2005; Lyster, 2007; Snow, 1990; Young, 1995). Is mó i bhfad a bhíonn i gceist ná díreach teanga a theagasc nó ábhar a theagasc.

Maidir le riachtanais shainiúla na múinteoirí a bhíonn ag teagasc trí mheán na Gaeilge, i scoileanna Gaeltachta (teanga oidhreacht) agus i ngaelscoileanna (comhthéacsanna tumoideachais lán-Ghaeilge) araon, léirítear go comhsheasmhach sa taighde nach bhfuiltear ag freastal ar na riachtanais sin i soláthar reatha na hoiliúna tosaigh múinteoirí (Mac Donnacha et al., 2005; Máirtín, 2006; Ní Shéaghdha, 2010; Ní Thuairisg, 2014; Ó Ceallaigh, 2013; Ó Duibhir, 2006, 2009; Ó Duibhir et al. 2015; Ó Grádaigh, 2014; Ó Murchú, 2003; Uí Shúilleabháin, 2015).

Tugtar tuairisc san alt seo ar conas a thacaigh speisialtóireacht churaclaim, inar díriodh ar theagasc na matamaitice i seomra ranga lán-Ghaeilge, le múinteoirí bunscoile réamhsheirbhíse ar an aistear le bheith ina múinteoirí tumoideachais. Ar dtús, déanfar iniúchadh ar na réimsí eolais atá riachtanach don mhúinteoir tumoideachais. Ansin, déanfar cur síos ar *Staidéar Ceachta* mar uirlis chun eolas a nochadh agus pléifear modheolaíocht an taighde. Ar deireadh, déanfar plé ar phríomh-theachtaireachtaí an taighde maraon le moltaí don todhchaí.

2. EOLAS ATÁ RIACHTANACH DON MHÚINTEOIR TUMOIDEACHAIS

Tá bonn eolais bunriachtanach agus tacar sainscileanna oideolaíocha, tuiscint dhomhain, agus inniúlachtaí lárnacha de dhíth ar mhúinteoirí tumoideachais de bharr an róil chasta dhinimiciúil atá acu. Ní mór do mhúinteoirí tumoideachais an méid seo a leanas a dhéanamh:

balance two instructional missions at once, that is, to consider both the mastery of content and the learning of language as equally important goals within the context of learning an additional language (Cammarata, 2010, lch 93).

Tugtar *Foghlaim Chomhtháite Ábhar agus Teangacha* (FCÁT) ar ábhair acadúla agus scileanna sa dara teanga a theagasc ag an am céanna. Má thuigeann múinteoirí tumoideachais an ceangal ríthábhachtach idir an teanga agus an t-ábhar, is féidir leo cuspóirí ábhartha teanga, litearthachta agus cultúir a bhaineann leis an ábhar agus le leibhéal oilteachta a shainiú (Cammarata agus Tedick, 2012; Cloud, Genesee agus Hamayan, 2000; Day and Shapson, 1996; Fortune et al., 2012; Hoare agus Kong, 2001; Lyster, 2007; Met, 1998). Is dúshlánach an rud é do mhúinteoirí tumoideachais an teanga agus an t-ábhar a chomhtháthú sa teagasc, agus is gá dul i ngleic leis sin ar bhealach córasach ar fud leanúntas an oideachais agus na forbartha do mhúinteoirí tumoideachais (Cammarata & Tedick, 2012; Ó Ceallaigh, 2013; Lyster, 2007). Níl i dtuiscint dhomhain ar FCÁT (i.e. idirspheáras na teanga agus an ábhair agus dhioscúrsa na ndisciplíní) ach aon ghné amháin den bhonn eolais agus den tacar sainscileanna ar leith atá de dhíth ar an mhúinteoir tumoideachais. Féachfar go mion anois ar ghnéithe ríthábhachtacha eile i dtéarmaí eolas múinteoirí san oideachas lán-Ghaeilge.

2.1 Sealbhú dara teanga

Is trí eolas domhain ar shealbhú an dara teanga a chothaítear tuiscint ar an bpróiseas trína ndéanann daltaí tumoideachais teangacha a shealbhú, tuiscint ar conas straitéisí teagaisc a dhearadh ina ndéantar dul chun cinn ar an bhforbairt teanga, agus acmhainneacht chun comhthéacs bríoch ábhartha a chruthú ina ndéantar an fhoghlaim teanga agus an fhorbairt teanga a chur chun cinn (Cloud, Genesee agus Hamayan, 2000; Harley, 1993; Howard agus Sugarman, 2007; Lightbown agus Spada, 2006; Lyster, 2007; Swain, 1996).

2.2 Eolas ar theagasc na chéad teanga agus an dara teanga agus teangeolaíocht an oideachais

Sonraíonn May, Hill agus Tiakiwai (2004, lch 121) “[while] teacher fluency is a crucial condition for the success of immersion education, it is not, in itself, a sufficient condition”. Tá tuiscint agus eolas ar chúrsaí teanga, go háirithe ar theanga an tumoideachais (teangeolaíocht an oideachais), ríthábhachtach maidir le héifeachtúlacht na hoibre a dhéanann múinteoir tumoideachais (Hult agus King, 2011; Wong-Fillmore agus Snow, 2002).



2.3 Comhtháthú an teagaisc fhoirm-dhírithe¹ agus an teagaisc atá bunaithe ar ábhar in oideolaíocht an tumoideachais

Is gá do mhúinteoirí eolas agus scil a léiriú i gcomhtháthú an teagaisc fhoirm-dhírithe agus an teagaisc atá bunaithe ar ábhar in oideolaíocht an tumoideachais, coincheap ar a dtugtar an teagasc cúitithe (Lyster, 2007; Lyster agus Mori, 2008). Tá sé ríthábhachtach bheith in ann cur ar chumas na ndaltaí teanga an tumoideachais a úsáid agus a fhorbairt ar bhonn leanúnach (Broner agus Tedick, 2011; Fortune, 2011; Swain agus Lapkin, 2002).

2.4 Forbairt na délitearthachta

Tá sé bunriachtanach freisin go mbeadh eolas agus tuiscint ag múinteoirí tumoideachais ar fhorbairt na délitearthachta (Escamilla agus Hopewell, 2010; Lyster, Collins, agus Ballinger, 2009).

2.5 Eolas ar an bhfoghlaim uileghabhálach lena n-áirítear samhlacha saibhríthe teanga do chainteoirí dúchais

Tá buntábhacht leis an eolas ar an bhfoghlaim uileghabhálach le cur ar chumas múinteoirí tumoideachais beartais agus cleachtais atá bunaithe ar thaighde agus atá oiriúnach do shaintréithe agus do riachtanais gach dalta a chur i bhfeidhm. Áitíonn Walker agus Tedick (2000, lch 20) an méid seo a leanas:

learners with varying achievement levels, learning styles, and emotional and social needs will require that immersion programs continually adapt and adjust their strategies for instruction.

Tá aird dírithe ag taighdeoirí eile freisin ar a riachtanaí atá sé go mbeadh an t-eolas ag múinteoirí tumoideachais conas comhthéacsanna uileghabhálacha a chruthú maidir le teanga, litearthacht, cultúr agus foghlaim (de Jong agus Bearse, 2011; Fitts, 2009; Howard agus Sugarman, 2007; Fortune le Menke, 2010; Fortune, 2011; Genesee, 2008; Genesee, Paradis, agus Crago, 2010).

3. AN STAIDÉAR CEACHTA MAR UIRLIS CHUN EOLAS A NOCHTADH

Is ón tSeapáin a tháinig an Staidéar Ceachta mar chur chuige chun tacú le forbairt ghairmiúil leanúnach múinteoirí. Faoi gcur chuige seo, déanann grúpa múinteoirí ranga ceachtanna beo (ar a dtugtar ceachtanna taighde) a dhearadh agus déanann siad breathnóireacht orthu. Cé go bhfuil an Staidéar Ceachta in úsáid le fada ag múinteoirí i mbun gairme chun feabhas a chur ar an gcleachtas sa seomra ranga (Lewis agus Tsuchida, 1998; Stigler agus Hiebert, 1999), tá úsáid níos mó á baint as in oiliúint tosaigh múinteoirí mar fheithicil chun cur chuige bunaithe ar an bhfiosrú i leith an teagaisc agus na foghlama a chur chun cinn. Laistigh de chomhthéacs an tseomra ranga in Éirinn, baineadh leas as an Staidéar Ceachta in oiliúint tosaigh múinteoirí chun tacú le forbairt na tuisceana matamaiticiúla (Hourigan agus Leavy 2016, 2015a, 2015b; Leavy agus Hourigan 2015a, 2015b; Leavy, McMahon agus Hourigan 2013) agus chun iniúchadh a dhéanamh ar an eolas riachtanach sa teagasc bunscoile (Leavy 2015, 2010).

An phríomhghníomhaíocht sa staidéar ceachta is ea go mbíonn múinteoirí ag obair ar bhonn comhoibríoch ar *cheacht staidéir* a dhearadh agus a chur i bhfeidhm, agus é mar aidhm acu ar fad feabhas a chur ar an teagasc. Is iad na múinteoirí féin a dhearann an ceacht, agus toilíonn duine acu an ceacht a theagasc. Breathnaíonn na múinteoirí eile ar an gceacht agus bailíonn siad sonraí ar an bhfoghlaim agus ar an teagasc a thagann chun cinn i rith an cheachta. Gné shuntasach den staidéar ceachta is ea timthriall an fhiosraithe ina bhfuil an phríomhghníomhaíocht suite. Is iomaí slí inar féidir cur síos a dhéanamh ar staidéar ceachta ach, tríd is tríd, bíonn trí chéim i dtimthriall an fhiosraithe agus bíonn roinnt gníomhaíochtaí i ngach céim díobh. *Taighde agus Ullmhú don Cheacht Staidéir* is ea Céim 1, *an Chéim Feidhmiúcháin* atá i gCéim 2, agus *Machnamh agus Feabhas* atá i gCéim 3.

4. MODHEOLAÍOCHT

Seachtar múinteoirí bunscoile réamhsheirbhíse sa bhliain deiridh a bhí rannpháirteach sa taighde. Bhí na cúrsaí matoideachais (trí sheimeastar) críochnaithe ag na rannpháirtithe agus gach riachtanas maidir le cleachtadh múinteoireachta (sna bunranganna, meánranganna agus ardranganna) comhlíonta acu, agus ba iad féin a roghnaigh an cúrsa toghthach ar FCÁT.

¹ Aon chleachtas oideolaíoch a dtugann múinteoirí tumoideachais faoi a bhfuil mar aidhm leis aird na ndaltaí a dhíriú ar fhoirm na teanga



Modheolaíocht: Bhain múinteoirí réamhsheirbhíse, beirt oideoirí matamaitice agus oideoir Gaeilge leas as *Japanese Lesson Study* (Fernandez agus Yoshida, 2004) chun sraith ceachtanna matamaitice a phleanáil agus a chur i bhfeidhm i seomra ranga bunscoile lán-Ghaeilge. Le chéile, dhear na rannpháirtithe ord teagaisc chun tacú le forbairt na réasúnaíochta céimseatúla. D'oibrigh na múinteoirí réamhsheirbhíse in dhá ghrúpa ina raibh 3-4 rannpháirtithe. Dhear gach grúpa díobh dhá cheacht inar díródh ar thuiscint a fhorbairt ar phologáin, ar an tsiméadracht agus ar chruthanna 3T, as ar tháinig sraith ceithre cheacht ar an gcéimseata.

Rinneadh an taighde thar thréimhse 12 sheachtain. Mhair *céim an taighde agus an ullmhaithe* 5 seachtaine, agus rinneadh taighde ann ar choincheapa na céimseatan chun pleananna ceachta mionsonraithe a chruthú. Rinne múinteoirí réamhsheirbhíse gach ceacht a theagasc do dhaltai rang a 5 thar thréimhse ceithre lá sa chéim feidhmiúcháin (4 seachtaine). Nuair a bhí an teagasc ar siúl, rinne an grúpa agus na taighdeoirí breathnóireacht agus measúnú ar ghníomhaíocht an tseomra ranga, ar fhoghlaím na ndaltai, agus ar ghnéithe sainleasa maidir le FCÁT. Tar éis an scéal a phlé, rinneadh mionathruithe ar na ceithre dhearadh ceachta de réir na dtuairimí a tháinig ón mbreathnóireacht. Sa *dara céim feidhmiúcháin*, rinneadh gach ceacht a theagasc in athuair do rang eile (inchomparáide) agus rinneadh *machnamh* ar na tuairimí. Rinneadh físeán den dara céim forfheidhmiúcháin sin. Ag deireadh an timthrialla, rinne gach grúpa sa staidéar ceachta torthaí a shaothair a chur i láthair na scoláirí eile agus na léachtóirí.

5. TORTHAÍ

5.1 Tuiscint ag teacht chun cinn ar an gceangal idir an teanga agus an t-ábhar

I mbreathnóireachtaí ar Cheacht Staidéir 1, léiríodh go raibh na múinteoirí faoi oiliúint ag gabháil do roghanna bunaithe ar ábhar maidir le pleanáil agus teagasc. Ba é an t-ábhar a bhí i lár an aonaigh. Tuairiscíodh é sin freisin sna cuir i láthair, sna nótaí ceachta agus sa mhachnamh. Ba mhinic a bhain an tagairt do chuspóirí teanga sna ceachtanna matamaitice – má bhí ann do thagairt ar chor ar bith – le liosta a thabhairt den stór focal a bhain go sonrach leis an ábhar. Cuireadh béim ar ghnéithe séimeantacha an stóir focal, ach ba bheag airde a tugadh ar ghnéithe eile den chód teangeolaíoch (mar shampla fóineolaíocht, gramadach, feidhmeanna, dioscúrsa, agus sochtheangeolaíocht). Mheall na múinteoirí faoi oiliúint na daltaí i ngníomhaíocht fhóinteach a bhain le hábhar substainteach agus spreagúil. Tugadh tús áite d'aistriú na brí, don tuiscint theangeolaíoch agus don líofacht thar an eolas teangeolaíoch agus an cruinneas, agus rinneadh measúnú ar dhaltai an ranga bunaithe ar eolas ar an ábhar amháin. Cuireadh aiseolas ar fáil chun cabhrú leis an tuiscint agus le forbairt an stóir focal de réir mar ba chúil. Tríd is tríd, shainithin na múinteoirí iad féin mar mhúinteoirí ábhair seachas mar mhúinteoirí teanga i gcomhthéacs theagasc an ábhair i Staidéar Ceachta 1.

Tugadh le tuiscint sna breathnóireachtaí ar Staidéar Ceachta 2 go raibh tuiscint níos fearr ar an gceangal idir an teanga agus an t-ábhar á forbairt ag na múinteoirí faoi oiliúint. Tuairiscíodh freisin i gcuir i láthair, i nótaí ceachta agus i machnamh na mac léinn go raibh tuiscint á forbairt ar conas freastal ar an teanga d'aon turas agus go córasach i gceachtanna matamaitice. Léirítear an fhorbairt sin ag teacht chun cinn sna sleachta seo a leanas ó dhialanna na múinteoirí faoi oiliúint:

Nuair a thosaigh muid ag dearadh na gceachtanna bhí siad bunaithe, beagnach go hiomlán ar an mhatamaitic. Chun níos mó cothromaíochta a fháil idir an teanga agus an t-ábhar bhí orainn liosta a dhéanamh amach den teanga riachtanach agus den teanga chomhlántach a bheadh ag teastáil ó na páistí. Thug sé seo an-chúnamh dúinn feiceáil cá raibh muid agus conas dul chun cinn a dhéanamh leis an bpleanáil.

Bhí orainn gearradh siar ar chuid de na tascanna matamaitice agus teacht suas le tascanna ina bhfuil nasc idir an Ghaeilge agus an mhatamaitic.

Roimh staidéar a dhéanamh ar an bhFCÁT mhúin mé an foclóir leis féin, ag baint úsáide as an modh díreach an cuid is mó den am, ag tús an cheachta roimh aon rud eile a dhéanamh. Anois tá a fhios agam gur féidir linn an teanga agus an t-ábhar a mhúineadh le chéile ó thús go deireadh an cheachta.

Tugadh cúis do na daltaí cumarsáid a dhéanamh agus déanamh cinnte go raibh rannpháirtíocht agus forbairt chognaíoch agus theangeolaíoch ar siúl. Trí thascanna matamaitice comhoibríocha a dhearadh agus a éascú go cúramach, cuireadh ar chumas na ndaltai cur lena raibh le rá ag daltaí eile, an stór focal agus na struchtúir abairtí a bhí acu a leathnú, agus an bhrí agus an fhoirm a láimhseáil ag an am céanna. Soláthraíodh deiseanna dóibh teanga rialaithe agus chumarsáideach a chleachtadh, rud a chuir ar a gcumas cineálacha sainiúla teanga a dhaingniú agus a fairsingiú i réimse comhthéacsanna bríocha, mar shampla córas na mbriathra. I sliocht eile ina dialann, léirigh ceann de na múinteoirí faoi oiliúint an réasúnaíocht a bhain lena cleachtas féin a bhí i mbun forbartha:

Bhí sé an-tábhachtach go ndéanfaidh na múinteoirí múnla don tasc (agus na tascanna ar fad) ionas go mbeidh a fhios ag na páistí conas (a) an tasc a dhéanamh agus (b) cén teanga



a bheadh ag teastáil uathu chun an tasc a dhéanamh. Bhí sé riachtanach an foclóir, na heiseamláirí agus struchtúir ghramadaí a mhúineadh do na páistí agus scafall a thabhairt dóibh trí chairteanna/póstaeirí srl.

Rinneadh measúnú ar an ábhar agus ar an teanga araon sa teagasc. Tríd is tríd, shainaithin na múinteoirí iad féin mar mhúinteoirí ábhair agus teanga i gcomhthéacs theagasc an ábhair i Staidéar Ceachta 2.

5.2 Streachailt shíoraí idir éilimh an ábhair, na hoideolaíochta, agus na teanga

In ainneoin go ndearna gach duine de na múinteoirí faoi oiliúint na spriocanna teagaisc a bhí acu a shainmhíniú go soiléir sa phróiseas pleanála, níor thuig siad go soiléir ar chor ar bith conas na spriocanna sin a chur i ngníomh. Bíodh is go raibh pleanáil déanta ag na múinteoirí faoi oiliúint do chomhtháthú na teanga agus an ábhair, bhí deacrachtaí acu an teanga agus an t-ábhar a shainaithint agus a ailíniú go praiticiúil, agus cothromaíocht chomhlántach a aimsiú idir an fhoghlaim ábhair agus an fhoghlaim teanga .i. dúshlán a thabhairt do na cumais chognaíochta agus freagairt do leibhéal oilteachta na ndaltaí sa Ghaeilge ag an am céanna. Sular cuireadh Staidéar Ceachta 2 i bhfeidhm, chruthaigh na múinteoirí faoi oiliúint tascanna comhoibríocha a bhí dírithe ar dhá ghné .i. tascanna inar díríodh ar an ábhar agus ar an teanga ag an am céanna. Go praiticiúil, áfach, bhí deacrachtaí móra acu an chothromaíocht a aimsiú idir tosaíochtaí an ábhair agus na teanga. Rinne na múinteoirí a seacht ndícheall na dálaí ab fhearr agus ab fhéidir a chruthú do shealbhú an dara teanga a bhain le cur i gcrích an tasc. Rinne siad é sin trí na foghlaimoirí a nochtadh do theanga bhríoch a bhí dúshlánach ó thaobh na cogaíochta de trí shampla-aithris, timpeallacht ábhair i bprionta, athrá, cluichí teanga agus canaireacht, agus scafaill éagsúla eile. Cuireadh isteach ar an méid ama a caitheadh ar an bhfoghlaim ábhair mar thoradh air sin, rud atá léirithe sa sliocht dialainne seo a leanas:

Is dóigh liom go raibh sé deacair ár gcuid aidhmeanna a bhaint amach go hiomlán mar bhí muid teoranta ó thaobh ama de. Ní dóigh liom gur féidir cruinneas agus saibhreas na Gaeilge a chur chun cinn go héifeachtach in dhá cheacht.

5.3 Inniúlacht teanga sa Ghaeilge

Aithnítear mar cheann de bhunghnéithe cláir thumoideachais phrótaitipiciúil gur gá do mhúinteoirí tumoideachais a bheith dátheangach (Swain agus Johnson, 1997). Na múinteoirí faoi oiliúint sa staidéar seo, bhain siad le céimeanna éagsúla ar chontanam an dátheangachais. Cé gur léirigh siad ar fad feasacht ghrinn ar an bhfreagracht atá orthu bheith ina samhlacha teanga dá ndaltaí (mar a tuairiscíodh sna cuir i láthair), bhí go leor teannais ag baint leis an bhfreagracht sin. Tuairiscíodh go raibh bearnaí suntasacha in eolas faisnéiseach² na múinteoirí faoi oiliúint ar theanga an tumoideachais féin agus ina n-inniúlacht sa teanga sin.

Ní raibh foclóir na matamaitice ar fad agam. Bhí orm é a fhoghlaim le linn an tionscadail. Ach ag an am céanna d'fhéadfá a rá go raibh muid ag saibhriú ár dteanga féin ó thaobh na gramadaí chomh maith.

Léirítear go ríshoiléir i dtaithí iarbhair an mhúinteora faoi oiliúint thuas go bhfuil ann d'easnamh theangeolaíochta shonracha. Thuairiscigh na múinteoirí eile faoi oiliúint go raibh easnamh den sórt sin orthu freisin. Ba léir na heasnamh sin freisin i rith na mbreathnóireachtaí sa seomra ranga. B'fhéidir gur chuir easnamh theangeolaíochta den sórt sin bac ar mhúinteoirí faoi oiliúint freisin ó thaobh dhearadh na dtascanna de (.i. tascanna a bhí dírithe ar fhoirm agus ar fheidhm na teanga mar aon leis an ábhar) i gcomhthéacs theagasc an ábhair.

6. CONCLÚID

6.1 Impleachtaí d'Fhorbairt Múinteoirí

Réimse ar leith atá ag teacht chun cinn i réimse níos mó na hoiliúna múinteoirí teanga is ea oiliúint múinteoirí don oideachas dátheangach agus don tumoideachas. Gné ríthábhachtach a spreagann seachadadh éifeachtach an oideachais trí Ghaeilge is ea soláthar múinteoirí a bhfuil an inniúlacht teanga agus oideolaíoch riachtanach acu. Níl clár oiliúna tosaigh múinteoirí ar bith á chur ar fáil faoi láthair in aon cheann de na Coláistí Oideachais ina ndírítear ar an mbonn eolais agus ar an tacar sainscileanna oideolaíochta atá riachtanach chun bheith mar mhúinteoir sa chóras oideachais lán-Ghaeilge. Is léir go bhfuil gá le cláir dá leithéid d'fhonn cur ar chumas múinteoirí tuiscint a fháil ar an gceangal an-tábhachtach idir an teanga agus an t-ábhar; chun inniúlachtaí teanga éigeantacha agus cleachtais oideolaíochta ghaolmhara na múinteoirí lán-Ghaeilge a fhorbairt; agus chun chruthú féiniúlachta na múinteoirí lán-Ghaeilge a mhúnlú agus a chothú.

² Faisnéis agus eolas maidir le míreanna agus fochórais teanga, amhail sainmhíntí ar fhocail agus rialacha.



6.2 Impleachtaí d'Fhorbairt Teanga na Múinteoirí Tumoideachais

Tá sé riachtanach go mbeadh inniúlacht riailbhunaithe ag an múinteoir tumoideachais ina gcuimseofaí eolas ar rialacha gramadaí sainiúla agus lena bhfreastalófaí ar oilteacht agus ar chastacht na Gaeilge féin. Maidir le hinniúlacht Ghaeilge ár múinteoirí amach anseo, tá cumas maith sa tuiscint ó bhéal agus scríofa ag go leor díobh a fuair a gcuid oideachais i gclár tumoideachais. Mar sin féin, bíonn fadhbanna giniúna ag cuid acu gó fóill sa chaint agus sa scríobh maidir le castacht agus cruinneas na comhréire agus na gramadaí, acmhainní léacsacha, agus an cumas an leibhéal oiriúnach teanga a úsáid i gcomhthéacsanna sochtheangeolaíocha éagsúla (Harley, 1992; Harley, Cummins, Swain, & Allen, 1990; Mougeon, Nadasdi, & Rehner, 2010). Bac mór atá sna bearnaí sin do mhúinteoirí amach anseo a mbeidh an fhreagracht orthu bheith ina samhlacha teanga sa seomra ranga, agus fiú amháin d'fhéadfadh na bearnaí sin dul i gcion ar fhorbairt teanga a gcuid daltaí ar bhealach diúltach. Ní aisti féin a thagann oilteacht sa teanga acadúil chun cinn, fiú i gcás T1 an duine. Na castachtaí sainiúla breise a bhaineann leis an dioscúrsa acadúil sa seomra ranga (lena n-áirítear comhthéacs níos lú, gramadach níos casta, agus stór focal a bhaineann go sainiúil le hábhar), is gá do mhúinteoirí tumoideachais na castachtaí sin a shealbhú go sonrach. Tá sé tábhachtach a shonrú freisin gur gá do mhúinteoirí tumoideachais a thuiscint conas an t-eolas faisnéiseach sin ar an nGaeilge a aistriú ina thascanna oideolaíocha éifeachtacha. Tá gá le cur chuige ilghnéitheach i leith fhorbairt na Gaeilge le haghaidh múinteoirí tumoideachais. D'fhéadfadh tréimhse athchoincheapaithe níos faide sa Ghaeltacht a bheith ina gné den chur chuige sin. Ní hamháin go bhfreastalófaí ann ar shainriachtanais teanga agus ar inniúlachtaí cultúrtha na n-oideoirí a bhíonn ag teagasc i dteanga tumoideachais/oidhreacht, ach d'fhreastalófaí freisin ar fhéiniúlacht an mhúinteora tumoideachais a chruthú. D'fhéadfaí Teastas Eorpach na Gaeilge (TEG) a chuimsiú mar ghné lárnach den chlár oiliúna tosaigh múinteoirí le haghaidh an tumoideachais. Cuireann TEG sraith scrúduithe agus cáilíochtaí ginearálta sa Ghaeilge ar fáil do dhaoine fásta atá ag foghlaim na teanga. Tá scrúduithe TEG bunaithe go ginearálta ar an bhFráma Tagartha Comónta Eorpach do Theangacha (Comhairle na hEorpa, 2001).

6.3 Impleachtaí don Taighde

De réir mar a fhorbraítear tionscnaimh nua (amhail an tionscnamh a bhfuil cur síos air sa pháipéar seo) chun freastal ar an dúshlán oideachais do mhúinteoirí tumoideachais lán-Ghaeilge, is gá an taighde sa réimse a fhairsingiú chun bonn eolais a sholáthar do na hiarrachtaí sin. Go háirithe, is gá na ceisteanna seo a leanas a iniúchadh i gcomhthéacs an oideachais lán-Ghaeilge:

- Cé na scileanna a bhaineann go sainiúil leis an tumoideachas ar gá do mhúinteoirí iad a shealbhú chun an teagasc teanga agus an teagasc ábhair a chomhtháthú go héifeachtach?
- An féidir teanga a bhaineann go sonrach le disciplín (.i. teanga na heolaíochta, na matamaitice, na staire srl.) a shainaithint ar bhealaí trína gcabhrófaí le múinteoirí an teanga agus an t-ábhar a chomhtháthú?

Tá borradh faoin gcorpas litríochta ina ndírítear ar theagasc éifeachtach sa tumoideachas ach, mar sin féin, is beag taighde atá déanta ar oideachas agus ar fhorbairt múinteoirí tumoideachais. Tá géarghá le taighde den sórt sin i gcomhthéacs na Gaeilge. D'fhéadfaí beartas maidir leis an oideachas lán-Ghaeilge a cheapadh agus a dhlisteanú le taighde dá leithéid. Ina theannta sin, an bhearna a bhíonn le fáil uaireanta idir an t-oideachas múinteoirí atá ar fáil agus na dúshláin a bhíonn roimh chleachtóirí tumoideachais, d'fhéadfaí an bhearna sin a laghdú mar thoradh ar taighde den sórt sin.



TAGAIRTÍ

- Broner, M. agus Tedick, D.J. (2011). Talking in the fifth-grade classroom: Language use in an early total Spanish immersion program. In D.J. Tedick, D. Christian agus T.W. Fortune (eag.). *Immersion education: Practices, policies, possibilities* (lgh 166-186). Briostó, an Ríocht Aontaithe: Multilingual Matters, Ltd.
- Cammarata, L. (2010). Foreign language teachers struggle to learn content-based instruction. *L2 Journal* 2 (1).
- Cammarata, L. agus Tedick, D.J. (2012). Balancing content and language in instruction: The experience of immersion teachers. *The Modern Language Journal*, 96, (2), 251-269.
- Cloud, N., Genesee, F. agus Hamayan, E. (2000). *Dual language instruction: A handbook for enriched education*. Bostún: Heinle and Heinle.
- Day, E.M. agus Shapson, S.M. (1996). *Studies in immersion education*. Clevedon, an Ríocht Aontaithe: Multilingual Matters.
- de Jong, E. agus Bearse, C. (2011). The same outcomes for all? High-school students reflect on their two-way immersion program experiences. In D.J. Tedick, D. Christian agus T.W. Fortune (eag.). *Immersion education: Practices, policies, possibilities* (lgh 104-122). Briostó, an Ríocht Aontaithe: Multilingual Matters, Ltd.
- Escamilla, K., Hopewell, S. agus Ruiz, O. (2007). *Transition to biliteracy: Beyond Spanish and English*. Páipéar a cuireadh i láthair ag Cruinniú Bliantúil an American Educational Research Association, Chicago, Stáit Aontaithe Mheiriceá.
- Evans, M., Hoare, P., Kong, S., O Halloran, S. agus Walker, E. (2001). *Effective strategies for English-medium classrooms: A handbook for teachers*. Tai Po, Hong Cong: Hong Kong Institute of Education.
- Fernandez, C., agus Yoshida, M. (2004). Lesson study: A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publisher.
- Fitts, S. (2009). Exploring third space in a dual-language setting: Opportunities and challenges. *Journal of Latinos and Education*, 8, (2), 87-104.
- Fortune, T.W. (2011). Struggling learners and the language immersion classroom. In D.J. Tedick, D. Christian agus T.W. Fortune (eag.). *Immersion education: Practices, policies, possibilities* (lgh 251-270). Briostó, an Ríocht Aontaithe: Multilingual Matters, Ltd.
- Fortune, T., Tedick, D. J., agus Walker, C. (2008). Integrated language and content teaching: Insights from immersion teachers. In T. W. Fortune agus D. J. Tedick (eag.). *Pathways to multilingualism: Evolving perspectives on immersion education* (lgh 71-96). Clevedon, Sasana: Multilingual Matters.
- Fortune, T.W. with Menke, M. R. (2010). *Struggling learners and language immersion education: Research-based, practitioner-informed responses to educators' top questions* (CARLA Publication Series). Minneapolis: Ollscoil Minnesota, The Center for Advanced Research on Language Acquisition.
- Fortune, T.W., Wieland, M., Wilcox, E., agus Mitchell, K., Chow, K.P., Lin, J-H., Kong, K. (2012). *Minnesota Mandarin immersion collaborative model membrane unit*. Minneapolis: Ollscoil Minnesota, The Center for Advanced Research on Language Acquisition.
- Freeman, Y. S., Freeman, D. E. agus Mercuri, S.P. (2005). *Dual language essentials for teachers and administrators*. Portsmouth, NH., Heinemann.
- Genesee, F. (2008). Dual language in the global village. T. W. Fortune agus D.J. Tedick (eag.). *Pathways to multilingualism: Evolving perspectives on immersion education* (lgh 22-45). Clevedon: Multilingual Matters.
- Genesee, F., Paradis, J. agus Crago, M. (2010). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning. (An dara heagrán.)* Baltimore, MD: Brookes.
- Genesee, F. (1991). Second language learning in school settings: Lessons from immersion. In A. Reynolds (Eag.). *Bilingualism, multiculturalism, and second language learning: The McGill conference in honor of Wallace E. Lambert* (lgh 103-202). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Genesee, F. agus Lindholm-Leary, K. (2013). Two case studies of content-based language education. *Journal of Immersion and Content-based Language Education*. 1, (1), 3-33.
- Harley, B. (1992). Patterns of second language development in French immersion. *Journal of French Language Studies*, 2, 159-183.
- Harley, B. (1993). Instructional strategies and SLA in early French immersion. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 245-259.
- Harley, B., Cummins, J., Swain, M., & Allen, P. (1990). The nature of language proficiency. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins, & M. Swain (eag.), *The development of second language proficiency* (lgh 7-25).



Cambridge, An Ríocht Aontaithe: Cambridge University Press.

Hoare, P. agus Kong, S. (2001). A framework of attributes for English immersion teachers in Hong Kong and implications for immersion teacher education. In S. Björklund (Eag.). *Language as a tool: Immersion research and practices*. Vaasan Yliopiston Julkaisuja: Proceedings of the University of Vaasa. Selvityksiä Ja Raportteja 83 (lgh 211-230). Vaasa, an Fhionlainn: Ollscoil Vaasa.

Hoare, P., agus Kong, S. (2008). Late immersion in Hong Kong: Still stressed or making progress? In T. W. Fortune agus D. J. Tedick (eag.). *Pathways to multilingualism: Evolving perspectives on immersion education* (lgh 242-263). Clevedon, Sasana: Multilingual Matters.

Hourigan, M. agus Leavy, A.M. (2016). Practical Problems: Introducing Statistics to Kindergarteners. *Teaching Children Mathematics*, 22(5), 283-291.

Hourigan, M. agus Leavy, A. (2015a). Geometric Patterns: What's the rule? *Australian Primary Mathematics Classroom*, 20(4), 31-39.

Hourigan, M. agus Leavy, A. (2015b, Réamhamharc). What do the Stats Tell Us? Engaging Elementary Children in Probabilistic Reasoning Based on Analysis of Data. *Teaching Statistics*. DOI: 10.1111/test.12084

Howard, E. R. agus Sugarman, J. (2007). *Realizing the vision of two-way immersion: Fostering effective programs and classrooms*. Washington, DC and McHenry, IL: Center for Applied Linguistics and Delta Systems, Co.

Howard, E.R., Sugarman, J., Perdomo, M. agus Adger, C.T. (eag.), (2005). *The two-way immersion toolkit*. Providence: Education Alliance ag Ollscoil Brown.

Hult, F. M. agus King, K. A. (eag.). (2011). *Educational linguistics in practice: Applying the local globally and the global locally*. Briostó, an Ríocht Aontaithe: Multilingual Matters.

Lightbown, P. and Spada, N. (2006). *How languages are learned* (an 3ú heagrán). Nua Eabhrac: Oxford University Press.

Leavy, A.M. (2015). Looking at practice: Revealing the knowledge demands of teaching data handling in the primary classroom. *Mathematics Education Research Journal*, 27(3), 283-309. DOI 10.1007/s13394-014-0138-3

Leavy, A.M. (2010). The challenge of preparing preservice teachers to teach informal inferential reasoning. *Statistics Education Research Journal*, 9(1), 46-67.

Leavy, A. agus Hourigan, M. (2015a, Réamhamharc). Crime Scenes and Mystery Players! Using interesting contexts and driving questions to support the development of statistical literacy. *Teaching Statistics*. DOI: 10.1111/test.12088

Leavy, A. agus Hourigan, M. (2015b). Motivating inquiry in statistics and probability in the primary classroom. *Teaching Statistics*, 27(2), 41-47. DOI: 10.1111/test.12062

Leavy, A., McMahon, A & Hourigan, M. (2013). Early algebra: Developing understanding of the equal sign. *Teaching Children Mathematics*, 20(4), 246-252.

Lewis, C., agus I. Tsuchida. 1998. A lesson is like a swiftly flowing river: How research lessons improve Japanese education. *American Educator*, 22(4), 12-17, 50-52.

Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company.

Lyster, R. (2011). Meeting the challenges of immersion education: Counterbalanced instruction. Minnesota: *Centre for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA) Summer Institute, University of Minnesota*. (11-15 Iúil 2015).

Lyster, R., Collins, L. agus Ballinger, S. (2009). Linking languages through a bilingual read-aloud project. *Language Awareness*, 18, 366-383.

Lyster, R. agus Mori, H. (2008). Instructional counterbalance in immersion pedagogy. In T. Williams Fortune agus D. Tedick (eag.). *Pathways to multilingualism: Evolving perspectives on immersion education* (lgh 133-148). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Mac Donnacha, S. (2004). *Staid reatha na scoileanna Gaeltachta 2004: Léargas ó na príomhoidí, na múinteoirí agus na tuismitheoirí*. An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta (COGG).

Mac Donnacha, S.; Ní Chualáin, F.; Ní Shéaghdha, A. & Ní Mhainín, T. (2005). *Staid reatha na scoileanna Gaeltachta 2004*, An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta. Ar fáil ag: <http://www.cogg.ie/wp-content/uploads/Staid-Reatha-na-Scoileanna-Gaeltachta-2004.pdf>

Máirtín, C. (2006). *Soláthar múinteoirí do na bunscoileanna lán-Ghaeilge: Bunachar sonraí agus tuairimí príomhoidí i leith gnéithe den staid reatha sa ghaelscolaíocht*. An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta (COGG).



- May, S., Hill, R. agus Tiakiwai, S. (2004). *Bilingual/Immersion education: Indicators of good practice*. Tuarascáil deiridh don Roinn Oideachais, Wellington, an Nua-Shéalainn. Léite 01/11/15 ag <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/5079>
- Met, M. (1998). Curriculum decision-making in content-based teaching. In J. Cenoz agus F. Genesee (eag.). *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education* (lgh 35-63). Clevedon, an Ríocht Aontaithe: Multilingual Matters Ltd.
- Mougeon, R., Nadasdi, T., & Rehner, K. (2010). *The sociolinguistic competence of immersion students*. Briostó, an Ríocht Aontaithe: Multilingual Matters.
- Ní Shéaghda, A. (2010). *Taighde ar Dhea-Chleachtais Bhunscoile i dtaca le Saibhriú / Sealbhú agus Sóisialú Teanga do Dhaltaí arb í an Ghaeilge a gCéad Teanga*. An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta (COGG).
- Ní Thuairisg, L. (2014). *Léargas ar thaithí mhúinteoirí lar-bhunscoileanna na Gaeltachta: Dúshlán Ghairmiúla agus Riachtanais Oiliúna*. Coláiste Phádraig, Droim Conrach: Tráchtas do chéim PhD san Oideachas Neamhfhoilsiú.
- Ó Ceallaigh, T.J. (2013). *Teagasc Foirn-dhírthe i gComhthéacs an Tumoideachais Lán-Ghaeilge: Imscrúdú Criticiúil ar Dhearcthaí agus ar Chleachtais Mhúinteoirí*. Coláiste na hOllscoile, Corcaigh: Tráchtas PhD.
- Ó Duibhir, P., Ní Chuaig, N., Ní Thuairisg, L. agus Ó Brolcháin, C. (2015). *Soláthar Oideachais trí Mhionteangacha: Athbhreithniú ar Thaighde Idirnáisiúnta*. Baile Átha Cliath: An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta.
- Ó Grádaigh, S., (2015). *Soláthar Múinteoirí Ábhar do na hIarbhunscoileanna LánGhaeilge & Gaeltachta*. Ollscoil na hÉireann, Gaillimh: An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta
- Ó Murchú, H. (2003). Gaelic-medium education in the Republic of Ireland. In S. Maolcholaim agus R. Ní Bhaoill (Eag.). *Gaelic-medium education provision: Northern Ireland, the Republic of Ireland, Scotland and the Isle of Man* (lgh 81-103). Béal Feirste: Cló Ollscoil na Banríona.
- Snow, M.A. (1990). Instructional methodology in immersion foreign language education. In C. Padilla, M. Amado, H. Halford, B. Fairchild agus M.V. Concepción (eag.). *Foreign language education: Issues and strategies*. Londain: Sage Productions.
- Stigler, J.W., agus J. Hiebert. 1999. *The Teaching Gap*. Caibidil 7. Nua Eabhrac: Free Press.
- Swain, M. (1996). Integrating language and content in immersion classrooms: Research perspectives. *The Canadian Modern Language Review*, 52, 529-548.
- Swain, M. agus Johnson, R. (1997). Immersion education: A category within bilingual education. In R. Johnson agus M. Swain (eag.). *Immersion education: International perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, M. agus Lapkin, S. (2002). Talking it through: Two French immersion learners' response to reformulation. *International Journal of Educational Research*, 37, 285-304.
- Tedick, D. J., & Cammarata, L. (2012). Content and language integration in K-12 contexts: Student outcomes, teacher practices, and stakeholder perspectives. *Foreign Language Annals*, 45(1), 28-53.
- Uí Shúilleabháin, C. (2015). *Conas a fheastalaíonn oideachas tosaigh múinteoirí agus an clár ionductaithe ar mhúinteoirí nuacháilithe sa suíomh oideachais Ghaeltachta*. Coláiste Mhuire gan Smál, Ollscoil Luimnigh, Tráchtas M. Oid.
- Walker, C. agus Tedick, D. J. (2000). The complexity of immersion education: Teachers address the issues. *The Modern Language Journal*, 84, (1), 5-27.
- Wong Fillmore, L. agus Snow, C. (2002). What teachers need to know about language. In C. Temple Adger, C. E. Snow, agus D. Christian (eag.). *What teachers need to know about language* (lgh 7-53). McHenry, IL: Delta Systems Co, Inc.
- Young, T. (1995). Professional development for immersion teachers in Finland. In M. Buss agus C. Lauren (eag.), *Language immersion: Teaching and second language acquisition from Canada to Europe: Proceedings of the University of Vaasa Research Papers, No. 192, Linguistic, 30*, Vaasa, an Fhionlainn: Ollscoil Vaasa.



An fhoghlaim chomhtháite ábhar agus teangacha: Scéal dhá scoil

Sinéad Ní Ghuidhir, Scoil an Oideachais, Ollscoil na hÉireann, Gaillimh

ACHOIMRE

Cuirtear síos anseo ar oiliúint inseirbhíse a tugadh do dhá fhoireann i ngaelcholáistí uirbeacha. Cuireadh cúrsa FCÁT (Foghlaim Chomhtháite Ábhar agus Teangacha) ar fáil sa dá scoil agus bhain gach duine cáilíocht Cambridge in FCÁT amach ag deireadh an chúrsa.

Déantar tuairisciú freisin ar na buntáistí, ar an tairbhe agus ar na constaicí a bhí ann do na múinteoirí agus iad ag múineadh na n-ábhar scoile tríd an dara teanga, agus ag cur modhanna FCÁT agus an dea-chleachtais i bhfeidhm sna seomraí ranga.

Dealraíonn sé go raibh tairbhe le baint as an gcúrsa sin agus, cé go raibh constaicí le brath ann, gurbh fhiú an tairbhe an trioblóid maidir leis an am breise ullmhúcháin a theastaíonn chun FCÁT a chur i bhfeidhm go rathúil sa seomra ranga lán-Ghaeilge san iar-bhunscoil.

ABSTRACT

This paper describes a professional development programme made available to the staff of two urban gaelcholáistí. A course in CLIL was undertaken by two schools, and each member of staff achieved a Cambridge qualification at the end of the course.

Also reported here are the advantages, impact and challenges to the teachers as they taught their subjects through a second language, implementing CLIL strategies and best practice in their classrooms.

Notwithstanding the challenge of more time spent in lesson preparation, the course was found to be beneficial and the effort required worthwhile in order to implement CLIL successfully in the post-primary Irish-medium classroom.



RÉAMHRÁ

I ngaelcholáistí na hÉireann, is féidir a rá gurb é atá ar siúl i gcoitinne ná Foghlaim Chomhtháite Ábhar agus Teangacha (FCÁT) agus réimse iomlán an tumoideachais á chur san áireamh. Is é sin go bhfuil ábhair an churaclaímh á dteagasc i dteanga eile nach í máthairtheanga an dalta í. Mar thoradh ar an gcéad Chomhdháil Éireannach ar **CLIL agus an Teagasc trí Ghaeilge** a tionóladh sa bhliain 2010 in Ollscoil na hÉireann, Gaillimh, forbraíodh naisc idir scoileanna, múinteoirí agus an Máistir Gairmiúil san Oideachas, (MGO), clár in Oideachas Tosaigh Múinteoirí in Ollscoil na hÉireann, Gaillimh, agus d'eascair spéis i bhforbairt ghairmiúil leanúnach i modhanna FCÁT.

Cuirtear síos anseo ar oiliúint inseirbhíse a tugadh mar chuid den fhorbairt ghairmiúil leanúnach do dhá fhoireann i ngaelcholáistí uirbeacha. Cuireadh cúrsa FCÁT ar fáil sa dá scoil agus bhain gach duine cáilíocht Cambridge in FCÁT amach ag deireadh an chúrsa. Taighde cáilíochtúil atá anseo a dhéanann iniúchadh ar thuairimí na múinteoirí i ndáil leis an gcoincheap agus leis na modhanna a bhaineann le FCÁT, agus ar a dtaithe ar an gcur chuige ina gcleachtas féin.

Déantar tuairisciú freisin ar na buntáistí, ar an tairbhe agus ar na constaicí atá ann do na múinteoirí agus iad ag múineadh na n-ábhar scoile tríd an dara teanga, ag cur modhanna FCÁT agus an dea-chleachtais i bhfeidhm sna seomraí ranga. Dealraíonn sé go raibh tairbhe le baint as an gcúrsa sin agus, cé go raibh constaicí le brath ann, gurbh fhiú an tairbhe an trioblóid maidir leis an am breise ullmhúcháin a theastaíonn chun FCÁT a chur i bhfeidhm sa seomra ranga lán-Ghaeilge san iar-bhunscoil.

1. CÚLRA

Is suíomhanna tumoideachais iad formhór na ngaelcholáistí in Éirinn. Scáth-théarma is ea an tumoideachas (Baker, 2001, lch 205), a chuimsíonn an t-oideachas dátheangach, agus luíonn Foghlaim Chomhtháite Ábhar agus Teangacha (FCÁT) go maith leis an gcoincheap seo. Níos minice ná a mhalairt, níl an Ghaeilge mar mháthairtheanga ag scoláirí i ngaelcholáistí, agus mar sin tá siad ag fáil a gcuid oideachais tríd an dara teanga, T2. Tá FCÁT in úsáid mar mhodh teagaisc teangacha agus ábhar le fada an lá anois agus rath ar an modh seo go forleathan ar bhealaí éagsúla (Ruiz de Zarobe & Catalan, 2009). Agus múinteoirí ag múineadh a n-ábhar féin i dtimpeallacht tumoideachais sna gaelcholáistí, is mithid dóibh bheith feasach ar an gcur chuige seo, agus a thuiscint nach leor an t-aistriúchán díreach ná an tumoideachas mar chur chuige ann féin:

Initial conceptualisations of immersion and content-based instruction underestimated the extent to which the target language needs to be attended to (Lyster, 2007).

Chomh maith le cur chuige an tumoideachais, tá feasacht an oide ar an teanga agus cumas de dhíth ar an oide chun aird a tharraingt ar ghnéithe na teanga a imríonn tionchar ar an bhfoghlaim.

Dar le Snow (luaite in Baker, 2001, lch 364), tá teicnící ar leith in úsáid ag múinteoirí éifeachtacha i suíomhanna tumoideachais ar a n-áirítear neart athrá, athleagan, geáitsíocht, aiseolas, scafláil agus naisc le taithe an fhoghlaimora, chomh maith le tuiscint a sheiceáil go rialta agus ar bhealaí éagsúla. Labhraíonn Lyster (2007) faoin tábhacht atá le fócas a chur ar fhoirm na teanga agus ar bhrí na teanga, agus an meá idir an dá rud, agus tagraíonn sé do Cummins (luaite in Lyster, 2007, lch 39) a mhaíonn go mbaineann foghlaimoirí mionteanga buntáiste as teagasc idirghabhálach agus idirghníomhach, seachas oideolaíocht bunaithe ar thraschur. Feictear go bhfuil croí-ghnéithe FCÁT bunaithe ar na prionsabail chéanna – fócas iolrach ar theanga agus ar ábhar, timpeallacht foghlama thacúil, foghlaim ghníomhach bharántúil, athrá, geáitsíocht, agus scafláil (Mehisto, Marsh agus Frigols, 2008, lch 99).

Éilíonn Straitéis Litearthachta agus Uimhearthachta na Roinne Oideachais (2011) go mbeidh 'na múinteoirí uile ina múinteoirí litearthachta' (An Roinn Oideachais agus Scileanna, (ROS) 2011: 55), is cuma cén t-ábhar atá á mhúineadh:

titeann an dualgas orthu téarmaíocht agus litearthacht an ábhair sin a mhúineadh, chomh maith le coincheapa agus topaicí an tsiollabais a bhaineann leis an ábhar (An Straitéis Litearthachta agus Uimhearthachta, ROS, 2011 lch 35).

Mar bhunphrionsabal sa tSraith Shóisearach nua atá beartaithe ag an Roinn Oideachais agus Scileanna, tá 8 bpríomhscil le cur chun cinn. Áirítear sna scileanna sin 'Mé féin a bhainistiú', agus eochairghné den scil sin ná 'a bheith in ann machnamh a dhéanamh ar mo chuid foghlama féin' (ROS, 2015). Tá béim sa tSraith Shóisearach ar an bhfoghlaimoir a chumasú ina chuid foghlama féin, is é sin eolas ar an gcaoi a fhoghlaimíonn sé féin, feasacht ar a chumas féin, ar an gcaoi a n-éiríonn leis dul chun cinn a dhéanamh, agus conas tabhairt faoin bhfoghlaim sa chéad áit. Moltar an cur chuige céanna i straitéisí FCÁT, go bhfuil an foghlaimoir feasach ar a chuid foghlama féin agus go bhfuil straitéisí foghlama agus teagaisc in úsáid a éascaíonn an fheasacht sin (Mehisto, 2012, lch 9).

Próiseas tábhachtach atá ag teacht leis na hathruithe sa tSraith Shóisearach agus atá mar chuid lárnach den Straitéis Náisiúnta Litearthachta agus Uimhearthachta ná an Fhéinmheastóireacht Scoile, (FMS) (ROS, 2012a). Tugann an próiseas seo tacaíocht do scoileanna le hathmhachnamh a dhéanamh ar theagasc agus ar fhoghlaim sa seomra



ranga, iad a scrúdú agus iad a fheabhsú. Próiseas is ea an FMS a chuireann béim ar dhul chun cinn an dalta, ar chomhoibriú foirne agus ar fheabhsúcháin scoileanna i gcoitinne. Mar atá luaite ag an Roinn:

áit a gcomhoibríonn múinteoirí chun scrúdú agus athmhachnamh a dhéanamh ar a gcleachtas féin agus chun an bealach ina múineann siad a athrú, go bhfeabhsaíonn siad an fhoghlaim dá scoláirí (ROS, 2012a).

Ag féachaint ar an gcur chuige atá in úsáid ag múinteoirí éifeachtacha tumoideachais, atá molta sa tSraith Shóisearach nua agus luaite sa phróiseas Féinmheastóireachta Scoile, is léir go bhfuil comhionannas idir an cur chuige agus na straitéisí a luaitear le FCÁT, agus go bhfuil an dea-chleachtas i gcoitinne ar fáil i ngach cur chuige.

Agus na nithe sin go léir san áireamh, chonacthas go mbeadh an-tairbhe ann cúrsa FCÁT a chur ar bun chun scileanna a athnuachan agus chun aird a tharraingt arís ar an dea-chleachtas ar mhaithe le foghlaim agus teagasc. Is ar an mbonn sin a cuireadh cúrsa ar fáil san Fhorbairt Ghairmiúil Leanúnach d'fhoireann dhá ghaelcholáiste thar 2013 agus 2014.

2. AN CÚRSA

Bunaíodh an cúrsa ar The TKT CLIL Module (Bentley, 2010). Tá Bord Oideachais & Oiliúna in oirthear na tíre údaraithe mar Ionad Scrúdaithe ESOL, agus cuireann sé cúrsaí ullmhúcháin ar CLIL ar fáil uair sa téarma. Feidhmíonn an taighdeoir seo mar oideir múinteoirí, le spéis agus taithí in FCÁT. Chuir mé an cúrsa i láthair as Gaeilge i gcomhpháirt leis an mBord Oideachais agus Oiliúna úd, ag tarraingt ar shaintaithí an Bhoird sin, agus go speisialta ar shaintaithí Bhainisteoir an Ionaid Scrúdaithe.

Cuireann an cúrsa seo bunphrionsabail agus buntéarmaíocht FCÁT i láthair, chomh maith le teoiric, cur chuige, agus gníomhaíochtaí. Tá an cúrsa leagtha amach i gceithre chuid: prionsabail agus coincheapa FCÁT, ullmhú ceachtanna, seachadadh ceachtanna, agus measúnú. Cuireadh an cúrsa ar fáil i Scoil 1 idir Meán Fómhair agus Nollaig 2013. Ceithre sheisiún a bhí againn leis na múinteoirí – ar feadh dhá uair an chloig agus ceathrú gach babhta. Sna seisiúin sin, bhí eolas á thabhairt agus bhí tascanna le déanamh ag an bhfoireann, iad ag obair i ngrúpaí, i mbeirteanna, le chéile, agus ag plé go hoscailte mar aon ghrúpa amháin freisin.

Tar éis na scoile a tharla na seisiúin sin, uair sa choicís. Thug gach múinteoir faoi bhréagscrúdú agus faoi fhíorscrúdú de chuid Cambridge cúpla seachtain roimh an Nollaig. Ag cloí le riachtanais na Roinne, baineadh úsáid as uaireanta Pháirc an Chrócaigh do na seisiúin sin (ROS, 2011a) agus i rith an ama tarraingíodh aird ar an gcaoi a sásaíonn an cur chuige seo na héilimh nua atá ar scoileanna maidir le Féinmheastóireacht Scoile, maidir le cur i bhfeidhm na straitéise Litearthachta agus Uimhearthachta, agus maidir le Forbairt Ghairmiúil Leanúnach don fhoireann uilig.

In imeacht bliana, d'aistrigh an Príomhoide ó Scoil 1 go scoil eile agus bhí spéis aige an cúrsa céanna a chur ar fáil don fhoireann sa dara scoil. Cuireadh ceist ar an taighdeoir seo a dhul i gcomhpháirt arís le Bainisteoir an Ionaid Scrúdaithe sa Bhord Oideachais & Oiliúna agus an cúrsa a sheachadadh arís an dara babhta. Leis an taithí sin, bhíodhas in ann iniúchadh a dhéanamh ar thuairimí agus ar thaithí na múinteoirí sa dá scoil, agus tá an páipéar seo bunaithe ar an taighde sin.

3. MODH TAIGHDE

Taighde cáilíochtúil a cuireadh ar bun. Cinneadh agallaimh a chur ar mhúinteoirí sa dá scoil a ghlac páirt sa chúrsa. Ba é an aidhm a bhí leis eispéaras na múinteoirí a mheas, tuairimí a lorg uathu maidir le FCÁT, féachaint ar an tuiscint a bhí acu ar an gcoincheap agus an bhaint a bhí aige lena gcuid oibre, chomh maith leis an tionchar a bhí aige ar a gcleachtas féin, agus aon bhaic nó constaicí a chonaic siad i leith chur i bhfeidhm an mhodha seo. Ag cloí leis an gcleachtas luaite ag Cohen, Manion, agus Morrison (2011), leagadh amach aidhm na n-agallamh chun treo agus cineál na gceisteanna a roghnú. Múnla leath-struchtúrtha a bhí ar na hagallaimh, na ceisteanna ag leanúint na dtéamaí ginearálta agus ceisteanna níos doimhne á gcur de réir mar a bhí gá leo. Leagadh amach na ceisteanna mar sin in 4 théama ghinearálta:

- tuiscint na múinteoirí ar FCÁT agus baint FCÁT leis an ngaelscolaíocht
- tairbhe don mhúinteoir agus tairbhe don dalta
- tionchar ar chleachtas an mhúinteora
- baic / constaicí

Fiafraíodh freisin de gach duine an molfaidís an cúrsa seo do chomhghleacaithe i scoileanna eile.



3.1 Na Rannpháirtithe

Tugadh cuireadh do gach múinteoir sa dá scoil. Seachtar a ghlac páirt, chomh maith leis an bPríomhoide. Reáchtáladh na hagallaimh go léir ar an nguthán. Bhí an modh seo ní b'áisiúla do gach agalláí, agus an lá oibre agus fad an taighdeora ó láthair oibre na múinteoirí á gcur san áireamh. Sa chaoi sin, bhíothas in ann am a shocrú a bhí feiliúnach do chách. Thuig gach agalláí go raibh taighde cáilíochtúil ar siúl, go raibh na hagallaimh á dtaifeadadh, agus go mbeadh tuairimí pearsanta á lorg, ach thuig siad freisin go gcoinneofaí na freagraí anaithnid. Bhí siad ar fad sásta páirt a ghlacadh sa taighde. Cuireadh agallamh gutháin ar 7 múinteoirí agus ar an bpríomhoide (an príomhoide céanna a bhí ann i gcás an dá scoil). Mhair gach agallamh idir 25-35 nóiméad. Cúigear ban agus triúr fear a bhí i gceist ach tugtar inscne fhireann do gach múinteoir san alt seo ar mhaithe le neamhainmníocht.

Rinneadh an cúrsa FCÁT sa chéad scoil idir Meán Fómhair agus Nollaig 2013, agus sa tréimhse chéanna bliana in 2014 a tugadh an cúrsa céanna sa dara scoil. Rinneadh na hagallaimh ar fad ar an bhfón idir Feabhra agus Aibreán 2015, is é sin, laistigh de 6 mhí tar éis an dara cúrsa, agus laistigh de 18 mí tar éis an chéad chúrsa.

Cuireadh ceisteanna fódóireachta ar gach múinteoir ar dtús chun iad a shocrú agus pictiúr ginearálta déimeagrafach a fháil. Bhí raon leathan taithí agus ábhar ag na múinteoirí a cuireadh faoi agallamh. Idir 3 bliana agus 29 mbliana de thaithí mhúinteoireachta a bhí acu, 16 bliana ar an meán. Réimse leathan ábhar a bhí ag na múinteoirí freisin, agus bhí Gaeilge; Béarla; Nuatheanga; Gnó; Eolaíocht; Mata; Ealaíon; Stair; Tíreolas; agus Oideachas Saoránach, Sóisialta, agus Polaitiúil á mhúineadh acu. I ngaelcholáistí den chuid is mó a bhí taithí teagaisc ag na múinteoirí, agus ní raibh ach beirt a raibh taithí acu ag múineadh i scoileanna Béarla.

4. TORTHAÍ

Deineadh tras-scríobh agus anailís ar na taifid go léir, agus déantar cur síos ar na torthaí a fritheadh anseo thíos. Gníomh a thugann léirmhíniú ar na hagallaimh is ea an tras-scríobh (Kvale, 1996), agus is cinnte go ndéanann an taighdeoir cinntí ar leith faoin gcaoi a ndéanfar an tras-scríobh agus faoin méid a chuirfear ann (Lapadat & Lindsay, 1999). Agus an méid seo á chur san áireamh agam, bhain mé úsáid as an anailís ingearach, áit ar léigh mé gach tras-scríbhinn faoi seach arís is arís eile, féachaint cé na téamaí a bhí ag teacht chun cinn, agus rinne mé staidéar ina dhiaidh sin ar na tras-scríbhinní ar fad, le pátrúin agus difríochtaí eatarthu a aithint. Bhain mé úsáid as an gcódú mar uirlis eagrúcháin, rud atá lárnach san anailís dar le Miles agus Huberman (1994). Leis an anailís sin, bhí mé in ann catagóirí a dhéanamh ar na freagraí, a luigh leis na téamaí ginearálta a bhí sna ceisteanna a chuir mé. Leagtar amach na torthaí seo de réir na dtéamaí sin.

4.1 Tuiscint maidir le FCÁT agus baint FCÁT leis an ngaelscolaíocht

Ba é tuiscint na múinteoirí go léir ar FCÁT ná gur straitéis nó cur chuige é le díriú ar an teanga mar bhealach le hábhar a theagasc trí theanga nach í teanga dhúchais an pháiste í:

le múineadh trín dara teanga (Múinteoir p)

nó trí

theanga eile nach é céad teanga na bpáistí é (Múinteoir q)

Dar le duine amháin:

go bhfuil an teanga a úsáideann tú agus tú ag múineadh i gcroílár an teagaisc (Múinteoir g)

Luaigh múinteoir amháin an próiseas Féinmheastóireachta Scoile agus cur chuige na Roinne Oideachais ag rá nach múinteoirí ábhair amháin iad na múinteoirí anois, ach

is múinteoir Gaeilge muid (Múinteoir k)

Shíl formhór na múinteoirí go raibh baint ag FCÁT leis an ngaelscolaíocht, agus bhí tuairimí láidre ag roinnt díobh:

Sainbhaint aige le gaelscolaíocht (Múinteoir a)

Cinnte, tá sé rí rí - thábhachtach (Múinteoir k)

Ní smaoinimid faoi a dhóthain - go bhfuil daltaí ag foghlaim i dteanga eile agus go gcruthaíonn sé deacracht (Múinteoir q)

ach ag tagairt don mhéid sin, dúirt beirt nár smaoinigh siad ar an mbaint atá ag FCÁT le teagasc trí Ghaeilge roimhe sin:

Níor chuimhnigh mé air seo cheana (Múinteoir p)

Bhí fhios agam go bhféadfadh tú ... i scoil Bhéarla (Múinteoir s)

4.2 Tairbhe don mhúinteoir

Luaigh gach duine de na hagallaithe gur bhain siad tairbhe as an gcúrsa a dhéanamh. Bhí dhá théama a tháinig chun cinn agus muid ag labhairt ar thairbhe an chúrsa do na múinteoirí: (i) comhpháirtíocht i measc na foirne; agus (ii) machnamh ar a gcleachtas féin.

4.2.1 Comhpháirtíocht

Ó thaobh na comhpháirtíochta i measc na foirne de, mheas na múinteoirí go léir go raibh tairbhe agus buntáiste le baint as an bhfoireann ar fad a bheith le chéile. Bhí siad ag labhairt mar gheall ar fhoghlaím na ndaltaí, faoin gcur chuige a bhí ar siúl sna seomraí éagsúla, faoi na bealaí difriúla a bhí ag múinteoirí éagsúla. Roinn siad tuairimí, phléigh siad modhanna teagaisc, tháinig siad le chéile agus labhair siad mar gheall ar an obair a bhíonn ar siúl acu gach lá:

Bhí sé iontach maith dúinn mar fhoireann a bheith ag teacht le chéile agus a bheith ag plé faoi chúrsaí teanga (Múinteoir r)

Bhíomar ag obair as lámha a chéile leis an duine taobh leat agus chuir sé sin leis (Múinteoir a)

Ag caint ar fhiúntas na múinteoirí ar fad ag teacht le chéile, dúirt múinteoir amháin:

[go] mbíonn deis acu a gcuid tuairimí a roinnt le chéile agus ní bhíonn mórán ama againn chun é sin a dhéanamh de ghnáth (Múinteoir q)

4.2.2 Machnamh

Chomh maith leis sin, tháinig féinmhachnamh chun cinn go láidir agus na múinteoirí ag labhairt faoi thairbhe an chúrsa dóibh féin go gairmiúil. Chuir an cúrsa seo ag smaoineamh iad mar gheall ar an méid a bhíonn ar siúl acu ó lá go lá, chuir sé ag ceistiú agus ag machnamh iad faoina gcleachtas féin, agus faoin ról atá ag an teanga sa teagasc:

Mheall an cúrsa seo mé machnamh a dhéanamh ar mo chleachtas (Múinteoir p)

Labhair múinteoirí éagsúla faoin gcaoi ar thug an cúrsa seo deis dóibh machnamh faoina gcleachtas, labhairt le comhghleacaithe, agus plé a dhéanamh le chéile:

Chuir sé mé ag smaoineamh faoi cad a bhí ar siúl agam... rinne mé anailís ar cad a bhí ar siúl agam (Múinteoir s)

Thug sé am dúinn smaoineamh faoin teanga atá in úsáid againn, faoi cén bealach a chuireann muid rudaí in iúl do na páistí agus comparáid a dhéanamh lenár gcomhghleacaithe (Múinteoir r)

Déanaimid rudaí i ngan fhios dúinn féin, ach chuir sé muid ag smaoineamh go comhfhiosach faoi na straitéisí a bhíonn ar siúl againn (Múinteoir a)

Chuir sé leis an rud atá ar siúl sa scoil againn cheana féin ó thaobh díriú isteach ar an teanga an t-am ar fad (Múinteoir k)

Chabhraigh sé go mór liomsa, mar shampla ag scríobh amach do mhachnamh féin ar cad a bhí ar siúl sna ranganna agat (Múinteoir e)

Feictear i bhFíor 1 na focail ba mhinice a luadh agus na múinteoirí ag labhairt mar gheall ar an tairbhe a bhain leis an gcúrsa seo ó thaobh an mhachnaimh agus na comhpháirtíochta de.



Fíor 1. Na focail ba mhinice a luadh maidir le tairbhe an chúrsa



4.3 Tairbhe don dalta

Ó thaobh tairbhe don dalta de, chonacthas go raibh tuairimí dearfacha ag na múinteoirí faoi sin i gcoitinne. Luaigh daoine ar leith go bhfuil siad anois ag smaoineamh faoi na daltaí ar bhealach difriúil:

níos soiléire maidir leis an easpa tuisceana atá ag na gasúir ... nuair atá mé ag múineadh ... cheap mé go mbeadh siad in ann rudaí a thuiscint (Múinteoir p)

Mheabhraigh na cuir chuige a luadh sa chúrsa do na múinteoirí roinnt teicnící is féidir a úsáid ionas nach bhfuil na daltaí éighníomhach sa rang. I bhfocail múinteora amháin:

Chuir sé ar an airdeall mé an tábhacht a bhain le ... cleasanna breise a úsáid ionas nach bhfuil siad ina suí ansin ag éisteacht (Múinteoir g)

Luaigh múinteoir amháin go bhfuil laghdú sa mhéid cainte a dhéanann sé sa rang. Luadh freisin go raibh tairbhe sa chúrsa sa mhéid is gur chuir sé agalláí amháin ag smaoineamh ar conas:

cabhrú le daltaí rudaí a thuiscint i dteanga atá deacair dóibh (Múinteoir a)

Bhí na daltaí chun tosaigh sa phlé ag na múinteoirí:

Bhí muid ag caint níos mó ... faoi na daltaí agus conas a bhí ag éirí leo ins na ranganna agus na sórt gníomhaíochtaí a bheadh ar siúl sa rang ... ní bheadh caint air sin seachas an cúrsa (Múinteoir q)

4.4 Tionchar ar chleachtas an mhúinteora

Tháinig sé chun solais sna hagallaimh go raibh tionchar ag an gcúrsa ar chleachtas an mhúinteora. Sa mhéid a bhí le rá ag na múinteoirí, bhí dhá phríomhréimse ina raibh tionchar ag an gcúrsa seo ar a gcleachtas. Ar dtús, bhí siad ag díriú ní ba mhó ar an teanga, agus ar an lámh eile bhí meascán straitéisí teagaisc ag teacht chun tosaigh ina gcleachtas.

4.4.1 Díriú ar an teanga

Dhírigh na múinteoirí ar fad ar théarmaíocht na n-ábhar, bhí siad feasach ar an tábhacht a bhaineann leis na daltaí ag úsáid na téarmaíochta nua iad féin, iad ag athrá agus ag fuaimniú agus ag éisteacht leis na focail, chomh maith leis na focail a scríobh agus a fheiceáil mórthimpeall orthu, ar na fallaí sa seomra ranga agus i ndorchla na scoile. Luaigh na múinteoirí bealaí le stór focal nua a theagasc, le pictiúir agus póstaeir, le fuaimniú agus athrá, agus na daltaí féin ag coinneáil foclóra do na hábhair ar leith. Labhair triúr go sonrach mar gheall ar bhéim a leagan ar théarmaíocht agus aird na ndaltaí a mhealladh ar an teanga scríofa agus labhartha:

tá sé tábhachtach go mbeadh tú ag cur ar na daltaí an téarmaíocht nua a rá - má deirimse focal nua uair amháin b'fhéidir nach leor é sin (Múinteoir q)

Bhí mé ag iarraidh ar na gasúir aithris a dhéanamh ar na focail - iad á rá amach os ard (Múinteoir a)

Na páistí a chur ag cleachtadh fuaimniú na dtéarmaí nua (Múinteoir r)

Is léir gur deineadh ceangal le litearthacht an ábhair freisin, agus leis an tábhacht a bhaineann le seánraí éagsúla na n-ábhar ar leith:

Tá teanga ag baint le gach ábhar agus ceapaim go bhfuil féidearthachtaí ansin do FCÁT cabhrú leis sin (Múinteoir e).

Luaigh múinteoir amháin an tábhacht a bhaineann le coincheap an ábhair a thuiscint, agus go bhfuil tosaíocht ag an tuiscint thar litriú na bhfocal:

An bhun-sprioc atá agam mar mhúinteoir ná go bhfaighidh siad an tuiscint ... uaireanta caithfidh tú glacadh le caighdeán níos ísle teanga fhad is a dtuigeann siad an choincheap. (Múinteoir r)

Agus ar an ábhar céanna, dúirt múinteoir eile:

'is múinteoir tíreolais mé, sin an príomhrud a chaithfidh mise a bhaint amach agus ní fheictear dom go bhfuil siad ag fáil marcanna maidir le cruinneas Gaeilge (Múinteoir p)



4.4.2 Straitéisí

Luaigh na múinteoirí go bhfuil úsáid a baint acu anois as meascán straitéisí ina gcleachtas. Modhanna éagsúla, a bhí i gcónaí ar eolas acu, ach b'fhéidir nach raibh á gcleachtadh acu go rialta. Ar na cuir chuige éagsúla a luaigh siad, bhí obair ghrúpa, cluichí, simpliú, scafláil, crosfhocail, quizeanna, póstaeir a úsáid, tráth feithimh le ceisteanna, agus daltaí ag míniú ina bhfocail féin.

Ceapaim go mothaíonn siad go bhfuil níos mó seilbh acu ar an ábhar mar go bhfuil sé acu ina bhfocail féin (Múinteoir k)

Aithníodh na cosúlachtaí idir FCÁT agus an cur chuige atá molta chun an tSraith Shóisearach nua a chur i bhfeidhm:

Cleachtas difriúil múinteoireachta atá i gceist, mar atá á mholadh don Sraith Sóisearach nua...athrú chultúir é do ana-chuid múinteoirí (Múinteoir g)

Anuas air sin, bhí tionchar ag an gcúrsa seo ar straitéisí measúnaithe na múinteoirí. Agus an spotsolas á chur ar an dea-chleachtas, d'aithin múinteoir gur ghnách leis moltaí a thabhairt seachas marc, rud atá molta ag an gComhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta (CNCM, 2015), agus bhí sé mar ghnáthchleachtas ag múinteoir eile scrúdú ar an litriú a bheith mar chuid de gach scrúdú. Luadh freisin nós a bhí ag múinteoirí difreálú a thabhairt isteach sa scrúdpháipéar, agus aird a dhíriú ar fhoghlaiméirí éagsúla, mar seo a leanas:

Pictiúirí a mheascadh isteach (Múinteoir g)

agus

Nótaí beaga Béarla a chur isteach in aice le roinnt téarmaí (Múinteoir a)

4.5 Baic / Constaicí

Nuair a cuireadh an cheist faoi aon chonstaic a fheiceann na múinteoirí maidir le FCÁT a chur i bhfeidhm sa seomra ranga, bhí an freagra céanna acu ar fad: Am! Dúirt siad ar fad go mbíonn brú ama ar mhúinteoirí i gcoitinne agus cheap múinteoir amháin go nglacann cur chuige FCÁT níos mó ama sa cheacht. Mhol an múinteoir seo tréimhse teagaisc ní b'fhaide a bheith sna ceachtanna chun tairbhe cheart a bhaint as obair ghrúpa agus as an idirghníomhaíocht. Luadh an t-ullmhúchán atá le déanamh ag múinteoirí maidir le FCÁT a chur i bhfeidhm:

Dúinne mar mhúinteoirí tá ana-chuid oibre ag baint leis, chun rudaí a ullmhú dóibh. Tá sé i bhfad níos éasca leabhar a oscailt (Múinteoir k)

ach dúirt múinteoir eile:

nuair atá tú ag cur aon rud nua i bhfeidhm tógann sé níos mó ama, ansin déanann tú nós de, tá sé mar ghnáthchuid den chleachtadh: (Múinteoir s)

Agus luaigh múinteoir amháin go mbaineann an cur chuige leis an ullmhúchán roimh ré:

ní chuireann sé sin aon mhoill ort sa seomra ranga - tá sé fite fuaite - cleas eile, níl tú ag úsáid dhá shlí (Múinteoir g)

Bhí constaic eile luaite ag múinteoirí, is é sin a gcumas féin sa teanga. Dúirt beirt mhúinteoirí gur bhraith siad deacracht lena gcumas Gaeilge féin, ach luaigh duine de na múinteoirí sin gur fhás:

níos mó suim dom dul ar ais agus díriú ar mo chuid Gaeilge féin (Múinteoir s)

I bhfocail múinteora eile:

Bheadh sé iontach dá mbeadh gach uile múinteoir compordach lena Gaeilge féin (Múinteoir e)

Fiú agus na baic sin á lua ag na múinteoirí, dúirt siad ag an am céanna, gan aon stiúir ón agallóir, go raibh buntáiste le brath sa chur chuige seo:

Don iarracht beag a chuireann tú isteach, ceapaim go bhfuil na buntáistí i bhfad níos mó do na daltaí - chuir se ionadh orm an méid feabhais a tháinig ar na daltaí leis an díriú seo ar an teanga (Múinteoir k)

I ndáiríre is dea-chleachtas é agus tá tú ag iarraidh go mbeadh tuiscint cheart acu ar an teanga in áit foghlaim de ghlanmheabhair ... nuair a théann tú i dtáithí leis an gcleachtas féin déanann sé ciall. Go fadtéarmach tá rudaí níos éasca. (Múinteoir r)

D'fhreagair gach duine an cheist dheireanach d'aonghuth agus go dearfach – go molfaidís an cúrsa seo do chomhghleacaithe i scoileanna eile. Luadh roinnt athruithe, áfach, maidir le fad na seisiún (tréimhse bliana) agus béim ní ba mhó a chur ar shamplaí praiticiúla.



5. PLÉ

Feictear go raibh tuiscint ghinearálta ag na múinteoirí go léir maidir le FCÁT – go bhfuil baint aige le hábhar a mhúineadh i dteanga nach í teanga dhúchais an fhoghlaimeora í. Tá sé spéisiúil a thabhairt faoi deara nár smaoinigh beirt acu faoin ábharthacht idir FCÁT agus an gaeleideachas go sonrach go dtí gur thosaigh siad ar an gcúrsa seo. Tá sé le tabhairt faoi deara freisin gur tháinig athrú meoin ar Mhúinteoir p le linn an chúrsa: dúirt sé gur shíl sé roimhe sin go dtuigfeadh na daltaí é, ach go raibh sé anois *‘níos airí faoin gcaoi a ndéanaim rudaí a mhíniú.’* Léiriú é sin ar an tionchar a bhí ag an gcúrsa ó thaobh an mhachnaimh de chomh maith: *‘ag déanamh níos mó machnaimh’* (Múinteoir s), *‘chuir sé muid ag smaoineamh’* (Múinteoir a), *‘chabhraigh sé go mór liomsa’* (Múinteoir e).

Le linn na seisiún, bhí na múinteoirí ag caint is ag plé, ag roinnt tuairimí, ag díospóireacht, agus ag machnamh ar a gcleachtas féin. Bhí foghlaim na ndaltaí faoi chaibidil acu, agus smaointe maidir le cur chuige scoile agus ranga á bplé go minic. Fianaise é sin ar an gcomhpháirtíocht a d’eascair as an gcúrsa, agus mar a dúirt Múinteoir q, *‘ní minic a bhíonn am é sin a dhéanamh de ghnáth.’*

Tagann sé sin le mianta na Roinne, a mholann comhoibriú i measc foirne múinteoirí, chun scrúdú agus athmhachnamh a dhéanamh ar a gcleachtas féin le foghlaim na ndaltaí a fheabhsú (ROS, 2012a).

Ag díriú ar thairbhe FCÁT don dalta, is léir go bhfuil feasacht á múscailt anois maidir le riachtanais an dalta i gcoitinne. Tá béim á cur ar an teanga ag na múinteoirí uilig, athrá, aithris, fuaimniú, na céadfaí ar fad san áireamh, ar bhealach teanga-íogair. Tugtar faoi deara go bhfuil ról na teanga ag teacht chun tosaigh i gcleachtas roinnt múinteoirí agus iad ag díriú ar na cineálacha foghlaimoirí difriúla, ag scafláil sna ceachtanna agus sna scrúdaithe, le háiseanna físiúla, le nótaí mínithe agus a leithéid. Tagann sé sin leis an dea-chleachtas a mholtar in FCÁT, is é sin, díriú ar an teanga agus í a úsáid ar bhealach réalaíoch.

Mar sin féin, tá sé le tabhairt faoi deara go n-ardaíonn Múinteoir p ceist faoin bhfiúntas a bhaineann le díriú go sonrach ar an teanga nuair nach bhfuil aon mharcanna ag dul ar chruinneas teanga sna scrúduithe stáit. Luaigh Múinteoir r freisin go bhfuil meá i gceist idir tuiscint an dalta ar an gcoincheap agus cruinneas teanga, rud a thagann le tuairimí Lyster agus an cur chuige meáite (Lyster, 2007).

Tá fianaise ann go bhfuil athrú ag tarlú i gcleachtas na múinteoirí. Níl aon rud nua sa liosta straitéisí a luaigh siad, ach feictear go bhfuiltear ag baint úsáid an athuair as cuir chuige nach raibh in úsáid, b’fhéidir, le tamall. Cuireann sé sin úire leis an teagasc agus cuireann sé le spéis agus le spreagadh an mhúinteora agus an dalta araon. Sa tSraith Shóisearach nua, tá béim ar ‘conas a fhoghlaimim’ (ROS, 2015) agus ní foláir ach go mbeidh straitéisí agus cuir chuige nuálacha éagsúla mar chroílár den phróiseas sin.

Bunriachtanas FCÁT is ea go bhfuil ardchumas ag na múinteoirí ábhair sa teanga teagaisc. Tá sé le tabhairt faoi deara gur ardaigh roinnt múinteoirí ceist maidir lena gcumas féin sa Ghaeilge. Tá sé sin tábhachtach mar tagann spreagadh chun feabhais mar thoradh ar an bhféinfheasacht sin, agus léirigh Múinteoir s é sin nuair a nocht sé fonn díriú ar a chuid Gaeilge féin. Is cinnte go bhfuil ábhar taighde eile anseo, a théann thar scóip an ailt seo.

Luaigh gach múinteoir go raibh am i gceist leis an gcur chuige seo a chur i bhfeidhm. Tá an méid a dúirt Múinteoir k suntasach áfach, nuair a luaigh sé go raibh an-chuid ullmhúcháin i gceist agus go mbeadh sé i bhfad ní b’éasca an leabhar a oscailt (agus traschur a dhéanamh), ach gur fiú go mór an tairbhe an trioblóid.

Nóta le háireamh go molfadh na múinteoirí ar fad an cúrsa dá gcomhghleacaithe, ach le hathruithe éagsúla anseo is ansiúd.

6. CONCLÚID

Is léir ón méid atá ráite anseo go bhfuil tairbhe nach beag le baint as an gcur chuige a moltar in FCÁT. Is fiúntach na hathruithe a tháinig chun cinn, ar rudaí iad ar fad a luíonn le dea-chleachtas agus le mianta na Roinne i gcoitinne, maidir le FMS, le forbairt ghairmiúil leanúnach, leis an tSraith Shóisearach nua agus leis an Straitéis Litearthachta agus Uimhearthachta.

Mar is eol do mhúinteoirí, dá fheabhas an spreagadh is ea is fearr an foghlaim a tharlaíonn. Tá an fhíríc shimplí sin le feiceáil i gcur chuige FCÁT, ina mbíonn spreagadh chun foghlama agus an dea-chleachtas ar bun. Is é tuairim an taighdeora seo gur mithid dúinn an dea-chleachtas seo a roinnt agus é a mheabhrú do mhúinteoirí go réidh agus go rialta.

I bhfocail Peeter Mehisto:

As bilingual education makes extra demands on students, teachers, principals and parents, it is particularly important to offer an extra measure of support to students through the use of best practice in pedagogy. By applying best practice in education, more content and language can be learned (Mehisto, 2012).



TAGAIRTÍ

- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual learning and bilingualism*. 3ú heagrán. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bentley, K. (2010). *The TKT course CLIL module*, Ollscoil Cambridge.
- CNCM, An Chomhairle Náisiúnta Churaclaim agus Measúnachta (2015). *Fócas ar an bhfoghlaim, aiseolas foirmitheach*, Baile Átha Cliath.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*, 7ú heagrán, Sasana: Routledge.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Londain: Sage.
- Lapadat, J.C. agus Lindsay, A.C. (1999). Transcription in research and practice: From standardisation of technique to interpretive positionings. *Qualitative Inquiry*, 5 (64), lgh 64-86.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Mehisto, P., (2012). *Excellence in bilingual education, A guide for school principals*. Cambridge: Cambridge Teacher Series.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan.
- Miles, M.B. and Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis (Dara heagrán)*. Londain: Sage.
- ROS, an Roinn Oideachais agus Scileanna. (2011). *Litearthacht agus uimhearthacht don fhoghlaim agus don saol*, An Straitéis náisiúnta chun an litearthacht agus an uimhearthacht a fheabhsú i measc leanaí agus daoine óga 2011-2020. Baile Átha Cliath: Oifig an tSolathair.
- ROS, an Roinn Oideachais agus Scileanna. (2011a) Comhaontú Pháirc an Chrócaigh. Ar fáil ar https://www.education.ie/en/Circulars-and-Forms/Active-Circulars/cl0025_2011.pdf.
- ROS, an Roinn Oideachais agus Scileanna. (2015). *Creat don tsraith shóisearach*. BÁC.
- ROS, an Roinn Oideachais agus Scileanna. (2012a). *Réamhrá don fhéinmheastóireacht scoile ar theagasc agus ar fhoghlaim in iar-bhunscoileanna*. Ar fáil ar <http://schoolself-evaluation.ie/post-primary/index.php/rationale-for-sse/>.
- Ruiz de Zarobe, Y. & Jiménez Catalán, R. M. (2009). *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe*. Briostó: Multilingual Matters.



Cad é mar a chothaítear sealbhú agus úsáid éifeachtach theanga na bhfoinsí stairiúla i measc dhaltaí EC3 i meánscoil lán-Ghaeilge?

Fearghal Mac Bhloscaidh, Coláiste Feirste/Coláiste Ollscoile Naomh Muire, Béal Feirste

ACHOIMRE

Is minic a léirítear i dtaighde an tumoideachais go mbíonn an teagasc teanga thíos leis an bhéim a bhíonn sé de chlaonadh ag múinteoirí a leagan ar theagasc ábhair. Fiosraíonn an t-alt seo iarracht chun teagasc teanga-ábhair a chomhtháthú i gcomhthéacs na staire. Pléitear leis an dóigh a sealbhaíonn foghlaimoirí téarmaíocht nua trí T2, sa chás áirithe seo is í teanga na bhfoinsí atá faoi bhráid againn, agus ansin déantar dealú tábhachtach idir 'sealbhú' agus 'úsáid' na teanga sin. Dearadh scafall chun scileanna agus teanga ardleibhéil a fhorbairt i measc grúpa cumais mheasctha idir aon bhliain déag agus dhá bhliain déag d'aois. Bunaíodh an scafall ar theoiric shoch-chultúrtha Vygotsky inar baineadh úsáid as teagasc foghlaimoir-lárnach chun zón neasfhorbartha a chothú. Mar thimthriall eile i bpróiseas leanúnach an taighde fheidhmigh, thug tátail an taighde léargas suimiúil faoin dóigh a bhforbraítear tuiscint agus úsáid scileanna na staire, go háirithe coincheapa éilitheacha amhail 'úsáideacht' agus 'iontaofacht' agus ceistíodh na braistintí seanbhunaithe go luíonn anailís cheart na bhfoinsí thar chumas an staraí óig.

ABSTRACT

Immersion education research often indicates that language instruction suffers due to the emphasis which teachers tend to place on content instruction. This article investigates an attempt to integrate language and content instruction in the context of history. The manner in which learners acquire new terminology through L2 is discussed (using the language of historical sources in this particular case), and an important distinction is made between language 'acquisition' and 'use'. Scaffolding was designed to develop high-level skills and language in a mixed-ability group aged between eleven and twelve. The scaffolding was based on Vygotsky's sociocultural theory in which learner-centred teaching was used to nurture a zone of proximal development. As a further cycle in the continuous process of applied research, the research conclusions provided an interesting insight into the manner in which the understanding and use of skills in history are developed, in particular demanding concepts such as 'usefulness' and 'reliability'. Long-established perceptions that true analysis of sources lies beyond the ability of the young historian were also challenged.



1. CÚLRA

Mar is cuí do charachtar an taighde fheidhmigh, bunaíodh an taighde seo ar na tátail a tháinig chun solais ón timthriall roimhe ina raibh ar dhaltai sa chéad bhliain scríbhneoireacht shínte a fhorbairt le linn sraith ceachtanna (6 seachtaine) faoin Chlochaois agus faoi na Ceiltigh. Measúnaíodh struchtúr na n-aistí, úsáid téarmaíochta agus an dóigh ar úsáideadh eolas ábhartha mar fhianaise staire. Cé go ndearna achan dalta dul chun cinn suntasach ó thaobh struchtúru aiste de, fuarthas amach nach raibh ach feabhas teoranta i gceist maidir le húsáid na fianaise agus na téarmaíochta. Nocht an taighde nach raibh daltaí in ann ach feabhas éigin a bhaint amach maidir le téarmaíocht shainiúil na staire, rud a chuir bac roimh fhorbairt na smaointeoireachta criticiúla amhail obair na bhfoinsí atá ina buntréith den ábhar. Mar sin de, díríodh an taighde seo ar an chreatlach a leag McNiff (1995) amach nó cúig chéim an taighde fheidhmigh.

2. AIMSÍU NA FAIDHBE

Chonacthas don taighdeoir gur leagadh barraíocht béime ar mhíniú múinteora agus athrá dalta i gcomhthéacs ceachtanna a bhí bunaithe ar théacsleabhar, rud a lig do na foghlaimeoirí an teanga a thuigbheáil go héadomhain. Bíodh sin mar atá, níor bhog ach céatadán beag acu ar aghaidh le tuiscint dhomhain na bhfocal a fháil agus b'fhíorannamh an dalta a d'úsáideadh na focail nó an téarmaíocht chun anailís a dhéanamh ar fhianaise nó foinsí. Ba léir nach raibh ach sracshealbhú teanga i gceist, mar sin de, tátal le himpleachtaí dáiríre d'fhoghlaim na staire trí mheán na Gaeilge nuair a bhreathnaítear uirthi ó thaobh phríomhghnéithe an ábhair de, amhail cróineolaíocht, cúisíocht agus scileanna maidir le foinsí. Is é an tríú ceann acu an tsaincheist is achrannaí cionn is go gcuimsíonn scileanna foinsí sealbhú agus úsáid teanga ar dhóigh thar a bheith éilitheach ar na daltaí de bharr na smaointeoireachta criticiúla atá i gceist. B'éigean don taighdeoir smaoitíú ar dhóigh eile chun scileanna na bhfoinsí a chothú i measc na ndaltaí.

Mothaíodh go mbíodh teagasc na scileanna róspleách ar inspreagadh eisintreach, spreagthach is freagairt, agus athrá (Bruner, 2004, lch 17). Mar sin féin, cuireann litríocht an dátheangachais in iúl gur féidir le tréithe áirithe den chur chuige sin cuidiú le tuiscint a dhaingíú ach nach leor é chun teanga acadúil a shealbhú. Mar a mhaíonn Cummins, tosaíonn teagasc T2 leis an bhrí agus leis an teachtaireacht. Is ionann rochtain ar dhóthain ionchuir shothuigthe agus bunriachtanas faoi choinne sealbhú teanga (Cummins, 2000, lch 541). Nuair a chuaigh an taighdeoir go cnámh na huillinne leis an fhadhb, chonacthas dó go mbeadh athrá agus sceideal atreisiúcháin measartha éifeachtach le linn na chéad chéime den scafall le stór focal na bhfoinsí a rochtain mar dhoras chun forbairt na scileanna ní ba choimpléacsúla ina dhiaidh sin. Mar sin de, bíonn ar na daltaí téarmaíocht a shealbhú agus is tábhachtach athrá agus sceideal atreisiúcháin ag na céimeanna luatha, fad is nach leantar leo tríd an fhoghlaim ar fad.

Ní fiú bogadh go dtí úsáid na teanga i gcomhthéacs na smaointeoireachta criticiúla de go dtí go bhfuil an chéad chéim bainte amach acu:

The framework suggests that in order to develop students' access to and mastery of academic registers, instruction must focus on meaning, language, and use. (Cummins, 2000, lch 541)

Ba chóir don mhúinteoir an ceacht a ualú i dtús ama le cúlra comhthéacsúil. Moltar sealbhú teanga i bpróiseas a leanann chun ceachtanna cumarsáide atá comhthéacs-leabaithe agus éilitheach ó thaobh na cognaíochta de (Cummins, 1983a, lch 131). Agus an comhthéacs leagtha amach, ní mór ionchur sothuigthe a sholáthar, amhail rudaí sa bhreis leis an téacs, íomhánna mar shampla. Ansin, is gá giniúint teanga a éascú trí chumarsáid bhéil agus scríofa. Ina dhiaidh sin, déanann an múinteoir measúnú ar na cuspóirí teanga **agus** ábhair (Cummins, 1983b, lch 379). Caithfidh an taighdeoir teanga chasta a shimpliú gan idirdhealú a dhéanamh idir scileanna teanga agus ábhair ach le breathnú orthu mar phróiseas sintéiseach agus ansin léim chognaíoch a éascú ón eolas agus tuiscint go dtí feidhmiú neamhspleách agus úsáid anailíseach.

Faoi taighde feidhmeach, téann gníomh agus taighde lena chéile i sraith timthriallta mhachnamhach, is é sin le rá gur ghá don taighdeoir dul i mbun gníomh taiscéalaíoch le réimse leathan eolais atá ann cheana féin (Somekh, 2006, lch 6). Dá bhrí sin, d'fhiosraigh an taighdeoir litríocht ábhartha ar an oideolaíocht chun an áit s'aige mar fhuascailteoir machnamhach criticiúil na bhfadhbanna a threisiú. Mar sin de, rinneadh cíoradh ar an dearcadh cognaíoch agus ar an dearcadh soch-chultúrtha le dúshraith theoiriciúil a sholáthar don taighde feidhmeach.

De réir dhearcadh cognaíoch Piaget, síltear go bhfuil staideanna áirithe san fhorbairt chognaíoch nó go dtógann an foghlaimeoir tuiscint leis an mhúinteoir ag feidhmiú mar éascaitheoir. Go bunúsach, is gá don fhoghlaimeoir a bheith "réidh" le coincheap a fhoghlaim:

Development consists of a series of stage-like progressions... The constructivist model of the learner places strong emphasis on self-propelled operations on the world as the way to mastery. (Bruner, 1985, lch 7)



Ardaíonn an dearcadh seo saincheisteanna dáiríre faoi fhorbairt scileanna maidir le foinsí i measc daltaí óga. Chun scríobh ar bhonn fianaise, ní mór do dhaltai réimse foinsí a mheasúnú sula dtáirgeann siad léirmhíniú scríofa. Cuirtear in iúl, áfach, nach dtosaíonn daltaí leis na bunriachtanais fá choinne oibre dá leithéid seo toisc go mbíonn claon acu bheith ag breathnú ar an stair mar fhíríc bhunaithe in áit léirmhínithe (vanSledright, 2002). Thar a cheann sin, tá dúshlán suntasach eile roimh dhaltai maidir le heaspa teanga na staire a choisceann tuiscint bheacht ar an ábhar (Edwards, 1978). Bíodh sin mar atá, léirigh an taighde a rinneadh roimhe seo agus fianaise starógach an taighdeora féin gur féidir na scileanna ardoird smaointeoireachta sin a bhaint amach ag EC3 (11-14 bliana d'aois)

Mothaíodh, mar sin de, nár chóir constaic a chur i mbealach na foghlama agus go dtiocfadh le foghlaim shoch-chultúrtha comhthéacs a sholáthar ina mbeadh forbairt na scileanna ceangailte le tionscadal leanúnach agus próiseas foghlama atá scafallaithe go héifeachtach (Bruner, 2004, lch 20). Mar sin de, rinneadh cinneadh pleanáil a dhíriú ar an dearcadh soch-chultúrtha nó go mbaintear foghlaim amach trí idirghníomh sóisialta agus an léargas sin a úsáid lena fháil amach cé acu atá nó nach bhfuil daltaí céad bhliana (11-12 bhliain d'aois) in inmhe scileanna measartha sofaisticiúil maidir le foinsí a bhaint amach cé go smaoinítear nach mbeadh siad "réidh" ag an aois sin.

3. PLEANÁIL: SAMHLÚ FUASCAILTE

Is iontach a dheacra atá obair maidir le foinsí, rud a chiallaíonn go n-imíonn cuid mhaith daltaí ón eochairchéim gan na scileanna luachmhara a sholáthraíonn an stair ó thaobh na smaointeoireachta criticiúla de. Bhí seans ann go dtabharfaí dearcadh soch-chultúrtha an oideachais, atá ceangailte go mór i meon na ndaoine le saothar Vygotsky, faill don taighdeoir plean a tháirgeadh a spreagfadh forbairt na scileanna sin i measc daltaí uile-ábaltachta. Mar gheall air sin, roghnaíodh rang d'ábaltacht mheasctha sa chéad bhliain (28 ndalta idir 11-12 bhliain d'aois) mar ghrúpa ábhair lena fháil amach cé acu a bheadh nó nach mbeadh gach dalta in inmhe teanga na bhfoinsí a thuigbheáil agus a úsáid nó fiú cé acu a d'fhéadfadh nó nach bhféadfadh daltaí den aois sin na scileanna casta sin a fhorbairt sa chéad dul síos.

Agus an phleanáil tosaithe ag an taighdeoir, bhí air smaoiniamh ar scileanna na bhfoinsí féin agus teacht ar mhodh forbartha go dtuigfeadh na daltaí na coincheapa agus, thairis sin, go bhféadfadh siad úsáid neamhspleách a bhaint astu i gcomhthéacs fhiosrúchán criticiúil na staire. An fhadhb fhollasach atá leis sin nó is coincheapa coimhthíocha amach is amach iad do dhaltai nár nocht nó nár chuala úsáid chomhthéacsúil na bhfocal ariamh.

Tá rúibric leagtha amach ag Cummins a phléann leis an aistear foghlama idir sealbhú teanga agus a húsáid éifeachtach neamhspleách. *"The interpretation of the construct of comprehensible input for academic language learning... [must] move beyond just literal comprehension"* (Cummins, 2000, lch.14). Tá doimhneacht thuiscint na gcoincheap agus litearthacht chriticiúil de dhíth chun *"comprehensible input in the development of academic language proficiency"* (CALP) a bhaint amach. Is próiseas é sin ina nascann na daltaí na cialla comhthéacsúla imchruthacha lena dtaithí agus lena réamheolas féin; déanann siad anailís chriticiúil ar eolas an téacs (luacháil ar iontaofacht argóinte mar shampla) agus baineann siad úsáid as torthaí dá ndíospóireachtaí agus dá n-anailís in *"[an] intrinsically motivating activity or project"* (Cummins, 2000, lch 538).

Mar sin de, ní leor an teanga a theagasc ar a son féin nó bheith á teagasc go héadomhain. Caithfidh na daltaí féin an léim chognaíoch a thabhairt chun tuiscint cheart ar an teanga a bheith acu agus ansin úsáid chuí na gcoincheap a chur i bhfeidhm. Faoi dhearcadh Vygotsky, bíonn ról ar leith ag an fhoghlaimeoir féin. Is cinniúnach an t-idirghníomh sóisialta ina n-imríonn an múinteoir agus piaraí an fhoghlaimeora ról suntasach. Mar a chuireann Vygotsky síos air, is iadsan a chruthaíonn an zón neasfhorbartha. Is é sin le rá an fad idir ar féidir le leanaí a dhéanamh ina n-aonar agus ar féidir leo a dhéanamh agus duine eile níos eolaí ag cuidiú leo. Is riachtanach fosta go soláthraítear dóthain dúshlán chun foghlaimeoir a bhogadh ar aghaidh ón zón neasfhorbartha (Vygotsky, 1978, lch 86).

Mar sin de, bristear an caidreamh traidisiúnta nó coimeádach idir oideoir agus dalta agus cumasaítear foghlaimeoirí ionas go n-éireoidh leo (Cummins, 2000, lch 538). Ardaíodh saincheist na Gaeilge anseo, mar tá taighde ar leith bainte le foghlaim an dara teanga agus b'éigean don taighdeoir smaoiniamh ar chúinsí indibhidiúla an ghaeloideachais. Bhí an taighdeoir ag iarraidh modhanna "cailc agus caint" a sheachaint, ach fiú na saineolaithe is cóngaraí den dearcadh soch-chultúrtha i bhforbairt an dara teanga, molann siad straitéisí áirithe chun foghlaim a chinntiú.

Ní hé sin le rá gur chóir don taighdeoir Béarla a úsáid, mar a mhaíonn Cummins: *"First- and second-language academic skills are interdependent, that is, manifestations of a common underlying proficiency"* (Cummins, 1983, lch 373). Na scileanna a bhí á gcothú ag an taighdeoir, ní raibh siad spleách ar an teanga. Ach cloíonn Cummins chomh maith leis an *"sufficient comprehensible input principle"* a mhaíonn nach mbraitheann sealbhú an dara teanga ar theagmháil le teanga amháin ach ar fháil d'ionchur sa dara teanga a athraítear i mbealaí éagsúla chun ionchur sothuigthe a chinntiú. Mhol Krashen (1982) gur ghá don ionchur optamach bheith sothuigthe, sin le rá, go bhfuil na foghlaimeoirí in ann an teachtaireacht a thuigbheáil in ainneoin leibhéal a n-inniúlachta sa dara teanga agus gur chóir don aschur optamach bheith suimiúil chomh maith. Bhí rún ag an taighdeoir scileanna coimpléascacha a chur chun cinn ach ba léir go mbeadh deacracht ag na daltaí leis an teanga. Sainaithníonn Cummins an teannas sin mar an difear idir cumarsáid atá comhthéacs-leabaithe agus cumarsáid atá comhthéacs-laghdaíte (Cummins, 1983, lch 132).



Thóg an taighdeoir droichead trasna na bearna cognaíche sin go mbeadh tuiscint ar théarmaí na staire ag na daltaí agus ar an dóigh go bhféadfadh siad an téarmaíocht sin a úsáid mar chuid d'anailís chriticiúil. Chinn an taighdeoir dúshraith téarmaíochta a thógáil mar an chéad chéim ar dhréimire na forbartha:

*Content is never separate from the language through which that content is manifested.
Learning history means learning the language that expresses history* (de Oliveira, 2010, lch 201).

Níor fheidhmigh céim luath na foghlama ach mar thús den scafall a lean go dtí anailís na ndearcthaí díobh siúd a scríobh na foinsí. Mar sin de, d'aimsigh an taighdeoir an téarmaíocht nó stór focal ábhartha na bhfoinsí a bheadh riachtanach sular thosaigh na foghlaimeoirí ag forbairt scileanna ar bith. Forbraíodh eolas agus túsicint na téarmaíochta trí réimse ceachtanna. Shainaithin an taighdeoir seacht dtéarma riachtanacha: foinse; bunfhoinsí; foinse thánaisteach; finné súl; claonta; iontaofa; bolscaireacht. Dearadh ceacht ar leith le plé leis na coincheapa sin. Rinneadh na ceachtanna sin le comhthéacs ábhartha a chruthú do na foghlaimeoirí. Mhaígh Long (1983) go gcuideodh treoshuíomh “*here and now*” nuair a dhéanfaí comhrá ar an choincheap agus go mbeadh úsáid an eolais theangeolaíoch/sheachtheangeolaíoch agus eolas ginearálta ag tacú leis an fhoghlaimeoir. Ina theannta sin, mhol Long mionathrú i struchtúr na hidirghníomhaíochta chun béim a leagan ar athrá, seiceanna tuisceana, daingnithe agus seans soiléirithe. Cuireadh tasc bunúsach isteach i measúnú na Nollag (thíos) chun buntuisicint na ndaltaí a mheasúnú.

1) Fianaise na Staire, is ábhar don cheist seo.

(a) Anseo thíos tá liosta focal a bhaineann leis na foinsí

claonta	bunfhoinsé	finné sul	iontaofa	foinse thánaisteach
---------	------------	-----------	----------	---------------------

Meaitseáil gach focal leis an chur síos cheart agus scríobh an freagra sa spás chuige sin. Tá an chéad cheann déanta cheana féin.

- | | |
|--|----------------------------|
| (i) Ní thagann an fhoinsé seo ón am atá á staidéar againn. | foinse thánaisteach |
| (ii) tugann an fhoinsé tacaíocht do thaobh amháin | _____ [1] |
| (iii) rudaí a scríobh nó a rinne daoine a bhí beo ag an am | _____ [1] |
| (iv) is féidir muinín a bheith agat as an fhoinsé | _____ [1] |
| (v) duine a chonaic na rudaí a bhfuil siad ag cur síos orthu | _____ [1] |

D'éirigh le gach dalta seachas beirt (b5 agus c7) a mheasc na coincheapa nasctha ach contrártha (“claonta” agus “iontaofa”) lena chéile. Thuig an bheirt acu an difear, áfach, nuair a rinneadh aischothú ar an scrúdú. Arís, ní raibh ach tuiscint éadomhain i gceist anseo ach tuiscint a bhí go huile is go hiomlán riachtanach freisin sula nglactar céim ar bith eile sa scafall. Nuair a bhí dúshraith na téarmaíochta leagtha síos, bhí an taighdeoir in inmhe tionscadal an taighde a dhearadh.

Chruthaigh an taighdeoir sraith ceachtanna a d'éascódh forbairt scileanna na bhfoinsí. Is cuid dhílis den stair í obair foinsí. Tá ionchas ann go mbeidh an foghlaimeoir ábalta foinsí nó aithris staire a léamh go criticiúil agus níl stair ann gan a leithéid sin den obair: “*the development of historical understanding depends on historical literacy*”. Molann vanSledright & Kelly staidéar ar na foinsí dá leas féin “*to teach ... the nature of historical work explicitly... would most likely signal a marked improvement... [to] ... encyclopaedic textbooks*.” Rinne vanSledright agus Kelly taighde ar forbairt scileanna na bhfoinsí, go háirithe claontacht agus iontaofacht. Fiosraíodh teagasc na staire i mbunscoil Mheiriceánach a léirigh nár oir teagasc téacsleabhar d'fhorbairt na scileanna sin. Bhí an taighde bunaithe ar agallaimh daltaí ina ndearnadh anailís ar na freagraí de réir rúibrice. Cé nár spreag an múinteoir smaoineamh criticiúil sna ranganna mar gheall ar “*common belief that most elementary students cannot understand referencing and sourcing matters without first having knowledge of historical events*”, fuarthas amach gur thoisigh daltaí áirithe “*to read critically and engage in historical thinking as a result of their exposure to multiple sources, even without being taught to do so directly*” (vanSledright & Kelly, 1998, lch 247).



Cuireadh dúshlán an taighdeora, mar sin de, le léamh criticiúil na staire a chothú trí anailís na bhfoinsí. Mhol vanSledright, i mball eile *“opportunities to engage in the practice of doing history as a means of enhancing historical thinking and understanding”* (vanSledright, 2002, lch 1092). Moltar caidreamh saineolaí-tosaitheoir mar an bealach is éifeachtaí chun na scileanna sin a fhorbairt (Wineburg, 1991). Ina theannta sin, tuigtear tábhacht na gceachtanna atá comhthéacs-leabaithe:

learners develop deeper levels of historical understanding when they have opportunities to consciously use their prior knowledge and assumptions about the past (regardless of how limited or naive) to investigate it in depth (vanSledright, 2002, lch 1092).

I staidéar eile, maíonn Kobrin go bhfuil:

(1) all mainstreamed students...capable of working as student historians with primary sources... (2) Success requires that students care about their student historian work ... (3) Students need one another; they must work collaboratively. And, (4) the best way to develop the skills — [is] ...to have them apply “simple rules” as guidelines (Kobrin, 1995, lch 511).

Chinn an taighdeoir scafall a chur i bhfeidhm a bunaíodh ar na “rialacha simplí” cionn is go bhfacthas go bhfeidhmeodh sé sin mar fheithicil foghlama trasna na bearna idir crios comhthéacs-laghdaíthe agus crios comhthéacs-leabaithe. Ina dhiaidh sin, dhéanfaí measúnú nó luacháil le fáil amach cé acu atá nó nach bhfuil daltaí den aois sin in inmhe scileanna coimpléascacha stairiúla a fhorbairt.

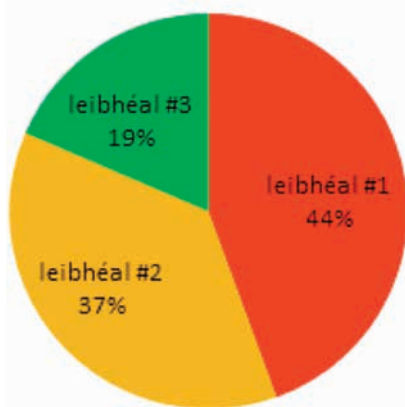
4. MODHEOLAÍOCHT

De réir thaighde Kobrin, ba thábhachtach go raibh forbairt na scileanna mar chuid dá thionscadal. Mar sin de, níor theastaigh uaidh *“[to] make a clear separation between working as a student-historian, and learning how to work as a student-historian”* (ibid. lch 506). Bhí rialacha simplí iontach tábhachtach i bhforbairt na scileanna, ach:

It is important to emphasize that this “simple rules” approach to learning skills always operated within a complicated support structure that included: introductory involvement activities; document analysis worksheets; written prompts to help students organize their work; collaborative groups; teachers working closely with students as coaches while resisting insistent pleas for the “correct” answer; peer editing; modelling by students and teachers; oral and written feedback from students and teachers; constant encouragement; and grades (ibid. lch 507).

Le bailíocht an taighde seo a chinntiú, chum an taighdeoir a “rialacha simplí” féin. Bheadh na torthaí bunaithe ar thomhais na n-ionstraimí réamhthrialach agus iarthrialach. Baineadh úsáid as measúnú na Cásca (**measúnú #1**) lena gcumas réamhthrialach a fhionnadh. Bhí de chuspóir ag an taighde cumas réamhthrialach agus iarthrialach (measúnú an tsamhraidh – **measúnú #2**) na ndaltaí a chur i gcodarsnacht le meastóireacht a dhéanamh ar éifeacht an taighde. Mar sin de, bheadh na torthaí bailí cionn is go raibh an chodarsnacht sin bunaithe ar dhá mheasúnú a rinneadh faoi choinníollacha comhionanna ar an dóigh is go mbeadh caidreamh láidir comhchoibhneasach eatarthu. Bhí an taighdeoir in ann cumas na ndaltaí a mheasúnú de réir rúibric scórála lena meastar scileanna na bhfoinsí de réir na rialacha simplí a dhear an taighdeoir féin.

Fuarthas meicníocht bhailí chun na rialacha agus an rúibric a chumadh i scéimeanna marcála CCEA (an bord scrúduithe). D’amharc an taighdeoir ar ionchais scrúdú TGMO. Luaitear cúig thréith mar tháscairí ar thuiscint na bhfoinsí: go mbíonn tagairt chriticiúil déanta ar **lucht féachana; dáta; fáth; údar** agus **ton/teanga na bhfoinsí**. Ina theannta sin, baineadh úsáid as an scéim agus as an chreatlach chéanna ceisteanna atá in úsáid ag CCEA. Cuireadh na ceisteanna **“Cad é a chuireann Foinse A in iúl dúinn faoi?”** agus **“Cá húsáidí agus cá hiontaofa atá Foinse A do staraí atá ag déanamh staidéir air?”** Roghnaíodh an chéad cheist le codarsnacht a dhéanamh idir léamhthuiscint bhunúsach agus tuiscint ar an úsáideacht, ach fágadh na torthaí amach cionn is gur léirigh measúnú na Nollag go raibh an scil sin ag roinnt mhaith de na daltaí cheana féin. Mar sin de, roghnaíodh an dara ceist le measúnú cuimsitheach a dhéanamh ar iontaofacht agus ar úsáideacht na bhfoinsí agus baineadh úsáid as gnóthachtáil na ceiste sin fá choinne thorthaí an taighde. Ansin, dhear an taighdeoir na rialacha simplí trí acrainm de chéad litreacha na dtáscairí CCEA (LÉDFÚTT). Mhíneofaí na rialacha do na foghlaimoirí agus ansin, de réir scafall dea-phleanáilte, rinne na daltaí réimse oibre i ngrúpaí le saineolaí (dalta a rinne go maith sa chéad mheasúnú) mar éascaitheoir den zón neasfhorbartha.



Fíor 1: leibhéal na ndaltaí measúnú #1

Cuireadh an cheist ar na daltaí i measúnú #1. Sholáthair an taighdeoir foinse nach bhfaca na daltaí ariamh. Dúradh leo go mbeadh orthu stór focal na bhfoinsí a úsáid leis na ceistanna a fhreagairt. I ndiaidh an mheasúnaithe, thug na daltaí faoi aonad foghlama a mhair ar feadh míosa a bhí dírithe ar fhorbairt na scileanna agus a bhí bunaithe ar na rialacha simplí. Ansin, cuireadh an cheist ar na daltaí, bunaithe ar fhoinsé eile nach bhfaca siad ariamh. Níor athraíodh na coinníollacha i ndóigh ar bith seachas gur caitheadh seal foghlama a bhí bunaithe ar na rialacha simplí. Baineadh úsáid as an scéim mharcála chéanna sa dá scrúdú agus ceartaíodh na freagraí as 8. Bhí trí leibhéal ann agus is féidir a mhaíomh go raibh cumas d'aoisghrúpa TGMO (14) bainte amach ag foghlaimeoir ar bith a bhain leibhéal #3 amach. D'ainneoin deacrachtaí, bhain tromlach an ranga idir leibhéal #2 agus leibhéal #3 amach, go dearfa, bhí cúigear sa rang ag feidhmiú ar ardchaighdeán agus roghnaíodh iad mar éascaitheoirí na foghlama.

5. CUR I BHFEIDHM NA FUASCAILTE

Sa chéad seachtain (dhá cheacht uair an chloig), tosaíodh an scafall leis an bhuntuisceant agus leis an úsáideacht. Cuireadh an rang i ngrúpaí ina raibh éascaitheoir den zón neasfhorbartha ann. Fuair gach grúpa pictiúr amháin de bhunfhoinsé dhifriúil. Ní raibh eolas ar bith eile acu seachas gur bhain sé leis na Lochlannaigh. Tháinig urlabhraí chun tosaigh agus mhínigh siad tuairim an ghrúpa. Ní raibh cead ag an urlabhraí sin labhairt arís go dtí gur labhair gach ball den ghrúpa leis an rang ar fad. Ansin, fuair na grúpaí leathanach eile agus eolas staire fá dtaobh d'fhoinsé an ghrúpa scríofa air. Roinneadh an leathanach i mboscaí. Scríobh na daltaí na rudaí nár thug siad faoi deara orthu sa bhosca lárnach, ansin, bhí orthu smaoineamh "cá húsáidí agus a bhí an fhoinsé do staraí?". Tugadh "smaoineamh taobh amuigh den bhosca" ar an tasc sin toisc go raibh léim chognaíoch i gceist. Chuidigh éascaitheoir an ghrúpa leis an mhíniú agus chuaigh an taighdeoir thart le tacú leo. Tháinig urlabhraí eile chun tosaigh agus mhínigh siad tátal an ghrúpa agus d'fhás díospóireacht ghinearálta amach ón tseisiún iomlánach sin.

Le linn an dara seachtain, cuireadh an chéim eile de scafall na húsáideachta i bhfeidhm. Fuair na daltaí sliocht faoi na Lochlannaigh in Éirinn. Phléigh siad an sliocht sna grúpaí. Bhí ar na grúpaí focail i gcló trom a mhíniú de réir an téacs gan chuidiú ón mhúinteoir – bhí na focail go léir comhthéacs-leabaithe cionn is go raibh réamhstaidéar na Lochlannach déanta cheana féin acu. Bheadh tuisceant na bhfocal roghnaithe de dhíth ar na daltaí le go n-éireodh leo sa tasc. Baineadh úsáid as foclaíocht an mheasúnaithe sa tasc. Fuair na foghlaimeoirí pictiúr de chnámharlach ar cuireadh a chlaíomh iarainn agus a dhaigéar in éindí leis i mBaile Átha Cliath thart fá 850 AD. Ba sa Danmhairg a rinneadh na hairm. Ansin cuireadh an cheist "**Cad é a chuireann an fhoinsé in iúl dúinn faoi na Lochlannaigh?**" orthu. Rinneadh aithris sa cheist sin ar an chéad cheist sa cheacht dheireanach ach an t-am seo ar bhonn ní b'fhoirmiúla: bhí na scileanna léamhthuisceana céanna i gceist. Ansin, cuireadh an cheist "**Cá húsáidí atá an fhoinsé do staraí atá ag déanamh staidéir ar na Lochlannaigh in Éirinn?**" orthu. Arís rinneadh an tasc i ngrúpaí.

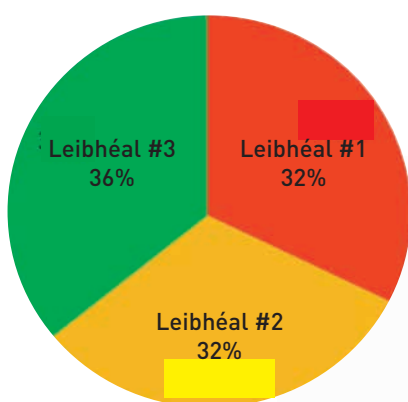
Ansin, thug an rang aghaidh ar an iontaofacht. Fuair siad sliocht ón taistealaí Arabach IbnFadlan, finné súl ó chúltra iontaofa a scríobh faoi na Lochlannaigh. Roghnaíodh an fhoinsé mar bhí buanna na fianaise measartha follasach. Labhair an rang faoin fhoinsé agus cé acu a bhí nó nach raibh sé go maith mar fhianaise. I ndiaidh na díospóireachta, chonaic an rang LÉDFÚTT den chéad uair. Arís fágadh bearna i ndiaidh na bhfocal le ligint do na foghlaimeoirí teacht ar thátal maidir le tábhacht thréithe na bhfoinsí áirithe sin. Ag an deireadh, chuir an taighdeoir buanna agus teorainneacha na dtréithe go léir in iúl don rang. Ina dhiaidh sin, fuair gach grúpa tréithe áirithe na bhfoinsí agus an fhoinsé chéanna. Rinne gach grúpa anailís ar an fhoinsé de réir na dtréithe sin agus tugadh aischothú don rang go léir a líon bileog oibre. Cuireadh an cheist "**cá hiontaofa atá Foinse A do staraí atá ag déanamh staidéir ar mhná na Lochlannach?**" ar na grúpaí.



Mar chuid den scafall, bhí rún ag an taighdeoir scileanna na húsáideachta agus na hiontaofachta a chónascadh trí staidéar ar dhá fhoinsé thar a bheith difriúil faoi aon eachtra amháin. Arís, bhí an t-ábhar sin comhthéacs-leabaithe mar rinne na daltaí staidéar ar Chath Chluain Tarbh. Fuair siad bunfhoinsé thar a bheith claonta agus tasc “smaoineamh taobh amuigh den bhosca” a dhéanamh agus, ansin, anailís LÉDFÚTT iomlán a dhéanamh. Ansin, d’amharc na daltaí ar fhoinsé B, sliocht nó foinse tháinisteach ó staraí measartha iontaofa. Arís roghnaíodh d’aon toisc an fhoinsé sin chun codarsnacht fhollasach a sholáthar do na foghlaimeoirí. Chuaigh na grúpaí trí na próisis chéanna agus, faoi dheireadh, bhí orthu ceist a fhreagairt: **Cá húsáidí agus cá hiontaofa atá Foinse B do staraí atá ag déanamh staidéir ar Chath Chluain Tarbh?** Chonacthas don taighdeoir nach raibh caill ar bith ar scafall na foghlama ach go mbeadh air céim nó dó eile ar a laghad agus ní ba mhó ama a thabhairt do na foghlaimeoirí chun na scileanna seo a fhoirfiú. Cuireadh foinse eile ó IbnFadlan i scrúdú an tsamhraidh nach bhfaca na daltaí ariamh agus cuireadh na ceisteanna céanna orthu: **(c) (i) Cad é a chuireann Foinse B in iúl dúinn faoi na Lochlannaigh? (ii) Cá húsáidí agus cá hiontaofa atá Foinse B do staraí atá ag déanamh staidéir ar fhir na Lochlannach?** Ba shuimiúil na torthaí a tháinig ó na measúnuithe sin.

6. LUACHÁIL AR AN FHUASCAILT

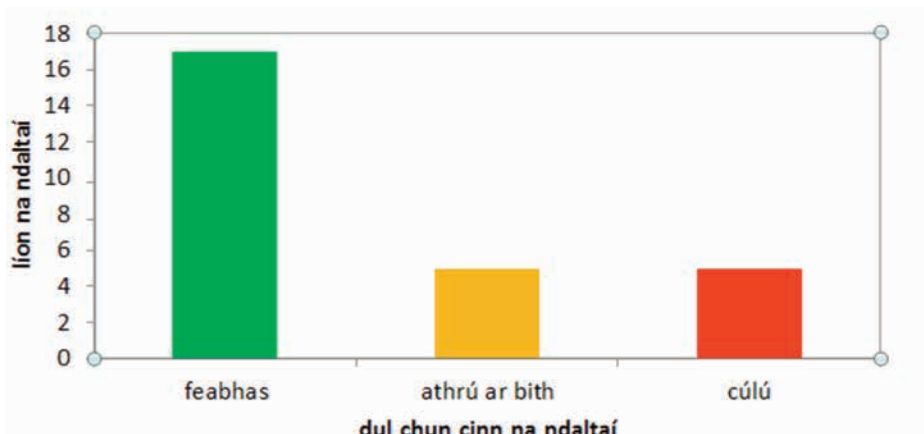
Bhí 28 ndalta sa rang. Ar an iomlán, bhí feabhas le feiceáil in obair 17 acu, fuair cúigear an marc céanna agus bhí marc ní b’isle ag cúigear eile (triúr acu a bhí ag feidhmiú ag leibhéal 3 cheana féin um Cháisc). Faoi dheireadh an taighde, bhí naoi ndalta dhéag ag feidhmiú ar leibhéal #2 nó ní b’airde agus bhain aon duine dhéag leibhéal #3 amach, léiríodh dul chun cinn ó mheasúnú #1 agus d’fhéadfaí a mhaíomh nach gcuireann aois constaic roimh fhorbairt scileanna na bhfoinsí agus go dtugtar bunús leis an dearcadh soch-chultúrtha de réir thorthaí an taighde seo.



Fíor 2: leibhéal na ndaltaí measúnú #2

Ina theannta sin, bhain dáréag ardú leibhéil amach. Agus daltaí ag bogadh ó leibhéal #1 go dtí leibhéal #2, is féidir a mhaíomh nach raibh mórán forbartha déanta ach go ndearnadh iarracht ní b’fhearr agus bhí tús le tuiscint na scileanna bainte amach acu. Mar sin féin, nuair a bhreathnaítear ar an chúigear (b3, b5, c10, b9, b14) a bhog ó leibhéal #2 go dtí leibhéal #3, is léir go ndeachaigh an t-athrú i modhanna na foghlama i bhfeidhm go mór orthu. Bhain gach foghlaimeoir (seachas b3) úsáid as na “rialacha simplí” nó LÉDFÚTT ina gcuid freagraí. Sholáthair sé sin creatlach smaoinimh dóibh agus d’éascaigh freagairt na ceiste. Luífeadh sé le réasún gur chuidigh an chreatlach go mór leo chun an coincheapadh a struchtúrú agus a chomhordú. Bhí anailís chriticiúil i bhfeidhm ag na daoine sin agus, nuair a chuirtear an dream eile a bhí ag feidhmiú ar leibhéal #3 cheana féin san áireamh, is féidir teacht ar an tátal go raibh rath leis an chur chuige soch-chultúrtha.

Mar sin féin, i gcásanna áirithe, ardaíodh saincheisteanna fá dtaobh d’éifeachtacht na modhanna. Tugadh faoi deara ar thitim ghnóthachtála maidir le cúigear daltaí. D’fhéadfaí ceathrar acu a mhíniú mar mhionathrú gnóthachtála taobh istigh de leibhéal ardchumasach mar baineadh leibhéal #3 amach sa mheasúnú réamhthrialach agus iarthrialach. Ach i gcás dalta eile (c1), thit an foghlaimeoir ó leibhéal #2 go dtí leibhéal #1. Ina theannta sin, bhí beirt eile (c8 agus c12) nach ndearna dul chun cinn ar bith agus ní dhearna ceachtar acu iarracht ar bith ar an cheist i measúnú #1 nó measúnú #2. Ba shuimiúil fosta gur éirigh leis an triúr acu stór focal na bhfoinsí a aimsiú i scrúdú na Nollag. Mar sin de, bhí sracshealbhú na teanga ag na foghlaimeoirí sin ach ní raibh dul chun cinn ar bith maidir le forbairt na scileanna le sonrú.



Fíor 3: torthaí iarthrialach

Tuigeadh don taighdeoir nár éirigh leis na foghlaimeoirí eile mar gheall ar mheascán cúiseanna, ábaltacht íseal agus easpa inspreagadh intreach san áireamh ach, de réir mar a mhachnaigh an taighdeoir ar na ceachtanna féin, tháinig an bhraistint chun solais nár caitheadh go leor ama sna ceachtanna le comhthéacs leabaithe a chruthú.

foghlaimeoir	PiE	Gaeilge %	Mata	marc Nollag	measúnú #1	measúnú #2
b1	4	60	3	4	0	4
b2	4	88	5	4	2	4
b3	5	59	9	4	5	6
b4	2	42	4	4	2	4
b5	7	50	4	2	5	6
b6	5	64	3	4	3	5
b7	3	54	4	4	2	2
b8	8	62	5	4	4	7
b9	4	77	5	4	4	6
b10	3	67	4	4	0	3
b11	5	85	4	4	6	5
b12	4	47	3	4	3	3
b14	4	79	3	4	4	7
c1	4	52	3	4	4	2
c2	8	99	7	4	7	6
c3	4	68	4	4	5	4
c4		100		4	6	8
c5	1	52	2	4	0	3
c6	6	93	7	4	4	5
c7	4	78	4	2	0	3
c8		67		4	0	0
c9	5	49	4	4	2	3
c10		87		4	4	6
c11		74		4	6	6
c12	5	62	4	4	0	0
c13		93		4	4	5
c14	5	72	4	4	8	7

Fíor 4: tábla sonrai na ndaltaí

7. AN DÓIGH A N-ATHRÓFAR CLEACHTAS AMACH ANSEO

Ardaíodh saincheist nua mar thoradh ar an taighde seo. An bhfuil crios litearthachta riachtanach sula dtosaíonn forbairt na scileanna cognaíocha in oideachas trí mheán na Gaeilge? Mar a bhí luaite cheana féin, tá “*access to sufficient comprehensible input in the target language*” ina bhunriachtanas faoi choinne sealbhú teanga. Is dúshraith fhorbairt na scileanna í sealbhú teanga nó tuiscint chasta choimpléascach, agus tá úsáid anailíseach na teanga mar chuid dhílis den smaointeoireacht anailíseach chriticiúil féin. Thar a cheann sin, ba léir go raibh sealbhú teanga agus forbairt scileanna na bhfoinsí (mar phróiseas cognaíoch) i bhfad ní b'éifeachtaí i measc na bhfoghlaimeoirí sin nuair a baineadh úsáid as modhanna foghlama ó dhearcadh soch-chultúrtha na hoideolaíochta. Ar a shon sin, tháinig impleachtaí eile amach ón taighde seo maidir le lucht churaclam na staire mar ba léir go raibh i bhfad ní ba mhó ama le caitheamh ar an obair i ngrúpaí agus go mbeadh ar an taighdeoir úinéireacht bhreise ar an bhfoghlaim a thabhairt do na foghlaimeoirí. B'fhiú don taighdeoir ábhar na staire a laghdú agus eolas an ábhair a úsáid mar sheoladán i dtreo fhorbairt na scileanna seachas eolas a theagasc dá leas féin. Is ón túsphointe sin a thosófar an chéad timthriall eile i dtaighde feidhmeach an taighdeora.



TAGAIRTÍ

- Bruner, J. (1985). Models of the learner in *Educational Researcher*, 14 (6) 197-200.
- Bruner, J. (2004). A short history of psychological theories of learning, in *Daedalus*, 133, (1) 13-20.
- Cummins, J. (1983). Language proficiency, biliteracy and French immersion, in *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 8 (2) 117.
- Cummins, J. (1983). Bilingualism and special education: Program and pedagogical issues, in *Learning Disability Quarterly*, 6 (4) 373-386.
- Cummins, J. (2000). Academic language learning, transformative pedagogy, and information technology: Towards a critical balance, in *TESOL Quarterly*, 34 (3) 537-548.
- de Oliveira, L. C. (2010). Nouns in history: Packaging information, expanding explanations, and structuring reasoning' in *The History Teacher*, 43 (2) 191-203.
- Edwards, A. D. (1978). The "language of history" and the communication of historical knowledge, in A. K. Dickinson & P. J. Lee (eag.), *History teaching and historical understanding*. (lgh 54-71). Londain: Heinemann.
- Freire, P. (1983). *Pedagogy of the oppressed*. Nua-Eabhrac: Continuum.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford: OUP.
- Kobrin, D. (1995). Let the future write the past: Classroom collaboration, primary sources, and the making of high school historians, in *The History Teacher*, lml. 28, Uimh. 4 503-512.
- Long, M. H. (1983) Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom, in M. A. Clarke agus J. Handscombe (eag.), *On TESOL '82: Pacific perspectives on language learning and teaching* (lgh. 207-25). Washington: Heinemann.
- McNiff, J. (1995). *Action research for professional development*. Dorset: Heinemann.
- Skinner, B. F. (1950). Are theories of learning necessary? in *Psychological Review* 57, 193-216.
- Somekh, B. (2006). *Action research: A methodology for change and development*. Maidenhead.
- VanSledright, B. (2002) Confronting history's interpretive paradox while teaching fifth graders to investigate the past, in *American Educational Research Journal*, lml.39, Uimh.4, 1089-1115.
- VanSledright B. agus Kelly C. (1998). Reading American history: The influence of multiple sources on six fifth graders. *The Elementary School Journal*, 98 (3) 239-265.
- Wineburg, S. (1991). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28, 495-519.
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge:MA.
- Vygotsky, L.S. (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky*. Nua-Eabhrac: Continuum.



Tumoideachas agus FCÁT (Foghlaim Chomhtháite Ábhar agus Teangacha) i gcomhthéacs mhúineadh na Gaeilge i gcóras oideachais na hÉireann

Muiris Ó Laoire, An Institiúid Teicneolaíochta, Trá Lí

ACHOIMRE

Sa chaibidil seo, tugann an t-údar spléachadh ar fhéidearthachtaí FCÁT (an foghlaim chomhtháite ábhar agus teangacha) i gcomhthéacs theagasc na Gaeilge. Baineann FCÁT go dlúth leis an oideachas dátheangach. Tá cleachtadh againn sa tír seo ó thus an chéid seo caite ar an tumoideachas mar mhúnla amháin oideachais dhátheangaigh. Ach tá cineálacha éagsúla oideachais dhátheangaigh ann chomh maith. Pléitear éabhlóid an tumoideachais i gcomhthéacs na Gaeilge agus déantar sainiú ar an ról a d'fhéadfadh FCÁT a imirt i bhforás an oideachais dhátheangaigh amach anseo. Maítear go bhféadfaí FCÁT a úsáid láithreach mar chineál droichid idir múineadh na Gaeilge mar ábhar aonair agus an lán-tumoideachas.

ABSTRACT

In this chapter, the author discusses CLIL in the context of the teaching of Irish. CLIL is a widely practised form of bilingual education. Immersion, however, has been the preferred and most widely practised model of bilingual education in Ireland since the 1920s. But there are different types of bilingual education as well which have not featured in the history of Irish language teaching. The author discusses the evolution of the immersion model of bilingual education in the Irish context and defines the potential role that CLIL could play in bilingual education in the future. In particular, he suggests the use of CLIL as a bridge between the teaching of Irish as a single subject and full immersion.



1. RÉAMHRÁ

Bíonn múinteoirí de shíor ar thóir na n-áiseanna teagaisc agus na modhanna múinte is éifeachtaí chun feabhas a chur ar an teagasc agus ar thorthaí foghlaimoirí araon. Ní lia múinteoir ná modh múinte! Is fíor, mar sin féin, go mbíonn múinteoirí i gcónaí ag faire amach d'aon mhodh múinte nua a thagann ar an bhfód. Thar na blianta, thug lucht deartha curaclaim agus múinteoirí tús áite do mhodhanna múinte nua, m.sh. na modhanna closamhairc agus na modhanna nua cumarsáide. Le déanaí arís, cloistear an-chuid faoi thascanna agus faoi mhodhanna tascbhunaithe. Bítear ag áiteamh go bhfuil na modhanna múinte nua (an ghiúrléid nua!) níos éifeachtaí agus níos tairbhí ná na cinn ar fad a bhí in úsáid rompu.

Is le déanaí a chualathas múinteoirí Gaeilge ag trácht ar FCÁT, cé go mbaineann traidisiún fadhbunaithe¹ leis san Eoraip i gcoitinne agus i Meiriceá le tamall de bhlianta anuas. Ar aon dul le teacht na modhanna nua, tá an chuma ar an scéal agus an baol ann i gcónaí ar ndóigh go bhféachtar ar FCÁT mar *mhodh* eile atá tar éis teacht i bhfaisean. Ach ní modh múinte é FCÁT ach is cur chuige córasach é lena gcuimsítear ábhair acadúla na scoile agus sealbhú na sprioctheanga araon. Tagraíonn FCÁT d'aon chomhthéacs oideachais ina n-úsáidtear teanga bhreise mar mheán teagaisc nach í chéad teanga na bhfoghlaimoirí í go hiondúil (Marsh, 2002). Fiú, ní féidir a rá gur córas nua oideachais é ach oiread, mar a deir Coyle et al (2010: 1):

CLIL [nó FCÁT as Gaeilge] is not a new form of language education. It is not a new form of subject education. It is an innovative fusion of both. CLIL is closely related to and shares some elements of a range of educational practices... CLIL is content driven, and this is where it both extends the experience of learning a language, and where it becomes different to existing language-teaching approaches.

San alt seo tugtar spléachadh ar éabhlóid FCÁT i gcomhthéacs theagasc na Gaeilge sa chóras oideachais agus déantar sainiú ar an ról a d'fhéadfadh sé a imirt i bhforás an oideachais dhátheangach amach anseo.

2. AN T-OIDEACHAS DÁTHEANGACH

Baineann FCÁT go dlúth leis an oideachas dátheangach. Tá cleachtadh againn sa tír seo ar an tumoideachas mar mhúnla amháin oideachais dhátheangach. Ach tá cineálacha éagsúla oideachais dhátheangach ann chomh maith. I scoileanna dátheangacha sna Stáit Aonaithe, cuir i gcás, bheadh ábhair mar Ealaín, Stair, agus Ceol á múineadh trí mheán teanga amháin (an Spáinnis, cuir i gcás, i gceantar na n-inimircigh Spáinneach) agus b'fhéidir Matamaitic, Tíreolas agus Bitheolaíocht á dteagasc trí theanga eile (trí Bhéarla). Tá traidisiún fadhbunaithe an tumoideachais in Éirinn agus an-ráth air, ach is fíor, mar sin féin, nach bhfuil aon mhórghlacadh forleathan le páirtchláir dhátheangacha áit a múinteodh codanna den churacclam tríd an dara teanga (Comhairle na hEorpa, 2007: 9). Cinnte, tá scoileanna a bhfuil aonad nó sraith de ranganna tumoideachais á reáchtáil iontu ach is é an tumoideachas is dlúth agus inneach na ranganna sin.

Cén fáth a bhfuil traidisiún láidir an tumoideachais againn sa tír seo seachas córais eile oideachais dhátheangach? An raibh eiseamláirí eile ann den oideachas dátheangach seachas an tumoideachas amháin? D'fhonn an cheist sin a fhreagairt, níor mhiste féachaint go hachomair ar stair agus ar éabhlóid an tumoideachais in Éirinn. Ceann de na rudaí is suaitheinsí ar fad faoin stair seo ná gur thús an bhéim ar an oideachas dátheangach ná an tumoideachas tráth bunaithe an stáit. Féachtar air sin sa chéad chuid eile den pháipéar.

3. AN PIARSACH AGUS AN CÓRAS DÁTHEANGACH

Níl amhras ar bith ná gur fhág Pádraig Mac Piarais mar fhealsamh agus mar oideachasóir rian tábhachtach ar chóras oideachais na tíre seo (Ó Buachalla, 1980). Ba eisean a chuir tús le hoideachas dátheangach sa tír agus seasann Scoil Naomh Éanna fós mar mhacasamhail d'oideachas dátheangach na linne (Sisson, 2004). Scríobh an Piarasach léirmheas ar leabhar a scríobh T R Dawes ó Ollscoil Aberystwyth, *Bilingual Teaching in Belgian schools 1903*, agus spreag sé sin tuilleadh suime agus fiosracha san oideachas dátheangach ann. Ba é an chuairt a thug sé ar an mBeilg in 1905 a chuir go mór lena chuid tuisceana ar an dátheangachas agus a d'fhág go raibh sé tiomanta go mór dó mar chóras chun an Ghaeilge a athbheochan. Ba léir dó na féidearthachtaí agus na deiseanna forbartha agus foráis a bhain le sealbhú agus le hathrú teanga. Fad a bhí sé sa Bheilg, thug sé cuairt ar 30 scoil dhátheangach ina raibh an Fhraincis agus an Phléimeannais á n-úsáid araon chun ábhair an churacclaim a mhúineadh. Ar fhilleadh ar Éirinn dó, scríobh sé sraith alt in *An Claidheamh Soluis* idir Lúnasa 1905 agus Márta 1907 ina ndearna sé plé agus iniúchadh ar na mionsonraí a bhain leis an gcur chuige dátheangach a bhí á chleachtadh sna seomraí ranga ann. Tá léiriú an-mhaith, mar shampla, ar an gcur chuige sin i gceann amháin de na hait sin (1906 – feic Ó Buachalla 1980: 288):

¹ Feic mar shampla Baetens Beardsmore (2009: 208-216)



Let me briefly describe my experience among a class of Belgian children who had been subjected to such a process as I suggest for six years. I take the highest class in the Ecole de Filles at Etterbeck. These girls were in their sixth school year. Their ages ranged from twelve to fourteen. Some of them were Flemings, some Walloons, the latter being in excess, French had always been selected as the vernacular for school purposes. I was present at lessons in French and in other subjects. During the Flemish-reading lesson the mistress used only Flemish in addressing the class, whether in giving directions, in correcting mistakes or on commenting on passages read. The reading finished explanation followed: Flemish only being used in discussing the lesson whether in reference to meaning, to grammar or to subject matter. M. de Vliebergh, the Chief Inspector for the Province, who was present, afterwards questioned the class-also in Flemish. During the French lesson which followed French only was used: there was first reading, next 'explanation', finally questions from the Inspector,- all in French. The children appeared equally home in both languages: and even the Inspector, himself a Fleming had often difficulty in detecting which of the two languages was the actual vernacular of a given child.

Léiríonn a chuid scríbhinní ar fad ar na scoileanna sa Bheilg go raibh sé an-tógtha leis an modh dátheangach seo ar réamhtheachtaí do FCÁT é, is é sin ábhair áirithe a bheith á dteagasc i dteanga amháin, agus ábhair eile arís á dteagasc sa teanga eile. Bhí an Bhreatain Bheag á húsáid chomh maith mar eiseamláir aige agus bhí sé an-tógtha leis na cosúlachtaí a bhí idir stádas na Pléimeannaise agus na Gaeilge anonn go dtí tús an naoú haois déag. Cé gur mhaígh Van Velthoven (1993: 45) go raibh dul amú ar an bPiarsach cás na tíre seo a mhúnlú ar an bPléimeannais mar nár threisigh an córas dátheangach stádas na Pléimeannaise i ndáiríre; mar sin féin, chuir an modh dátheangach a raibh sé ina fhinné air i scoileanna na Beilge go mór ina luí air gurbh fhéidir teanga a shealbhú ar scoil.

Roinnt blianta ó shin, samhláíodh an Piarsach b'fhéidir leis an nGaeilge éigeantach a bheith á brú tríd an gcóras scolaíochta agus le modhanna múinte ina seachnaí an t-aistriúchán. Is fada an tuairimíocht iomrallach sin ó fhírinne an scéil i ndáiríre. Bhí sé go mór ar son an dá theanga a bheith á dteagasc le chéile. Cé go raibh sé ag díriú ina chuid scríbhinní ar an ábhar sin ar na scoileanna Gaeltachta ach go háirithe (*An Claidheamh Soluis*, 2 Feabhra 1904), bhí sé ag súil go gcuirfí an modh dátheangach sin i bhfeidhm lasmuigh den Ghaeltacht chomh maith. Scríobh sé, mar shampla, in *An Claidheamh Soluis* arís an 23 Eanáir 1904:

The time will come when Irish Ireland will be strong enough to march forward and require those responsible for the government of the country to introduce a bilingual system as the established and recognized order.

Eascraíonn mórcheist amháin as an bplé seo: má bhí an oiread sin tionchair ag an oideachas dátheangach ar an bPiarsach, cad ina thaobh gur fágadh an modh dátheangach sin a bhfuil sainchomharthaí FCÁT le tabhairt faoi deara ann ar leataobh agus gur tugadh tús áite don tumoideachas? Féachfar le freagra a sholáthar ar an gceist sin sa chéad chuid eile den alt seo.

4. TUMOIDEACHAS STAIRIÚIL AGUS OIDEACHAS DÁTHEANGACH

Is iomaí cineál oideachais dhátheangaigh atá ann (Baker, agus Jones 1998). Is contanam atá ann ó mhúineadh na sprioctheanga mar ábhar aonair i gcóras oideachais ar bith go dtí an lántumadh luath nó tumadh iomlán. Gan amhras ar bith, is é an tumoideachas is mó atá triailte againn sa tír seo. Ní nach ionadh sin; aithnítear an tumoideachas mar shlí lán-éifeachtach chun an t-oideachas dátheangach suimitheach a chur chun cinn agus chun sprioctheanga a shealbhú. Ní taise do chórais mionteangacha eile agus tá scéalta an tumoideachais á n-insint sa Chatalóin, i dTír na mBascach, sa Bhreatain Bheag agus i measc na Mórí in Aotearoa/sa Nua-Shéalainn. Is forás idirnáisiúnta réasúnta déanach san oideachas dátheangach é a tháinig chun cinn i gCeanada le linn na seascaidí agus na seachtóidí sa chéad seo caite agus a bhfuil lear mór taighde bunaithe air (feic mar shampla, Lambert & Tucker, 1972; Genesee, 1987; Rebuffot, 1992; Swain & Lapkin, 1982; Cummins, 1999, Johnson & Swain [1997]). Ach i gcás na Gaeilge, téann fréamhacha an tumoideachais i bhfad níos doimhne ná sin.

Ón uair a bunaíodh an Stát, aithníodh gur crann taca riachtanach d'aon pholasaí i leith maidir le cur chun cinn na teanga é an Ghaeilge a bheith mar mheán teagaisc sna scoileanna. I ngeall air sin, tosaíodh ar bheartais sna fichidí a leathnúdh úsáid na Gaeilge mar mheán teagaisc sna bunscoileanna agus sna hiar-bhunscoileanna. Bunaíodh bunscoileanna agus meánscoileanna lán-Ghaeilge, i.e. scoileanna tumoideachais. De réir a chéile, méadaíodh ar líon na scoileanna sin lasmuigh den Ghaeltacht (feic Tábla 1 thíos).



Bliain	Líon na mbunscoileanna lán-Ghaeilge A (gach ábhar á theagasc trí Ghaeilge iontu)	Céatadán bhunscoileanna na tíre ina n-iomláine ²
1930	228	4%
1940	623	12%
1950	523	11%
1960	420	9%
1970	251	6%

Tábla 1: Líon na mbunscoileanna tumoideachais 1930-1970

Ach thosaigh meath ag teacht ar an méadú sin sna caogaidí agus thit líon na scoileanna sin go háirithe sna seascaidí go dtí gur bunaíodh córas nua tumoideachais – córas a bhí éagsúil ar fad mar gur chóras é a cuireadh ar bun de bharr éileamh tuismitheoirí ón ithir aníos.³ Ba é an dáta céanna é maidir leis na hiar-bhunscoileanna (feic Tábla 2 thíos).⁴

Bliain	Líon na n-iar-bhunscoileanna A (gach ábhar á dteagasc trí Ghaeilge iontu)	Céatadán iar-bhunscoileanna na tíre ina n-iomláine
1928	13	4.5%
1933	47	15%
1938	97	28%
1948	102	25.5%
1968	52	8.7%

Tábla 2: Líon na n-iar-bhunscoileanna tumoideachais 1928-1968

Cén fáth, mar sin, ar roghnaigh an Stát múnla an tumoideachais seachas an modh dátheangach a raibh an Píarsach an-dóchasach as? Baineann cuid den fhreagra ar an gceist sin le tuiscint ar an bhféidearthacht a bhain le háisínacht na scoile i bpróisis athbheochana teanga.

Ba mhó de smaointe T.J. Corcoran ná de mholtaí an Phiarsaigh a bhí laistiar den pholasaí bunscoile a tógadh isteach in 1922 (Ó Buachalla, 1993). Ollamh le hoideachas i gColáiste na hOllscoile i mBaile Átha Cliath ab ea Corcoran agus d'imir sé tionchar an-mhór ar chúrsaí oideachais tríd an ollúnacht (Titley, 1983: 99) agus trína liacht scríbhinní is alt a chuir sé i gcló. Chreid sé go diongbháilte go bhféadfadh na scoileanna an Ghaeilge a athbheochan. Bhí sé suite de gurbh iad na bunscoileanna ó 1832 ar aghaidh thar aon ní eile a scaip agus a leathnaigh cumas sa Bhéarla ar fud na tíre. D'áitigh sé, dá bhrí sin, go bhféadfadh na scoileanna náisiúnta an próiseas a iompú droim thar n-ais trí pholasaí lán-éifeachtach tumoideachais:

Can the language be thus given, in and through the school, as a real vernacular? There is an abundance of historical evidence for an affirmative answer. It was in this way, almost entirely that an English vernacular was enabled to replace the Irish tongue in Irish speaking Ireland. Over large portions of the country, this process of displacement developed from 1700 onwards acting through local schools. It was effective above all from 1850 and these years that really counted. The reversal of the process is equally feasible, and that without any draft on the vernacular practice of the home.... The popular schools can give and can restore our native language. They can do it without positive aid from the home. (In Ó Laoire 1999: 158)

² Bunaíodh na táblaí seo ar na staitisticí atá tugtha ag Comhairle na Gaeilge (1974: 17)

³ Míníonn Ó Riagáin (1997) an difríocht idir na nua-scoileanna tumoideachais agus na cinn a d'imir rompu mar seo a leanas: Ó Riagáin (1997: 24) "...a result of grassroots, parental efforts as distinct from top-down, government policy-imposed schools"

⁴ Do bhreis eolais faoin meath sin, féach Kelly (2002)



5. AN TUMOIDEACHAS AGUS FCÁT

Tá an-ráth, ar ndóigh, ar na scoileanna lán-Ghaeilge idir bhunscoileanna agus iar-bhunscoileanna. Aithnítear an córas gaelscolaíochta mar chuid an-tábhachtach den chóras oideachais theas is thuaidh. Tá na gaelscoileanna agus na gaelcholáistí, mar is fearr aithne orthu, ag dul ó neart go neart faoi choimirce Gaelscoileanna agus síormhéadú leanúnach tagtha ar líon na ndaltaí atá ag freastal orthu (feic www.gaelscoileanna.ie; Ní Shéaghdha 2010: 8). Tá roinnt taighde déanta a léiríonn go bhfuil ag éirí níos fearr leis an tumoideachas ó thaobh scileanna léitheoireachta (Ó hAiniféin, 2008) agus forbairt na feasachta meititheangeolaíche (Dillon, 2009) a chothú sna foghlaimeoirí iontu.

Ní hionann tumoideachas agus FCÁT áfach, cé gur féidir a áiteamh go bhfuil siad an-chóngarach dá chéile ó thaobh an tsealbhaíthe teanga de, sa mhéid nach bhfuiltear ag brath ar ionchur an-teoranta teanga le linn teanga amháin i rith an lae sna gnáthscoileanna Béarla. Tar éis an tsaoil, is é an t-ionchur teanga is mó a chuireann dlús le próisis an tsealbhaíthe. Bíonn dianteagmháil leanúnach leis an sprioctheanga i gceist sa tumoideachas murab ionann agus FCÁT. Is é an aidhm a bhaineann le FCÁT ná feabhas a chur ar scileanna gabhchumais agus ginchumais araon laistigh de theorainn ama áirithe nach ndéanann an curaclam a ró-ualú. Is bealach soiléir é FCÁT le comhtháthú trasnála le hábhair eile ar an gcuraclam ginearálta a chinntiú. Cé nach gcuimsíonn FCÁT an curaclam ar fad, mar sin féin, cuireann sé go mór leis an méid nó leis an ionchur teanga a chuirtear ar fáil d'fhoghlaimeoirí (Dalton-Puffer & Smit, 2007). Bíonn béim ar úsáid na teanga agus ar an gcruinnúsáid i FCÁT agus bíonn cruinneas teanga mar sprioc aige. Ag trácht dó ar na difríochtaí idir FCÁT agus an tumoideachas, déanann Baetens Beardsmore (2009: 210) tagairt don mhéid seo a leanas:

Another major difference [*idir FCÁT agus an tumoideachas*] is that, right from the beginning, CLIL programmes have always tended to include the teaching of the target language as a subject parallel to its being used as a vehicle for content-matter learning, in order to enhance accuracy and to help assimilate the target language rules and norms. In many cases in secondary education, though not all, this involves different teachers who work in tandem, a language teacher and a subject teacher who conveys the content through the same language as that used by the language teacher.

Ar aon dul leis an tumoideachas, cuireann FCÁT comhthéacs nádúrtha ar fáil d'úsáid aiceanta na teanga. Ceann de na míbhuntáistí a luadh leis an gcur chuige cumarsáideach i gcás na Gaeilge ó thosach ná, murab ionann agus na mórtheangacha cumarsáide ar nós an Bhéarla ar bunaíodh an cur chuige orthu, níl na deiseanna cumarsáide céanna ar fáil d'fhoghlaimeoirí lasmuigh den seomra ranga (feic Little, Ó Murchú agus Singleton 1986: 4-6). Measadh dá bharr sin nach raibh a leithéid de chur chuige úsáideach ar chor ar bith i gcás na Gaeilge. (Ó Dubhghaill agus Ó Súilleabháin 1986: 13-16). Mar sin caithfear gach deis a thapú sa seomra ranga le linn an ranga Gaeilge chun an fhíorchumarsáid a chothú seachas bheith ag síorghabháil do chleachtaí teanga. Is le linn na cumarsáide a chuirtear próisis an tsealbhaíthe ag feidhmiú. Tugann FCÁT agus comhthéacsanna tumoideachais deiseanna nádúrtha cumarsáide ar fáil d'fhoghlaimeoirí, fé mar a áitíonn Naves (2009: 25):

Most of the arguments in favour of CLIL come from SLA research⁵ and show that CLIL (1) creates conditions for naturalistic language learning; (2) provides a purpose for language use in the classroom; (3) has a positive effect on language learning by putting the emphasis on meaning rather than on form; and (4) drastically increases the amount of exposure to the target language.

Áitíonn Wolff (2002) go gcuireann FCÁT comhthéacs agus timpeallacht luachmhar ar fáil don chumarsáid inchreidte nádúrtha. Sin an chúis ar mhaoinigh an Coimisiún Eorpach an oiread sin tionscadal taighde a bhaineann le cur chun cinn FCÁT mar chur chuige

Gné shuntasach eile a bhaineann le FCÁT ná go bhfuil comhionannas iomlán, mar a déarfá, idir an teanga agus an t-ábhar acadúil. Níl ceachtar den dá cheann níos tábhachtaí ná a chéile. Is é an t-oideachas seachas oideachas teanga nó eolas teanga is tábhachtaí, agus tugtar tús áite don oideachas i gcoitinne ar an dátheangachas féin fiú.

6. FCÁT MAR DHROICHEAD I DTREO AN TUMOIDEACHAIS

Caithfear ceist a ardú faoi chumas na ngnáthscoileanna Béarla cainteoirí agus úsáideoirí teanga a sholáthar chun inmharthanacht an dátheangachais a dheimhniú don chéad ghlúin eile. Mar a luadh thuas, tuigtear áfach go bhfuil córas na gaelscolaíochta níos éifeachtaí chuige sin mar a bhfuil an sealbhú teanga seachas an fhoghlaim teanga i gceist. Mar sin féin, ní féidir le gach scoil bheith ina gaelscoil. Ina dhiaidh sin féin, d'fhéadfaí FCÁT a úsáid láithreach mar chineál droichid idir mhúineadh na Gaeilge mar ábhar aonair agus an lán-tumoideachas.

I bplécháipéis Little (2003) a choimisiúnaigh an Chomhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta, tarraingíodh aird ar chuid de na dúshláin a bhaineann le teagasc teangacha san iar-bhunscoil. In 1996 agus 1997 mar iarmhairt

⁵ Taighde ar shealbhú an dara teanga.



ar phlécháipéis Little (2003), pléadh na ceisteanna agus na dúshláin sin in CNCM agus sa Roinn. I dtuarascáil a chuir an Roinn Oideachais agus Comhairle na hEorpa (Comhairle na hEorpa/Roinn Oideachais agus Eolaíochta, 2007) le chéile chun beartas teanga a dhréachtú ina dtabharfaí aghaidh ar na fadhbanna sin, tugadh aird ar na féidearthachtaí a bhaineann le FCÁT. Luadh gur chóir aird níos fearr a thabhairt ar FCÁT mar ní gá go gciallódh FCÁT tumoideachas ach gur bealach a d'fhéadfadh a bheith ann don *enseignement bilingue* (teagasc dátheangach). Cuireadh béim chomh maith ar oideachas múinteoirí chun córas FCÁT a rochtain. Is gné thábhachtach de FCÁT é oideachas múinteoirí agus fáil shaoráideach ar mhúinteoirí FCÁT, go háirithe maidir le múinteoirí ábhar agus maidir lena gcumas sa dara teanga nó sa teanga iasachta. Moladh sa tuarascáil chomh maith gur chóir na roghanna maidir le cineálacha teagaisc dhátheangaigh a dhéanamh laistigh de chreat ginearálta an pholasaí teanga san oideachas. Níor chóir iad a úsáid mar ghiuirléid fhaiseanta agus imeallach. Ní fheictear míniú iomlán an chineáil comhtháthaithe a sholáthraítear le FCÁT ach amháin mar chuid de thionscadail oideachais dhomhanda chomhtháite.

7. CONCLUÍD

Sa pháipéar seo, tugadh léiriú stairiúil ar fhorás an tumoideachais sa tír seo. Féachadh le héabhlóid an tumoideachais mar mhúnla nó mar chóras amháin oideachais dhátheangaigh a mhíniú. Cé go raibh aird á tabhairt ar mhúnlaí eile oideachais dhátheangaigh, bhí cúiseanna stairiúla ann gur cloíodh chomh mór sin leis an tumoideachas abhus. Gluaiseacht nua tumoideachais atá pobalbhunaithe seachas á brú ón mbarr anuas is ea na gaelscoileanna a bhfuil a líon ag síormhéadú le cúig bliana is fiche anuas. Tá buntáistí ag na scoileanna sin ar scoileanna ina múinteoir an teanga mar ábhar aonair mar go gcuirtear comhthéacs nádúrtha úsáide ar fáil trína dtreisiúir an sealbhú teanga. Dála an tumoideachais, tá buntáistí aitheanta ag FCÁT mar oideachas dátheangach. Ní chuireann sé ró-ualach ar an gcuraclam agus cinntíonn sé an comhtháthú trasnála idir teangacha agus ábhair eile an churaclaim ginearálta. Anuas air sin, cuireann sé go mór leis an méid nó leis an ionchur teanga a chuirtear ar fáil d'fhoghlaimoirí, agus cuirtear béim ar chruinnúsáid teanga agus bíonn cruinneas teanga mar sprioc aige. Mar a dúradh thuas, ní féidir le gach scoil bheith ina gaelscoil. Mar sin féin, d'fhéadfaí FCÁT a úsáid láithreach mar chineál droichid idir múineadh na Gaeilge mar ábhar aonair agus an lán-tumoideachas. Cé go bhfuil dúshláin a bhaineann le hoiliúint múinteoirí ag gabháil le FCÁT mar a aithníodh sa tuarascáil ó Chomhairle na hEorpa agus ón Roinn, mar sin féin, ní fál go haer iad na deacrachtaí sin. Ní mór anois ár ndúshlán a thabhairt agus na chéad chéimeanna pleanála eile a thabhairt le bonn a chur faoi chóras FCÁT agus breis machnaimh a dhéanamh ar na féidearthachtaí a bhaineann leis mar chineál droichid idir teagasc na Gaeilge mar ábhar aonair agus an lán-tumoideachas. B'fhéidir go bhfíorófaí fíis an Phiarsaigh fós!



TAGAIRTÍ

- Baetens Beardsmore, H. (2009). Language promotion by European supra-national institutions. In O. García *Bilingual education in the 21st century* (lgh 197-216) MA: Wiley.
- Baker, C agus S. Prys Jones (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Comhairle na hEorpa/An Roinn Oideachais agus Eolaíochta (2007). *Próifíl bheartas oideachais teanga: Éire*. Strasbourg/Baile Átha Cliath. Comhairle na hEorpa/An Roinn Oideachais agus Eolaíochta
- Comhairle na Gaeilge (1974). *An Ghaeilge sa chóras oideachais*. Baile Átha Cliath: Comhairle na Gaeilge.
- Coyle, D., P. Hood, agus D. Marsh (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press
- Cummins, J. (1999). Immersion education for the millennium: what have we learned from 30 years of second language immersion? <http://www.iteachilearn.com/cummins/immersion2000.html> Dáta rochtana 9 Eanáir 2010.
- Dalton-Puffer, C. agus U. Smit (eag.), (2007). *Critical perspectives in CLIL classroom discourse*. Frankfurt: Peter Lang.
- Dillon A. (2009). Metalinguistic awareness and evidence of cross-linguistic influence among bilingual learners of Irish in primary schools. *Language Awareness*, 18 182-197.
- Kelly, A. (2002). *Compulsory Irish: Language and education in Ireland 1870s-1970s*. Baile Átha Cliath: Irish Academic Press.
- Johnson, K. agus M. Swain (1997). (eag.), *Immersion education: International perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnstone, R. M. (2000). *Immersion in a second language at school: Evidence from international research*. University of Stirling: Scottish CILT, for Scottish Executive Education Department. Le fáil ag <http://www.scilt.stir.ac.uk/pubs.htm#067> Dáta rochtana 30 Eanáir 2010.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion bilingual education*. Cambridge, MA: Newbury House.
- Lambert, W. E. agus Tucker, G. R. (1972). *Bilingual education of children. The St. Lambert Experiment*. Rowley, MA: Newbury House.
- Little, D., H. Ó Murchú agus D. Singleton (1986). *Towards a communicative curriculum for Irish Schools*. Baile Átha Cliath: Coláiste na Tríonóide.
- Little, D. (2003). *Languages in the post-primary curriculum*. Baile Átha Cliath: CLCS/CNCM.
- Marsh, D (2002). *CLIL EMILE - the European dimension: Actions, trends and foresight potential*, An Comhphobal Eorpach.
- Naves, T. (2009). Effective content and language learning (CLIL) programmes. In de Zarobe, Y. agus R. M. Jiménez Catalán (eag.), *Content and integrated language learning* (lgh 22-40). Briostó: Multilingual Matters.
- Ní Shéaghdha, A. (2010). *Taighde ar dhea-chleachtas sa bhunscoil i dtaca le saibhriú/sealbhú agus sóisialú teanga do dhaltai arb í an Ghaeilge a gcéad teanga*. Baile Átha Cliath: COGG.
- Ó Buachalla, S. (1980). *The educational writings of P.H. Pearse*. Baile Átha Cliath: Mercier.
- Ó Buachalla, S. (1993). Idéalachas teanga agus oideachas an Phiarsaigh. In Prút, L. (eag.) *Dúchas*. (lgh 7-25). Baile Átha Cliath: Coiscéim.
- Ó Dubhghaill, A agus E. Ó Suilleabháin (1986). Teagasc na Gaeilge sa 21 aois. *Comhar* 13-16.
- Ó hÁiniféin, D. (2008). *An tumoideachas in Éirinn*. Baile Átha Cliath: Coiscéim agus Conradh na Gaeilge.
- Ó Laoire, M (1999). *Athbheochan na hEabhraise: Ceacht don Ghaeilge?* Baile Átha Cliath: An Clóchomhar.
- Ó Riagáin, P. (1997). *Language policy and social reproduction: Ireland 1883-1993*. Oxford: Oxford University Press.
- Rebuffot, J. (1993). *L'immersion au Canada*. Anjou, Quebec: Centre Educatif et Culturel.
- Sisson, E. (2004). *Pearse's Patriots: St. Enda's and the Cult of Boyhood*. Corcaigh: Cork University Press, 2004.
- Titely, E.B. (1983). *Church state and control of schooling in Ireland 1900-1944*. Montréal: McGill Queen's University Press.

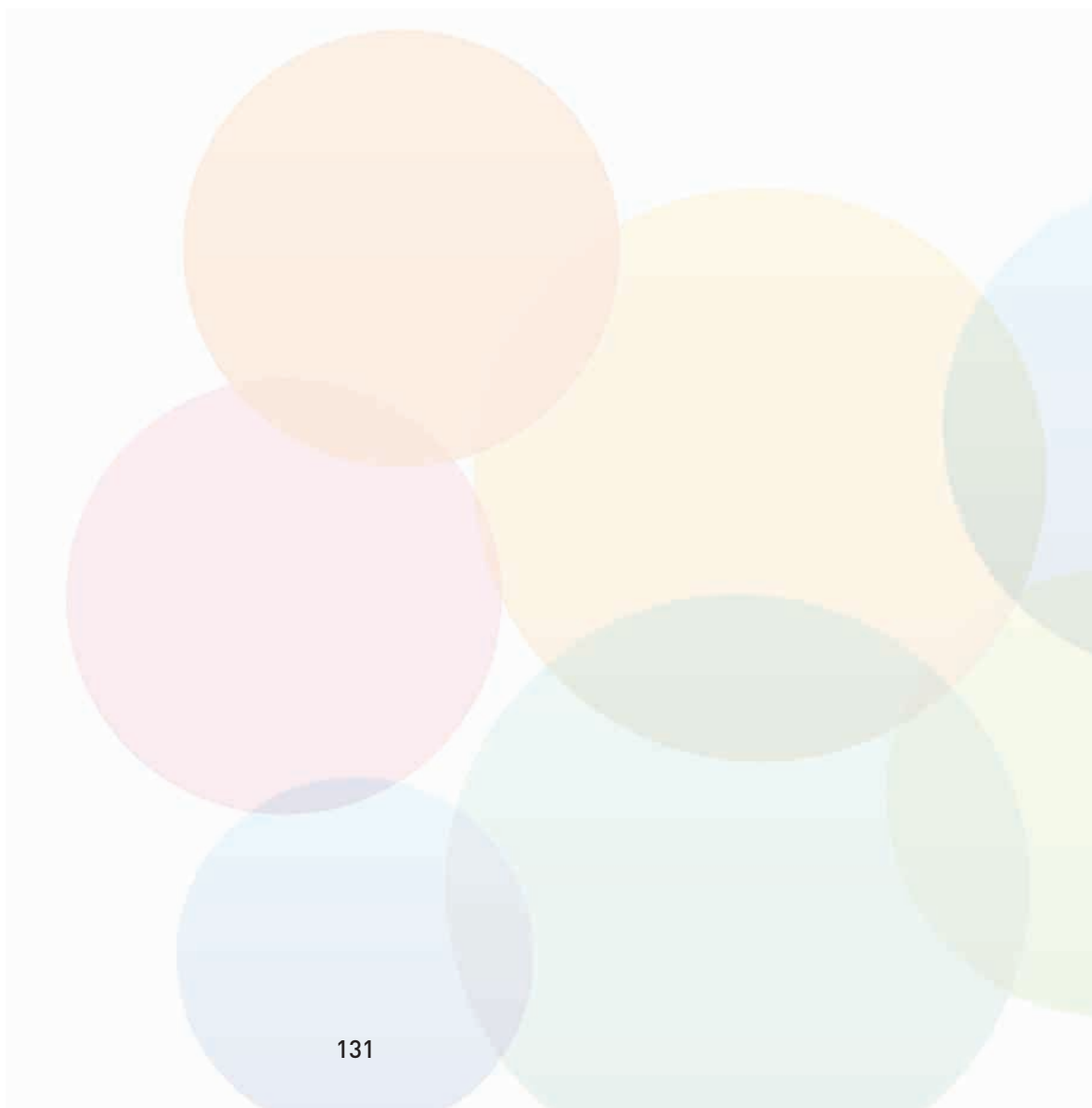


Swain, M. & Lapkin, S. (1982). *Evaluating bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Swain, M. agus Lapkin, S. (1986). Immersion French in secondary schools: 'The goods' and 'the bads'. *Contact*, 5:3, 2-9.

Van Velthoven, S. (1993). Ceacht athbheochana le foghlaim ó na Pléimeannaigh. *Comhar*, Lúnasa, 45-47.

Wolff, D. (2002). On the importance of CLIL in the context of the debate on plurilingual education in the European Union. In D. Marsh (eag.), *CLIL/EMILE-the European dimension: Actions, trends and foresight potential* (lgh 44-48) An Comhphobal Eorpach.





An Gaeloideachas: Aistear fáis agus forbartha

Seán Ó Cathalláin, Coláiste Mhuire gan Smál, Luimneach

Gabrielle Nig Uidhir, Coláiste Ollscoile Naomh Muire, Béal Feirste

Pádraig Ó Duibhir, Coláiste Phádraig, Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath

ACHOIMRE

Tá múnlaí éagsúla tumoideachais i bhfeidhm i dtíortha éagsúla ar fud an domhain. Is iad scoileanna saorsheasaimh agus aonaid an dá mhúnla tumoideachais is coitianta in Éirinn. Tugtar léargas san alt seo ar roinnt buntáistí agus dúshlán a bhaineann leis an dá mhúnla tumoideachais seo bunaithe ar agallaimh agus grúpa fócais le príomhoidí agus ceannairí aonaid, bunscoileanna agus iar-bhunscoileanna san áireamh. Thuairiscigh ceannairí aonaid buntáistí a bhain le comhoibriú múinteoirí agus comhroinnt áiseanna idir an scoil óstach agus an t-aonad. Ach uaireanta bíonn teannas idir an dá thaobh den scoil, mar shampla nuair a thugtar tús áite do thosaíochtaí pleanála na máthairscoile Béarla. Dar leis na scoileanna saorsheasaimh, is é lántumadh i dtimpeallacht iomlán na scoile an buntáiste is mó a sholáthraítear sa mhúnla sin. Aithnítear go bhfuil gá le múnlaí éagsúla chun freastal ar na riachtanais oideachais, theangeolaíocha agus chultúrtha a bhíonn ag daltaí ó chúlraí éagsúla.

ABSTRACT

Various models of immersion education exist in different countries worldwide. Stand-alone schools and Irish-medium units are the two most common immersion education models in Ireland. This paper will provide an insight into the advantages and the challenges associated with these two models of immersion education based on interviews and a focus group with principals and unit directors from both primary and post-primary schools. Unit directors reported advantages associated with teacher collaboration and resource sharing between the host school and the unit. Sometimes, however, tension exists between the two, for example when preference is given to the planning priorities of the English-language parent school. According to stand-alone schools, total immersion in the whole school environment is the main advantage provided under the model. It is recognised that different models are needed to cater for the educational, linguistic and cultural requirements of students from different backgrounds.



1. RÉAMHRÁ

Táthar ag súil gur cuidiú a bheas san alt seo chun léargas a thabhairt ar na castachtaí atá neadaithe i bhfás agus méadú pobal oideachais agus cultúrtha. Dá mhéad an rath ar an chóras gaelscolaíochta, ó thaobh fhás líon na soláthraithe de, is mó an dúshlán a bhaineann le gnéithe den éagsúlacht a eascraíonn as an bhorradh sin. Fáiltítear roimh an éagsúlacht mar dhea-phrionsabal agus comhartha dea-chleachtais atá fréamhaithe sa churaclam féin agus a thógann dea-chaidreamh idir daltaí ó thraidisiúin éagsúla. Sa saothar seo, déantar anailís ar mhúnlaí éagsúla scolaíochta lán-Ghaeilge agus fiosraítear na saintréithe a bhaineann leis an éagsúlacht soláthair sin ó pheirspictíochtaí an phobail oideachais féin.

Is comhartha dearfach é an méadú feasachta ar fhorbairt an ilchineálachais i gcóras an tumoideachais in Éirinn. De réir mar a tháinig borradh ar an éileamh ar an ghaeloideachas, go háirithe ag deireadh an 20ú céad agus tús an 21ú céad, agus de réir mar a leathnaigh an réimse soláthair ó na hionaid uirbeacha amach ar fud na mbailte tuaithe, mhéadaigh an gá le samhlacha éagsúla a d'fhreastalódh ar riachtanais na bpobal áitiúil.

Is iad scoileanna saorsheasaimh¹ agus aonaid an dá mhúnla scolaíochta atá ag freastal ar an phobal lán-Ghaeilge. Is ionann aonad agus suíomh atá ceangailte le scoil lán-Bhéarla ina soláthraítear an curaclam trí mheán na Gaeilge (An Roinn Oideachais, 2008). Osclaítear aonad lán-Ghaeilge i scoil óstach a fheidhmíonn trí mheán an Bhéarla ar chúiseanna éagsúla. Ní miste a cheistiú an bhfuil múnla an aonaid chomh héifeachtach le scoil saorsheasaimh? In amanna ní bhíonn scoil saorsheasaimh inmharthana toisc nach bhfuil an dlús daonra ann. Aithnítear gur féidir le haonad an scoil lena bhfuil sé ceangailte a fheabhsú ach an féidir leis an dá chuid den scoil an comhleas uasta a bhaint as a gcaidreamh (An Roinn Oideachais, 2008: 87)? Ba cheisteanna mar sin a spreag an tionscnamh taighde atá faoi chaibidil san alt seo.

2. COMHTHÉACS AN TAIGHDE

Bunaíodh an t-alt seo ar thionscnamh taighde (Ó Duibhir *et al.*, 2015) a choimisiúnaigh an Coiste Seasta Thuaidh-Theas ar Ghaeloideachas, 2013-2014, chun fianaise a bhailiú de shaintréithe na múnlaí scolaíochta éagsúla ina soláthraítear oideachas lán-Ghaeilge ar fud na tíre. Sa pháipéar seo, pléitear an léargas a fuarthas ó cheannairí na scoileanna, cleachtóirí sinsearach ina measc, ar shaintréithe na gcineálacha scoileanna agus a nasc le haistear fáis agus forbartha na hearnála.

3. LIMISTÉAR AN TAIGHDE

Bhí dhá limistéir .i. Poblacht na hÉireann (PÉ) agus Tuaisceart Éireann (TÉ) agus dhá leibhéal scoile .i. bunscoileanna agus iar-bhunscoileanna san áireamh sa taighde. Feictear i dTábla 1 gur 20 scoil ar fad, idir aonaid agus scoileanna saorsheasaimh, a bhí rannpháirteach sa taighde: 10 gcinn i PÉ agus 10 gcinn i TÉ. Cé go bhfuil líon na scoileanna agus na ndaltaí i TÉ i bhfad níos lú, bhí sé tábhachtach go mbeadh sampla ionadaíoch againn ón limistéar sin. Rinneadh iarracht chomh maith cothromaíocht a chinntiú idir na bunscoileanna agus na iar-bhunscoileanna ach ní raibh sé sin indéanta i gcás iar-bhunscoileanna TÉ de bharr a laghad scoileanna atá ann.

	Poblacht na hÉireann	Tuaisceart Éireann
Bunscoileanna saorsheasaimh	5	4
Aonaid bhunscoile	Neamhbhainteach	3
Iar-bhunscoileanna saorsheasaimh	2	1
Aonaid iar-bhunscoile	3	2
Iomlán	10	10

Tábla 1: Scoileanna na gcás-staidéar

4. AN TUMOIDEACHAS MAR CHOINCEAP OIDEACHASÚIL

Baintear úsáid as an téarma *tumoideachas* le cur síos ar chláir oideachais dhátheangaigh ar cuireadh tús leo i Montréal, Ceanada in 1965 (Genesee *et al.*, 1989). Bhí tuismitheoirí cainteoirí Béarla buartha nach raibh cumas maith go leor á bhaint amach ag a bpáistí le go bhféadfaidís maireachtáil go rathúil i sochaí Fraincise (Fortune & Tedick, 2008; Genesee, 1985, 1998; Swain & Johnson, 1997). Cur chuige teagaisc atá i gceist seachas modheolaíocht ina gcuirtear an dara teanga (T2) chun cinn (Bernhardt, 1992; Genesee, 1985). In áit díreach an teanga a mhúineadh,

¹ Úsáidimid an téarma 'saorsheasaimh' le cur síos ar scoileanna lán-Ghaeilge ina múintear gach ábhar seachas Béarla trí mheán na Gaeilge. Úsáidtear téarmaí eile ar nós 'neamhspleách' agus 'scoite' ach d'fhéadfaí brí eile a bhaint as na téarmaí sin.



múintear gach ábhar trí mheán na teanga sin (Stryker & Leaver, 1997). Foghlaimíonn na daltaí ábhar agus teanga go comhuaineach (Lightbown & Spada, 2006). Dar le Baker & Jones (1998) is cineál dátheangachais láidir atá sa tumoideachas.

Ceann de na tréithe is suntasaí den tumoideachas is ea gur dátheangachas suimitheach atá ann (Baker, 1996; Johnstone, 2001). Ciallaíonn sé sin go mbíonn T1 na ndaltaí tumoideachais, faoi dheireadh an chlár, ar chomhchaighdeán le daltaí a rinne staidéar trí T1. Anuas air sin, bíonn leibhéal ard bainte amach i T2 cé nach leibhéal an chainteora dúchais a bhíonn i gceist (Swain & Johnson, 1997). Baineann siad cumas líofachta an-mhaith amach chomh maith le hardchumas sna scileanna gabhchumais: éisteacht agus léitheoireacht (Allen *et al.*, 1990; Lazaruk, 2007; Ó Duibhir, 2009; Swain, 2000). Is iad na scileanna ginchumais, labhairt agus scríobh, a chuireann dúshlán roimh lucht foghlama an dara teanga (Harley, 1993; Swain & Lapkin, 2008).

4.1 Múnlaí Éagsúla Tumoideachais

Cé gur lántumadh luath an múnla is coitianta a cuireadh i bhfeidhm i gCeanada, tháinig múnlaí eile sa treis le himeacht aimsire, ina measc, páirt-tumadh, lántumadh agus tumadh déanach. Aithnítear anois go bhfuil múnlaí éagsúla tumoideachais i bhfeidhm i dtíortha éagsúla ar fud an domhain, múnlaí a tháinig chun cinn mar thoradh ar éileamh ó thuismitheoirí le freastal ar riachtanais oideachais, riachtanais chultúrtha agus riachtanais teanga an phobail. Cé go n-aithnítear saintréithe comónta a bhaineann le múnlaí tumoideachais éagsúla, bíonn difríochtaí idir na múnlaí de thairbhe comhthéacsanna socheacnamaíocha agus aidhmeanna difriúla le himpleachtaí do phleanáil agus riaradh cláir, oideolaíocht, cúinsí foghlama agus torthaí foghlama. Samhlaítear rogha theangeolaíoch agus iolrachas cultúrtha leis an tumoideachas i gcoitinne (Swain & Johnson, 1997).

Tá múnlaí tumoideachais i dteanga iasachta ar fáil i dtíortha éagsúla, ina measc, clár tumoideachais Béarla san Ungáir (Duff, 1997), clár tumoideachais Fraincise san Astráil (de Courcy, 1997) agus clár thumoideachais Spáinnise sna Stáit Aontaithe (Rhodes *et al.*, 1997). I dtíortha eile bíonn cláir thumoideachais i mionteanga ar fáil do dhaltaí mórtheanga, mar shampla cláir thumoideachais Fraincise i gCeanada agus clár tumoideachais Sualainnise san Fhionlainn (Björklund, 1997). Is mó clár tumoideachais a tháinig chun cinn freisin ar mhaithe le caomhnú agus athbheochan teangacha, mar shampla Catalóinis (Artigal, 1997), Bascais (Arzamendi & Genesee, 1997) agus Breatnais (Baker, 1993). De ghnáth, bíonn féiniúlacht chultúrtha go tréan i measc an phobail scoile sna cláir thumoideachais sin (Swain agus Johnson, 1997). Is féidir a rá go bhfuil na cláir thumoideachais in Éirinn sa chatagóir seo.

Is iad aois na ndaltaí nuair a thosaíonn an t-eispéireas tumoideachais agus an méid ama a chaitear ar ábhair a theagasc trí mheán an dara teanga (m.sh. Baker, 1996; Fortune & Tedick, 2008; Swain & Johnson, 1997), agus leanúnachas ó leibhéal go leibhéal sa chóras oideachais (m.sh. Swain & Johnson, 1997) na hathróa is minice a ndéantar tagairt dóibh sa litríocht. Déanann Baker (1996) achoimre anailíseach den réimse samhlacha – tumadh luath, tumadh déanach, páirt-tumadh agus lántumadh ina measc. Ní féidir léirmheas a thabhairt anseo ar na múnlaí éagsúla ceal spáis ach tugann Ó Duibhir *et al.* (2015) cur síos cuimsitheach ar na múnlaí éagsúla atá i bhfeidhm sa Bhreatain Bheag, in Albain, agus i dTír na mBascach.

Is beag anailís chomparáideach atá déanta idir scoileanna tumoideachais saorsheasaimh agus aonaid. Tugtar tuairisc ghonta anseo ar thaighde a deineadh i gCeanada ar an dá mhúnla tumoideachais sa tír sin, mar atá cláir thumoideachais aon riain nó lárionaid tumoideachais (scoileanna saorsheasaimh) agus cláir thumoideachais dériain (aonaid Fraincise ceangailte le scoileanna lán-Bhéarla).

I measc na mbuntáistí a bhíonn ag lárionaid tumoideachais ó thaobh foghlaim agus úsáid teanga de, áirítear:

- gnóthachtáil níos fearr ag daltaí sa Fhraincis (Cummins, 2000; Doell, 2011; Guimont, 2003; Lapkin *et al.*, 1981);
- gnóthachtáil níos fearr ag daltaí i ngnéithe áirithe de scileanna teanga sa Bhéarla (Lapkin *et al.*, 1981);
- níos mó úsáide á baint as an bhFraincis taobh amuigh den seomra ranga (Lapkin *et al.*, 1981);
- níos mó teagmhála ag na daltaí le Fraincis labhartha agus scríofa i dtimpeallacht na scoile. Bíonn níos mó béime ar an teanga mar mheán cumarsáide agus cothaítear pobal Fraincise laistigh den lárionad (Doell, 2011; Guimont, 2003; Kissau, 2003; Lapkin *et al.*, 1981).

Tuairiscítear buntáistí ag na lárionaid tumoideachais maidir le háiseanna, seirbhísí tacaíochta acadúla agus cúrsaí riaracháin (Guimont, 2003; McGillivray, 1984, luaite ag Doell, 2011). Go hiondúil fostaítear speisialtóirí mar mhúinteoirí feabhais sna lárionaid tumoideachais agus, dá bhrí sin, bíonn ráta an laghdaithe níos ísle sna scoileanna sin (McGillivray, 1984, luaite ag Doell, 2011). Bíonn na tuismitheoirí sna lárionaid níos tiomanta don teanga agus don tumoideachas ná tuismitheoirí sna cláir dériain agus is minic a bhíonn siad sásta taisteal go ceantar eile chun a bpaistí a chlárú i lárionad tumoideachais (Guimont, 2003).

Is minic nach mbíonn an t-eolas oideolaíoch ar fhoghlaim an dara teanga ag lucht riaracháin aonteangach sna cláir



thumoideachais dériain, rud a chiallaíonn go mbíonn deacrachtaí acu saincheisteanna oideachasúla a phlé le múinteoirí tumoideachais Francise agus meastóireacht agus feitheoireacht a dhéanamh ar obair na múinteoirí (McGillivray, 1984, luaite ag Doell, 2011).

Tagann na torthaí seo le taighde Uí Dhuibhir (2008) ar 14 mhúinteoir tumoideachais ghrád 6-8 in Ontario, Ceanada. Thuairiscigh na múinteoirí sna scoileanna dériain nár éirigh leo na daltaí a chur ag labhairt Francise lasmuigh den seomra ranga. Luaigh na múinteoirí freisin an tábhacht a bhain le ról phríomhoide na máthairscoile. Tugadh tacaíocht do na múinteoirí sa rian Francise má bhí tuiscint mhaith ag an bpríomhoide ar an sain-chomhthéacs oideachasúil agus teangeolaíoch. Ach sa chás nach raibh, bhraith siad scoite amach.

4.2 An Tumoideachas in Éirinn

Tugann Ó Duibhir *et al.* (san eagrán seo) cur síos gonta ar fhorbairt na gaelscolaíochta i bPoblacht na hÉireann. Osclaíodh an chéad aonad lán-Ghaeilge i dTuaisceart Éireann i gcathair Dhoire sa bhliain 1983 agus, cé nach bhfuil aonad bunscoile ó dheas, tá aonaid ceangailte le hiar-bhunscoileanna ó dheas. De réir mar a tháinig méadú ar an éileamh ar oideachas lán-Ghaeilge, tháinig múnlaí éagsúla chun cinn chun freastal ar riachtanais pobal áitiúil, go háirithe sna bailte tuaithe. Ag an am céanna, cuireadh leis an chorpas taighde a bhí ar siúl agus a cuireadh i bhfeidhm chun pleanáil straitéiseach a threorú sna scoileanna; tháinig bláth ar réimse agus ar chaighdeán na n-áiseanna teagaisc agus foghlama; cuireadh Oideachas Tosaigh Múinteoirí don earnáil lán-Ghaeilge ar bun i dTuaisceart Éireann (Garland *et al.*, 2012); cuireadh sainrogha Máistreacht san Oideachas Lán-Ghaeilge ar bun i dTuaisceart Éireann sa bhliain 2011 chun freastal ar riachtanais ghairmiúla múinteoirí i scoileanna lán-Ghaeilge; forbraíodh Máistreacht san Oideachas lán-Ghaeilge i bPoblacht na hÉireann chun cur le forbairt ghairmiúil múinteoirí lán-cháilithe atá ag obair cheana féin in earnáil na gaelscolaíochta; treisíodh staid an ghaeleoidachais sa reachtaíocht agus foilsíodh moltaí agus rún forbartha sa tuarascáil ar *Athbhreithniú ar Ghaelscolaíocht* (An Roinn Oideachais, 2008) ó thuaidh, agus in *Straitéis 20 Bliain don Ghaeilge, 2010-2030* (2010) ó dheas.

Ba ré fuinniúil, bríomhar, éifeachtach é sin i bhforbairt an ghaeleoidachais agus ní ábhar iontais é go raibh córas scolaíochta solúbtha cruthaitheach de dhíth chun freagairt do ráta fáis na scoileanna lán-Ghaeilge. Ar a bharr sin, cruthaíonn athruithe i bpróifíl theangeolaíoch na ndaltaí agus na bpobal máguaird diminsin eile le riachtanais foghlama agus teagaisc sna suíomhanna tumoideachais (Ní Chonail, 2014). Le linn an phróisis forbartha seo, is é leas agus dul chun cinn na ndaltaí an tosaíocht ag oideachasóirí. Is cuí an bunphrionsabal sin a aithint mar bhunchloch inspreagtha le taighde ar an ghaeleoidachas.

Léiríonn an taighde go bhfuil ag éirí le daltaí i scoileanna lán-Ghaeilge dátheangachas suimitheach a bhaint amach gan aon dochar dá scileanna T1 (Harris *et al.*, 2006; Nig Uidhir, 2001; Ó Duibhir, 2009; Ó hAiniféin, 2007). Tá gnóthachtáil na ndaltaí in ábhair eile an churaclaim, ar nós na matamaitice agus an Bhéarla, an-sásúil freisin (Shiel *et al.*, 2011). Dea-thorthaí ar an iomlán a bhí sna tuairiscí taighde ar an tumoideachas in Éirinn go dtí seo ach ní mór cuimhneamh go dteastaíonn leibhéal ardchumais le buntáistí an dátheangachais a bhaint amach (Cummins, 1979). Dá bhrí sin, ardaítear ceist maidir le heispéireas daltaí tumoideachais sna múnlaí éagsúla agus na himpleachtaí dóibh mar fhoghlaimeoirí teanga agus an caighdeán a bhaineann siad amach i T2.

5. AN MHODHEOLAÍOCHT

Sa pháipéar seo, díreann ar an léargas a thugann príomhoidí agus ceannairí bunscoileanna agus iar-bhunscoileanna ar na múnlaí soláthair atá ann don phobal lán-Ghaeilge. Is mórgné amháin é sin den tionscnamh taighde cuimsitheach (Ó Duibhir *et al.*, 2015) inar fhiosraigh na húdair soláthar lán-Ghaeilge trí lionsaí daltaí, tuismitheoirí agus ceannairí scoileanna. Cé go bhfuil ábhar an pháipéir seo bunaithe go príomha ar shonraí a bailíodh trí na modhanna cáilíochtúla (agallaimh, fócasghrúpa agus cás-staidéir) agus gur baineadh úsáid as paraidím léirmhínteach chun anailís a dhéanamh orthu, rinneadh triantánú sa mhórstaidéar le sonraí cainníochtúla a bailíodh ó na príomhoidí scoileanna (Silverman, 2001) agus sonraí cainníochtúla agus cáilíochtúla a fuarthas ó tuismitheoirí agus ó dhaltáí.

5.1 Agallaimh agus Fócasghrúpa

Cuireadh agallaimh leathstruchtúrtha ar phríomhoidí scoileanna saorsheasaimh agus ar chomhordaitheoirí na n-aonad i bPoblacht na hÉireann agus i dTuaisceart Éireann. Rinneadh plé le 12 ceannairí bunscoileanna saorsheasaimh eile i bhfoirm fócasghrúpa. Roghnaíodh cur chuige leathstruchtúrtha do na hagallaimh agus don fhócasghrúpa chun teagmháil phearsanta a éascú leis na rannpháirtithe agus chun fiosrú níos doimhne a bhunú ar ghnéithe de na sonraí a bailíodh i gCéim a hAon den tionscnamh nuair a cuireadh ceistneoir chuig príomhoidí. Chomh maith leis sin, tugadh guth do na rannpháirtithe agus bhí sairse acu a bpeirspictíochtaí ar an chóras scolaíochta a mhíniú go hoscailte. Is ar na mórcheisteanna taighde a bunaíodh ceisteanna na n-agallamh:



- 1 Cad iad na fachtóirí a théann i bhfeidhm ar úsáid na Gaeilge i measc na ndaltaí?
- 2 Cad iad na fachtóirí a théann i bhfeidhm ar shaibhreas na Gaeilge i measc na ndaltaí?
- 3 Cad iad na fachtóirí a théann i bhfeidhm ar thoilteanas Gaeilge a labhairt i measc na ndaltaí?
- 4 Cad é an tionchar a imríonn an cineál scoile ar fhorbairt an phobail Ghaeilge sa chomharsanacht?
- 5 Cad é mar a dhéantar freastal ar fhorbairt ghairmiúil na foirne?
- 6 Cad iad na dúshláin is mó a chuirtear roimh cheannairí i scoil/aonad lán-Ghaeilge?
- 7 Cad é an tacaíocht a thugann an scoil/aonad do thuismitheoirí?

Cuireadh cóip de na ceisteanna chuig na rannpháirtithe seachtain roimh na hagallaimh. Mhair gach agallamh 30 bomaite agus mhair an fócasghrúpa 45 bhomaite. Rinneadh an t-ábhar ar fad a thras-scríobh. Cuireadh próiseas códúcháin agus anailíse i bhfeidhm, ag tosú amach le cuardach patrún, breacadh síos nótaí agus códú téamaí. Cuardaíodh téamaí athfhillteacha agus rinneadh anailís ar phatrúin agus ar shaintréithe a bhain leis an dá phríomh-mhúnla, scoileanna saorsheasaimh agus aonaid. Roimh dheireadh an phróisis, rinne an dara taighdeoir anailís ar na sonraí chun an dlúthbhaint idir na sonraí agus an léirmhíniú a sheiceáil.

Neamhspleách air sin, cuireadh agallaimh aonair ar bheirt phríomhoidí a raibh taithí acu ar chóras tacaíochta nó ar struchtúr bainistíochta agus rialachais a chothaigh bunscoil nuabhunaithe. Níl an bheirt phríomhoidí san áireamh i dTábla 1 ach soláthraíonn a n-eispéiris léargas ar fhéidearthachtaí tacaíochta bunaithe ar chomhoibriú. Ag na hagallaimh, pléadh an dá straitéis a cuireadh i bhfeidhm chun inmharthanacht na scoileanna nuabhunaithe a threisiú: (1) aonad satailíte; agus (2) córas meantóireachta, agus rinneadh anailís ar na sonraí. Pléadh nótaí leis an bheirt rannpháirteacha ina dhiaidh le cruinneas a dhearbhu.

6. TORTHAÍ

Léirítear agus pléitear thíos na torthaí a d'eascair as an taighde cáilíochtúil a rinneadh leis na 33 ceannairí. Rinneadh anailís ar na téamaí a sainaithníodh sna tras-scríbhinní ar leibhéal éagsúla. I dtús báire, díriodh aird ar na patrúin a tháinig chun solais nuair a fiosaíodh ceisteanna éagsúla. Ag an dara leibhéal, rinneadh iniúchadh ar shonraí ó cheannairí i scoileanna TÉ agus PÉ. Ag an tríú leibhéal, rinneadh iniúchadh ar na sonraí de réir na catagóire scoile. D'éascaigh an cur chuige sin cíoradh, léirmhíniú agus léiriú sonraí casta. Tugtar achoimre ar na téamaí a tháinig chun solais i dTábla 2 thíos.

Mórtéama	Téamaí	Samplaí	Foinse – cineál scoile a thug an sampla seo	Líon pointí éagsúla
Saintréithe na múnlaí	Buntáistí le haonaid	Níos mó acmhainní	Aonad iar-bhunscoile PÉ	12
	Míbhuntáistí le haonaid	Níl achar súgartha ná clós scoile ar fáil	Aonad bunscoile TÉ	20
	Buntáistí le scoileanna saorsheasaimh	Luach breise i saol iomlán Gaeilge sa scoil	Iar-bhunscoil TÉ	8
Forbairt an tsoláthair	Gníomhartha forbartha curtha i bhfeidhm	Ceardlann fónaice do thuismitheoirí	Aonad bunscoile TÉ	14
	Dúshláin forbartha le sárú	Earcú múinteoirí do scoileanna tuaithe	Aonad iar-bhunscoile PÉ	14
Úsáid na Gaeilge ag na daltaí	Tionchair dhearfacha ar úsáid na Gaeilge	Teanga shóisialta na ndaltaí a thógáil	Bunscoil TÉ	12
	Tionchair dhiúltacha ar úsáid na Gaeilge	Úsáid an Bhéarla sa chlós	Aonad bunscoile TÉ	16
Forbairt Ghairmiúil Múinteoirí	Cleachtas reatha agus riachtanais	Coimhlínt Tosaíochtaí sa dá thaobh den scoil	Aonad bunscoile TÉ	25



Ról an phobail	Samplaí de naisc le pobal	Tá an scoil lárnach i bhforbairt pobail	Iar-bhunscoil TÉ	17
	Easpa caidrimh	Níl ról ag an scoil sa phobal	Aonad iar-bhunscoile PÉ	8
Ról tuismitheoirí	Céimeanna a thacaigh le tuismitheoirí	Déantar an comhfhreagras go dátheangach	Bunscoil TÉ	11
	Tionchair ar chaidreamh le tuismitheoirí	Deacair iad a mhealladh chuig ranganna	Bunscoil TÉ	5
Ceannaireacht	Ról ceannairí	Múinteoirí a spreagadh	Bunscoil TÉ	4
	Dúshlái roimh cheannairí	Seirbhísí seachtracha	Aonad Iar-bhunscoile TÉ	22
	Comhoibriú idir scoileanna	Cnuasghrúpa ar bun	Bunscoil TÉ	8
Moltaí	Céimeanna a thacódh le soláthar éifeachtach	Laethanta forbartha a dhíriú ar riachtanais an aonaid Ghaeilge	Aonad bunscoile TÉ	12

Tábla 2: Téamaí a d'eascair as na hagallaimh agus as an fhócasghrúpa le ceannairí

6.1 Peirspictíochtaí na n-aonad

6.1.1 Buntáistí a thuairiscigh ceannairí aonaid

D'aithin na comhordaitheoirí aonaid buntáistí sainiúla a bhain le córas na n-aonad de réir a dtaithí féin agus pléitear iad thíos. Dar leis na comhordaitheoirí, is mó áiseanna a bhíonn ar fáil in aonaid bhunscoile de thairbhe go mbíonn áiseanna na máthairscoile ar fáil acu fosta. Aithnítear comhroinnt na n-áiseanna teagaisc idir foireann an aonaid agus foireann na máthairscoile mar dhea-chleachtas a thacaíonn le teagasc éifeachtach. Cothaítear comhoibriú idir múinteoirí an aonaid agus a gcomhghleacaithe sa taobh Béarla agus comhroinntear áiseanna praiticiúla, mar shampla busanna scoile, spórtlann, páirc uile-aimsire, banna ceoil thraidisiúnta, agus foirne spóirt.

Mhínigh ceannaire aonaid bunscoile go soláthraíonn an mháthairscoil Bhéarla tagarmharc measúnaithe. Is féidir le múinteoirí aonaid féachaint ar obair ranganna eile agus bíonn siad ag súil leis an leibhéal céanna gnóthachtála ag na páistí san aonad agus sa mháthairscoil. Bíonn deiseanna ag foireann an aonaid pleanáil i gcomhar le comhghleacaithe na máthairscoile, go háirithe múinteoirí a bhíonn ag teagasc ag an leibhéal céanna agus is buntáiste é sin ag múinteoirí nuacháilithe san aonad ach go háirithe.

Is fusa ag tuismitheoirí cinneadh a dhéanamh maidir le rogha na gaelscolaíochta i bhfoirm aonaid. Ní hamháin go n-imríonn sé tionchar ar thuismitheoirí nuair a fheiceann siad flúirse áiseanna teagaisc san aonad, ach is lú an riosca a bhaineann le rogha an ghaeloideachais, dar le tuismitheoirí, nuair a bhíonn máthairscoil ag tacú le haonad lán-Ghaeilge.

D'aithin ceannairí gur ar leas na máthairscoile a bhí sé go raibh aonad lán-Ghaeilge ann agus gur chothaigh an caidreamh buntáistí don dá thaobh den scoil. Thuairiscigh ceannairí aonad iar-bhunscoile go raibh an caighdeán Gaeilge agus úsáid na Gaeilge sa mháthairscoil ní b'airde de thairbhe ceangal leis an ngaelcholáiste. Luadh go n-iarrann daltaí na máthairscoile cead an idirbhliain a chaitheamh sa ghaelcholáiste chun feabhas a chur ar a gcuid Gaeilge agus roghnaíonn cuid acu roinnt ábhar trí Ghaeilge don ardeistiméireacht ina dhiaidh sin. In aonad iar-bhunscoile eile, mhínigh an príomhoide gurb é an sruth lán-Ghaeilge a chruthaíonn saintréith na scoile sin sa cheantar.

6.1.2 Dúshlái a thuairiscigh ceannairí aonaid

Is iomaí dúshlái a thuairiscigh ceannairí aonaid. Dar leis na comhordaitheoirí, bíonn teannas idir an t-aonad agus an mháthairscoil uaireanta nuair nach ionann tosaíochtaí an dá thaobh den scoil. Bíonn forbairt an aonaid faoi shrian ag bainistiú na scoile uile agus ag cur i bhfeidhm phlean forbartha na scoile uile. Mar shampla, luadh go gcuirtear béim ar riachtanais oiliúna na máthairscoile ag laethanta pleanála. Luadh go mbíonn cúraimí troma bainistíochta agus riaracháin ar chomhordaitheoirí sna haonaid bhunscoile, ar aon dul le dualgais príomhoidí teagaisc. Cruthaítear castachtaí de bharr uasteorann ar an líon iontrála san aonad agus sa mháthairscoil agus uaireanta aistríonn daltaí go dtí an mháthairscoil lán-Bhéarla.

Sonraíodh míbhuntáistí a chruthaíonn timpeallacht an Bhéarla ar fud na scoile, rud a imríonn tionchar ar úsáid na Gaeilge i measc na ndaltaí. Luaigh beirt cheannairí aonaid iar-bhunscoile an líon teoranta ábhar a dhéantar trí Ghaeilge agus an tionchar ar Ghaeilge na ndaltaí. Laghdaítear úsáid na Gaeilge i measc dhaltaí an aonaid nuair nach



mbíonn Gaeilge ag cuid mhaith den fhoireann teagaisc agus riaracháin. Tagann sé sin leis na torthaí ó Cheanada (Doell, 2011; Guimont, 2003; Kissau, 2003; Lapkin *et al.*, 1981) a pléadh níos túisce.

Is dúshlán é réimse ábhar a sholáthar trí mheán na Gaeilge san aonad iar-bhunoideachais, de réir na gceannairí. Tuairiscíodh impleachtaí difriúla, mar shampla, is gá do mhúinteoirí aonaid réimse ábhar a mhúineadh. Tairgtear rogha ábhar trí Ghaeilge, ag brath ar na múinteoirí atá ar fáil agus ar an éileamh ar ábhair. Ar uairibh déanann daltaí aonaid ábhair trí Bhéarla sa mháthairscoil nuair nach féidir freastal ar an ráchairt trí Ghaeilge. In aonad amháin, soláthraítear oideachas lán-Ghaeilge chomh fada leis an Teastas Sóisearach amháin. Dá bhrí sin, ní féidir a mhaíomh gur tumadh iomlán atá á sholáthar i ngach aonad iar-bhunscoile. Beidh impleachtaí anseo do ghnóthachtáil na ndaltaí sa Ghaeilge mar aithnítear sa Bhreatain Bheag go mbíonn an ghnóthachtáil is airde sa sprioctheanga ag na daltaí sna cláir thumoideachais ina ndéantar 70% den teagasc ar a laghad trí mheán na sprioctheanga (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2009, 2010).

Cruthaíonn na socrúithe ag am lóin agus am sosa constaicí maidir le húsáid na Gaeilge i gclós na scoile. Baineann na castachtaí seo le spás roinnte agus daltaí aonaid ag spraoi le daltaí lán-Bhéarla ag na hamanna sin. Is ceist thábhachtach í an caidreamh idir an dá thaobh den scoil. Cé gur aithníodh an tacaíocht a thugann an mháthairscoil don aonad, uaireanta ba ghá cinntí a thógaint ar mhaithe le teannas a sheachaint. Mar shampla in aonad iar-bhunscoile amháin, coimeádadh daltaí aonaid agus máthairscoile le chéile ag am lóin ar eagla go gceapfaí go raibh fabhraíocht á cleachtadh i dtreo an aonaid.

Rinne ceannairí aonaid bunscoile tagairtí do dhearcadh diúltach ar aonaid ag an phobal gaeiloideachais. De réir beirt de na hagallaithe, tá easpa tuisceana ann maidir le córas na n-aonad agus tá tuairimíocht fhorleathan ann gur múnla easnamhach é.

6.1.3 Tatal

Tháinig go leor de na dúshláin sin chun solais i dtaighde Uí Dhuibhir (2008). Bíonn an dá thaobh den scoil ag iarraidh feidhmiú mar aonad (Guimont, 2003) ach tagann sé sin salach ar riachtanais teanga an aonaid lán-Ghaeilge. Feictear é sin sna socrúithe ag am lóin agus le riachtanais ghairmiúla mhúinteoirí na n-aonad. Leagtar cúraimí troma ar na comhordaitheoirí nach bhfuil an t-am ná an t-údarás acu an post a dhéanamh chomh héifeachtach agus gur mhaith leo.

6.2 Peirspictíocht na scoileanna saorsheasaimh

Is mó dúshlán a d'aithin ceannairí na scoileanna saorsheasaimh atá ábhartha don tumoideachas i gcoitinne seachas don mhúnla saorsheasaimh amháin, mar shampla earcú múinteoirí, brú ar mhúinteoirí, aineolas ar an tumoideachas i measc na n-údarás, agus cultúr sa chóras oideachais a bhíonn ag athrú de shíor.

Aithníodh go raibh úsáid agus sealbhú na Gaeilge an-dúshlánach ag leibhéal an iar-bhunoideachais sa scoil saorsheasaimh féin. Dar leis na scoileanna saorsheasaimh, tá tumadh i nGaeilge de dhíth ar na daltaí i dtimpeallacht iomlán na scoile agus is é sin an buntáiste is mó a sholáthraítear sa mhúnla sin. Léirigh cuid de na haonaid tuairimí ag aontú leis an dearcadh sin. Nuair a thug ceannairí iar-bhunscoileanna saorsheasaimh léargas ar na buntáistí le clár lántumtha i scoil saorsheasaimh, cuireadh béim ar an fhorbairt straitéiseach ar son na scoile agus ar son na hearnála.

Éascaítear forbairt an tsoláthair de bharr thairseach chriticiúil an phobail iar-bhunscoile. Soláthraítear an curaclam iomlán trí mheán na Gaeilge. De thairbhe go bhfuil líon na ndaltaí ard go leor, is féidir tionscadail forbartha a reáchtáil agus faigheann na daltaí luach breise ar bharr an dátheangachais. Spreagann an scoil borradh i seirbhísí Gaeilge. Is gné de ról na scoile éileamh a dhéanamh ar sheirbhísí seachtracha don earnáil. Tá toradh na hoibre sin le feiceáil i bhfoirm seirbhísí a bhaineann le scrúduithe, áiseanna, agus forbairt an churaclaim. D'aontaigh príomhoide iar-bhunscoile eile go gcuireann easpa seirbhísí Gaeilge dúshlán roimh phríomhoidí i scoileanna lán-Ghaeilge.

Tá ról ceannródaíochta ag na scoileanna saorsheasaimh, de réir na gceannairí iar-bhunoideachais go háirithe. Mhínigh iar-bhunscoil i dTuaisceart Éireann gur fágadh faoin scoil é pobal a thógáil de thairbhe nach bhfuil an dara iar-bhunscoil saorsheasaimh sa cheantar chun gréasán a bhunú agus fíis a fhorbairt leo. Mar sin de, ní hamháin go raibh an fhoireann ag forbairt na scoile ach bhí dualgas orthu earnáil a thógáil ina theannta sin. Ceann de na dóigheanna a bhfreagraíonn an iar-bhunscoil sin don tasc is ea seirbhísí scoile uile trí mheán na Gaeilge a thógáil, mar shampla tréadchúram, riachtanais speisialta, curaclam iomlán trí Ghaeilge. Ar a bharr sin, thit dualgas ar an scoil seirbhísí measúnaithe agus soláthar áiseanna don earnáil iar-bhunoideachais a éileamh agus tacú leis na próisis sin. Léiríonn eispéireas na n-iar-bhunscoile sin a luachmhaire a bheadh comhoibriú idir ceannairí agus comhordaitheoirí ó ghaelscoileanna eile, agus an nasc idir sin agus tógáil earnála.



6.3 Múnlaí sealadacha a thacaigh le scoileanna saorsheasaimh nua

Tugtar achoimre anseo ar dhá chóras eile a thacaíonn le forbairt scoileanna. Is minic a roghnaíonn an pobal scoil saorsheasaimh mar chéad rogha agus mhínigh ceannairí dhá bhunscoil ó thuaidh an córas bainistíochta a thug tacaíocht dóibh mar scoileanna saorsheasaimh agus a chuidigh leo neamhspleáchas a choinneáil i rith luathbhlianta na forbartha.

6.3.1 Córas satailíte

Sa bhliain 1993, ghlac Roinn Oideachais Thuaisceart Éireann le moladh forbartha d'aonad satailíte i mBéal Feirste. Ba thionscadal píolótach é sin a thug cead do bhunscoil saorsheasaimh, a bhí le corradh le deich mbliana ag an am sin, feidhmiú ar dhá shuíomh go ceann trí bliana. Go bunúsach, ar feadh na tréimhse sin, ghlac lucht bainistíochta na scoile óstaí freagrachtaí aonaid satailíte agus thug sé sin deis don aonad satailíte forbairt i dtreo na hinmharthanachta agus an neamhspleáchais. Bronnadh maoiniú athfhillteach ar an aonad satailíte i rith thréimhse an thionscadail. Bhí Bord Gobharnóirí agus príomhoide na scoile óstaí freagrach as bainistiú inmheánach an aonaid. Faoi dheireadh na tréimhse píolótaí, rinne an Roinn Oideachais cigireacht a bhí dírithe ar chaighdeán an teagaisc agus na foghlama agus ar oibriú ginearálta an aonaid. Foilsíodh tuairisc an-dearfach agus tugadh aitheantas mar scoil dheonach dheontaschúnta don aonad satailíte sa bhliain 1997. D'éirigh go geal leis an tionscadal satailíte agus tháinig borradh agus bláthú ar an aonad satailíte atá ina scoil saorsheasaimh inniu.

6.3.2 Córas meantóireachta

Déantar iarracht cumarsáid chórasach a éascú idir na gaelischoileanna ar fud na tíre. Le linn agallaimh, luaigh roinnt ceannairí an buntáiste a bhaineann le comhoibriú idir na scoileanna. Is é atá i gceist le córas meantóireachta sa chás seo ná bealach chun an comhoibriú sin a dhéanamh struchtúrtha, córasach agus ar leas scoileanna nuabhunaithe. Cuireadh an socrú seo i bhfeidhm chun tacú le bunscoil saorsheasaimh a bunaíodh i dTuaisceart Éireann sa bhliain 2011. Ar feadh tréimhse airithe, bhí príomhoide na scoile áitiúla ag feidhmiú mar mheantóir don phríomhoide nuacheaptha sa scoil nuabhunaithe agus rinneadh comhoibriú idir an dá scoil i gcúrsaí pleanála, curaclaim agus forbartha. Nuair a rinneadh cigireacht ar an scoil, moladh an córas comhoibrithe sin.

6.3.4 Tátal

Léiríonn an fhianaise thuas go raibh rath ar an dá straitéis tacaíochta, samhail na satailíte agus caidreamh meantóireachta. Tá scéim mheantóireachta á pleanáil faoi láthair ag Comhairle na Gaelscolaíochta i dTuaisceart Éireann lena leathnú amach mar thaca ag scoileanna eile. Níor tharla sampla eile de chóras satailíte mar mhúnla sealadach a chothaíonn scoil saorsheasaimh nuabhunaithe.

7. CONCLÚID

Léiríonn an anailís ar agallaimh a rinneadh le ceannairí go bhfuil speictream soláthair ann lena gcuimsítear córas saorsheasaimh a sholáthraíonn clár iomlán tumoideachais agus córas aonaid a sholáthraíonn eispéiris foghlama dhátheangacha, ag brath ar acmhainní agus ar chúrsaí foirne na scoile. Tugadh léargas thuas ar na buntáistí agus na dúshláin a bhaineann le gach cineál córais, de réir na n-agallamh le ceannairí na scoileanna. Léiríonn na torthaí taighde go mbíonn buntáistí agus míbhuntáistí comónta agus difriúla ag gach múnla. Ach ní féidir a rá go n-oireann múnla amháin do gach comhthéacs.

Tá dualgas ar institiúidí an stáit agus ar eagrais atá maoinithe ag an stát freastal ar riachtanais an phobail áitiúil – riachtanais oideachais, riachtanais theangeolaíochas agus riachtanais chultúrtha. Chuige sin, beidh gá le fíis agus le cruthaitheacht ag na páirtithe leasmhara chun dul i ngleic leis na dúshláin a aithníodh sa taighde seo. Is fiontar saibhir é an gaeloideachas a thugann luach a chuid airgid don stát. Mar thoradh ar thaighde ar an ngaeloideachas, gheofar léargas breise ar eispéiris na ndaltaí, na múinteoirí, na dtuismitheoirí agus na gceannairí tumoideachais. Tabharfaidh an t-eolas agus an léargas treoir dúinn chun pleanáil chuí a dhéanamh d'earnáil na gaelscolaíochta agus lena cur i bhfeidhm chun freastal ar riachtanais daltaí gaelscoile ó chúlaí éagsúla ag gach leibhéal scolaíochta.



TAGAIRTÍ

- Allen, P., Swain, M., Harley, B., agus Cummins, J. (1990). Aspects of classroom treatment: Toward a more comprehensive view of second language education. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins & M. Swain (eag.), *The development of second language proficiency* (lgh 57-81). Nua-Eabhrac: Cambridge University Press.
- An Roinn Oideachais (2008). *Tuairisc ar athbhreithniú an oideachais lán-Ghaeilge*. Beanchar: RO.
- Artigal, J. M. (1997). The Catalan immersion program. In R. K. Johnson and M. Swain (eag.), *Immersion education: International perspectives* (lgh. 133-150). Cambridge: Cambridge University Press.
- Arzamendi, J. agus Genesee, F. (1997). Reflections on immersion education in the Basque Country. In R. K. Johnson agus M. Swain (eag.), *Immersion education: International perspectives* (lgh 151-166). Cambridge: Cambridge University Press.
- Baker, C. (1993). Bilingual Education in Wales. In H. Baetens Beardsmore (eag.) *European Models of Bilingual Education* (lgh. 7-29). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Baker, C. (1996). *Foundations of bilingual education and bilingualism (Second Edition)*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. agus Jones, S. P. (1998). *Encyclopaedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bernhardt, E. B. (1992). *Life in language immersion classrooms*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Björklund, S. (1997). Immersion in Finland in the 1990s: A state of development and expansion. In R. K. Johnson agus M. Swain (eag.), *Immersion education: International perspectives* (lgh. 85-101). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Cummins, J. (2000). Immersion education for the millennium: What have we learned from 30 years of research on second language immersion? In M. R. Childs agus R. M. Bostwick (eag.), *Learning through two languages: Research and practice*, (lgh 34-47). Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education. Japan: Katoh Gakuen.
- de Courcy, M. (1997). Benowa High: A decade of French immersion in Australia. In R. K. Johnson agus M. Swain (Eag.) *Immersion education: International perspectives* (lgh 44-62). Cambridge: Cambridge University Press.
- Doell, L. (2011). Comparing dual-track and single-track French immersion programs: Does setting Matter? *ACIE Newsletter*, 14(2).
- Duff, P. A. (1997). Immersion in Hungary: An EFL experiment. In R. K. Johnson agus M. Swain (eag.), *Immersion education: International perspectives* (lgh 19-43). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fortune, T. W. and Tedick, D. J. (2008). One-Way, Two-Way and Indigenous Immersion: A Call for Cross-Fertilization. In T. W. Fortune agus D. J. Tedick (eag.), *Pathways to multilingualism: Evolving perspectives on immersion education*, (lgh 3-21). Clevedon: Multilingual Matters.
- Garland, J., Nig Uidhir, G. agus Sweeney, J. (2012). Irish-medium initial teacher education: lessons from self-evaluation. In F. Waldron, J. Smith, M. Fitzpatrick agus T. Dooley (eag.) *Re-imagining initial teacher education: Perspectives on transformation* (lgh 266-284). Baile Átha Cliath: The Liffey Press.
- Genesee, F. (1985). Second language learning through immersion: A review of U.S. programs. *Review of Educational Research*, 55(4), 541-561.
- Genesee, F., Holobow, N. E., Lambert, W. E., and Chartrand, L. (1989). Three elementary school alternatives for learning through a second language. *The Modern Language Journal*, 73(3), 250-263.
- Guimont, G. (2003). French immersion in different settings: A comparative study of student achievement and exemplary practices in immersion centres versus dual- and multi-track schools. Unpublished Master's Thesis. University of Alberta, Edmonton, Ceanada.
- Harley, B. (1993). Instructional Strategies and SLA in Early French Immersion. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 245-259.
- Harris, J., Forde, P., Archer, P., Nic Fhearaile, S. agus O'Gorman, M. (2006). *Irish in primary schools: Long-term national trends in achievement*. Baile Átha Cliath: Oifig an tSoláthair.
- Johnstone, R. (2001). *Immersion in a second or additional language at school: Evidence from international research*. University of Strathclyde: SCILT.



- Kissau, S. (2003). The relationship between school environment and effectiveness in French immersion. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 87-104.
- Lapkin, S., Andrew, C. M., Harley, B., Swain, M. agus Kamin, J. (1981). The immersion centre and the dual-track school environment and achievement in a French immersion program. *Canadian Journal of Education*, 6(3), 69-90.
- Lazaruk, W. (2007). Linguistic, academic, and cognitive benefits of French immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 63(5), 605-628.
- Lightbown, P. M., agus Spada, N. (2006). *How languages are learned* (3ú heagrán) Oxford: Oxford University Press.
- Llywodraeth Cynulliad Cymru (2009). *Welsh-medium Education Strategy*. www.wales.gov.uk/educationandskills (30 Bealtaine 2014).
- Llywodraeth Cynulliad Cymru (2010). *Welsh-medium Education Strategy*. www.wales.gov.uk/educationandskills (30 Bealtaine 2014).
- Ní Chonaill, M. (2014). *Múineadh agus foghlaim na Gaeilge in aonad ghaelcholáiste*. Baile Átha Cliath: An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta.
- Nig Uidhir, G. (2001). Taithí an tumoideachais: Achar foghlama d'oideachasóirí. *Taighde agus Teagasc*, 1, 194-209.
- Ó Duibhir, P. (2008). *Teachers' attitudes towards the proficiency in French of their students in Grades 6-8 French immersion schools in Toronto and Ottawa*. Coláiste Phádraig, Baile Átha Cliath.
- Ó Duibhir, P. (2009). *The spoken Irish of sixth-class pupils in Irish immersion schools*. (PhD), Coláiste na Tríonóide, Baile Átha Cliath.
- Ó Duibhir, P., Nig Uidhir, G., Ó Cathalláin, S., Ní Thuairisg, L., agus Cosgrove, J. (2015). *Anailís ar Mhúnláí Soláthair Gaelscolaíochta (Tuairisc Taighde)*. Béal Feirste: An Coiste Seasta Thuaidh Theas ar Ghaeloideachas.
- Ó Duibhir, P., Ní Thuairisg, L., Nig Uidhir, G. agus Ó Cathalláin, S. (san eagrán seo) *Tionchar na scoileanna lánGhaeilge ar chruthú nuachaintoírí gníomhacha Gaeilge*. In T.J. Ó Ceallaigh agus M. Ó Laoire (eag.), *An chéad chomhdháil taighde uile-oileánda ar an tumoideachas: Imeachtaí na comhdhála*.
- Ó hAiniféin, D. (2007). *Iniúchadh ar na múnláí tumoideachais reatha i nGaelscoileanna i bPoblacht na hÉireann, agus ar na Caighdeáin Ghnóthachtála i Léitheoireacht an Bhéarla iontu*. Tráchtas neamhfhoilsithe. Gaillimh: Acadamh na hOllscolaíochta, OÉ Gaillimh.
- Rhodes, N. C., Christian, D. agus Barfield, S. (1997). Innovations in immersion: The key school two-way model. In R. K. Johnson agus M. Swain (eag.), *Immersion education: International perspectives* (lgh 265-283). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rialtas na hÉireann (2010). *Straitéis Fiche Bliain don Ghaeilge, 2010-2030*. Baile Átha Cliath: Oifig an tSoláthair.
- Shiel, G., Gilleece, L., Clerkin, A., agus Millar, D. (2011). *Measúnachtaí náisiúnta 2010 ar léitheoireacht Bhéarla agus ar Mhatamaitic i scoileanna a bhíonn ag teagasc trí mheán na Gaeilge*. Baile Átha Cliath: An Foras Taighde ar Oideachas.
- Sivermann, D. (2001). *Interpreting qualitative data*. Londain: Sage Publications.
- Stryker, S. B., agus Leaver, B. L. (1997). *Content-based instruction in foreign language education: Models and methods*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Swain, M. (2000). French immersion research in Canada: Recent contributions to SLA and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20(1), 199-212.
- Swain, M. agus Johnson, R. K. (1997). Immersion Education: A category within bilingual education. In R. K. Johnson agus M. Swain (eag.), *Immersion education: International perspectives* (lgh 1-16). Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, M., agus Lapkin, S. (2008). Lexical learning through a multitask activity: The role of repetition. In T. W. Fortune agus D. J. Tedick (eag.), *Pathways to multilingualism: Evolving perspectives on immersion education* (lgh 119-132). Clevedon: Multilingual Matters.

Tionchar na scoileanna lán-Ghaeilge ar chruthú nuachaintoirí gníomhacha Gaeilge

Pádraig Ó Duibhir, Coláiste Phádraig

Laoise Ní Thuairisg, Coláiste Phádraig

Gabrielle NigUidhir, Coláiste Ollscoile Naomh Muire

Seán Ó Cathalláin, Coláiste Mhuire gan Smál

ACHOIMRE

Leagann Straitéis 20 Bliain don Ghaeilge spriocanna uailmhianacha amach chun líon na gcainteoirí laethúla Gaeilge a ardú ó 77,185 go 250,000 faoi 2030 (Rialtas na hÉireann, 2010). Má tá an sprioc sin le baint amach, bheadh ar an gcóras oideachais cur go mór le líon na gcainteoirí gníomhacha dátheangacha a ghineann sé.

Rinneamar iniúchadh sa taighde seo ar iompar teanga na ndaltaí (n=373) i scoileanna lán-Ghaeilge i dTuaisceart Éireann agus i bPoblacht na hÉireann agus na nithe a d'imir tionchar ar an iompar sin. Léirigh na daltaí agus na tuismitheoirí dearcadh an-dearfach i leith na Gaeilge bunaithe ar na freagraí a thug siad ar cheistneoirí. Léiríonn na torthaí maidir le húsáid na Gaeilge taobh istigh agus taobh amuigh de thimpeallacht na scoile agus sa teaghlach ach go háirithe, na dúshláin atá ann maidir le normalú mionteangacha i gcomhthéacs ina bhfuil formhór na teagmhála leis an teanga teoranta don scoil. Pléimid impleachtaí na dtorthaí do chruthú pobail Ghaeilge mórthimpeall ar scoileanna lán-Ghaeilge.

ABSTRACT

The Irish Government's 20 year strategy for Irish sets very ambitious targets for increasing the number of daily speakers of Irish from 77,185 to 250,000 by 2030 (Government of Ireland, 2010). If this target is to be met, the education system in general would need to greatly increase the number of active bilinguals currently generated.

This study investigated the language behaviour of Irish-medium pupils (n=373) in Northern Ireland and in the Republic of Ireland and the issues which affect their use of Irish. Findings based on questionnaires to Irish-medium pupils and their parents reveal very positive attitudes towards the Irish language. The patterns of Irish language use inside and outside the school environment, particularly in the home, highlight the challenges faced in normalising minority languages where the main exposure to the language is confined to the school. The implications for the need to create language communities around all-Irish schools will be discussed.



1. RÉAMHRÁ

Tá iarrachtaí á ndéanamh i dtíortha éagsúla ar fud an domhain mionteangacha a athneartú trí mheán an chórais oideachais. Feictear samplaí de na hiarrachtaí sin i limistéir mar Albain, an Bhreatain Bheag, Tír na mBascach, an Nua-Shéalainn agus Haváí. Is minic go mbíonn tábhacht féiniúlachta ag baint le teanga a bhí mar theanga dhúchais ag pobal tráth, ach gur cuireadh an teanga sin faoi chois le linn tréimhse coilínithe. I gcás na Gaeilge agus na dteangacha atá luaite thuas, ní labhraítear an teanga lasmuigh de na limistéir sin agus is minic a bhíonn todhchaí na teanga ag brath cuid mhaith ar rath na gclár oideachais. I gcás na Gaeilge, mar shampla, ní leor an méid seachadta atá ag tarlú sna ceantair Ghaeltachta le go mairfidh an Ghaeilge beo. Is léir ó thaighde le blianta beaga anuas go bhfuil meath leanúnach ag teacht ar rath na Gaeilge mar theanga phobail sna ceantair Ghaeltachta agus dar leis an bhfianaise is déanaí tá an luas atá faoin gcreimeadh sin ag méadú i gcónaí (Ó Giollagáin & Charlton, 2015; Ó Giollagáin, Mac Donnacha, Ní Chualáin, Ní Shéaghdha, & O'Brien, 2007; Péterváry, Ó Curnáin, Ó Giollagáin, & Sheahan, 2014). Tá ról tábhachtach ag an gcóras oideachais sa chomhthéacs sin cainteoirí nua a ghiniúint gach glúin leis an easnamh sin a chúiteamh (Harris, 2005; Ó Riagáin, 2008).

Déanaimid athbhreithniú san alt seo ar ról an chórais oideachais in athbheochan na Gaeilge ó bunaíodh an stát. Breathnaímid ansin ar úsáid na Gaeilge lasmuigh den chóras oideachais agus ar na spriocanna uailmhianacha maidir le cainteoirí laethúla Gaeilge atá in *Straitéis 20 Bliain don Ghaeilge*. Tar éis an cúla sin a scagadh, déanaimid cur síos ar an taighde reatha, na modheolaíochtaí a úsáideadh agus na rannpháirtithe. Is é an phríomhcheist taighde a leagamar romhainn ná cad é iompar teanga na ndaltaí i scoileanna lán-Ghaeilge agus na fachtóirí a imríonn tionchar air sin? Déanaimid cur síos ar na torthaí a fuairamar maidir le húsáid Ghaeilge na ndaltaí agus na dtuismitheoirí i scoileanna lán-Ghaeilge an taighde lasmuigh den seomra ranga agus sa teaghlach. Pléimid impleachtaí na dtorthaí do chruthú cainteoirí gníomhacha Gaeilge agus an gá atá le pobail Ghaeilge a thógáil mórthimpeall ar scoileanna lán-Ghaeilge ina ndéanfaí an Ghaeilge a normalú.

2. ATHBHEOCHAN NA GAEILGE SA CHÓRAS OIDEACHAIS

Tá sé intuigthe go leagfadh stáit béim ar an gcóras oideachais mar ghníomhaireacht athbheochana mar go bhfuil tionchar díreach ag an stát ar an gcóras céanna. Bheadh sé faillíoch, áfach, a cheapadh go bhféadfadh an córas oideachais an t-ualach iomlán a iompar (Baker, 2003). Léiríonn fianaise dúinn gur cheap rialtais éagsúla in Éirinn, mar shampla, go bhféadfadh na scoileanna an Ghaeilge a athbheochan gan mórán tacaíocht ó institiúidí eile an Stáit (Coolahan, 1981; O'Connor, 2010; Ó Buachalla, 1984; Ó Riagáin, 1997; Ó Tuathaigh, 2008). É sin ráite, is beag seans go bhféadfaí teanga a athbheochan gan tacaíocht iomlán ón gcóras oideachais.

Nuair a bunaíodh an Saorstát ó dheas in 1922, tugadh ról lárnach don chóras oideachais in athbheochan na Gaeilge. Mhol an chéad chomhdháil a dhréachtaigh an clár oideachais in 1922 go múiní na hábhair uilig sna ranganna naíonán trí Ghaeilge aon áit a raibh múinteoirí cáilithe agus in inmhe é sin a dhéanamh (National Programme Conference, 1922). Polasaí tumoideachais a bhí i gceist cé nár tugadh é sin air ag an am. Tar éis tréimhse fáis i dtús aimsire, d'imigh an borradh sin i léig ar chúiseanna éagsúla nach bpléimid anseo ceal spáis. Le daichead bliain anuas, áfach, tá fás gan stad in athuair ar oideachas trí mheán na Gaeilge ar fud an oileáin agus sainítear anois an cur chuige seo mar an tumoideachas. Tá an fás in earnáil na gaelscolaíochta á thiomáint ag na tuismitheoirí le tacaíocht ón stát agus áirítear é ar cheann de na tionscadail is dearfaí riamh i gcur chun cinn na Gaeilge (Comhairle na hEorpa, 2008). Tá an borradh céanna le feiceáil i dTuaisceart Éireann áit ar ábhar roghnach í an Ghaeilge ar churaclam na scoile atá ar fáil i scoileanna Caitliceacha den chuid is mó (Darmody & Daly, 2015). Tá ráchairt ar earnáil na gaelscolaíochta ansin le dhá scór bliain anuas.

3. ÚSÁID NA GAEILGE LASMUIGH DEN CHÓRAS OIDEACHAIS

Dearbháíodh seasamh na Gaeilge sa chóras oideachais mar phríomhfhócas an Stáit ó dheas in *Straitéis 20 Bliain don Ghaeilge*. Aithníodh áfach, "go bhfuil sé an-riachtanach beocht a chur sa Ghaeilge lasmuigh den seomra ranga i gcás na ndaoine óga atá á foghlaim sa chóras oideachais foirmiúil" (Rialtas na hÉireann, 2010, lch 16). Nuair a fhéachtar ar iarrachtaí an Stáit an Ghaeilge a chothú sna ceantair Ghaeltachta agus a athbheochan taobh amuigh den Ghaeltacht (Ó Riagáin, 2008), is féidir a rá go raibh rath áirithe ar an bpolasaí i bhfianaise an ardaithe ar líon na ndaoine a thuairiscigh go raibh siad in ann Gaeilge a labhairt ó 18.3% i ndaonáireamh 1926 go 41.4% (1.77m) i ndaonáireamh 2011 (An Phríomh-Oifig Staidrimh, 2012). Is mórgníomh sochtheangeolaíoch é go bhfuil ráta úsáidte na Gaeilge i measc an teaghlaigh ag an leibhéal céanna anois is a bhí nuair a bunaíodh an stát sa bhliain 1922 (Ó Riagáin 2008). Maíonn Harris (2005) gur de thoradh theagasc na Gaeilge sna gnáth-bhunscoileanna, trínar soláthraíodh cainteoirí dátheangacha glúin i ndiaidh glúine, a d'éirigh leis an Stát an líon cainteoirí a ardú. Ach is é an tslat tomhais is tábhachtaí in athneartú teanga dar linn ná cur le líon na gcainteoirí gníomhacha. I ndeireadh na dála, is é an cainteoir aonair is tábhachtaí sa pholasaí agus sa phleanáil teanga ó thaobh úsáid na teanga de lasmuigh den seomra ranga (Ó Laoire, 2006). As an 1.77 milliún duine a bhfuil cumas labhartha Gaeilge acu, níor thuairiscigh ach 77,185 díobh, nó thart ar 2%, go mba cainteoirí laethúla Gaeilge iad lasmuigh den chóras oideachais. I dtaighde



Darmody & Daly (2015) dúirt 6% de rannpháirtithe Phoblacht na hÉireann (PÉ) gur labhair siad an Ghaeilge ar bhonn laethúil i gcomparáid le 1% i dTuaisceart Éireann (TÉ). Tá sé suntasach freisin go raibh Gaeilge á labhairt uaireanta ag beagnach dhá oiread daoine (80%) le hardchumas sa Ghaeilge i PÉ, i gcomparáid le daoine le bunchumas (43%) nár labhair í riamh. Toradh suntasach eile, nach gcuirfeadh ionadh orainn is dócha, is ea go mbíonn 43% de dhaoine a raibh ardchumas sa Ghaeilge ag a dtuismitheoirí ag labhairt na Gaeilge go seachtainiúil nó níos minice i gcomparáid le 6% de dhaoine nach raibh aon Ghaeilge ag a dtuismitheoirí. Ar an iomlán, bhí tionchar láidir ag cumas Gaeilge agus dearcadh dearfach na dtuismitheoirí ar úsáid Gaeilge na bhfreagróirí. Léirigh taighde Darmody & Daly (2015) agus Ó Duibhir, NigUidhir, Ó Cathalláin & Ní Thuairisg (2015) freisin go bhfuil easpa deiseanna ag daoine an Ghaeilge a labhairt ina bac orthu í a labhairt.

As an 77,185 duine a thuairiscigh gur labhair siad Gaeilge ar bhonn laethúil, tá 59,320 díobh ina gcónaí lasmuigh den Ghaeltacht (An Phríomh-Oifig Staidrimh, 2012; O'Rourke & Walsh, 2015). D'fhéadfaí na daoine sin agus na cainteoirí i dtaighde Darmody & Daly (2015) a áireamh mar 'Nuachaintoirí na Gaeilge' .i. "daoine a úsáideann an Ghaeilge go rialta ach nach cainteoirí dúchais Gaeltachta iad" (J. Walsh, 2015, lch 14) agus chuirfí daltaí tumoideachais san áireamh faoin sainmhíniú sin freisin (O'Rourke & Walsh, 2015). Is eol dúinn go bhfuil neart daoine ann ar cuireadh oideachas trí Ghaeilge orthu i gcaitheamh na mblianta, ach nach labhraíonn í in ainneoin an cumas a bheith acu (Mac Aogáin, 1990). An cheist atá á cioradh san alt seo ná an mbeidh na nuachaintoirí seo ina gcainteoirí gníomhacha Gaeilge amach anseo?

Leagann *Straitéis 20 Bliain don Ghaeilge* sprioc uailmhianach amach chun an líon daoine a úsáideann an Ghaeilge gach lá lasmuigh den chóras oideachas a ardú go 250,000 (Rialtas na hÉireann, 2010). Aithnítear in *Straitéis 20 Bliain don Ghaeilge* nach bhfuil sa sealbhú ach an chéad chéim. Mheabhraigh Cummins (2000) agus Baker (2003) dúinn an dúshlán a bhaineann le húsáid na teanga lasmuigh den scoil a fhorleathnú i measc foghlaimeoirí:

A further concern about bilingual education is that language learning may stop at the school gates ... Extending a minority language learned at school to use in the community is something that is difficult to engineer, difficult to plan, but nevertheless vital if the language is to live outside the school gates. (2003, lch 101)

Nocht daltaí Rang 6 i dtaighde Uí Dhuibhir (2009) an tuairim gur bheag deis a bhí acu feidhm a bhaint as a gcuid Gaeilge lasmuigh den scoil. Léirigh céatadán suntasach de na daltaí gael scoile i dtaighde Uí Dhuibhir et al. (2015) gur thapaigh siad deiseanna a bhí ar fáil dóibh sa tsochaí Gaeilge a labhairt lasmuigh den scoil le cainteoirí Gaeilge sa phobal áitiúil agus sa Ghaeltacht, deiseanna a spreag iad chun feabhas a chur ar a gcumas Gaeilge. Tuigimid ó iarrachtaí athbheochana na hEabhraise (O Laoire, 1999) agus teangacha eile (Fishman, 2001) an ról lárnach atá ag teaghlaigh in aisiompú teanga. Déanfaimid iniúchadh thíos ar úsáid Gaeilge na ndaltaí a ghlac páirt sa taighde seo lasmuigh den seomra ranga agus ina dteaghlaigh.

4. MODHEOLAÍOCHT

4.1 Ceistneoir na ndaltaí

Dhearamar ceistneoir do dhaltaí bunaithe ar Chnuasach Trialach maidir le Dearcadh/Inspreagadh (CTDI) (*Attitude/Motivation Test Battery AMTB*) le fáil amach faoi iompar teanga daltaí gael scoile agus na gnéithe a bhfuil tionchar acu ar úsáid na Gaeilge. An cuspóir atá leis an CTDI ná tomhas a dhéanamh ar cé chomh tréan is atá dearcadh agus inspreagadh na ndaltaí i leith fhoghlaím agus úsáid na Gaeilge. Léiríodh go bhfuil inspreagadh ar cheann de na hathróra is tábhachtaí idir daoine agus go mbíonn tionchar suntasach aige ar fhoghlaím an dara teanga (Dörnyei, 2006). Léirigh Harris & Murtagh (1999) go raibh comhghaol suntasach idir dearcadh i leith an dara teanga (T2) agus cumas sa T2. Cabhraíonn dearcadh dearfach leis an bhfoghlaimeoir coinneáil air ag foghlaim an T2 thar thréimhse fhada in ainneoin na ndúshlán (Harris & Conway, 2002).

Bhí 37 mír nó ráiteas sa CTDI a cuireadh ar na daltaí agus iad roinnte i gcúig scála:

- Fonn foghlama na Gaeilge (6 mhír)
- Dearcadh i leith fhoghlaím na Gaeilge (7 mír)
- Spreagadh ó thuismitheoirí an Ghaeilge a fhoghlaím (5 mhír)
- Féinchoincheap ar chumas sa Ghaeilge (6 mhír)
- Úsáid na Gaeilge (13 mhír).

Tugadh cuireadh do dhaltaí a dtuairimí a nochtadh i dtaobh na ráiteas i bhfoirm scála cúig phointe Likert ó 'easaontaím go mór' go 'aontaím go mór'. Cuireadh cuid de na ráitis i bhfoirm dhiúltach d'aon turas chun iachall a chur ar an bhfreagróir machnamh a dhéanamh ar na freagraí agus ionas nach bhféadfaí dul síos trí na ráitis ag ticeáil na rannóige céanna. Baineadh úsáid as pacáiste SPSS chun anailís a dhéanamh ar fhreagraí na ndaltaí. Bhí ceist oscailte ag an deireadh inar iarradh ar na daltaí cad a spreag iad nó cad a chuir fonn orthu Gaeilge a labhairt.



4.2 Ceistneoir na dtuismitheoirí

Dhearamar ceistneoir do thuismitheoirí freisin ina raibh 37 gceist ar fad. Bhain na ceisteanna le trí rannóg éagsúla: cúlra an tuismitheora (9 gceist); an páiste agus an Ghaeilge (7 gceist); an scoil agus oideachas lán-Ghaeilge (21 cheist). Ní phléitear sa pháipéar seo ach na ceisteanna atá ábhartha d'iompar teanga na ndaltaí agus na gnéithe a bhfuil tionchar acu ar úsáid na Gaeilge ina measc.

4.3 Rannpháirtithe

Shocraíomar an ceistneoir a chur ar dhaltai Rang 5 i mbunscoileanna i bPoblacht na hÉireann (PÉ) agus ar dhaltai Rang 7 i mbunscoileanna i dTuaisceart Éireann (TÉ). Cuireadh ceistneoir na dtuismitheoirí chuig tuismitheoirí na bpáistí céanna. Roghnaíodh na ranganna sin mar go mbíonn na daltaí ar chomhaois, 10 mbliana nó 11 bhliain d'aois den chuid is mó, sna ranganna sin. Is é Rang 7 an bhliain dheireanach ag daltaí TÉ sa bhunscoil fosta. Roghnaíodh Bliain 4 (PÉ) agus Bliain 12 (TÉ) ag leibhéal na hiar-bhunscoile toisc go mbeadh na daltaí sa dá réigiún ar chomhaois, 15 nó 16 bliana d'aois den chuid is mó, agus nach mbeadh brú rómhór orthu maidir le scrúduithe. Glacadh líon beag daltaí i Rang 6 (TÉ), Bliain 3 (PÉ) agus Bliain 11 (TÉ) de bharr iad a bheith in ilrang nó toisc go raibh an sampla i scoileanna áirithe an-bheag. Sampla áise neamhrandamach a bhí i gceist. Feictear i dTábla 1 gur fhreagair 373 dhaltai an ceistneoir as 616 cheistneoir a scaipeadh. Toisc go bhfuil líon níos airde daltaí rannpháirteach sa chóras tumoideachais i bPoblacht na hÉireann ar iliomad cúiseanna bainteacha, bhí níos mó daltaí ó PÉ ann ná ó TÉ. Ina ainneoin sin, ghlac 145 dhaltai ó TÉ páirt ann, rud a bhí sásúil ó thaobh na samplála de.

Roinneamar na scoileanna de réir cineál scoile, scoil saorsheasaimh nó aonad, agus réigiúin. Bhí an dá chineál scoile, scoil saorsheasaimh nó aonad, i dtrí réigiún agus gan ach cineál amháin bunscoile i PÉ áit nach bhfuil aon aonad ag feidhmiú. Léirítear i dTábla 1 líon na gceistneoirí a scaipeadh ar na cineálacha scoileanna éagsúla agus an ráta freagartha a bhí orthu. Tá tábhacht leis an ráta freagartha maidir le ginearálú na dtorthaí. Chuir 68.0% de na daltaí i mbunscoileanna saorsheasaimh i PÉ ceistneoirí ar ais agus 62.3% i gcás na mbunscoileanna saorsheasaimh i TÉ. Bhí ráta beagán níos airde sna haonaid bhunscoile i TÉ ag 72.1%. I gcás na n-iar-bhunscoileanna, 55.1% de dhaltai iar-bhunscoile saorsheasaimh i PÉ a d'fhreagair an ceistneoir agus 44.7% de dhaltai na n-aonad i PÉ. Iar-bhunscoil saorsheasaimh amháin atá i TÉ agus d'fhreagair 77.6% den spriocghrúpa sa scoil sin an ceistneoir. Níor fhreagair ach 23.7% de dhaltai ó dhá aonad iar-bhunscoile i TÉ. Ní mór an ráta íseal seo agus an 44.7% de dhaltai na n-aonad i PÉ a chur san áireamh agus na torthaí á léirmhíniú agus á gcur i gcomparáid lena chéile. Ar an iomlán, bhí ráta freagartha 60.1% ar an gceistneoir.

Cineál scoile/Réigiún	Líon na ndaltaí	Líon na gceistneoirí líonta	Ráta freagartha
Bunscoil saorsheasaimh (PÉ)	188	128	68.0%
Bunscoil saorsheasaimh (TÉ)	61	38	62.3%
Aonaid bhunscoile (TÉ)	43	31	72.1%
Iar-bhunscoil saorsheasaimh (PÉ)	107	59	55.1%
Aonaid iar-bhunscoile (PÉ)	94	42	44.7%
Iar-bhunscoil saorsheasaimh (TÉ)	85	66	77.6%
Aonaid iar-bhunscoile (TÉ)	38	9	23.7%
Iomlán	616	373	60.1%

Tábla 1: Rannpháirtithe agus ráta freagartha ar cheistneoir na ndaltaí

4.4 Tástáil iontaofachta

Baineadh úsáid as cuid de na scálaí den CTDI i staidéir eile cheana féin (m.sh. Ó Duibhir, 2009; Harris & Murtagh, 1999). Chun iontaofacht na scálaí a thástáil, bhaineamar úsáid as Cronbach's Alpha. Rinneamar comparáid idir luachanna Alpha sa taighde seo agus taighde Uí Dhuibhir (2009) agus Harris & Murtagh (1999) agus fuaireamar amach go raibh iontaofacht na scálaí sásúil nó go maith.

5. TORTHAÍ

Dírítear isteach go príomha sna torthaí ar an bhfianaise a bhailíomar maidir le foghlaim agus le húsáid na Gaeilge i measc na ndaltaí agus na nithe a imríonn tionchar air sin. Tugtar léargas ar dtús ar na meánscoir do na scálaí éagsúla.



Déantar iniúchadh ansin ar na scálaí céanna de réir na teanga a labhraítear sa bhaile. Bíonn deiseanna ag daltaí i scoileanna lán-Ghaeilge an Ghaeilge a úsáid lasmuigh den seomra ranga agus go háirithe i gclós na scoile. Rinneamar iniúchadh ar an ngné sin agus déantar tuairisciú ar chleachtas na ndaltaí ina leith. Déantar cíoradh ansin ar chúla teanga na dtuismitheoirí agus a gcleachtas teanga sa bhaile. Ar deireadh, déantar iniúchadh ar chleachtas teanga na ndaltaí lena dtuismitheoirí.

5.1 Comparáid idir scoir na scálaí de réir cineál scoile/réigiúin

Déantar comparáid ar dtús báire ar na meánscoir do na cúig scála, cineál scoile agus réigiún. Léiríonn Tábla 2 na meánscoir do gach ceann de na cúig scála do na seacht gcineál scoile. Baineadh úsáid as trialacha ANOVA le fáil amach an raibh difríochtaí suntasacha ó thaobh staitistice de idir na meáin sin agus pléitear na difríochtaí sin thíos.

Maidir le 'fonn foghlama na Gaeilge', feictear go raibh an meán ab airde ag bunscoileanna saorsheasaimh TÉ don scála seo agus difríocht shuntasach ann i gcomparáid le haonaid bhunscoile TÉ, iar-bhunscoileanna saorsheasaimh PÉ, aonaid iar-bhunscoile PÉ, agus le hiar-bhunscoil saorsheasaimh TÉ.

Bhí an meán ab airde arís ag bunscoileanna saorsheasaimh TÉ do 'dhearcadh i leith fhoghlaime na Gaeilge' agus difríocht shuntasach ann i gcomparáid le haonaid iar-bhunscoile PÉ agus le hiar-bhunscoil saorsheasaimh TÉ.

Maidir le 'spreagadh ó thuismitheoirí Gaeilge a fhoghlaime', bhí na meánscoir ab airde sa chás seo ag aonaid iar-bhunscoile TÉ agus scór an-ghar dó ag bunscoileanna saorsheasaimh TÉ. Bhí difríochtaí suntasacha ann d'aonaid bhunscoile TÉ, iar-bhunscoileanna saorsheasaimh PÉ, aonaid iar-bhunscoile PÉ, agus iar-bhunscoil saorsheasaimh TÉ.

Bhí na meánscoir ab airde ag bunscoileanna saorsheasaimh TÉ agus ag iar-bhunscoileanna saorsheasaimh PÉ le haghaidh 'féinchoincheap ar chumas sa Ghaeilge'. Bhí difríocht shuntasach idir na meánscoir ag iar-bhunscoileanna saorsheasaimh PÉ i gcomparáid leis an iar-bhunscoil saorsheasaimh i TÉ. An t-aon difríocht shuntasach eile ná idir na haonaid bhunscoile i TÉ agus an iar-bhunscoil saorsheasaimh i TÉ, áit a raibh na bunscoileanna níos airde.

Maidir le 'húsáid na Gaeilge', ba iad na daltaí bunscoile (cló trom) i scoileanna saorsheasaimh sa taighde seo an dream ba láidre i gcomparáid leis na daltaí iar-bhunscoile agus na daltaí bunscoile in aonaid i TÉ. Bhí an difríocht sin suntasach ó thaobh staitistice de.

Catagóir		Fonn foghlama na Gaeilge	Dearcadh i leith fhoghlaime na Gaeilge	Spreagadh ó thuismitheoirí Gaeilge a fhoghlaime	Féin-choincheap ar chumas sa Ghaeilge	Úsáid na na Gaeilge
Bunscoil saorsheasaimh (PÉ)	Meán	22.70	29.13	19.22	21.63	42.66
Bunscoil saorsheasaimh (TÉ)	Meán	25.41	31.03	20.31	23.16	45.07
Aonaid bhunscoile (TÉ)	Meán	21.26	29.37	16.16	22.05	39.13
Iar-bhunscoileanna saorsheasaimh (PÉ)	Meán	22.67	28.40	17.02	23.23	37.32
Aonaid iar-bhunscoile (PÉ)	Meán	22.20	26.75	15.89	20.71	36.37
Aonaid iar-bhunscoile (TÉ)	Meán	23.56	27.33	20.56	21.22	32.50
Iar-bhunscoileanna saorsheasaimh (TÉ)	Meán	20.83	27.69	15.65	20.15	37.24
Iomlán	Meán	22.41	28.67	17.72	21.68	39.81

Tábla 2: Meánscoir agus dialltaí caighdeánacha do gach ceann de na cúig scála do na seacht gcineál scoile



5.2 Dáileadh na ndaltaí de réir teanga labhartha sa bhaile agus cineál scoile

Fiafraíodh de na daltaí faoin ngnáth-theanga a labhraíonn siad sa bhaile. Léirítear i dTábla 3 dáileadh na ndaltaí de réir úsáid na Gaeilge sa bhaile sna seacht gcineál scoile. Tá go leor éagsúlachta ann ach léirítear go labhraíonn daltaí bunscoile i PÉ agus sna haonaid bhunscoile i TÉ níos mó Gaeilge sa bhaile ná aon ghrúpa eile. Cé go bhfuil líon na ndaltaí a thuairiscigh go labhraíonn siad 'Gaeilge amháin' nó 'Gaeilge den chuid is mó' sa bhaile íseal go leor, thuairiscigh céatadán substaintiúil gur 'Meascán cothrom de Ghaeilge agus Béarla' a labhraíonn siad. Is dóigh linn gur rud dearfach é sin ach ní mór a bheith amhrasach faoi mar sin féin i bhfianaise fhreagraí a dtuismitheoirí a thuairiscíonn leibhéal úsáidte Gaeilge i bhfad níos ísle, faoi mar a fheictear i dTábla 7 thíos.

Cineál scoile/Réigiún	Gaeilge amháin	Gaeilge den chuid is mó	Meascán cothrom de Ghaeilge agus Béarla	Béarla den chuid is mó	Béarla amháin	Teanga eile
Bunscoileanna saorsheasaimh (PÉ)	0.8	1.6	20.0	52.8	20.8	4.0
Bunscoileanna saorsheasaimh (TÉ)	0.0	0.0	15.8	34.2	47.4	2.6
Aonaid bhunscoile (TÉ)	4.2	8.3	37.5	41.7	8.3	0.0
Iar-bhunscoileanna saorsheasaimh (PÉ)	0.0	0.0	10.2	45.8	44.1	0.0
Aonaid iar-bhunscoile (PÉ)	0.0	0.0	9.5	45.2	40.5	4.8
Iar-bhunscoil saorsheasaimh (TÉ)	0.0	1.4	17.6	47.3	31.1	2.7
Aonaid iar-bhunscoile (TÉ)	0.0	0.0	22.2	44.4	33.3	0.0

Tábla 3: Dáileadh na ndaltaí de réir úsáid na Gaeilge agus cineál scoile

Na meánscóir de réir teanga labhartha sa bhaile

Léirítear i dTábla 4 na meánscóir do na scálaí éagsúla de réir teanga labhartha sa bhaile. Cuireadh 'Gaeilge amháin', 'Gaeilge den chuid is mó' agus 'Teanga eile' le chéile faoi 'Eile' don chomparáid seo. Tá éagsúlacht shuntasach do gach ceann de na scálaí agus go háirithe do 'úsáid na Gaeilge'.

Léirigh trialacha comparáideacha Bonferroni grúpa ar ghrúpa post hoc go raibh meánscór na ndaltaí a labhair 'Béarla amháin' sa bhaile ní b'íse ná na daltaí sna catagóirí 'Béarla den chuid is mó' agus 'Meascán cothrom de Ghaeilge agus Béarla'. Ar an gcaoi chéanna, bhí spreagadh ó thuismitheoirí ní b'íse go suntasach don ghrúpa 'Béarla amháin' sa bhaile i gcomparáid leis na catagóirí 'Béarla den chuid is mó' agus 'Meascán cothrom de Ghaeilge agus Béarla'. Bhí an pátrún céanna le feiceáil do 'Féinchoincheap ar chumas sa Ghaeilge' agus do 'Úsáid na Gaeilge'. Léiríonn sé sin go bhfuil tionchar suntasach ag an méid Gaeilge a labhraítear, nó a thuairiscítear, i dteaghlaigh na ndaltaí ar a ndearcadh agus a bhíonn i leith fhoghlaím agus úsáid na Gaeilge agus ar a bhféinchoincheap ar a gcumas. Is toradh é seo, ar ndóigh, nach gcuireann iontas orainn.

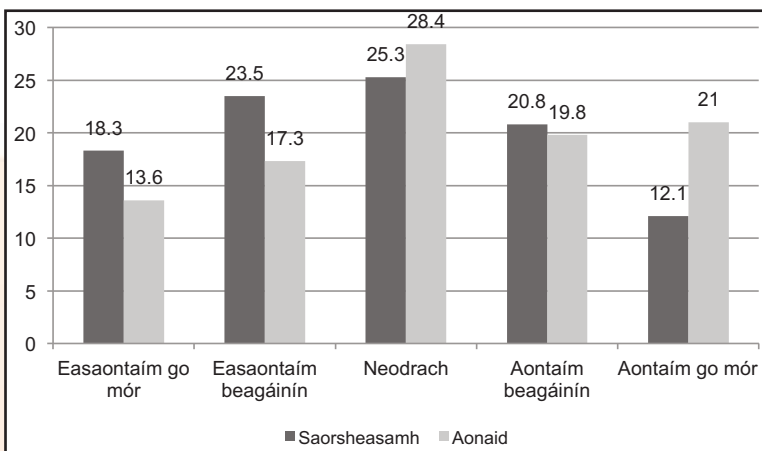


Catagóir		Fonn foghlama na Gaeilge	Dearcadh i leith fhoghlaím na Gaeilge	Spreagadh ó thuismitheoirí Gaeilge a fhoghlaím	Féin-choincheap ar chumas sa Ghaeilge	Úsáid na Gaeilge
Béarla amháin	Meán	20.51	27.23	16.13	20.54	35.55
Béarla den chuid is mó	Meán	23.09	29.09	18.08	22.15	40.13
Meascán cothrom de Ghaeilge agus Béarla	Meán	23.86	29.97	18.97	22.31	45.83
Eile	Meán	22.71	28.44	18.88	22.56	42.59
Iomlán	Meán	22.41	28.66	17.69	21.70	39.81

Tábla 4: Na meánscóir agus na dialltaí caighdeánacha de réir teanga labhartha sa bhaile

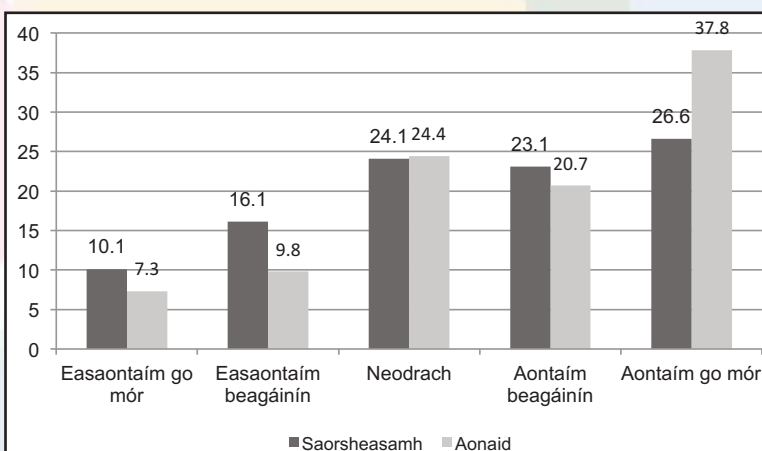
5.3 Úsáid na Gaeilge lasmuigh den seomra ranga

Chuireamar cúpla ráiteas sa cheistneoir a bhain le labhairt na Gaeilge lasmuigh de na ranganna foirmiúla agus i gclós na scoile. Bhí foclaíocht an dá ráiteas curtha ar bhealach ina léireodh céatadán ard daltaí ag easaontú leis na ráitis go raibh siad ag baint leasa as na deiseanna Gaeilge a labhairt lasmuigh den seomra ranga. Feictear i bhFíor 1 go raibh 41.8% de dhaltai sna scoileanna saorsheasaimh agus 30.8% den dhaltai sna haonaid a d'easaontaigh nó a d'easaontaigh go mór leis an ráiteas nach ndearna siad mórán iarrachta an Ghaeilge a labhairt lasmuigh den rang nuair a bhíonn siad ar scoil. Fágann sé sin céatadán suntasach a d'aontaigh leis an ráiteas.



Fíor 1: Freagraí na ndaltaí don ráiteas: *Le bheith fírinneach, ní dhéanaim mórán iarrachta an Ghaeilge a labhairt lasmuigh den rang nuair a bhím ar scoil*

Feictear i bhFíor 2 go raibh 26.2% de dhaltai sna scoileanna saorsheasaimh agus 17.1% de dhaltai sna haonaid a d'easaontaigh nó a d'easaontaigh go mór leis an ráiteas gur labhair siad níos mó Béarla ná Gaeilge i gclós na scoile. Fágann sé sin céatadán suntasach arís a d'aontaigh leis an ráiteas.



Fíor 2: Freagraí na ndaltaí don ráiteas: *Labhraím níos mó Béarla ná Gaeilge i gclós na scoile*



Tá go leor cúiseanna ann, dar ndóigh, nach dtapódh na daltaí an deis an Ghaeilge a labhairt lasmuigh den seomra ranga ach is dóigh linn nach tuar rómhaith é ar a n-iompar teanga agus an scoil fágtha acu i ngeall ar an easpa tacaíochta agus deiseanna atá ar fáil d'úsáid na teanga sa saol mór.

5.4 Teangacha na dtuismitheoirí

Cuireadh ceist ar na tuismitheoirí faoin teanga a labhraítí sa bhaile agus iad féin ag fás aníos agus faoin gcineál scoile ar fhreastail siad uirthi. Fuaireamar amach gur Bhéarla ba mhó a labhraítí leo agus nach raibh aon difríochtaí suntasacha idir na cineálacha scoileanna. Maidir le freastal ar scolaíocht trí Ghaeilge, léirítear i dTábla 5 gur fhreastail 13 (3.9%) tuismitheoir ar bhunscoil agus ar iar-bhunscoil lán-Ghaeilge. D'fhreastail 19 (5.7%) dtuismitheoir ar bhunscoil nó ar iar-bhunscoil lán-Ghaeilge. Fágann sé sin go bhfuil 32 (9.6%) tuismitheoir sa taighde seo a fuair a gcuid oideachais trí Ghaeilge ag leibhéal na bunscoile nó na hiar-bhunscoile.

Cuireadh ceist ar na tuismitheoirí faoin teanga a labhraíonn siad lena bpáistí. Feictear arís i dTábla 5 go bhfuil tromlach na bhfreagraí ar an taobh clé den tábla, gné a léiríonn gur Béarla is mó a labhraítear. Feictear sa chéad trí shraith de Thábla 5 gurb iad tuismitheoirí bunscoile is minice a labhraíonn roinnt Gaeilge lena bpáistí. Feictear sa cheathrú colún gur cúigear tuismitheoirí a labhraíonn Gaeilge den chuid is mó lena bpáistí. Tá comhcheangail réasúnta láidir, atá suntasach ó thaobh staitistice de, idir an teanga a labhair na tuismitheoirí agus iad ag fás aníos agus a mhinice is a labhraíonn siad Béarla/Gaeilge/teanga eile lena bpáistí féin (chí-chearnach=173.846, df=25, $p < 0.001$). Ní raibh aon chomhcheangail, áfach, idir freastal na dtuismitheoirí ar scoil lán-Ghaeilge agus a mhinice is a labhraíonn siad Béarla/Gaeilge/teanga eile lena bpáistí féin (chí-chearnach=12.770, df=10, $p=0.237$). Ní mór cuimhneamh arís gur grúpa beag go leor de 32 (9.6%) tuismitheoir sa taighde seo a d'fhreastail ar bhunscoil nó ar iar-bhunscoil lán-Ghaeilge ach ní léir ón bhfianaise sa taighde seo go raibh tionchar láidir aige sin ar a n-iompar teanga lena bpáistí féin. Dá leanfadh an patrún seo le daltaí na scoileanna lán-Ghaeilge an lae inniu, tá an baol ann nach mbeidís gníomhach maidir leis an nGaeilge a sheachadadh go dtí an chéad ghlúin eile nuair a bheidh siad ina dtuismitheoirí amach anseo.

Catagóir scoile/suíomh	% Béarla amháin	% Béarla den chuid is mó	% Meascán cothrom de Ghaeilge agus Béarla	% Gaeilge den chuid is mó	% Gaeilge amháin	% Teanga eile
Bunscoileanna saorsheasaimh PÉ (n=119)	23.9	59.8	12.0	1.7 (n=2)	0.0	2.6
Bunscoileanna saorsheasaimh TÉ (n=23)	43.5	56.5	0.0	0.0	0.0	0.0
Aonad bunscoile TÉ (n=18)	27.8	66.7	0.0	5.6(n=1)	0.0	0.0
Iar-bhunscoileanna saorsheasaimh PÉ(n=56)	67.9	32.1	0.0	0.0	0.0	0.0
Iar-bhunscoil saorsheasaimh TÉ (n=28)	60.7	32.1	0.0	7.1 (n=2)	0.0	0.0
Aonaid iar-bhunscoile PÉ agus TÉ (n=44)	62.8	34.9	0.0	0.0	0.0	2.3

Tábla 5: Cén teanga(cha) a labhraíonn tú le do pháiste?

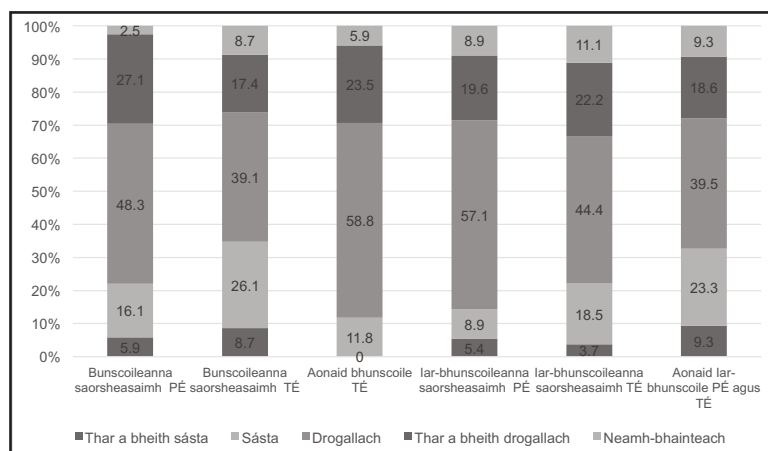
5.5 Iompar teanga na bpáistí lena dtuismitheoirí

Léirigh taighde Kavanagh & Hickey (2012) go raibh páistí drogallach Gaeilge a labhairt lena dtuismitheoirí agus nár fháiltigh siad roimh iarrachtaí a dtuismitheoirí Gaeilge a labhairt leo. Theastaigh uainn a fhiosrú, mar sin, arbh é sin cuid den chúis nár labhair tuilleadh rannpháirtithe inár staidéar níos mó Gaeilge lena bpáistí. D'fhiafraíomar de na tuismitheoirí faoi thoilteanas a bpáistí Gaeilge a labhairt leo. Feictear i bhFíor 3 cé chomh sásta is a bhí na páistí Gaeilge a labhairt lena dtuismitheoirí. Ní raibh aon chomhcheangail a bhí suntasach ó thaobh staitistice de réir cineál scoile nó suímh.

Nuair a ríomhamar an meán do gach scoil, fuaireamar amach gur mheas 23.0% de thuismitheoirí go raibh a bpáistí sásta nó thar a bheith sásta Gaeilge a labhairt leo. Bhí 69.3% díobh, áfach, drogallach nó thar a bheith drogallach. Tá leid sna figiúirí sin nach bhfuil ach thart ar aon cheathrú de dháltaí na scoileanna lán-Ghaeilge sásta Gaeilge a úsáid



lena dtuismitheoirí. B'fhéidir go bhfuil easpa muiníne ag na daltaí i gcumas labhartha agus tuisceana a dtuismitheoirí sa Ghaeilge, agus gurb é sin a chuirfeadh drogall orthu Gaeilge a labhairt lena dtuismitheoirí.



Fíor 3: Toilteanas na bpáistí Gaeilge a labhairt lena dtuismitheoirí dar leis na tuismitheoirí

6. PLÉ AGUS CONCLÚID

I ndiaidh na hanailíse ar na ceisteanna a chuireamar i láthair sa pháipéar seo, dealraíonn sé gurb iad na gnéithe is suntasaí a imríonn tionchar ar úsáid na Gaeilge i measc na ndaltaí ná teanga baile na ndaltaí, an réigiún ina bhfuil an scoil suite (PÉ nó TÉ), agus an leibhéal scoile (bunscoil nó iar-bhunscoil) ar a bhfuil siad ag freastal. Chonaiceamar gurbh iad na daltaí bunscoile i scoileanna saorsheasaimh sa taighde seo ba láidre ó thaobh úsáid na Gaeilge de i gcomparáid leis na daltaí iar-bhunscoile agus na daltaí bunscoile in aonaid i TÉ. Léiríonn an anailís ar chúlra teanga na dtuismitheoirí go bhfuil an-tionchar ag na cúinsí sin ar dhearcadh na bpáistí i leith na Gaeilge. Ag cur san áireamh go raibh líon na dtuismitheoirí a d'fhreastail ar scoil lán-Ghaeilge agus iad ag fás aníos íseal go leor sa taighde seo (9.6%), bheadh sé spéisiúil a fháil amach le sampla níos mó an mbeadh comhghaol níos láidre idir freastal ar scoil lán-Ghaeilge agus Gaeilge a labhairt lena bpáistí sa bhaile. Níorbh amhlaidh sa taighde seo.

Fuaireamar amach maidir leis na tuismitheoirí i gcoitinne, go dtéann úsáid na Gaeilge ag tuismitheoirí lena bpáistí i léig de réir mar a théann na páistí in aois. Míniú amháin air seo nach bhfuil normalú na Gaeilge lasmuigh den scoil ag dul i bhfeidhm ar na daltaí. Cé go bhfuil cumas maith ag na daltaí agus ag cuid dá dtuismitheoirí, fágann sé go bhfuil dúshlán romhainn go fóill bealach éifeachtach a aimsiú leis an gcumas sin a aistriú ina úsáid nó, faoi mar a mhaígh Darmody & Daly (2015) agus Ó Duibhir et al. (2015), deiseanna úsáide a chur ar fáil do labhairt na Gaeilge i gcomhthéacsanna sóisialta.

Is dóigh linn mar sin gur ghá iniúchadh a dhéanamh ar phobail Ghaeilge a chruthú mórthimpeall ar na scoileanna lán-Ghaeilge ina ndéanfaí an Ghaeilge a normalú. Tar éis an tsealbhaithe, ní mór labhairt na Gaeilge a normalú sa seomra ranga, i gclós na scoile agus in imeachtaí lasmuigh den rang. Ina dhiaidh sin arís is féidir iarracht a dhéanamh í a normalú lasmuigh de gheataí na scoile. Beidh tionchar ag struchtúr na scoile ar an bpróiseas seo. Más scoil saorsheasaimh atá ann, beidh sé indéanta tabhairt faoin nGaeilge a bheith mar theanga an spraoi i gclós na scoile. Más aonad lán-Ghaeilge taobh istigh de mhórscoil Bhéarla atá ann, beidh sé sin i bhfad níos deacra mar a léirítear i dtaighde Uí Dhuibhir et al. (2015). Más fíor go bhfuil fás na scoileanna lán-Ghaeilge ar cheann de na tionscadail is dearfaí riamh i gcur chun cinn na Gaeilge, ní léir go bhfuil éirithe linn úsáid na Gaeilge a bhuanú lasmuigh den suíomh oideachais. Tá ag éirí le scoileanna lán-Ghaeilge tionchar a imirt ar chumas na ndaltaí ach níl an rath céanna ar dheiseanna úsáide a chruthú ná ar úsáid ghníomhach lasmuigh den scoil a chothú. Rinneadh faillí sa réimse seo ó bunaíodh an Stát ó dheas (T. Walsh, 2012). Má leantar ar aghaidh ag leagan ualach an athneartaithe teanga ar ghuailí na ndaltaí amháin gan tacaíocht chuí ón bpobal agus ó fhorais stáit sa dá dhlíne den tír, is beag seans go mbeidh iar-dhaltaí tumoideachais ina nuachaintoirí gníomhacha amach anseo.



TAGAIRTÍ

- Baker, C. (2003). Education as a site of language contact. *Annual Review of Applied Linguistics*, 23, 95-112. doi: 10.1017/S0267190503000217
- An Phríomh-Oifig Staidrimh. (2012). *This is Ireland: Highlights from Census 2011 Part 1*. Baile Átha Cliath: Oifig an tSoláthair.
- Coolahan, J. (1981). *Irish education: Its history and structure*. Baile Átha Cliath: An Foras Riaracháin.
- Comhairle na hEorpa. (2008). *Language education policy profile: Ireland*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Darmody, M., & Daly, T. (2015). *Attitudes towards the Irish Language on the island of Ireland*. Baile Átha Cliath: An Institiúid Taighde Eacnamaíochta agus Sóisialta.
- Dörnyei, Z. (2006). Individual differences in second language acquisition. *AILA Review*, 19, 42-68.
- Fishman, J. A. (2001). Why is it so hard to save a threatened language? In J. A. Fishman (eag.), *Can threatened languages be saved?* (lgh 1-22). Clevedon: Multilingual Matters.
- Harris, J. (2005). The role of ordinary primary schools in the maintenance and revival of Irish. In J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad & J. MacSwan (eag.), *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (lgh 964-977). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Harris, J., & Conway, M. (2002). *Modern languages in Irish primary schools : An evaluation of the National Pilot Project*. Baile Átha Cliath: Institiúid Teangeolaíochta Éireann.
- Harris, J., & Murtagh, L. (1999). *Teaching and learning Irish in primary school: A review of research and development*. Baile Átha Cliath: Institiúid Teangeolaíochta Éireann.
- Kavanagh, L., & Hickey, T. M. (2012). 'You're looking at this different language and it freezes you out straight away': identifying challenges to parental involvement among immersion parents. *Language and Education*, 1-19. doi: 10.1080/09500782.2012.714388
- Mac Aogáin, E. (1990). *Teaching Irish in the schools: Towards a policy for 1992*. Baile Átha Cliath: Institiúid Teangeolaíochta Éireann.
- National Programme Conference. (1922). *National programme of primary instruction*. Baile Átha Cliath: Browne and Nolan.
- O'Connor, M. (2010). *The development of infant education in Ireland, 1838-1948: epochs and eras*. Bern: Peter Lang.
- O'Rourke, B., & Walsh, J. (2015). New speakers of Irish: Shifting boundaries across time and space. *International Journal of the Sociology of Language* (Iml. 2015, lgh 63).
- Ó Buachalla, S. (1984). Educational Policy and the Role of the Irish Language from 1831 to 1981. *European Journal of Education*, 19(1), 75-92.
- Ó Duibhir, P. (2009). *The spoken Irish of sixth-class pupils in Irish immersion schools*. (PhD), Coláiste na Tríonóide, Baile Átha Cliath.
- Ó Duibhir, P., NigUidhir, G., Ó Cathalláin, S. agus Ní Thuairisg, L. (2015). *Anailís ar Mhúnlaí Soláthair Gaelscolaíochta (Tuairisc Taighde)*. Béal Feirste: An Coiste Seasta Thuaidh Theas ar Ghaeloideachas.
- Ó Giollagáin, C., & Charlton, M. (2015). *Nuashonrú ar an staidéar cuimsitheach teangeolaíoch ar úsáid na Gaeilge sa Ghaeltacht: 2006-2011*. Gaillimh: Údarás na Gaeltachta.
- Ó Giollagáin, C., Mac Donnacha, S., Ní Chualáin, F., Ní Shéaghdha, A., & O'Brien, M. (2007). *Staidéar cuimsitheach teangeolaíoch ar úsáid na Gaeilge sa Ghaeltacht: Príomhthátaí agus moltaí*. Baile Átha Cliath: An Roinn Gnóthaí Pobail, Comhionannais agus Gaeltachta.
- Ó Laoire, M. (2006). Múineadh na Gaeilge agus na nuatheangacha eile: Polasaí agus pleanáil teanga. In A. Gallagher & M. Ó Laoire (eag.), *Language education in Ireland: Current practice and future needs* (lgh 1-23). Baile Átha Cliath: Cumann na Teangeolaíochta Feidhmí.
- O Laoire, M. (1999). *Athbheochan na hEabhraise: Ceacht don Ghaeilge?* Baile Átha Cliath: An Clochomhar.
- Ó Riagáin, P. (1997). *Language policy and social reproduction: Ireland, 1893-1993*. Oxford: Clarendon.
- Ó Riagáin, P. (2008). Irish-language policy 1922-2007: Balancing Maintenance and Revival. In C. Nic Pháidín & S. Ó Cearnaigh (Eag.), *A new view of the Irish language* (lgh 55-65). Baile Átha Cliath: Cois Life.



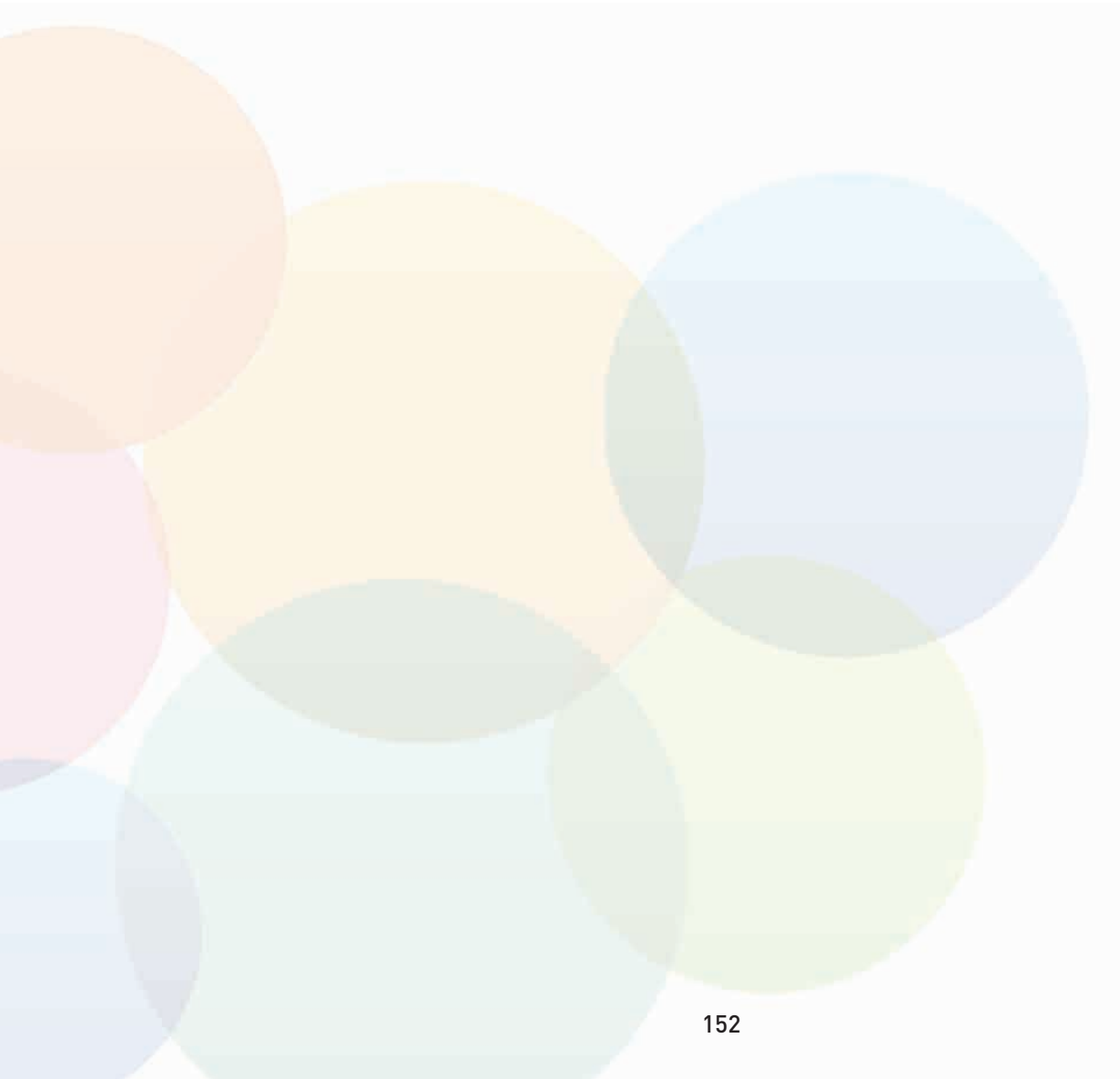
Ó Tuathaigh, G. (2008). The State and the Irish language: An historical perspective. In C. Nic Pháidín & S. Ó Cearnaigh (Eag.), *A new view of the Irish language* (lgh 26-41). Baile Átha Cliath: Cois Life.

Péterváry, T., Ó Curnáin, B., Ó Giollagáin, C., & Sheahan, J. (2014). *Iniúchadh ar an gcumas dátheangach: An sealbhú teanga i measc ghlúin óg na Gaeltachta*. Baile Átha Cliath: COGG.

Rialtas na hÉireann. (2010). *Straitéis 20 Bliain don Ghaeilge 2010-2030*. Baile Átha Cliath: Oifig an tSoláthair.

Walsh, J. (2015). Nuachaintoirí na Gaeilge: Deiseanna agus dúshlán. *Comhar*, 75(5), 14-15.

Walsh, T. (2012). *Primary education in Ireland, 1897-1990: Curriculum and context*. Oxford: Peter Lang.





Ag aistriú ón naíonra chun na gaelscoile: Beartas oideachais teanga

Máire Mhic Mhathúna, Institiúid Teicneolaíochta Bhaile Átha Cliath

Fiona Nic Fhionnlaoich, Ollscoil Mhá Nuad.

ACHOIMRE

Díreofar sa pháipéar seo ar na bunchoincheapanna a bhaineann le haistriú ó shuíomh luath-óige go dtí an bhunscoil agus ar thionscnamh *"An Traein: Ag Aistriú ón Naíonra go dtí an Ghaelscoil"*. Tabharfar breac-chuntas ar an méid a foghlaimíodh ón tionscnamh. Léireofar roinnt de na rudaí a d'aithin na rannpháirtithe, mar shampla an tábhacht a bhaineann le cumarsáid agus aistriú eolais i dtaobh na bpáistí féin (le cead na dtuismitheoirí/caomhnóirí) agus i dtaobh an tsaghas Gaeilge a bhí á sealbhú ag na páistí. An méid a foghlaimíodh ón taighde seo agus na himpleachtaí a bhaineann leis, cuirfear é sin i gcomparáid le torthaí taighde ábhartha eile. Déanfar moltaí maidir leis an bpróiseas aistrithe, an ról atá ag Gaelscoileanna Teo. ach go háirithe agus beartas oideachais teanga á sholáthar acu – beartas a chuimseodh réimse gníomhaíochtaí a bhainfidh le haistriú teanga agus luath-oideachas páistí.

ABSTRACT

This paper will focus on the basic concepts around transitions from early childhood settings to primary school and the project *"An Traein: Ag Aistriú ón Naíonra go dtí an Ghaelscoil"*. The findings of the project will be outlined including the importance that the participants placed upon communication and transfer of information about the children themselves (with permission from parents/guardians) and about the specific Irish language being acquired. These findings and their implications will be discussed in light of findings from other relevant research. Recommendations will be presented on the transition process, especially the role of Gaelscoileanna Teo in making a language education policy available which covers a range of actions in relation to language transfer and early childhood education.

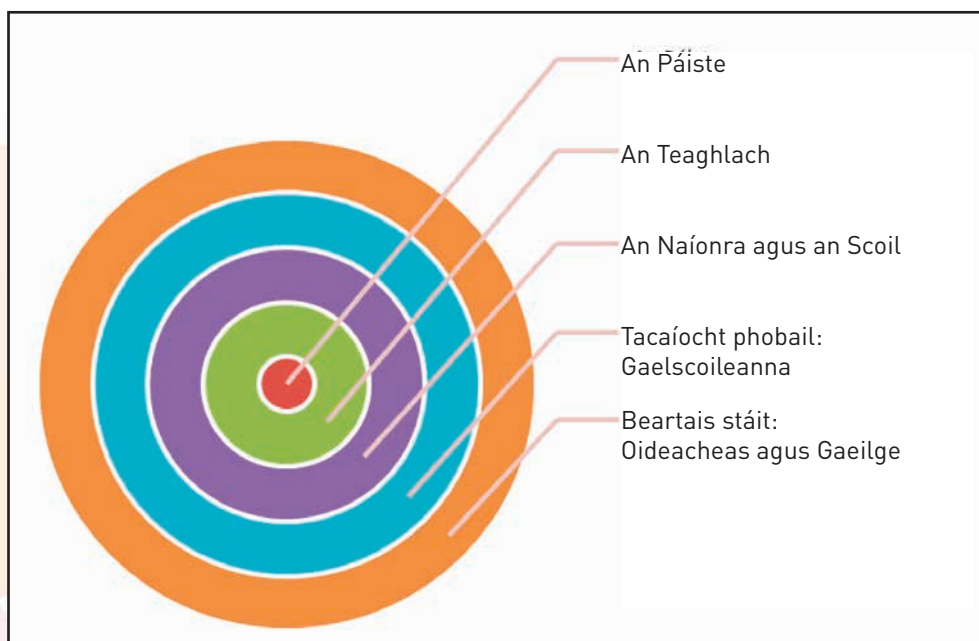


1. RÉAMHRÁ

Ábhar mór spéise ag taighdeoirí luath-óige is ea an t-aistriú ón suíomh luath-óige go dtí an bhunscoil. Tá taighde ar bun sa réimse seo le breis is deich mbliana ag taighdeoirí san Eoraip agus san Astráil ach go háirithe (Docket agus Perry, 2013) ach is beag tagairt a dhéantar do chúrsaí teanga. Beifear ag plé na mbunchoincheapanna a bhaineann leis an réimse seo sa pháipéar seo agus tathag á bhaint astu chun scrúdú a dhéanamh ar thionscnamh *An Traein*, tionscnamh aistrithe idir naíonraí agus gaelscoileanna a thionscnaigh Forbairt Naíonraí Teo. agus Gaelscoileanna sa bhliain 2010. Pléifear roinnt de na ceisteanna a eascraíonn as an scrúdú sin trí staidéar a dhéanamh ar thorthaí taighde eile a bhaineann le hábhar, agus críochnófar le moltaí chun beartas oideachais teanga a bhaineann leis an aistriú ón naíonra chun na gaelscoile a chur ar bun.

2. TAIGHDE AGUS TEOIRIC A BHAINNEANN LE HAISTRIÚ CHUN NA BUNSCOILE

Tuigtear go forleathan go bhfuil an-tábhacht ag baint le tosach maith ar scoil (Margetts, 2009) agus gur féidir le scéimeanna aistrithe idir suíomhanna oideachais na luath-óige agus an bhunscolaíocht cabhrú chun an próiseas aistrithe a éascú do na páistí, dá dtuismitheoirí agus dá gcaomhnóirí, agus do na hoidí. Cuirtear an-bhéim ar chumarsáid idir na rannpháirtithe go léir sa taighde ar aistrithe, bunaithe ar theoiric bith-éiceolaíoch Bronfenbrenner (Bronfenbrenner agus Ceci, 1994; Hopps, 2014; Dunlop, 2015). Aithníonn an teoiric seo go n-imríonn daoine agus réimsí gníomhaíochta éagsúla tionchar ar eispéiris agus ar thaithí saoil an pháiste, roinnt acu go díreach agus roinnt eile ar bhonn níos indíri (Bronfenbrenner, 1979). Is iad na daoine atá i gceist ná an páiste féin, na tuismitheoirí/caomhnóirí agus an teaghlach, stiúrthóirí agus bainisteoirí na naíonraí, múinteoirí agus príomhoidí na mbunscoileanna agus, lasmuigh díobh sin, an tacaíocht atá ar fáil sa phobal áitiúil agus sa tsochaí. Bheadh eagrais mar Gaelscoileanna agus beartais stáit san áireamh anseo, idir bheartais oideachais agus bheartais i leith na Gaeilge.



Léaráid 1: Léaráid bunaithe ar theoiric bith-éiceolaíoch Bronfenbrenner

Mar a léirítear thuas, tá tionchar díreach ag an teaghlach ar fhorbairt an pháiste. Ina dhiaidh sin, bíonn tionchar ag eispéireas an pháiste sa naíonra agus sa chóras scolaíochta air. Bíonn tionchar níos indíri ag córais agus struchtúir sa phobal air, ar a n-áirítear tacaíocht eagrais sa phobal (Gaelscoileanna mar shampla). Tá an-tábhacht ag baint le staid eacnamaíoch an teaghlaigh chomh maith. Níos indíri fós, bíonn tionchar ag na beartais stáit amhail beartas oideachais agus beartas Gaeilge ar an gcultúr agus ar na seirbhísí a chuirtear ar fáil dó.

Tá an-bhaint ag teoiric seo na bith-éiceolaíochta le próiseas an aistrithe idir naíonraí agus gaelscoileanna mar cuireann sé fráma tagartha ar fáil chun scrúdú a dhéanamh ar ról na ndaoine éagsúla agus ar na réimsí gníomhaíochta seo agus cruthaíonn sé deis chun teacht ar bheartas oideachais teanga a chabhródh le páistí an t-aistriú a dhéanamh go réidh, socair, sásúil.

Mhol Bronfenbrenner fadó (1979, lch 210) go ndéanfaí cumarsáid idir suíomh oideachais amháin agus an suíomh eile chun eolas faoi leith a roinnt. Cheap seisean go gcuideodh sé le forbairt an pháiste dá roinneadh an dá shuíomh eolas, comhairle agus taithí a chabhródh leis an aistriú nuair atá an páiste fós sa naíonra, is go leanfaí leis an gcumarsáid nuair a bheadh an páiste tosaithe ar scoil (1979, lch 217). An saghas eolais a bhí i gceist ná eolas faoi



staid forbartha an pháiste, an curaclam agus an cur chuige oideachasúil a bhí á gcur i bhfeidhm sa dá shuíomh. San am i láthair, molann scéimeanna aistrithe éagsúla (Dockett agus Perry, 2013) go roinneadh stiúrthóirí naíonra eolas faoi staid forbartha na bpáistí leis na múinteoirí chun cabhrú leo aithne a chur ar na páistí agus chun an obair sa bhunscoil a phleanáil sula dtosóidh na páistí sa bhunscoil. Beidh siad in ann tógáil ar an méid atá ar eolas ag na páistí cheana féin agus tacú le forbairt an pháiste mar fhoghlaimeoir cumasach (Niesel agus Griebel, 2007). Bheadh an-tábhacht ag baint le heolas faoin staid forbartha sa Ghaeilge a roinnt mar chuid den aistriú eolais sin i gcás na naíonraí agus na ngaelscoileanna.

Aidhm eile leis an gcumarsáid idir suíomhanna ná cur le leanúnachas idir na suíomhanna maidir le curaclam, cur chuige oideachasúil agus caidrimh. Ciallaíonn sé seo gur gá go mbeadh caidreamh gairmiúil ag na stiúrthóirí, na múinteoirí agus príomhoidí lena chéile, agus eatarthu siúd agus na tuismitheoirí. Chabhródh an aithne seo leis na múinteoirí agus na stiúrthóirí chun scéim aistrithe a phlé, a phleanáil agus a chur i bhfeidhm. Is gá a aithint go dtógann an próiseas seo am; thógfadh sé roinnt mhaith ama ar dhaoine chun aithne a chur ar a chéile agus chun tosú ag comhoibriú lena chéile.

Tuigtear go mbaineann oideachas na luath-óige le forbairt iomlán an linbh is go bhfuil an fhorbairt sin mar phríomhghnó an naíonra agus na bunscoile (Hayes, 2012; CNCM, 1999). Tá forbairt na féiniúlachta, féinmheas, mianta agus teacht aniar an-tábhachtach ar leibhéal uileghabhálach. Mar chuid den phróiseas seo, beifear ag díriú ar an aistriú ón naíonra go dtí an ghaelscoil, féachaint conas is féidir leis an aistriú tarraingt ar na réimsí sin agus cur leo.

3. TORTHAÍ TIONSCNAIMH AN TRAEIN

Rinneadh taighde ar an aistriú ón naíonra go dtí an ghaelscoil, a bhí coimisiúnaithe ag Forbairt Naíonraí Teo. agus Gaelscoileanna Teo. sa bhliain 2010. Bhí trí chéim i gceist leis an taighde: léargas litríochta; scéim phiolótach; agus súil siar tar éis bliana. Fuair an tionscnamh cead eitice ó Choiste Eitice Institiúid Teicneolaíochta Bhaile Átha Cliath. Mar chuid de chéim a haon, rinneadh scagadh ar an litríocht náisiúnta agus idirnáisiúnta, lorgaíodh tuairimí agus moltaí ó mhúinteoirí agus ó stiúrthóirí naíonra agus cuireadh agallaimh ar pháistí i rang naíonán. Baisteadh *An Traein* ar an tionscnamh as pictiúr a tharraing duine de na páistí sin. Cuireadh tuairisc agus moltaí ar fáil bunaithe ar an taighde sin ag díriú ar shuíomh an tumoideachais. Tá na moltaí faoi phlean aistrithe ar fáil i bhfoirm leabhráin agus tá sé sin agus páipéar cúlra an tionscnaimh, *An Traein*, ar fáil ar shuíomh Gaelscoileanna Teo. (www.gael scoileanna.ie). Mar chuid den ábhar seo, tá cur síos déanta ar bhealach le tabhairt faoi chlár aistrithe le heiseamláirí d'imeachtaí do chomhthéacs an tumoideachais. Cuireadh béim ar an tábhacht a bhaineann leis an bplean a chur in oiriúint ar bhonn logánta.

An dara céim ná scéim phiolótach a chur ar bun in dhá ghaelscoil agus sna naíonraí a chuir páistí chucu, chun féachaint conas mar a d'éireodh leis na moltaí sin. Ceapadh comhordaitheoir chun tacaíocht a chur ar fáil do na múinteoirí agus na stiúrthóirí. Ba léir go raibh obair á déanamh sna naíonraí agus sna gaelscoileanna chun na páistí a ullmhú don scoil ach d'aithin na rannpháirtithe go raibh gá le nascanna níos foirmeálta. Chun é sin a bhaint amach, bhí cruinnithe rialta ann agus socraíodh gníomhaíochtaí ón leabhrán *An Traein* a chur i bhfeidhm. Eagraíodh cuairteanna chuig an naíonra do na múinteoirí agus chuig an scoil do na stiúrthóirí. Roinn na stiúrthóirí eolas faoi na páistí leis na múinteoirí, le cead na dtuismitheoirí/gcaomhnóirí ag úsáid an *Child Snapshot* (O'Kane agus Hayes, 2013) agus/nó nótaí an stiúrthóra. Thug na páistí sna naíonraí cuairt mar ghrúpa ar an scoil agus chuir siad leabhrán fúthu féin le chéile le tabhairt chuig an scoil. Thug na stiúrthóirí liosta de na frásaí, rainn agus amhráin a bhí á rá acu sa naíonra do na múinteoirí. Chuir an comhordaitheoir nuachtlitir chuig na tuismitheoirí sa samhradh le moltaí faoi úsáid na Gaeilge sa bhaile, bunaithe ar an teanga a bhí luaite ag na stiúrthóirí. Chun measúnú a dhéanamh ar an scéim phiolótach, cuireadh ceistneoir chuig na stiúrthóirí agus na múinteoirí. Cuireadh agallamh ar na príomhoidí freisin. Mar thoradh ar an scéim phiolótach, mhothaigh na rannpháirtithe go raibh aithne níos fearr acu ar a chéile, gur thuigeadar suíomhanna oibre a chéile agus go raibh níos mó eolais ag na múinteoirí faoi na páistí agus iad ag tosú ar scoil. Gheofar thíos cuid de na tuairimí a léirigh na rannpháirtithe:

"Shuíomar síos cúpla uair le chéile agus phléamar don chéad uair riamh na páistí ag imeacht ón naíonra agus ag tosú sa scoil agus an bealach is fearr gur féidir linn oibriú le chéile ar mhaitheas an pháiste." (Stiúrthóir)

"Chonaiceamar an obair a bhí ar siúl sa scoil agus na difríochtaí agus cosúlachtaí a bhí ann." (Stiúrthóir)

"Tá aithne againn anois ar na múinteoirí agus an príomhoide, agus aithne acu orainn." (Stiúrthóir)

"Ní raibh a fhios agam cad a bhíonn ar siúl i naíonra. Bhí sé go hiontach dul isteach agus féachaint ar an rang sa naíonra agus cad a bhí ar siúl acu." (Múinteoir)



"Bhí neart eolas agam ar na páistí ón bpróifíl agus eolas eile a bhailigh mé ó na stiúrthóirí."
(Múinteoir)

"Fuairamar amach mar chuid den scéim phíolótach go bhfuil i bhfad níos mó Gaeilge ag na páistí ná mar a cheapamar agus bhí muid in ann leas a bhaint as seo i mbliana ... toisc go raibh an t-eolas sin againn." (Príomhoide)

Chun meastóireacht a dhéanamh ar an tionchar níos fadtéarmaí ar an tionscadal, rinneadh teagmháil leis na príomhoidí an bhliain ina dhiaidh sin. I gcás amháin, lean an scéim idir an scoil agus an dá naíonra, ceann amháin lonnaithe sa scoil agus ceann nach raibh. Chuaigh an príomhoide agus na múinteoirí ar cuairt chuig na naíonraí, d'fhreastail na páistí agus na stiúrthóirí ar cheolchoirm na Nollag sa scoil, agus cuireadh eolas faoi na páistí ar fáil don scoil le cead na dtuismitheoirí/gcaomhnóirí. Dúirt an príomhoide go raibh tús curtha leis na himeachtaí ní ba luaithe sa bhliain. Bhí súil acu ról na dtuismitheoirí a fhorbairt an bhliain ina dhiaidh sin.

I gcás eile, lean an teagmháil le naíonra amháin ach go háirithe. Sa chás sin, bhí an naíonra tar éis bogadh go seomra ar láthair na scoile. Bhíodh an príomhoide ag dul ar cuairt go rialta agus bhíodh deis ag na múinteoirí bualadh isteach freisin. Níor lean na himeachtaí leis an naíonra eile, seachas an t-eolas faoi na páistí a chur ar fáil tríd an *Child Snapshot* (O'Kane agus Hayes, 2013). Toisc go raibh na páistí ón naíonra seo ag dul ar aghaidh go scoileanna éagsúla, seans go raibh baint aige sin leis an easpa dul chun cinn.

Chabhraigh an scéim phíolótach chun bonn níos foirmeálta a chur faoin gcumarsáid a bhí idir na naíonraí agus an scoil. Bhí cumarsáid neamhfhoirmeálta ann idir naíonraí a bhí ar shuíomh na scoile agus an scoil, ach rinneadh níos mó pleanála agus níos mó teagmhála nuair a bhí an scéim i bhfeidhm. D'aithin na rannpháirtithe go raibh gá le ról na dtuismitheoirí/gcaomhnóirí a fhorbairt. Ba léir go raibh dúshlán ag baint leis an suíomh nuair nach raibh na páistí uilig ón naíonra sin ag dul chuig an scoil chéanna. Uaireanta, bhí sé níos deacra cumarsáid a chur ar bun idir naíonraí a bhí tamall ón scoil de dheasca cúrsaí ama, taistil agus easpa seans bualadh go neamhfhoirmeálta.

4. TORTHAÍ SUIRBHÉANNA EILE A BHAINEANN LE HÁBHAR

4.1 Torthaí tionscnaimh Ullmhacht don Scoil

Suirbhé ar pheirspictíocht 500 múinteoir agus 500 stiúrthóir luath-óige maidir le gnéithe éagsúla d'ullmhacht don scoil (CERAMIC agus CSER, 2015) a bhí i gceist sa tionscnamh seo agus eagraíodh grúpaí fócais le breis is céad múinteoir, stiúrthóir, tuismitheoir/caomhnóir agus páiste ar ghnéithe éagsúla a bhaineann leis an téama seo. Suirbhé náisiúnta a bhí sa tionscnamh agus cuireadh leagan Gaeilge agus leagan Béarla de na ceistneoirí agus clár na n-agallamh ar fáil do na rannpháirtithe. Fuair an tionscnamh cead eitice ó Choiste Eitice Institiúid Teicneolaíochta Bhaile Átha Cliath. Léirigh 67% de na suíomhanna luath-oideachais agus 63% de na scoileanna go raibh teagmháil acu leis an suíomh áitiúil eile maidir le páistí ag tosú ar scoil. Léiríonn na figiúirí sin freisin nach raibh breis agus trian díobh i dteagmháil lena chéile in aon chor.

Maidir leis na suíomhanna a bhí i dteagmháil lena chéile, ba theagmháil neamhfhoirmeálta ba mhó a bhí i gceist mar a léirítear thíos. Malartú eolais, teagmháil faoin gcur chuige ab fhearr faoi thosú ar scoil agus teagmháil tar éis thosach na scoile na príomhthéamaí. Ba bheag eolas scríofa ná cumarsáid faoi leanúnachas ón obair luath-oideachais a bhí á roinnt. Dúirt timpeall 40% de na freagróirí gur bhraith an malartú eolais ar an bpáiste agus bhí eolas á mhalartú go minic faoi pháistí le riachtanais bhreise oideachais.

Saghas Cumarsáide	Luath-Óige		Bunscoil	
	Sea Líon	%	Sea Líon	%
Malartú eolais neamhfhoirmeálta	66	78.6	48	82.8
Bíonn múinteoirí i dteagmháil le suíomhanna luath-óige réamhscoile tar éis do na páistí tosú ar scoil	21	25.0	20	34.5
Malartú eolais scríofa	24	28.6	13	22.4
Cumarsáid faoin mbealach ab fhearr le tosú ar scoil	28	33.3	15	25.9
Roinneann bunscoileanna a dtuairimí agus a n-ionchais	16	19.0	10	17.2
Roinntear eolais faoi chur i bhfeidhm <i>Aistear</i> agus <i>Síolta</i>	8	9.5	6	10.3
Leanann an múinteoir ar aghaidh ó obair an tsuímh luath-óige	8	9.5	6	10.3
Braitheann sé ar an bpáiste	31	36.9	24	41.4

Tábla 1: Saghsanna cumarsáide idir suíomhanna luath-óige agus bunscoileanna



4.1.1 Leanúnachas

An dara haidhm a luaigh Bronfenbrenner (1979) i leith na cumarsáide ná leanúnachas idir an obair agus cur chuige sa suíomh luath-óige agus an scoil. Ceann de chuspóirí chreatchuraclam *Aistear* (CNCM, 2009) ná an leanúnachas sin a spreagadh:

Gnéithe éagsúla d'fhoghlaim an linbh le linn na luath-óige a nascadh lena chéile de réir mar a athraíonn an suíomh (CNCM 2009, lch 6).

Chomh maith leis sin, tá sé mar chuspóir ag *Aistear* go roinnfear eolas idir na daoine gairmiúla a bhíonn ag plé leis an leanbh:

Eolas a sholáthar ar a mbunófar cleachtas ar fud réimse suíomhanna, disciplíní agus gairmeacha, agus obair idirdhisciplíneach a chothú (CNCM, 2009, lch 6).

Is léir ón suirbhé thuas, áfach, nach bhfuil ach 10% de na suíomhanna luath-óige agus bunscoileanna ag roinnt eolais lena chéile faoi leanúnachas ó obair an naíonra nó cur i bhfeidhm *Aistear* agus *Síolta*. Dúirt 93% de na suíomhanna luath-óige agus 53% de na bunscoileanna go raibh siad ag cur gnéithe d'*Aistear* i bhfeidhm ach is léir ó fhreagraí eile go raibh i bhfad níos mó teagmhála ag suíomhanna luath-óige le tuismitheoirí ná mar a bhí i mbunscoileanna agus go raibh súgradh mar chur chuige foghlama teoranta go maith sa bhunscoil. Tá an dá ghné seo lárnach sa chreatchuraclam. Chomh maith leis sin, is beag oiliúint a cuireadh ar bun chun an creatchuraclam seo a chur i láthair. Tá deis agus uirlis iontach ar fáil chun leanúnachas a chothú trí *Aistear* a chur i bhfeidhm.

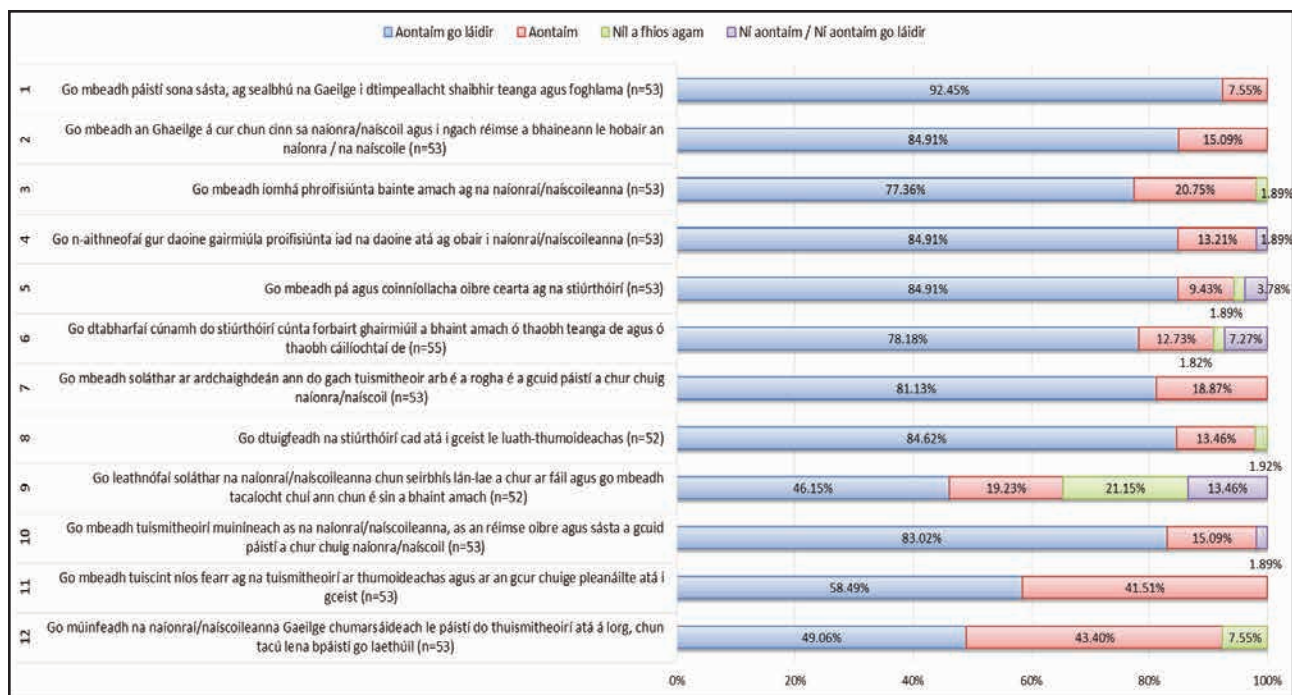
Tá deis eile leanúnachais ar fáil in *Síolta*, an chreatlach náisiúnta cáilíochta d'oideachas na luath-óige. (LFOLÓ, 2006). An t-aoisraon ó aois breithe go sé bliana atá i gceist anseo chomh maith. Baineann ceann de na caighdeáin, Caighdeán 13, le haistrithe is moltar go mbeadh beartas aistrithe ann idir suíomhanna, is é sin idir naíonraí agus bunscoileanna. Tá na prionsabail seo athdhearbhaite in *Treoir do Chleachtas Aistear agus Síolta* a foilsíodh le déanaí (CNCM, 2015, lch 7).

4.2 Torthaí tionscnaimh Riachtanais na Naíonraí

Cuireadh suirbhé ar líne chuig 180 naíonra Gaelach in 2014 chun eolas a lorg faoi riachtanais na naíonraí (Mhic Mhathúna agus Kelleher, 2015). Cuireadh ceist faoin teagmháil a bhí ag na naíonraí leis an ngaelscoil nó leis an mbunscoil áitiúil. Dúirt 83% de stiúrthóirí naíonra go mbíonn teagmháil acu leis an ngaelscoil nó leis an mbunscoil áitiúil. Tá an figiúr sin níos airde de bheagán ná an 79% a fuarthas sa suirbhé ar Ullmhacht don Scoil (CERAMIC agus CSER, 2015) agus léiríonn sé go bhfuil bonn láidir ann ar féidir tógáil air chun forbairt a dhéanamh ar scéim aistrithe.

4.2.1 Spéis sa Ghaeilge

Léirigh na freagróirí an-spéis i gcur chun cinn na Gaeilge is i gcaighdeán ard sa Ghaeilge a bheith ag stiúrthóirí. Luaigh duine amháin go raibh sé fíordheacair teacht ar ionadaithe cuí le hardchaighdeán sa Ghaeilge in oideachas na luath-óige. D'aontaigh iomlán na stiúrthóirí nó d'aontaigh siad go láidir leis an dá ráiteas "Go mbeadh na páistí sona sásta ag sealbhú na Gaeilge i dtimpeallacht shaibhir teanga agus foghlama" agus "Go mbeadh an Ghaeilge á cur chun cinn sa naíonra agus i ngach réimse a bhaineann le hobair an naíonra". Ba léir go raibh ard-spéis acu sa tumoideachas mar chur chuige agus go mba cheart go mbeadh deis ag na tuismitheoirí ar mhian leo páiste a chur chuig naíonra é sin a dhéanamh. Is léir mar sin go mbeadh spéis acu in aon bheartas oideachais a chuirfeadh tumoideachas trí Ghaeilge chun cinn.



Léaráid 2: An fhís a bhí ag stiúrthóirí do na naíonraí

4.3 Tionscnamh Aistrithe i dTuaisceart Éireann

Tá tionscnamh aistrithe idir an naíonra agus an bhunscoil curtha i gcrích i dTuaisceart Éireann ag taighdeoirí ó Choláiste Mhuire, Béal Feirste. Cé nach bhfuil torthaí an taighde ar fáil go poiblí faoi láthair, tuigtear go raibh raon leathan gníomhaíochtaí ar bun is gur éirigh go han-mhaith leis an tionscnamh.

4.4 Suimiú

Bíonn taithí éagsúil nó eispéiris éagsúla ag páistí agus iad ag aistriú ó naíonraí éagsúla go dtí an ghaelscoil. Baineann an éagsúlacht sin leis na gníomhaíochtaí aistrithe chomh maith le gnéithe eile den oideachas luath-óige. Bíonn an-aithne ag na stiúrthóirí ar na páistí agus ar a gcuid cumais is ba chabhair an t-eolas sin don mhúinteoir bunscoile. Bíonn an Ghaeilge a bhíonn á sealbhú ag na páistí bunaithe ar nósanna imeachta sna naíonraí is bíonn stór focal, frásaí, rainn agus amhráin ar eolas acu is ba chabhair an t-eolas agus an comhthéacs a rianadh don mhúinteoir. Tá ról lárnach ag na tuismitheoirí sa phróiseas aistrithe agus ba chabhair iad a bheith rannpháirteach in aon scéim aistrithe.

5. BEARTAS OIDEACHAIS TEANGA

5.1 Naíonraí agus bunscoileanna: difríochtaí agus cosúlachtaí

Níor mhiste a thabhairt san áireamh go bhfuil cosúlachtaí agus difríochtaí idir an dá earnáil maidir le struchtúr, maoiniú, forbairt curaclaim, cur chuige oideachasúil, cigireacht, cáilíochtaí, cúinsí oibre agus stádas.



NAÍONRAÍ	BUNSCOIL
STRUCHTÚR	
<ul style="list-style-type: none"> • Naíonra: príobháideach den chuid is mó lasmuigh den Ghaeltacht • Gaeltacht: naíonraí pobail 	<ul style="list-style-type: none"> • Poiblí den chuid is mó
MAOINIÚ	
<ul style="list-style-type: none"> • Bliain Shaor Réamhscoile: 38 seachtaine sa bhliain, ráta íseal in aghaidh an pháiste • Scéimeanna éagsúla stáit ón Roinn Leanaí agus Gnóthaí Óige agus Pobail. Táillí na dtuismitheoirí 	<ul style="list-style-type: none"> • Maoiniú stáit ón Roinn Oideachais agus Scileanna do thuarastal fhoireann na scoile ar feadh na bliana • Deontas ón Roinn Oideachais agus Scileanna d'fhorbairt chaipitiúil • Táille dheonach ó thuismitheoirí
IONAD	
<ul style="list-style-type: none"> • Ionad/seomraí ar cíós, ar shuíomh na scoile nó lasmuigh di 	<ul style="list-style-type: none"> • Ionad buan
CURACLAM	
<ul style="list-style-type: none"> • Aistear/Montessori/Súgradh mar rogha 	<ul style="list-style-type: none"> • Curaclam na Bunscoile riachtanach, Aistear roghnach
CUR CHUIGE OIDEACHASÚIL	
<ul style="list-style-type: none"> • Súgradh den chuid is mó 	<ul style="list-style-type: none"> • Teagasc agus modhanna eile
CIGIREACHT	
<ul style="list-style-type: none"> • Áisínacht Tusla móide cigirí luath-óige ón Roinn Oideachais agus Scileanna 	<ul style="list-style-type: none"> • Cigirí bunscoile ón Roinn Oideachais agus Scileanna
CÁILÍOCHTAÍ	
<ul style="list-style-type: none"> • Leibhéal 6 ó 2016; Céim in Oideachas na Luath-Óige (Leibhéal 8) 	<ul style="list-style-type: none"> • Céim sa Bhunoideachas (Leibhéal 8) nó iarchéim (Leibhéal 9)
COIBHNEAS DUINE FÁSTA: PÁISTE	
<ul style="list-style-type: none"> • Coibhneas de réir aoise ach 1:11 sa Bhliain Shaor Réamhscoile 	<ul style="list-style-type: none"> • Coibhneas de réir líon na bpáistí sa scoil ach go minic 1:30 i scoileanna móra
PÁ	
<ul style="list-style-type: none"> • Íseal ar feadh 10 mí sa bhliain, €10-€15 san uair • Is minic nach íoctar pá sa samhradh 	<ul style="list-style-type: none"> • Pá ar feadh na bliana, ráta ceart go leor
STÁDAS	
<ul style="list-style-type: none"> • Ró-íseal 	<ul style="list-style-type: none"> • Ard
FEALSÚNACHT TEANGA	
<ul style="list-style-type: none"> • Spéis sa Ghaeilge 	<ul style="list-style-type: none"> • Spéis sa Ghaeilge
CUR CHUIGE TEANGA	
<ul style="list-style-type: none"> • Tumoideachas 	<ul style="list-style-type: none"> • Tumoideachas
EAGRAS TACAÍOCHTA	
<ul style="list-style-type: none"> • Gaelscoileanna 	<ul style="list-style-type: none"> • Gaelscoileanna

Tábla 2: Cosúlachtaí agus difríochtaí idir naíonraí agus bunscoileanna

Feictear mar sin go bhfuil difríochtaí móra ann maidir leis na gnéithe a bhaineann leis an dá earnáil, earnáil na luath-óige agus earnáil na bunscoile, mar shampla struchtúir, maoiniú, cáilíochtaí, pá agus coinníollacha oibre. Ag an am céanna, tá cosúlachtaí móra ann maidir le spéis sa Ghaeilge agus sa tumoideachas. Baineann creatchuracclam *Aistear* agus *Síolta* leis an dá earnáil agus anois tá freagracht ar Gaelscoileanna Teo. feidhmiú mar cheann-eagras sa dá earnáil. Cuireann sé sin deis ar fáil chun scéim náisiúnta aistrithe a chur ar bun is níor mhiste na roghanna éagsúla a mheas i dtaca le struchtúr, cumarsáid, freagracht na scéime agus ról Gaelscoileanna Teo.



5.2 Cén saghas struchtúir a bheadh oiriúnach?

Déanann Boyle agus Petriwskyj (2014, lch 393) cur síos ar struchtúir éagsúla eagrúcháin a d'fhéadfadh a bheith i gceist maidir le struchtúr scéime aistrithe.

- **Ceangal feidhmeach** idir suíomhanna le haistriú lom eolais ach gan mórán baint ag an dá ghrúpa lena chéile. Bíonn dúshláin ann maidir le hamchláir agus neamhbhuanacht stiúrthóirí agus/nó múinteoirí rang na naíonán.
- **Ceangal trasearnála:** reáchtáiltear cruinnithe idir muintir an naíonra agus muintir na scoile, tugann an múinteoir cuairt ar an naíonra. Bíonn dúshláin ann maidir le hionad cruinnithe, am chun plé a dhéanamh srl.
- **Caidreamh páirtnéireachta:** bíonn níos mó béime ar aithne ag na rannpháirtithe ar a chéile agus ar bheith ag obair i gcomhpháirt lena chéile ar thograí aistrithe. Bíonn dúshláin ann maidir le meon agus dearcadh múinteoirí agus stiúrthóirí i leith a chéile.
- **Caidreamh dialóige:** bunaithe ar chóimheas, ar chomhchaint agus ar chomhthógáil ar bhonn oideolaíoch, ag aithint go bhfuil fealsúnacht faoi leith ag an luath-oideachas agus ag an mbunoideachas. Bíonn easpa eolais ann faoi chórais agus obair a chéile.

Aithnítear go bhfuil diminsean cumhachta sa cheangal idir an earnáil luath-óige agus earnáil na bunscoile mar a léirigh taighde Boyle agus Petriwskyj (2014) agus an scagadh a dhein Hopps (2014) ar an litríocht. Bhí eagla ar roinnt stiúrthóirí luath-óige go mbeadh drochmheas ar an réimse sin á léiriú ag na múinteoirí agus bhí drogall ar roinnt múinteoirí aitheantas a thabhairt do chur chuige eile seachas cur chuige na bunscoile.

5.3 Cén saghas cumarsáide/eolais a bheadh oiriúnach?

Chun go mbeadh an t-eolas a bheadh á roinnt idir an naíonra agus an scoil úsáideach, ba ghá go mbeadh sé mion go maith agus go gcuideodh sé leis an scoil aithne a chur ar na páistí agus a gcumais éagsúla a thuiscint. Dar le Hopps (2014), caithfidh an t-eolas a bheadh á roinnt a bheith úsáideach agus bainteach le hábhar agus caithfear é a úsáid nó ní fiú leanúint de bheith á chur ar aghaidh. Dhéanadh staid mar sin dochar don chaidreamh idir na páirtithe.

Ba ghá go dtiocfadh na múinteoirí agus na stiúrthóirí le chéile chun bealach a aimsiú chun an t-eolas cuí a aithint agus a chur le chéile. Tá múnlaí éagsúla ann ach, de réir thaighde O'Kane agus Hayes (2010), chabhraigh an próiseas chun foirm a dhréachtú go mór leis na daoine éagsúla i dtionscnamh aistrithe DEIS chun aithne ghairmiúil a chur ar a chéile.

Bunaithe ar an tionscnamh sin agus ar thorthaí taighde *An Traein* mar atá thuas, bheadh an saghas eolais thíos úsáideach mar thúsphointe:

- **Eolas faoin nGaeilge:** toisc go bhfuil an saghas Gaeilge a shealbhaigh na páistí lonnaithe i suíomh an naíonra, ba ghá do na stiúrthóirí eolas a thabhairt do na múinteoirí ar an gcur chuige teanga a bhí ann, ar na frásaí a bhí in úsáid acu agus ar na rainn agus amhráin a bhí ar eolas ag na páistí.
- **Cead na dtuismitheoirí** chun eolas a roinnt: is gá cead na dtuismitheoirí a fháil chun eolas faoi na páistí a roinnt ar bhonn eitice agus ar bhonn oideolaíochta. Bealach fairfe chun go mbeadh cead na dtuismitheoirí á thabhairt ná go mbeidís rannpháirteach i mbailiú an eolais seo, i.e. ag líonadh na foirme aistrithe i dteannta an stiúrthóra. Ciallaíonn sé seo gur ghá go mbeadh an fhoirm oiriúnach don suíomh logánta agus go mbeadh sí dátheangach.
- Ba ghá go mbeadh eolas á roinnt ag an scoil faoin **eolas a bheadh úsáideach dóibh**, faoin úsáid a bhainfidís as an eolas, faoi cad a dhein siad an bhliain roimhe sin agus ar ghá aon athrú a chur ar an bhfoirm.
- **Beartas iontrála na scoile:** ba ghá don scoil an beartas iontrála atá acu a thabhairt don naíonra.
- **Beartas na scoile faoi chairde:** de réir an taighde, cabhraíonn sé go mór le páistí nuair a bhíonn cairde leo ag aistriú go dtí an rang céanna sa bhunscoil. Tá tuairimí éagsúla ann faoi seo ach is fiú machnamh a dhéanamh ar cad a chuideodh leis na páistí socrú síos sa suíomh nua.
- **Curaclam agus oideolaíocht:** ba ghá don dá ghrúpa eolas a thabhairt dá chéile faoin gcuraclam atá á chur i bhfeidhm acu (*Aistear, Curaclam na Bunscoile, Síolta*).
- **Beartas teanga an naíonra agus na scoile:** ba ghá don dá ghrúpa eolas a thabhairt dá chéile faoina mbeartas teanga agus tumoideachais.



5.4 Cé air a bhfuil an fhreagracht?

Tá moltaí i scéimeanna éagsúla san Astráil (Hopps, 2014) go mbeadh an fhreagracht ar na naíonraí chun eolas faoi na páistí a chur ar aghaidh chun na bunscoile. Moltar sa chreat um fhoghlaim sna luath-bhlíanta san Astráil, *An Early Years Learning Framework for Australia* (Department of Education, Employment and Workplace Relations, 2009) go mbeadh eolas á roinnt ag stiúrthóirí luath-óige leis an scoil faoin méid atá ar eolas ag gach páiste agus faoi na scileanna atá sealbhaithe acu. Bhí moladh á phlé i stát Victoria na hAstráile go mbeadh ráiteas aistrithe agus forbartha do gach páiste mar choinníoll maoinithe. Cinnte, is ag na naíonraí a bheadh an t-eolas faoi na páistí a bheadh ag aistriú agus ba ghá dóibh sin an t-eolas a chur ar aghaidh. Ach tá níos mó stádais, oiliúna agus pá ag múinteoirí ná ag stiúrthóirí agus is mí-úsáid cumhachta a bheadh ann i dtéarmaí MacNaughten (2010) dá mbeadh an fhreagracht go léir ar ghrúpa amháin, an grúpa ba laige sa chás seo. Ba ghá teacht ar bhealach oiriúnach chun go mbeadh ról ag an dá ghrúpa sa tslí go bhfeidhmeodh an t-aistriú eolais go héifeachtach.

5.5 Cén ról a bheadh ag Gaelscoileanna?

Tá freagracht ar Gaelscoileanna i leith naíonraí agus bunscoileanna, móide réimsí eile. Tá an-chuid foghlamtha againn ón scéim aistrithe *An Traein* is tá seans anois ann beartas agus scéim a chur ar bun a chabhródh le stiúrthóirí, múinteoirí, tuismitheoirí agus tríothusan le páistí, aistriú sásúil a dhéanamh chun na bunscoile. Bheadh scéim mhéadaithe mar chabhair don ghaeloideachas agus mar eiseamláir don tír ar fad.

Moltar mar sin go dtabharfadh Gaelscoileanna grúpa múinteoirí, stiúrthóirí, taighdeoirí agus tuismitheoirí le chéile chun beartas agus scéim aistrithe a chur le chéile.

Ceisteanna a bheadh le plé:

- Ar chóir go mbeadh beartas ag Gaelscoileanna faoi aistrithe ón naíonra go dtí an ghaelscoil?
- Dá mba chóir, ar chóir go n-ullmhódh Gaelscoileanna scéim nua aistrithe?
- Cé chomh leathan is a bheadh an scéim nua?
- Cén saghas struchtúir a d'oirfeadh do réimse an ghaeloideachais?
- An mbeadh gá le comhordaitheoir náisiúnta agus/nó duine áitiúil?
- Cén saghas eolais ba chóir a roinnt idir naíonraí agus gaelscoileanna?
- Ar chóir foirm aistrithe nua a fhorbairt, ceann a bheadh dátheangach agus a chuimseodh cúrsaí teanga níos mó?
- Cén saghas gníomhaíochtaí aistrithe ba chóir a bheith ar siúl i naíonraí chun páistí a ullmhú don aistriú chun na bunscoile?
- Conas is féidir le scoileanna an t-aistriú a éascú agus a bheith ullamh do na páistí nua?
- Cén saghas eolais faoin gcur chuige oideolaíoch ba chóir a roinnt idir na suíomhanna?
- Cén ról ba chóir a bheith ag na tuismitheoirí i bpleanáil na scéime, i reáchtáil na scéime, agus i measúnú na scéime?
- Conas is féidir éisteacht le guth na bpáistí?
- Cén tréimhse ama a bheadh i gceist le scéim a ullmhú?
- Cén saghas airgeadais a bheadh i gceist?
- Conas ba chóir measúnú a dhéanamh ar an scéim?

6. CONCLÚID

Bheadh fiúntas mór ag baint le beartas a fhorbairt agus tionscnamh a chur ar bun ar an aistriú ón naíonra go dtí an ghaelscoil ar scála níos mó ná scéim phiolótach. Tá taighde agus taithí ar fáil a chuideodh le beartas agus le scéim aistrithe a phleanáil agus a chur i gcrích, scéim a rachadh chun leasa na bpáistí, na tuismitheoirí, na stiúrthóirí agus na múinteoirí agus a chuirfeadh sealbhú agus saibhriú na Gaeilge chun cinn sna suíomhanna tumoideachais. Bheadh oiliúint i gceist chomh maith, chun eolas ar an ngné thábhachtach sin a chur chun cinn. Bheadh ionchur ag teastáil ó earnáil na luath-óige agus ón mbunscolaíocht chun tús a chur le comhpháirtíocht nuálach i réimse an tumoideachais. Tá seans go n-éireodh níos fearr le cur chuige beo mar chúrsa inseirbhíse ná tuarascáil eile agus d'fhéadfadh na rannpháirtithe tosú ar phlé agus ar phleanáil don scoilbhliain nua agus beartas oideachais teanga a chur i gcrích.



TAGAIRTÍ

- An Chomhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta [CNCM]. (1999). *Curaclam na Bunscoile*. Baile Átha Cliath: Oifig an tSoláthair.
- An Chomhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta [CNCM]. (2015). *Aistear Síolta Practice Guide/Treoir Chleachtais*. Ar fáil ar www.ncca.ie/ga/Treoir-Chleachtais/
- An Lárionad um Fhorbairt agus Oideachais na Luath-Óige [LFOLÓ]. (2006). *Síolta: An Chreatlach Náisiúnta Cáilíochta d'Oideachas na Luath-Óige*. Baile Átha Cliath: An Lárionad um Fhorbairt agus Oideachas na Luath-Óige.
- Boyle, T. agus Petriwskyj, A. (2014). Transitions to school: reframing professional relationships. *Early Years: An International Research Journal*, 34 (4), 405-419, DOI: 10.1080/09575146.2014.9553042.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. agus Ceci, S.J. (1994). Nature-nurture reconceptualised in developmental perspective: a bio-ecological model. *Psychological Review*, 101 (4), 568-586.
- Centre for Early Childhood Research at Mary Immaculate College (CERAMIC) agus Centre for Social and Educational Research, Institiúid Teicneolaíochta Bhaile Átha Cliath (CSER). (le foilsiú, 2015). *An Examination of Concepts of School Readiness among Parents and Educators in Ireland*. Baile Átha Cliath: An Roinn Leanaí agus Gnóthaí Óige.
- Dockett, S. agus Perry, B. (2013). Trends and tensions: Australian and international research about starting school. *International Journal of Early Years Education*, 21(2-3), 163-177.
- Dunlop, A. (2014). *Thinking about transitions: One framework or many? Populating the theoretical model over time*. In B. Perry, S. Dockett agus A. Petriwskyj, (eag.). *Transitions to school: International research, policy and practice* (lgh 31-46). Dortrecht: Springer.
- Hayes, N. (2012). Introduction: Children at the centre of practice. In M. Mhic Mhathúna agus M. Taylor (eag.), *Early childhood education and care. An Introduction for students in Ireland* (pp. xi-xviii). Baile Átha Cliath: Gill and Macmillan.
- Hopps, K. (2014) Preschool + school + communication = What for educator relationships? *Early Years: An International Research Journal*, 34(4), 405-419, DOI: 10.1080/09575146.2014.963032.
- Margetts, K. (2009). Early transition and adjustment and adjustment after six years of schooling. *European Early Childhood Education Research Journal* 17(3), 309-324. DOI: 10.1080/13502930903101511.
- Mhic Mhathúna, M. (2011) *An Traein: Ag Aistriú ón Naíonra go dtí an Bhunscoil*. Ar fáil ag <http://www.gaelscoileanna.ie/assets/An-Traein-Páipéar-Cúlra.pdf>
- Mhic Mhathúna, M. agus Kelleher, C. (le foilsiú, 2015). *Riachtanais na Naíonraí*. Baile Átha Cliath: Foras na Gaeilge.
- Niesel, R. agus Griebel, W. (2007). *Enhancing the competence of transitions systems through co-construction*. In A.W. Dunlop agus H. Fabian, (eag.), *Informing transitions in the early years: Research, policy and practice*, (lgh 21-32). Maidenhead: Open University Press.
- O'Kane, M. agus Hayes, N. (2010). *Supporting early childhood educational provision within a cluster of DEIS preschool and primary school settings with a specific focus on Transition between the two educational settings*. Baile Átha Cliath: Centre for Social and Educational Research, Institiúid Teicneolaíochta Bhaile Átha Cliath.
- O'Kane, M. agus Hayes, N. (2013). The child snapshot – A tool for the transfer of information on children from preschool to primary school. *International Journal of Transitions in Childhood*, 6, lgh 28-36.



Gaelscoileanna and dyslexia: A review of literature

Máire-Áine Ní Chinnéide, Gaelscoil de hÍde, Uarán Mór, Co. na Gaillimhe/State University of New York (SUNY)

Abstract

There is no evidence to support the belief that students who are at risk of poor academic performance are at greater risk in immersion than in English-medium programmes. Educators and parents/guardians often have concerns about the suitability and effectiveness of these programmes for students who are at risk for academic difficulty e.g. dyslexia. In attempt to shed light on this area I decided to undertake a review of literature. This paper presents the findings of my review as it attempts to answer the following two questions:

Should students diagnosed with dyslexia, attending a gaelscoil and whose first language is English, be removed from the immersion education system in order to continue their education in a monolingual environment?

If it is appropriate for such students to remain in the immersion education system, what special supports must be put in place to accommodate their difficulties?

Achoimre

Maidir le daltaí atá i mbaol gnóthachtáil lag acadúil, níl aon fhianaise ann a thacaíonn leis an tuairim go bhfuil siad i mbaol níos mó sa tumoideachas ná mar a bheidís in oideachas lán-Bhéarla. Is minic a bhíonn imní ar oideachasóirí agus ar thuismitheoirí nó caomhnóirí faoina oiriúnaí and a éifeachtaí is atá na cláir sin do dhaltaí a bhféadfadh deacrachtaí acadúla a bheith acu, mar shampla an disléicse. Agus mé ag iarraidh an cheist sin a shoiléiriú, shocraigh mé léirbhreithniú a dhéanamh ar an litríocht ar an ábhar. Cuirtear torthaí an léirbhreithnithe sin i láthair sa pháipéar seo, and iarracht á déanamh agam an dá cheist seo a leanas a fhreagairt:

I gcás daltaí a bhfuil an disléicse orthu, atá ag freastal ar ghaelscoil and arb é an Béarla an chéad teanga acu, ar cheart na daltaí sin a thógáil amach ón gcóras tumoideachais chun leanúint leis an oideachas i dtimpeallacht aonteangach?

Más rud é gur ceart daltaí den sórt sin a fhágáil sa chóras tumoideachais, cé na tacaíochtaí speisialta is gá a chur i bhfeidhm chun freastal ar na deacrachtaí atá acu?



1. SHOULD STUDENTS DIAGNOSED WITH DYSLEXIA, ATTENDING A GAELSCOIL AND WHOSE FIRST LANGUAGE IS ENGLISH, BE REMOVED FROM THE IMMERSION EDUCATION SYSTEM IN ORDER TO CONTINUE THEIR EDUCATION IN A MONOLINGUAL ENVIRONMENT?

The Education Act of 1998 (Government of Ireland) was established to make provision for the education of every person in the state, including students with special educational needs. It also wished to assist in the extension of bilingualism in Ireland. Are these two objectives compatible? Does the realisation of a bilingual society prohibit the development of students with special educational needs and, in particular, students with dyslexia? On ethical grounds, can we disqualify these students from a form of education which is recognised to be the most effective means for promoting bilingualism, or can we provide appropriate differentiation in support and instruction so that they can achieve comparable success within the Irish education system? Are these children's needs being met or are they being exploited in an endeavour to revive the Irish language? These questions are at the heart of what I wish to explore in this article.

1.1 Immersion Education

Bilingual education, at its simplest, is an education through two languages. Bilingualism is present in almost every country in the world (Grosjean, 1999). Immersion education is one aspect of the bilingual education continuum. The learner is immersed into and taught through the target language. This is considered internationally to be a very effective manner in which to promote bilingualism. A gaelscoil provides immersion education. In recent years, Irish-medium education has become one of the fastest-growing education sectors in the country. There are currently more than thirty thousand students attending primary-level gaelscoileanna in the Republic of Ireland outside the Gaeltacht areas.

Swain and Johnson (1997) outline eight characteristics of immersion education: the second language (L2) is used as the language of instruction; the immersion curriculum parallels the local curriculum of schools operating in the first language (L1); L1 is taught as a subject at some point in the immersion education and sometimes is used as the language of instruction for other subjects; the programme aims for 'additive bilingualism' (students will be as proficient in L1 at the end of the process as students who were educated through L1); exposure to L2 is mostly limited to the school; students enter schools with similar, limited levels of proficiency in L2; the teachers are bilingual; and the classroom culture is similar to the local L1 community.

1.2 Common Underlying Proficiency Model of Bilingualism

Jim Cummins is considered to be one of the most influential academics on the issue of immersion education. He states bilingual languages and literacies are interdependent and therefore the learning of two languages is positively enhancing (Cummins, 2000). Learning and cognitive skills can be transferred from language to language. When children develop literacy skills in Irish, English or indeed any other language, they are not just learning to read and write in that particular language, they are also developing a common underlying proficiency that enables the transfer of literacy skills and learning strategies to other languages. This is called the Common Underlying Proficiency (CUP) model of bilingualism. This model supports the notion that a bilingual is a unique linguistic entity with strengths and weaknesses across both languages. Those who argue against this model believe in a Separate Underlying Proficiency (SUP) model. There is general agreement that the Common Underlying Proficiency (CUP) model of bilingualism applies.

1.3 Basic Interpersonal Communicative Skills and Cognitive/Academic Language Proficiency

Cummins (1991) notes that it takes two years for ethnic minority children to develop communication language appropriate to their peers. He called this language Basic Interpersonal Communicative Skills or BICS. However, it takes between five and seven years to fully develop Cognitive/Academic Language Proficiency known as CALP. In order to access the curriculum in an immersion situation, a student needs to develop CALP (Cummins, 2000). Met (1994) explains it is possible to achieve this when children are placed in early immersion education systems.

1.4 Dyslexia Defined

The term 'dyslexia' is one which elicits much debate worldwide. How we define dyslexia will ultimately determine how we diagnose and support students with dyslexia. In 2001, the Department of Education and Science (DES) established a Task Force on Dyslexia which states:



Dyslexia is manifested in a continuum of specific learning difficulties related to the acquisition of basic skills in reading, spelling and/or writing, such difficulties being unexpected in relation to an individual's other abilities and educational experiences...(p.29).

1.5 The Discrepancy Definition

Dyslexia is diagnosed when there is a discrepancy between intelligence and reading achievement levels (Stanovich, 1991). This is known as the discrepancy definition. Elliott and Gibbs (2012) question the existence of dyslexia. There are so many signs of dyslexia, all of which can be applied to students with reading difficulties who are apparently non-dyslexic. Dyslexia operates along a line of continuum. Some indicators are more common than others but the severity is not determined by the number of indicators. Dyslexic difficulties appear in a spectrum of severity, which is affected by risk factors and protective factors (Snowling, 2001). The risk factors include such things as auditory and visual memory, perceptual speed and exposure to print. Protective factors include early identification and appropriate intervention (Snow, Burns and Griffin, 1998). These protective factors play an incredibly important role in determining how successful our students with dyslexia will become. No two dyslexics are the same. Even if we accept the existence of a subgroup of dyslexic students, in amongst the group of poor readers, there is no consensus on a specific and definite set of essential features which would enable reliable and valid identification of such a subgroup (Elliott and Gibbs, 2008). Dyslexia is ultimately a socially constructed term.

This discrepancy definition creates further controversy. The definition appears to link IQ to diagnosis. Dyslexia is something other than IQ. In essence, there is no scientific basis upon which the diagnosis of dyslexia can be based (Elliott and Grigorenka, 2014). In Ireland, dyslexia is defined as a specific learning disability. For the purpose of providing resources, the DES stated that children with a full scale IQ of 90 or above and with standardised scores of the 2nd percentile or below in basic skills of reading, writing or mathematics were deemed to qualify for Resource Teaching under the category of Specific Learning Disability (DES, 2002). There are several problems associated with measuring a student's IQ and with the validity of the scores obtained. The determination of an IQ of 90 as a cut-off point can also undoubtedly be questioned. In addition there is currently a trend to move away from a diagnosis model. Placing labels of dyslexia on children may in some cases prove to hinder progress. The mere existence of a label can greatly change expectations of both student and teacher, which in turn can greatly affect levels of achievement. Research to date pertaining to poor readers and immersion education is based on the subgroup of 'dyslexic' students who have been diagnosed according to the discrepancy definition of dyslexia. It is my considered opinion that research needs to be broadened to include all students with literacy difficulties. However, for the purpose of reviewing current literature for this paper, I accept the definition of Dyslexia as presented by the Task Force on Dyslexia.

1.6 Immersion Education and Dyslexia

What do we know about dyslexia and immersion education? It is accepted that dyslexia usually, though not universally, transfers across languages (Genesee, 1987). Most research on dyslexia has been conducted in the English language or in a monolingual setting. Dyslexia manifests itself differently in different languages, as it is affected by the orthography of each language. Research has shown that languages with shallow orthography give rise to lower frequency of dyslexic-type tendencies (Wydell and Butterworth, 1999). Alphabetic writing systems which are more transparent and shallower appear to be easier for students to learn. Therefore, it is possible for students to show dyslexic difficulties in one language but not in another (Karanth, 1992). Hence orthographic difficulties are language-specific (Castles and Coltheart, 1993). Much research is yet to be done to compare the orthography of Irish and English. Although Irish and English use the same alphabet, both languages use different sounds and sets of rules for blends. We know English is a deeper and therefore a more difficult language than Irish. It is said to be less transparent. Irish is a more regular language. According to Martin (2009) assumptions have been made that learning literacy skills for additional languages is a cause of dyslexia. Ganschow and Sparks (1993) researched students who experienced no signs of dyslexia while learning to read their first language but who showed dyslexic-type difficulties in literacy tasks while learning their second language. They suggest there is a vulnerability of processing skills while learning an additional language. Schwartz (2000) found similar results in research conducted in the USA and argues that students need more direct teaching for coding and decoding when learning a second language.

1.7 Immersion Education and Assessment

Which language should be employed to assess children attending gaelscoileanna? The psychologists working with the National Educational Psychological Service (NEPS) in Ireland have expressed concern at the lack of assessment instruments available in the Irish language (NEPS, 2006). Cline (2000) and Deponio et al. (2000) indicate inappropriate assessment instruments have serious consequences, in that some children do not access early intervention programmes when they are necessary while others are incorrectly placed in special education. Grosjean (1999)



suggests that monolingual assessments are not suited to bilinguals. This is confirmed by Escamilla (2000). Siraj-Blatchford and Clarke (2000) claim the use of monolingual assessment results in misdiagnosis of dyslexia. Baker (2001) and Frederickson and Cline (2002) recommend criterion-referenced assessment instruments. Such assessment instruments can identify precisely what the child can and cannot do. If the purpose of assessment is to gain an understanding of the student's strengths and weaknesses and to assess for intervention as opposed to diagnosis then criterion-referenced testing must take precedence. These assessment instruments also prevent the need to compare the achievements of bilingual students with monolingual students, as most standardised assessment instruments are normed on monolingual populations. Baker (2000) and Cummins (1984) recommend dual-language assessment instruments, which can be completed during one sitting. In 2005 Ní Mhurchú conducted research with a group of 54 children in a gaelscoil. She states conceptual scoring across both languages (scoring each common concept once) gives a more accurate portrayal of students' achievement levels. 68.5% of the students scored higher when assessed in both languages. A subsequent study was conducted by Murphy and Travers (2012) with 31 students in Junior Infants in a gaelscoil. 74% of students performed better when the monolingual scores were compared with the bilingual scores and one student's score doubled under bilingual testing conditions. Their research highlights beyond doubt the importance of using both languages when testing in a gaelscoil and they support the notion of conceptual scoring.

1.8 The Effectiveness of Immersion Education

Research validates the effectiveness of immersion education. Bilingual education has been shown to contribute in a positive manner to a number of non-achievement outcomes such as metalinguistic awareness, abstract and symbolic reasoning, attention control, and problem solving (Adesope et al., 2010). Harris et al. (2006) reports that even though there has been a large increase in the number of students attending all-Irish immersion schools, performance in spoken Irish has held up well over a seventeen-year period. This is not the case for English-medium schools. Higher levels of socioeconomic status among pupils attending gaelscoileanna were noted compared with Gaeltacht and English-medium schools. Shiel et al. (2011) states that pupils in 2nd and 6th classes in gaelscoileanna achieved significantly higher mean scores on English reading than pupils in the national average. While all this research appears to validate the effectiveness of immersion education, we unfortunately have no research figures which focus primarily on students with dyslexia who attend gaelscoileanna.

1.9 Immersion Education and Special Educational Needs

International research highlights cognitive, social and cultural benefits of bilingual education for students with special educational needs (Cummins, 2000). Jim Cummins confirms the positive effects of immersion education but also confirms that a threshold of L2 is necessary for children with special needs to succeed in such a system (Cummins, 1976). Baker (2001) cites examples of parents of bilingual children who are experiencing learning difficulties being advised by professionals to raise their children in a monolingual system. Ní Bhaoill and Ó Duibhir (2004) note parents have been advised to remove their children with reading difficulties from Irish-medium immersion education programmes. They also state there is every chance that the students would have experienced the same reading difficulties had they been educated in their first language. Met and Lorenz (1997) note that opinions vary among teachers and administrators in America as to whether students with learning difficulties should remain in immersion education. Those who believe students should be removed from immersion education believe in a Separate Underlying Proficiency (SUP) model of bilingual proficiency (Cummins, 2000).

There is a limited amount of research relevant to the appropriateness of total immersion for students with dyslexia. Cummins (1984) says children with dyslexia are not disadvantaged in bilingual settings if they are supported appropriately. Baker and Hornberger (2001) argue that we must change the 'push-off' (p.169) culture in immersion education, in which students diagnosed with difficulties are encouraged to go to English-medium schools, because this has serious consequences for the students and for society as a whole. This approach limits the access of bilingual education to the elite. Neil, Nig Uidhir and Clarke (2000) state children with dyslexia in immersion settings must access support and they stress that benefits accrue when appropriate resources are made available. Subsequent to a review of literature, Peer and Reid (2000) state that if the obstacles to literacy are overcome and if the correct supports are put in place, children with dyslexia can enjoy the same learning experiences as their peers in immersion education.

In summary there is substantial research-based evidence to suggest that children with learning difficulties are not disadvantaged within immersion programmes if provided with supports appropriate to their needs. (Ní Chiaruáin and Travers, 2012, p.154)



2. What appropriate supports must be provided for students with dyslexia attending gaelscoileanna?

The principles of good teaching are the same for all students. The adaptations required for a student with dyslexia in a monolingual school will also apply to a student in immersion education. Those with dyslexia will have a greater need for special accommodations. The opportunity to engage in multi-sensory activities will take precedence. Teaching needs to be deliberate, purposeful and explicit. Students need to develop a number of strategies to help them learn to read.

2.1 Which language should be first introduced when teaching literacy in Irish-medium schools?

Teachers have expressed concern at the lack of guidelines on immersion to assist them in making policy related to the introduction of language and literacy in gaelscoileanna and, in particular, in making decisions on the language in which reading should begin (National Council for Curriculum and Assessment, 2006). There is no definitive research evidence to indicate whether it is better to commence with literacy in English or Irish. A survey conducted in Irish-medium schools showed that 73% of children in 2nd class began formal reading instruction in Irish, 17% began in English and 11% began in both (Shiel et al., 2011). The same study stated there was no significant difference in average reading achievement of 2nd and 6th class students in gaelscoileanna when they began reading in Irish, English or both. Ó Laoire and Harris (2006) argue that the decision to begin instruction in English or Irish reading first should be left to the school to make, based upon the needs of the children in the school. Ewart & Straw (2001) suggest that the critical factor may not be the language in which the child commences literacy but the teaching methodology employed by the teacher. A recommendation was made by Ó Siaghail & Déiseach (2004) that Irish research be carried out in this area. Based on international research, it is argued that children in a total immersion situation can engage with literacy in the second language because their exposure to the first language is intense in the environment (Neil, Nig Uidhir and Clarke, 2000; Cummins, 2000a). Therefore the introduction of literacy in Irish would appear to be appropriate.

It is worth noting that no study has been located which informs the teaching of Irish as a first language. In the absence of research in the Irish context, many of the submissions rely heavily on international research. It is easier for children to engage with reading in a phonetically regular language such as Irish. The Minister for Education, Jan O'Sullivan T.D., and the Minister for Gaeltacht Affairs, Joe McHugh T.D., have recently launched a discussion document entitled 'Policy proposals for Education Provision in Gaeltacht Areas' which has been produced by the DES (2015). These proposals suggest that Gaeltacht schools will engage in an immersion period of two complete years, during which English will not be taught to students in infant classes. Perhaps a similar time frame could be considered in gaelscoileanna. Further research is deemed necessary.

2.2 The orthographic differences between Irish and English must be taught explicitly

The Primary School Curriculum, in its current format (DES, 1999), expects children to generalise the skills of reading from one language to another. It therefore does not meet the needs of diverse learners in different contexts. Gaelscoileanna teach Irish and English as distinct subjects. The teaching of the orthographic differences between the two languages is, at best, implicit and haphazard. These differences create huge problems for children with dyslexia and therefore need to be taught explicitly. Klein and Doctor (2003) carried out research on bilingual learners reading English and Afrikaans, which has a transparent orthography. They state students with dyslexia have difficulties initially with whole-word recognition and phonological processing. However over time these children use the logographic and phonological strategies in both languages to varying degrees. They conclude that children with dyslexia benefit from having a number of different strategies to use when learning to read. Therefore teachers should deliberately teach for transfer across languages in immersion programmes.

2.3 An Integrated Language Curriculum

The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (Council of Europe, 2001) and its companion the European Language Portfolio (ELP) (Council of Europe, 2006) provide a structure upon which to construct an integrated language curriculum in Irish primary schools. It stresses the need to move away from individual curricula in order to move towards an integrated curriculum, which once again validates the belief that the learning of languages is interdependent. Teachers will explicitly promote transfer of skills and knowledge from L1 to L2. When teachers encourage this transfer explicitly, they make learning more efficient for the learners and reinforce effective learning strategies. Having drafted a number of previous documents, the National Council for Curriculum and Assessment (NCCA) (2012) presented the case for an integrated language curriculum for the Irish primary school. The *New Primary Language Curriculum, English and Gaeilge* (Irish) (NCCA, 2014) has subsequently been devised and is scheduled to be introduced in Irish schools. The DES has yet to clarify the date scheduled for its introduction.



2.4 The introduction of the teaching of English in Irish-medium schools.

There is no conclusive research to ascertain when is the optimum time to introduce the teaching of English in Irish-medium schools. Shiel et al. (2011) state that 33% of gaelscoileanna introduce English in Junior Infants, 58% in Senior Infants and 10% in First Class. The Curriculum for English emphasises the teaching of phonics and the learning of sight words. However the Curriculum for Irish does not place the same emphasis on word analysis and phonics. Hickey (2005) has indicated that the teaching of Irish reading is based primarily on items learnt orally rather than on specific consistent grapheme-phoneme relationships. She says explicit teaching of phonics in Irish would help students with difficulties in reading as Irish is a reasonably transparent language (Hickey, 2006). More explicit teaching of sound-symbol relationship in reading is needed (Hickey 2007). Irish researchers have requested a deeper analysis of the phonics of Irish words so that explicit instruction of Irish orthography can follow (Ní Bhaoill and Ó Duibhir, 2004).

2.5 The Language of Support

In which language should Learning Support/Resource take place? Cummins (1984) argues that it should take place in the language of immersion. This suggests that gaelscoileanna should be offering Learning Support in Irish. Ní Bhaoill and Ó Duibhir (2004) concur with this opinion. However the Learning Support Guidelines (DES, 2000) allow for the provision of supplementary teaching in English and Mathematics only. There is, as yet, a lack of clarity and direction from the DES, reinforcing the necessity for further research.

In conclusion, this review of literature on immersion education has given me new confidence in my teaching career. Although there has been no study to date comparing the academic achievements of students with dyslexia attending gaelscoileanna with those attending English-medium schools, there is considerable international research available confirming the suitability of immersion education for students with dyslexia, once students reach a threshold in the language of immersion and once the appropriate supports are put in place. What special supports must be put in place for these students? The adaptations required for students with dyslexia in a monolingual school will also apply to students in immersion education. The teaching of Irish must include explicit instruction in Irish orthography. An integrated language curriculum is recommended to ensure the orthographic differences between Irish and English are explored. There is no conclusive research to ascertain the optimum time to introduce the teaching of Irish and English literacy in Irish-medium schools. Research is also necessary to ascertain the language in which support should be provided. Ultimately many questions remain and much research is yet to be completed.



REFERENCES

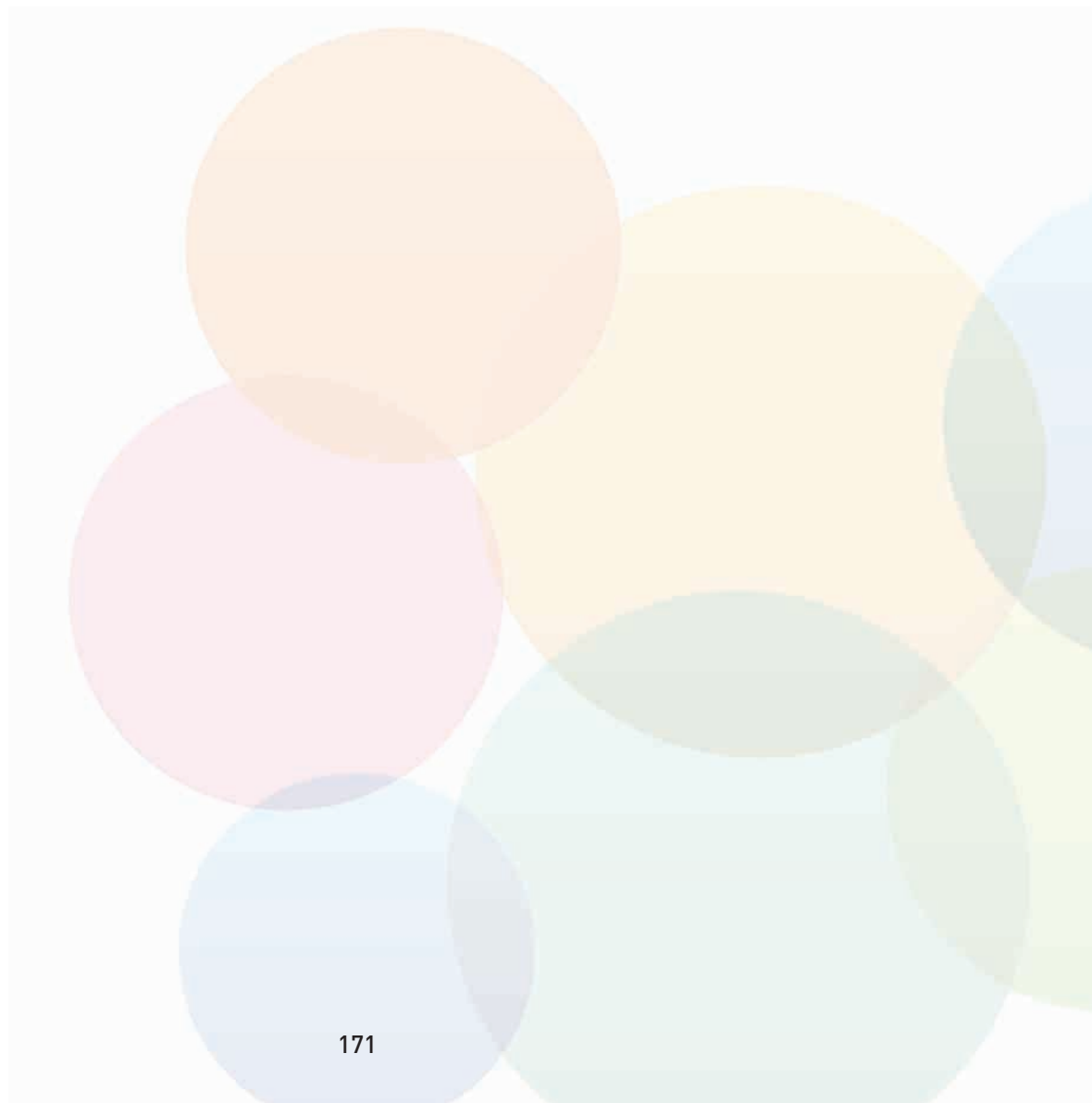
- Adesope, O., Lavin, T., Thompson, T. & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research* 80, 207-245.
- Baker, C. (2001). *Foundation of bilingual education and bilingualism*. Clevedon; New York, Ontario: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2000). *The care and education of young bilinguals: An introduction for professionals*. Clevedon; Buffalo: Multilingual Matters.
- Baker, C. and Hornberger, N. (Eds.). (2001). *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Castles, A. and Coltheart, M. (1993). Varieties of developmental dyslexia. *Cognition* 47, 149-180.
- Cline, T. (2000). Multilingualism and Dyslexia: Challenges for research and practice. *Dyslexia* 6(1), 3-12.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2006). *European Language Portfolio: Key reference documents*, www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/keyrefdocs.doc.
- Cummins, J. (2000) BICS and CALP. In Byram, M. (Ed.). *Encyclopaedia of language teaching and learning* (pp. 76-79). London: Routledge.
- Cummins, J. (2000a). *Immersion education for the millennium: What we have learned from 30 years of research on second language immersion*. www.iteachilearn.com/cummins/immersion2000.html
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In Bialystok, E. (Ed.). *Language processing in bilingual children* (pp. 70-89). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive Growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working papers on bilingualism* 9.1-43.
- Department of Education and Skills (DES) (2015). *Policy Proposals for Education Provision in Gaeltacht Areas*. Dublin: DES.
- Department of Education and Skills (DES) (2002). *Circular Special Education 08/02 Applications for full-time or part-time resource teacher support to address the special needs of children with disabilities*. Dublin: DES.
- Department of Education and Skills (DES) (2001). *Report of the Task Force on Dyslexia*. Dublin: The Stationery Office.
- Department of Education and Skills (DES) (2000). *Learning Support Guidelines*. Dublin: The Stationery Office.
- Department of Education and Skills (DES) (1999). *Primary School Curriculum*. Dublin: The Stationery Office.
- Deponio, P., Landon, J., Mullin, K. and Reid, G. (2000). An audit of the process involved in identifying and assessing bilingual learners suspected of being dyslexic: A Scottish study. *Dyslexia* 6 (1) 29-41.
- Elliott, J.G. and Gibbs, S. (2012). *The dyslexia debate*. In Adey, P. and Dillon, J. (Eds.). *Bad education: debunking myths in education* (pp. 263-277). Maidenhead; New York: Open University Press.
- Elliott, J.G. and Gibbs, S. (2008). Does dyslexia exist? *Journal of Philosophy of Education* 42 (3-4) 475-491.
- Elliott, J.G. and Grigorenka, E.L. (2014). *The dyslexia debate*. New York: Cambridge University Press.
- Escamilla, K. (2000). *Bilingual means two assessment issues, early literacy and Spanish-speaking children: A research symposium on high standards for students from diverse language groups: Research practice and policy*. Proceedings: 19-20 April, 2000. Washington D.C.
- Ewart, G. and Straw, S. (2001). Literacy instruction in two French immersion classrooms in Western Canada. *Language, Culture and Curriculum* 14(2) 187- 199.
- Frederickson, N. and Cline, T. (2002). *Special educational needs, inclusion and diversity: A textbook*. Second edition. Buckingham: Open University Press.
- Ganschow, L. and Sparks, R. (1993). "Foreign" language learning disabilities: Issues, research and teaching implications. In Vogel, S.A. and Adelman, P.B. (Eds.). *Success for college students with learning disabilities* (pp. 283-322). New York: Springer-Verlag.



- Genesee, F. (2007). French Immersion and at-risk students: A review of research evidence. *The Canadian Modern Language Review* 63 (5) 655-688.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages*. Cambridge; MA: Newbury House.
- Government of Ireland (1998). *The Education Act 1988*. Dublin: The Stationery Office.
- Grosjean, F. (1999). Individual bilingualism. In Spolsky, B. (Ed.). *Concise encyclopaedia of educational linguistics* (pp. 284-290). London: Elsevier.
- Harris, J., Forde, P., Archer, P., Nic Fhearaile, S. and O’Gorman, M. (2006). *Irish in primary schools: Long-term national trends in achievement*. Dublin: Stationery Office.
- Hickey, T. (2007). Fluency in reading Irish as L1 or L2: Promoting high-frequency word recognition in emergent readers. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(4) 472-493.
- Hickey, T. (2006). *The emergent reader of Irish: Promoting real recognition of the most useful words: Literacy and language learning regain in a first or second language*. Dublin: Reading Association of Ireland.
- Hickey, T. (2005). Second language writing systems: Minority languages and reluctant readers. In Cook, V. and Bassetti, B. (Eds.): *Second language writing systems* (pp. 398-423). Clevedon: Multilingual Matters.
- Johnstone, R. (2002). *Immersion in a second or additional language at school: A review of the International Research Summary*. Scottish CILT, www.scilt.org.uk/Portals/24/Library/research/eppi_book.pdf [18 April 2008].
- Karant, P. (1992). Developmental dyslexia in bilingual-biliterates. *Reading and Writing* 4(3) 297-306.
- Klein, D. and Doctor, E.A. (2003). Patterns of developmental dyslexia in bilinguals in Goulandris, N. (Ed.). *Dyslexia in different languages cross-linguistic comparisons* (pp. 112-136). London: Whurr Publishers.
- Martin, D. (2009). *Language disabilities in cultural and linguistic diversity*. Bristol; NY; Ontario: Multilingual Matters.
- Met, M. (1994) Teaching content through a second language. In Genesee, F. (Ed.). *Educating second language children* (pp. 159-182). Cambridge: Cambridge University Press.
- Met, M. and Lorenz, E.B. (1997). Lessons from U.S. immersion programmes. In Johnson, R.K. and Swain, M. (Eds.). *Immersion education: International perspectives* (pp. 167-184). Cambridge: Cambridge University Press.
- Murphy, D. and Travers, J. (2012). Including young bilingual learners in the assessment process: A study of appropriate early literacy assessment utilising both languages of children in a Gaelscoil. In Day, T. and Travers, J. (Eds.). *Special and Inclusive Education: A Research Perspective* (pp. 167-184). Beirn: Peter Lang.
- National Council for Curriculum and Assessment (NCCA). (2014) *Primary Language Curriculum: English and Gaeilge Junior Infants to Second Class: Report on Consultation and Engagement*. Dublin: NCCA.
- National Council for Curriculum and Assessment (NCCA) (2012). *Towards an Integrated Language Curriculum in Early Childhood and Primary Education (3-12 years): Commissioned research report*. Dublin: NCCA.
- National Council for Curriculum and Assessment (NCCA) (2007). *Language and literacy in Irish-medium schools: Supporting school policy and practice*. Dublin: NCCA.
- National Council for Curriculum and Assessment (NCCA) (2006). *Language and literacy in Irish-medium primary schools: Descriptions of practice*. Dublin: NCCA.
- National Educational Psychological Service (NEPS) (2006). NEPS Submission to the Advisory Group on Reasonable Accommodation at the Certificate Examination (RACE), www.examinations.ie/advisory/neps-submission.doc (20th January 2011).
- Neil, P., Nig Uidhir, G. and Clarke, F. (2000). *Native English speakers immersed in another language – A review of literature*. Bangor: Department of Education for Northern Ireland.
- Ní Bhaoill, M., & O’Duibhir, P. (2004). *Emergent reading in Gaeltacht and all-Irish schools*. Dublin: An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta and Gaelscolaíochta.
- Ní Chiaruáin, M. and Travers, J. (2012). How children with dyslexia experience literacy in Irish and English in a Gaelscoil. In Day, T. and Travers, J. (Eds.). *Special and inclusive education: A research perspective* (pp. 151-165). Bern: Peter Lang.
- Ní Mhurchú, H. (2005). An investigation of appropriate assessment procedures for Irish-English bilingual children: Comparison of single and dual language assessment. Unpublished BSc Final Year Project, Trinity College, Speech and Language Department, Dublin.
- Ó Laoire, M. and Harris, J. (2006). *Language and literacy in Irish-medium primary schools: Review of literature*. Dublin: NCCA.



- Ó Siaghail, G. and Déiseach, C. (2004). *Próifíle measúnachta don Ghaeilge sna scoileanna Gaeltachta and scoileanna lán-Ghaeilge: Lámhleabhar*. Dublin: Educational Research Centre.
- Peer, L. and Reid, G. (2000). Multilingualism, literacy and dyslexia: A challenge for educators. In Peer, L. and Reid, G. (Eds.). *Multilingualism, Literacy and Dyslexia* (pp. 1-11). London: Fulton Publishers.
- Schwartz, I.S. (2000). Standing on the shoulders of giants: Looking ahead to facilitating membership and relationships for children with disabilities. *Topics in Early Childhood Education* 20, 123-128.
- Shiel G., Gilleece, L., Clerkin, A. and Millar, D. (2011). *The 2010 National Assessments of English Reading and Mathematics in Irish-medium primary Schools: Main report*. Dublin: Educational Research Centre.
- Siraj-Blatchford, I. and Clarke, P. (2000). *Supporting identity, diversity and language in the early years*. Buckingham: Open University Press.
- Snow, C.E., Burns, M.S. and Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Committee on the Prevention of Reading difficulties in Young Children, National Research Council, SAM Washington, DC: National Academy Press.
- Snowling, M. (2001). From language to reading and dyslexia. *Dyslexia* 7(1) 1gh 37-46.
- Stanovich, K.E. (1991). Discrepancy definitions of reading disability: Has intelligence led us astray? *Reading Research Quarterly* 26(1) 7-29.
- Swain, M. and Johnson, R. K. (1997). Immersion education: A category within bilingual education. In Johnson, R. K. and Swain, M. (Eds.). *Immersion Education: International Perspectives* (pp. 1-16). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wydell, T.N. and Butterworth, B. (1999). A case study of an English-Japanese bilingual with monolingual dyslexia. *Cognition* 70 (3) 273-305.





Gaelscoileanna agus an disléicse: Léirbhreithniú ar an litríocht ar an ábhar

Máire-Áine Ní Chinnéide, Gaelscoil de hÍde, Uarán Mór, Co. na Gaillimhe/Ollscoil Stáit Nua-Eabhrac (SUNY)

ACHOIMRE

Maidir le daltaí atá i mbaol gnóthachtáil lag acadúil, níl aon fhianaise ann a thacaíonn leis an tuairim go bhfuil siad i mbaol níos mó sa tumoideachas ná mar a bheidís in oideachas lán-Bhéarla. Is minic a bhíonn imní ar oideachasóirí agus ar thuismitheoirí nó caomhnóirí faoina oiriúnaí agus a éifeachtaí is atá na cláir sin do dhaltaí a bhféadfadh deacrachtaí acadúla a bheith acu, mar shampla an disléicse. Agus mé ag iarraidh an cheist sin a shoiléiriú, shocraigh mé léirbhreithniú a dhéanamh ar an litríocht ar an ábhar. Cuirtear torthaí an léirbhreithnithe sin i láthair sa pháipéar seo, agus iarracht á déanamh agam an dá cheist seo a leanas a fhreagairt:

- 1 I gcás daltaí a bhfuil an disléicse orthu, atá ag freastal ar ghaelscoil agus arb é an Béarla an chéad teanga acu, ar cheart na daltaí sin a thógáil amach ón gcóras tumoideachais chun leanúint leis an oideachas i dtimpeallacht aonteangach?
- 2 Más rud é gur ceart daltaí den sórt sin a fhágáil sa chóras tumoideachais, cé na tacaíochtaí speisialta is gá a chur i bhfeidhm chun freastal ar na deacrachtaí atá acu?

ABSTRACT

There is no evidence to support the belief that students who are at risk of poor academic performance are at greater risk in immersion than in English-medium programmes. Educators and parents/guardians often have concerns about the suitability and effectiveness of these programmes for students who are at risk for academic difficulty e.g. dyslexia. In attempt to shed light on this area I decided to undertake a review of literature. This paper presents the findings of my review as it attempts to answer the following two questions:

- 1 Should students diagnosed with dyslexia, attending a gaelscoil and whose first language is English, be removed from the immersion education system in order to continue their education in a monolingual environment?
- 2 If it is appropriate for such students to remain in the immersion education system, what special supports must be put in place to accommodate their difficulties?



1. I GCÁS DALTAÍ A BHFUIL AN DISLÉICSE ORTHU, ATÁ AG FREASTAL AR GHAELSCOIL AGUS ARB É AN BÉARLA AN CHÉAD TEANGA ACU, AR CHEART NA DALTAÍ SIN A THÓGÁIL AMACH ÓN GCÓRAS TUMOIDEACHAIS CHUN LEANÚINT LEIS AN OIDEACHAS I DTIMPEALLAUGHT AONTEANGACH?

Bunaíodh an tAcht Oideachais, 1998, (Rialtas na hÉireann) chun soláthar a dhéanamh d'oideachas an uile dhuine sa stát, lena n-áirítear daltaí a bhfuil riachtanais speisialta oideachais acu. Bhí mar aidhm leis an Acht freisin cur leis an dátheangachas in Éirinn. An bhfuil an dá chuspóir sin i gcomhréir lena chéile? An gcuirtear bac ar fhorbairt na ndaltaí sin a bhfuil riachtanais speisialta oideachais acu agus, go háirithe, daltaí a bhfuil an disléicse orthu trí shochaí dhátheangach a bhaint amach? Ó thaobh na heitice de, an féidir linn na daltaí sin a eisiáil ó chineál oideachais atá aitheanta mar an modh is fearr chun an dátheangachas a chur chun cinn, nó an féidir linn idirdhealú cuí a sholáthar sa tacaíocht agus sa teagasc chun go n-éireodh leo ar leibhéal comparáideach i gcóras oideachais na hÉireann? An bhfuiltear ag freastal ar riachtanais na leanaí sin nó an bhfuiltear ag teacht i dtír orthu in iarracht chun an Ghaeilge a athbheochan? Is iad na ceisteanna sin atá ag croílár na faidhbe ar a bhfuil sé i gceist agam iniúchadh a dhéanamh sa pháipéar seo.

1.1 An tumoideachas

Go simplí, is oideachas trí mheán dhá theanga atá san oideachas dátheangach. Tá an dátheangachas le fáil i ngach tír ar fud an domhain, nach mór (Grosjean, 1999). Gné amháin de leanúntas an oideachais dhátheangaigh is ea an tumoideachas. Déantar an foghlaim a thumadh sa sprioctheanga agus is tríd an teanga sin a dhéantar an teagasc. Meastar go hidirnáisiúnta gur bealach an-éifeachtach atá ann chun an dátheangachas a chur chun cinn. Cuirtear tumoideachas ar fáil i ngaelscoileanna. Le blianta beaga anuas, tá an t-oideachas lán-Ghaeilge ar cheann de na hearnálacha oideachais is mó fás sa tír. I láthair na huaire, tá breis is tríocha míle dalta ag freastal ar bhunscoileanna lán-Ghaeilge lasmuigh den Ghaeltacht i bPoblacht na hÉireann.

Tugann Swain agus Johnson (1997) breac-chuntas ar ocht gcinn de shaintréithe an tumoideachais: úsáidtear an dara teanga (T2) mar an teanga teagaisc; tá curaclam an tumoideachais díreach cosúil le curaclam áitiúil na scoileanna atá ag feidhmiú tríd an gcéad teanga (T1); múinteoir T1 mar ábhar ag céim éigin sa tumoideachas agus uaireanta baintear úsáid as T1 mar an teanga teagaisc d'ábhair eile; is é an 'dátheangachas suimitheach' is aidhm leis an gclár (go mbeidh na daltaí chomh hinniúil céanna in T1 ag deireadh an phróisis is atá na daltaí a fuair a gcuid oideachais trí mheán T1); tá an taithí le T2 teoranta don scoil den chuid is mó; téann daltaí isteach i scoileanna agus leibhéil theoranta chosúla in T2 acu; múinteoirí dátheangacha a bhíonn ann; agus tá cultúr an tseomra ranga cosúil leis an gcultúr sa phobal T1 áitiúil.

1.2 Samhail na Buninniúlachta Coitinne den Dátheangachas

Meastar go bhfuil Jim Cummins ar dhuine den lucht acadúil is mó tionchar i ndáil le saincheist an tumoideachais. Sonraíonn sé go mbíonn teangacha agus litearthachtaí dátheangacha spleách ar a chéile agus, ar an ábhar sin, eispéireas feabhsaitheach dearfach is ea dhá theanga a fhoghlaim (Cummins, 2000). Is féidir scileanna foghlama agus cognaíocha a aistriú ó theanga go teanga. Nuair atá scileanna litearthachta á bhforbairt ag leanaí i nGaeilge, i mBéarla nó i dteanga ar bith eile, ní hamháin go bhfuil siad ag foghlaim conas léamh agus scríobh sa teanga sin, ach tá buninniúlacht choiteann á forbairt acu freisin trínar féidir scileanna litearthachta agus straitéisí foghlama a aistriú go teangacha eile. Tugtar samhail na Buninniúlachta Coitinne den dátheangachas air sin. Sa tsamhail seo, tacaítear leis an tuairim gur aonán teangeolaíoch ar leith atá i nduine dátheangach ag a bhfuil láidreachtaí agus laigí sa dá theanga. Áitíonn daoine áirithe in aghaidh na samhla sin, agus bíonn na daoine sin ag áitiú ar son shamhail na Buninniúlachta ar leith. Aontaítear go forleathan gurb í samhail na Buninniúlachta Coitinne den dátheangachas is mó atá ábhartha.

1.3 Bunscoileanna cumarsáide idirphearsanta agus inniúlacht ar an teanga chognaíoch agus acadúil

Sonraíonn Cummins (1991) go dtógann sé dhá bhliain ar leanaí ó mhionlach eitneach teanga chumarsáide a fhorbairt atá ar aon dul le teanga a bpiaraí. Tugann sé Bunscoileanna Cumarsáide Idirphearsanta (BICS) ar an teanga sin. Mar sin féin, tógann sé idir cúig bliana agus seacht mbliana Inniúlacht iomlán ar an Teanga Chognaíoch agus Acadúil (CALP) a fhorbairt. Ní mór don dalta an inniúlacht sin (CALP) a fhorbairt chun tairbhe a bhaint as an gcuraclam i suíomh tumoideachais (Cummins, 2000). Míníonn Met (1994) gur féidir é sin a bhaint amach nuair a chuirtear leanaí ar scoil i gcórais luath-thumoideachais.

1.4 Sainiú na disléicse

Bíonn an-chuid díospóireachta ar fud an domhain ag baint leis an téarma 'disléicse'. An chaoi a ndéanaimid an



dislécise a shainiú, is é sin a chinnfidh an chaoi a ndéanfaimid leanáí a bhfuil an dislécise orthu a aithint agus an chaoi a dtacóimid leo. In 2001, chuir an Roinn Oideachais agus Eolaíochta Tascfhórsa ar an Dislécise ar bun, agus sonraítear an méid seo a leanas sa tuarascáil uathu:

Dyslexia is manifested in a continuum of specific learning difficulties related to the acquisition of basic skills in reading, spelling and/or writing, such difficulties being unexpected in relation to an individual's other abilities and educational experiences... (lch 29).

1.5 Sainiú na neamhréire

Déantar an dislécise a dhiagnóisiú i gcás neamhréire idir an intleacht agus leibhéil ghnóthachtála sa léitheoireacht (Stanovich, 1991). Tugtar sainiú na neamhréire air sin. Tá amhras ar Elliott agus Gibbs (2012) an ann don dislécise ar chor ar bith. Is iomaí comhartha a bhaineann leis an dislécise, agus is féidir na comharthaí sin ar fad a shonrú ar dhaltaí a bhfuil deacrachtaí léitheoireachta acu ach ar cosúil nach bhfuil an dislécise orthu. Contanam atá i gceist leis an dislécise. Is coitianta táscairí áirithe ná a chéile, ach ní hé líon na dtáscairí a chinneann a dhéine atá sé. Speictream déine a bhíonn i gceist le deacrachtaí na dislécise, agus téann tosca riosca agus tosca cosanta i bhfeidhm ar an speictream sin (Snowling, 2001). Áirítear ar na tosca riosca gnéithe amhail an chuimhne éisteachta agus an amharc-chuimhne, luas aireachtála, agus teagmháil le téacsanna. Áirítear ar na tosca cosanta sainaitheint luath agus idirghabháil iomchuí (Snow, Burns agus Griffin, 1998). Bíonn ról fíorthábhachtach ar fad ag baint leis na tosca cosanta sin le cinneadh cé chomh maith is a éireoidh lenár ndaltaí a bhfuil dislécise orthu. Ní mar a chéile aon bheirt a bhfuil dislécise orthu. Fiú dá nglacfaimis le foghrúpa daltaí disléciseacha i measc an ghrúpa daltaí nach bhfuil go maith ag an léitheoireacht, níl aon chomhdhearcadh ann i ndáil le tacar sonrach cinnte de bhunghnéithe trína bhféadfaí foghrúpa dá leithéid a shainaitheint ar bhealach iontaofa agus bailí (Elliott agus Gibbs, 2008). Téarma atá cumtha ag an tsochaí is ea an dislécise ar deireadh.

Cruthaítear conspóid bhreise le sainiú sin na neamhréire. Dealraíonn sé go gceanglaítear an intleacht leis an diagnóis faoin sainiú. Ní hionann an dislécise agus an intleacht áfach. Go bunúsach, níl ann do bhonn eolaíoch ar bith ar ar féidir diagnóis na dislécise a bhunú (Elliott agus Grigorenka, 2014). Sainmhínítear an dislécise mar shain-mhíchumas foghlama in Éirinn. Chun críocha acmhainní a chur ar fáil, shonraigh an Roinn Oideachais go measfaí go mbeadh leanáí i dteideal Teagasc Acmhainne faoi Shain-Mhíchumas Foghlama dá mbeadh sainuimhir intleachta (IQ) de 90 nó níos mó acu mar aon le scóir chaighdeánaithe den dara peircintíl nó níos ísle i mbunscileanna na léitheoireachta, na scríbhneoireachta nó na matamaitice (Roinn Oideachais agus Eolaíochta, 2002). Tá roinnt fadhbanna ag baint le IQ dalta a thomhas agus le bailíocht na scór a fhaightear. Gan amhras, músclaítear ceisteanna freisin faoi shainuimhir intleachta de 90 a chinneadh mar scoithphointe. Ina theannta sin, táthar ag imeacht ó shamhail diagnóise i láthair na huaire. D'fhéadfaí bac a chur ar an dul chun cinn dá gcuirfí lipéid na dislécise ar leanáí. Is féidir ionchais an dalta agus an mhúinteora a athrú go mór trí lipéad a úsáid, agus bíonn tionchar mór aige sin ar leibhéil ghnóthachtála ina dhiaidh sin. An taighde atá déanta go dtí seo ar dhaltaí nach bhfuil an léitheoireacht go maith acu agus ar an tumoideachas, tá sé bunaithe ar fhoghrúpa na ndaltaí 'disléciseacha' ar diagnóisíodh go raibh an dislécise orthu de réir shainiú na neamhréire. Is é mo bharúil mheasta féin gur gá an taighde a leathnú le go gcuimseofaí ann na daltaí ar fad a bhfuil deacrachtaí litearthachta acu. Mar sin féin, chun léirbhreithniú a dhéanamh ar an litríocht reatha ar an ábhar don pháipéar seo, glacaim leis an sainmhíniú ar an dislécise atá curtha i láthair ag an Tascfhórsa ar an Dislécise.

1.6 An tumoideachas agus an dislécise

Céard atá ar eolas againn maidir leis an dislécise agus an tumoideachas? Glactar leis go n-aistrítear an dislécise ó theanga go teanga go hiondúil, cé nach amhlaidh mar a bhíonn i gcónaí (Genesee, 1987). Ba i mBéarla nó i suíomh aonteangach a rinneadh formhór an taighde ar an dislécise. Bíonn an dislécise le sonrú ar bhealaí éagsúla i dteangacha éagsúla mar bíonn tionchar ag ortagrafaíocht na teanga air. Tá sé léirithe sa taighde nach mbíonn ann do chlaontaí de chineál disléciseach chomh minic céanna i gcás teangacha ina n-úsáidtear ortagrafaíocht fhollasach (Wydell agus Butterworth, 1999). Córais scríbhneoireachta aibítire atá níos follasaí agus trédhearcaí, dealraíonn sé gurb éasca do dhaltaí iad a fhoghlaim. Ar an ábhar sin, d'fhéadfadh deacrachtaí ó thaobh na dislécise de bheith ag daltaí i dteanga amháin agus gan aon deacracht acu i dteanga eile (Karanth, 1992). Dá bhrí sin, baineann deacrachtaí ortagrafach go sonrach le teanga ar leith (Castles agus Coltheart, 1993). Is gá go leor taighde eile a dhéanamh chun ortagrafaíocht na Gaeilge agus an Bhéarla a chur i gcomparáid lena chéile. Cé go n-úsáidtear an aibítir chéanna sa Ghaeilge agus sa Bhéarla, tá fuaimeanna éagsúla sa dá theanga agus tá rialacha éagsúla i bhfeidhm do chumaisc litreacha. Tá a fhios againn go bhfuil an Béarla níos doimhne ná an Ghaeilge, rud a fhágann go bhfuil sé níos deacra le foghlaim. Deirtear nach bhfuil sé chomh follasach céanna. Teanga níos rialta is ea an Ghaeilge. Dar le Martin (2009), glacadh leis gur cúis dislécise é scileanna litearthachta a fhoghlaim do theangacha breise. Rinne Ganschow agus Sparks (1993) taighde ar dhaltaí nár léirigh aon comhartha sóirt den dislécise agus iad ag foghlaim conas an



chéad teanga acu a léamh, ach a léirigh deacrachtaí de chineál disléicse i dtascanna litearthachta agus iad ag foghlaim an dara teanga. Tugann siad le fios go mbíonn leochaileacht ag baint leis na scileanna próiseála agus teanga eile á foghlaim. Torthaí cosúla a bhí ag Schwartz (2000) i dtaighde a rinneadh sna Stáit Aontaithe, agus áitíonn go dteastaíonn teagasc níos díri ó dhaltaí don chódú agus don díchódú agus an dara teanga á foghlaim.

1.7 An tumoideachas agus an measúnú

Cén teanga is ceart a úsáid chun leanaí i ngaelscoil a mheasúnú? Tá imní léirithe ag na síceolaithe ag obair leis an tSeirbhís Náisiúnta Síceolaíochta Oideachais (SNSO) in Éirinn faoin easpa uirlisí measúnaithe atá ar fáil sa Ghaeilge (SNSO, 2006). Tugann Cline (2000) agus Deponio et al. (2000) le fios go mbíonn iarmhairtí tromchúiseacha ag baint le huirlisí measúnaithe míchuí. Mar shampla, ní bhíonn rochtain ag leanaí áirithe ar chlár luath-idirghabhála nuair a bhíonn gá leo, nó cuirtear leanaí eile i gcóras oideachais speisialta nuair nach mbíonn gá lena leithéid. Tugann Grosjean (1999) le fios nach bhfuil measúnuithe aonteangacha oiriúnach do dhaltaí dátheangacha. Dearbhaíonn Escamilla (2000) é sin. Maíonn Siraj-Blatchford agus Clarke (2000) go ndéantar mídhíagnóis ar an disléicse mar thoradh ar mheasúnú aonteangach a úsáid. Molann Baker (2001) agus Frederickson agus Cline (2002) gur cheart uirlisí measúnaithe critéarthagartha a úsáid. Le huirlisí measúnaithe den sórt sin, is féidir a shainaithint céard go díreach atá ar chumas an linbh a dhéanamh agus céard nach bhfuil. Más é cuspóir an mheasúnaithe tuiscint a fháil ar láidreachtaí agus ar laigí an dalta agus féachaint an gá idirghabháil a dhéanamh seachas chun diagnóis a dhéanamh, ní mór tús áite a thabhairt don tástáil chritéarthagartha. Ní gá, ach an oiread, gnóthachtálacha daltaí dátheangacha a chur i gcomparáid le daltaí aonteangacha le huirlisí measúnaithe dá leithéid toisc go ndéantar formhór na n-uirlisí measúnaithe caighdeánaithe a normú i dtaca le pobail aonteangacha. Molann Baker (2000) agus Cummins (1984) uirlisí measúnaithe dhá theanga, ar féidir iad a chríochnú in aon tréimhse amháin. In 2005, rinne Ní Mhurchú taighde le grúpa 54 leanbh i ngaelscoil. Cuireann sí in iúl go dtugtar léiriú níos cruinne ar leibhéil ghnóthachtála na ndaltaí trí scóráil choincheapúil sa dá theanga (gach coincheap coiteann a scóráil uair amháin). Bhain 68.5% de na daltaí scór ní b'airde amach nuair a rinneadh measúnú orthu sa dá theanga. Rinne Murphy agus Travers (2012) staidéar eile ina dhiaidh sin le 31 dalta sna Naíonáin Shóisearacha i ngaelscoil. D'éirigh ní b'fhearr le 74% de dhaltaí nuair a cuireadh na scóir aonteangacha i gcomparáid leis na scóir dhátheangacha, agus tháinig méadú faoi dhó ar scór dalta amháin faoi na dálaí tástála dátheangacha. Léirítear gan aon amhras ina dtaighde a thábhachtaí atá sé an dá theanga a úsáid agus an tástáil á déanamh i ngaelscoil, agus tacaíonn siad le coincheap na scórála coincheapúla.

1.8 Éifeacht an tumoideachais

Bailíochtaítear éifeachtacht an tumoideachais sa taighde. Tá sé léirithe go gcuireann an t-oideachas dátheangach ar bhealach dearfach le roinnt torthaí nach mbaineann le gnóthachtáil, mar shampla feacht mheititheangeolaíoch; réasúnaíocht theibí agus shiombalach; rialú na haire; agus réiteach fadhbanna (Adesope et al., 2010). Tuairiscíonn Harris et al. (2006) go bhfuil caighdeán na Gaeilge labhartha láidir go maith i gcónaí thar thréimhse seacht mbliana déag in ainneoin méadú mór ar líon na ndaltaí ag freastal ar scoileanna lán-Ghaeilge. Ní hamhlaidh atá i gcás scoileanna Béarla. Bhí leibhéil shocheachnamaíocha arda le sonrú i measc na ndaltaí a bhí ag freastal ar ghaelscoil i gcomparáid le scoileanna Gaeltachta agus scoileanna Béarla. Sonraíonn Shiel et al. (2011) gur éirigh le daltaí gaelscoile rang a dó agus rang a sé meánscoir i bhfad ní b'airde a bhaint amach i léamh an Bhéarla ná daltaí sa mheán náisiúnta. Cé go ndealraíonn sé go mbailíochtaítear éifeachtacht an tumoideachais leis an taighde sin ar fad, faraor níl ann d'fhigiúirí taighde ina ndírítear go príomha ar dhaltaí i ngaelscoileanna a bhfuil an disléicse orthu.

1.9 An tumoideachas agus riachtanais speisialta oideachais

Sa taighde idirnáisiúnta, leagtar béim ar thairbhí cognaíocha, sóisialta agus cultúrtha an oideachais dhátheangaigh do dhaltaí a bhfuil riachtanais speisialta oideachais acu (Cummins, 2000). Dearbhaíonn Jim Cummins éifeachtaí dearfacha an tumoideachais, ach dearbhaíonn sé freisin go bhfuil leibhéal tairsí T2 de dhíth ar leanaí a bhfuil riachtanais speisialta acu chun go n-éireodh leo sa chóras sin (Cummins, 1976). Luann Baker (2001) samplaí de thuismitheoirí leanaí dátheangacha a bhfuil deacrachtaí foghlama acu agus ar chuir gairmithe comhairle orthu na leanaí a thógáil i gcóras aonteangach. Sonraíonn Ní Bhaoill agus Ó Duibhir (2004) gur cuireadh comhairle ar thuismitheoirí a leanaí a bhfuil deacrachtaí léitheoireachta acu a thógáil amach ó chlár thumoideachais lán-Ghaeilge. Sonraíonn siad freisin go bhfuil gach seans ann go mbeadh na deacrachtaí léitheoireachta céanna ag na daltaí dá mbeadh oideachas á chur orthu trí mheán a gcéad teanga. Luann Met agus Lorenz (1997) go bhfuil malairt tuairimí i measc múinteoirí agus riarthóirí i Meiriceá maidir le cibé acu ar cheart nó nár cheart do dhaltaí a bhfuil deacrachtaí foghlama acu fanacht sa chóras tumoideachais. Na daoine sin a chreideann gur cheart na daltaí sin a thógáil amach ón gcóras tumoideachais, creideann siad i samhail na buninniúlachta ar leith den inniúlacht dhátheangach (Cummins, 2000).



Níl ann ach méid áirithe taighde atá ábhartha d'fheiliúnacht an lán-tumoideachais do dhaltáí a bhfuil an disléicse orthu. Dar le Cummins (1984), ní bhíonn leanaí a bhfuil an disléicse orthu faoi mhíbhuntáiste i suíomhanna dátheangacha má chuirtear tacaíocht chuí ar fáil dóibh. Áitíonn Baker agus Hornberger (2001) gur gá dúinn an cultúr a athrú sa tumoideachas trína spreagtar daltaí a n-aithnítear go bhfuil deacrachtaí acu freastal ar scoileanna Béarla (lch 169) toisc go mbíonn iarmhairtí tromchúiseacha ag an gcultúr sin do na daltaí agus don tsochaí i gcoitinne. Leis an gcur chuige sin, ní bhíonn rochtain ar an tumoideachas ach ag na daltaí is fearr. Sonraíonn Neil, Nig Uidhir agus Clarke (2000) gur gá tacaíocht a chur ar fáil do leanaí i suíomhanna tumoideachais a bhfuil an disléicse orthu, agus áitíonn siad go mbíonn an iliomad tairbhí ann nuair a chuirtear na hacmhainní cuí ar fáil. Tar éis léirbhreithniú a dhéanamh ar an litríocht, sonraíonn Peer agus Reid (2000) gur féidir le leanaí a bhfuil an disléicse orthu tairbhe a bhaint as na heispéirís foghlama chéanna lena bpiaraí sa tumoideachas ach na baic ar an litearthacht a shárú agus na tacaíochtaí cearta a chur ar fáil.

In summary there is substantial research-based evidence to suggest that children with learning difficulties are not disadvantaged within immersion programmes if provided with supports appropriate to their needs.

(Ní Chiaruáin agus Travers, 2012, lch 154)

2. CÉ NA TACAÍOCHTAÍ IS GÁ A CHUR AR FÁIL DO DHALTAÍ GAELSCOILE A BHFUIL AN DISLÉICSE ORTHU?

Is ionann prionsabail an dea-theagaisc don uile dhaltá. Na hoiriúnuithe a bhíonn de dhíth ar dhaltáí i scoil aonteangach a bhfuil an disléicse orthu, beidh siad de dhíth freisin ar dhaltáí sa chóras tumoideachais. Is mó a bheidh oiriúnuithe speisialta ag teastáil ó dhaltáí a bhfuil an disléicse orthu. Is gá tús áite a thabhairt do dheiseanna le bheith rannpháirteach i ngníomhaíochtaí ilchéadfacha. Is gá don teagasc bheith tomhaiste, fóinteach agus follasach. Ní mór do dhaltáí roinnt straitéisí a fhorbairt chun cabhrú leo foghlaim conas léamh.

2.1 Cén teanga is ceart a thabhairt isteach i dtosach agus an litearthacht á teagasc i scoileanna lán-Ghaeilge?

Ábhar imní do mhúinteoirí an easpa treoirilínte ar an tumoideachas chun cabhrú leo beartas a cheapadh maidir le teanga agus litearthacht a thabhairt isteach i ngaelscoileanna agus, go háirithe, maidir le cinntí a ghlacadh faoin teanga ina gcuirfead tús leis an léitheoireacht (An Chomhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta, 2006). Níl ann d'aon fhianaise chríochnúil ó thaighde ina léirítear cibé acu is fearr tosú leis an litearthacht i mBéarla nó i nGaeilge. I suirbhé a rinneadh i scoileanna lán-Ghaeilge, léiríodh gur thosaigh 73% de leanaí i rang a dó leis an teagasc léitheoireachta foirmiúil i nGaeilge, thosaigh 17% i mBéarla, agus thosaigh 11% sa dá theanga (Shiel et al., 2011). Sa staidéar céanna, dearbhaíodh nach raibh difríocht shuntasach le sonrú ar an meánghnóthachtáil sa léitheoireacht i gcás leanaí rang a dó agus rang a sé i ngaelscoileanna cibé acu a thosaigh siad ag léamh i nGaeilge, i mBéarla nó sa dá theanga. Áitíonn Ó Laoire agus Harris (2006) gur cheart an cinneadh a fhágáil faoin scoil tús a chur leis an teagasc léitheoireachta i mBéarla nó i nGaeilge, bunaithe ar riachtanais na leanaí sa scoil. Tugann Ewart agus Straw (2001) le fios go mb'fhéidir nárbh é an teanga ina dtosaíonn an leanbh ag léamh an rud is tábhachtaí, ach an mhodheolaíocht teagaisc a bhíonn in úsáid ag an múinteoir. Mhol Ó Siaghail agus Déiseach (2004) go ndéanfar taighde faoin nGaeilge sa réimse seo. Bunaithe ar an taighde idirnáisiúnta, áitítear gur féidir le leanaí i suíomh lán-tumoideachais tabhairt faoin litearthacht sa dara teanga toisc go bhfuil diantaithe acu ar an gcéad teanga sa timpeallacht (Neil, Nig Uidhir agus Clarke, 2000; Cummins, 2000a). B'iomchuí, dá bhrí sin, tús a chur leis an litearthacht i nGaeilge.

Is fiú a lua nár aimsíodh staidéar ar bith ina gcuirtear eolas ar fáil ar theagasc na Gaeilge mar an chéad teanga. D'uireasa taighde i gcomhthéacs na Gaeilge, bíonn go leor de na haighneachtaí ag brath go mór ar an taighde idirnáisiúnta. Is éasca do leanaí dul i ngleic leis an léitheoireacht i dteanga amháin an Ghaeilge atá rialta ó thaobh na foghraíochta de. Sheol an tAire Oideachais, Jan O'Sullivan T.D., agus an tAire Stáit do Ghnóthaí Gaeltachta, Joe McHugh T.D., plécháipéis le déanaí dar teideal *Moltaí Polasaí don Soláthar Oideachais i Limistéir Gaeltachta* atá foilsithe ag an Roinn Oideachais (2015). Tugtar le fios sna moltaí sin go mbeidh tréimhse thumoideachais dhá bhliain iomlána i bhfeidhm i scoileanna Gaeltachta agus nach ndéanfar an Béarla a theagasc do leanaí i ranganna na naíonán i rith na tréimhse sin. B'fhéidir go bhféadfaí féachaint ar fhráma ama comhchosúil i ngaelscoileanna. Tá taighde breise de dhíth.

2.2 Ní mór na difríochtaí san ortagrafaíocht idir an Ghaeilge agus an Béarla a theagasc go follasach

I gCuraclam na Bunscoile, mar atá faoi láthair (Roinn Oideachais, 1999), bítear ag súil go mbeidh ar chumas leanaí na scileanna léitheoireachta a ghinearálú ó theanga amháin go teanga eile. Dá bhrí sin, ní fhreastalaíonn sé ar riachtanais foghlaimoirí éagsúla i gcomhthéacsanna éagsúla. Bíonn an Ghaeilge agus an Béarla á dteagasc mar ábhair ar leith i ngaelscoileanna. Is ar bhealach intuigthe agus fánach, ar an gcuid is fearr de, a dhéantar na difríochtaí san ortagrafaíocht idir an dá theanga a theagasc. Cruthaíonn na difríochtaí sin fadhbanna ollmhóra do leanaí a bhfuil



an disléicse orthu agus, ar an ábhar sin, is ga iad a theagasc ar bhealach follasach. Rinne Klein agus Doctor (2003) taighde ar fhoghlaimeoirí dátheangacha ag léamh an Bhéarla agus na hAfracáinise (ina n-úsáidtear ortagrafaíocht fhollasach). Luann siad go mbíonn deacrachtaí ag daltaí a bhfuil an disléicse orthu le haithint focal iomlán agus le próiseáil fhóineolaíoch i dtosach báire. Mar sin féin, le himeacht ama, baineann na leanaí sin leas as na straitéisí logagrafacha agus fóineolaíocha sa dá theanga ar leibhéal éagsúla. Tagann siad ar an tuairim go dtéann sé chun tairbhe leanaí a bhfuil an disléicse orthu roinnt straitéisí éagsúla a bheith acu ar féidir leo iad a úsáid agus an léitheoireacht a foghlaim acu. Ar an ábhar sin, is ceart do mhúinteoirí teagasc go cúramach chun scileanna a aistriú idir teangacha i gcláir thumoideachais.

2.3 Curaclam teanga comhtháite

Le *Comhchreat Tagartha na hEorpa um Theangacha* (an Comhchreat Tagartha) (Comhairle na hEorpa, 2001) agus an doiciméad gaolmhar *Punann Chomhairle na hEorpa do Theangacha Eorpacha* (an Phunann) (Comhairle na hEorpa, 2006), soláthraítear struchtúr ar ar féidir curaclam comhtháite teanga a thógáil i mbunscoileanna na hÉireann. Cuirtear béim iontu ar a thábhachtaí atá sé imeacht ó churaclaim aonair chun gluaiseacht i dtreo curaclam comhtháite, rud a bhailíochtáíonn arís eile an tuairim gur idirspiléach atá foghlaim teangacha. Déanfaidh múinteoirí aistriú scileanna agus eolais ó T1 go T2 a chur chun cinn go follasach. Nuair a dhéanann múinteoirí an t-aistriú sin a spreagadh go follasach, bíonn an foghlaim níos éifeachtaí do na foghlaimeoirí agus neartaíonn siad straitéisí foghlama éifeachtacha. Tar éis di roinnt doiciméad a dhréachtú roimhe sin, rinne an Chomhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta (CNCM) (2012) an argóint a chur i láthair ar son curaclam teanga comhtháite do bhunscoileanna in Éirinn. Ceapadh *Curaclam Teanga na Bunscoile: Béarla agus Gaeilge* (CNCM, 2014) ina dhiaidh sin agus tá sé beartaithe an curaclam nua a chur i bhfeidhm i scoileanna na hÉireann amach anseo. Tá dáta tosaithe an churaclaim le deimhniú ag an Roinn i gcónaí.

2.4 Teagasc an Bhéarla a thabhairt isteach i scoileanna lán-Ghaeilge

Níl ann d'aon taighde críochnúil ina ndearbhaítear cén uair is fearr teagasc an Bhéarla a thabhairt isteach i scoileanna lán-Ghaeilge. Deir Shiel et al. (2011) go ndéanann 33% de ghaelscoileanna an Béarla a thabhairt isteach sna Naíonáin Sóisir, 58% sna Naíonáin Sinsir, agus 10% i Rang a hAon. Sa Churaclam don Bhéarla, leagtar béim ar a thábhachtaí atá teagasc na fónaice agus foghlaim na n-amharcfhocal. Mar sin féin, ní leagtar an bhéim chéanna sa Churaclam don Ghaeilge ar anailís focal ná ar fhónaic. Tá sé curtha in iúl ag Hickey (2005) go bhfuil teagasc na léitheoireachta Gaeilge bunaithe go príomha ar mhíreanna atá foghlamtha ó bhéal seachas ar chomhfhreagairtí comhsheasmhacha sainiúla idir fóinéim agus graiféim. Deir sí go gcabhródh teagasc follasach fhónaic na Gaeilge le daltaí a bhfuil deacrachtaí acu leis an léitheoireacht toisc gur teanga réasúnta follasach í an Ghaeilge (Hickey, 2006). Is gá an chomhfhreagairt idir fuaimeanna agus siombailí sa léitheoireacht a theagasc ar bhealach níos follasaí (Hickey, 2007). D'iarr taighdeoirí Gaeilge go ndéanfaí anailís níos doimhne ar fhónaic fhocail na Gaeilge ionas go bhféadfaí ortagrafaíocht na Gaeilge a theagasc go follasach (Ní Bhaoill agus Ó Duibhir, 2004).

2.5 Teanga na tacaíochta

Cén teanga is ceart a úsáid don Tacaíocht Foghlama/Teagasc Acmhainne? Dar le Cummins (1984), is ceart teanga an tumoideachais a úsáid. Ar an ábhar sin, tugtar le tuiscint gur ceart do ghaelscoileanna Tacaíocht Foghlama a chur ar fáil trí Ghaeilge. Aontaíonn Ní Bhaoill agus Ó Duibhir (2004) leis an tuairim sin. Mar sin féin, ní dhéantar foráil ach do theagasc breise sa Bhéarla agus sa Mhatamaitic, agus sna hábhair sin amháin, in *Treoirlínte le haghaidh Tacaíochta Foghlama* (an Roinn Oideachais, 2000). Tá easpa soiléireachta agus teorach ón Roinn i gcónaí, rud a chuireann leis an ngá le taighde breise.

Mar fhocal scoir, tá muinín nua i mo ghairm mar mhúinteoir faighte agam mar thoradh ar an léirbhreithniú seo ar an litríocht ar an tumoideachas. Cé nach ndearnadh staidéar ar bith go dtí seo chun comparáid a dhéanamh idir gnóthachtálacha daltaí gael scoile a bhfuil an disléicse orthu agus iad siúd ag freastal ar scoileanna Béarla, tá go leor taighde idirnáisiúnta ann ina ndeimhnítear oiriúnacht an tumoideachais do dhaltaí a bhfuil an disléicse orthu ar an gcoinníoll go mbeadh leibhéal tairsí i dteanga an tumoideachais bainte amach ag na daltaí agus go mbeadh na tacaíochtaí cuí curtha i bhfeidhm. Cé na tacaíochtaí speisialta is gá a chur i bhfeidhm do na daltaí sin? Na hoiriúnuithe a bhíonn de dhíth ar dhaltaí i scoil aonteangach a bhfuil an disléicse orthu, beidh siad de dhíth freisin ar dhaltaí sa chóras tumoideachais. Ní mór teagasc follasach ar ortagrafaíocht na Gaeilge a chuimsiú i dteagasc na Gaeilge. Moltar leas a bhaint as curaclam teanga comhtháite lena chinntiú go bhféachtar ar na difríochtaí san ortagrafaíocht idir an Ghaeilge agus an Béarla. Níl ann d'aon taighde críochnúil ina ndearbhaítear cén uair is fearr teagasc na litearthachta sa Ghaeilge agus sa Bhéarla a thabhairt isteach i scoileanna lán-Ghaeilge. Is gá taighde a dhéanamh freisin le dearbhú cé acu teanga inar ceart an tacaíocht a chur ar fáil. Ar deireadh thiar, tá go leor ceisteanna le freagairt i gcónaí agus is mór an méid taighde atá le déanamh go fóill.



TAGAIRTÍ

- Adesope, O., Lavin, T., Thompson, T. & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research* 80, 207-245.
- Baker, C. (2001). *Foundation of bilingual education and bilingualism*. Clevedon; New York, Ontario: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2000). *The care and education of young bilinguals: An introduction for professionals*. Clevedon; Buffalo: Multilingual Matters.
- Baker, C. agus Hornberger, N. (eag.). (2001). *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Castles, A. and Coltheart, M. (1993). Varieties of developmental dyslexia. *Cognition* 47, 149-180.
- Cline, T. (2000). Multilingualism and Dyslexia: Challenges for research and practice. *Dyslexia* 6(1), 3-12.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2006). *European Language Portfolio: Key reference documents*, www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/keyrefdocs.doc.
- Cummins, J. (2000) BICS and CALP. In Byram, M. (eag.). *Encyclopaedia of language teaching and learning* (lgh 76-79). London: Routledge.
- Cummins, J. (2000a). *Immersion education for the millennium: What we have learned from 30 years of research on second language immersion*. www.iteachilearn.com/cummins/immersion2000.html
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In Bialystok, E. (eag.). *Language processing in bilingual children* (lgh 70-89). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive Growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working papers on bilingualism* 9.1-43.
- Roinn Oideachais agus Scileanna (ROS) (2015). *Moltaí Polasaí don Soláthar Oideachais i Limistéir Ghaeltachta*. Baile Átha Cliath: ROS
- Roinn Oideachais agus Scileanna (ROS) (2002). *Imlitir Oideachais Speisialta 08/02 Iarratais ar oidethacaíocht i mbun acmhainní ar bhonn lánaimseartha nó páirtaimseartha chun déileáil le riachtanais speisialta oideachais leanaí faoi mhíchumais*. Baile Átha Cliath: ROS
- Roinn Oideachais agus Scileanna (ROS) (2001). *Tuarascáil ón Tascfhórsa ar an Disléicse*. Baile Átha Cliath: Oifig an tSoláthair
- Roinn Oideachais agus Scileanna (ROS) (2000). *Treoirlínte le haghaidh Tacaíochta Foghlama*. Baile Átha Cliath: Oifig an tSoláthair
- Roinn Oideachais agus Scileanna (ROS) (1999). *Curaclam na Bunscoile*. Baile Átha Cliath: Oifig an tSoláthair
- Deponio, P., Landon, J., Mullin, K. agus Reid, G. (2000). An audit of the process involved in identifying and assessing bilingual learners suspected of being dyslexic: A Scottish study. *Dyslexia* 6 (1) 29-41.
- Elliott, J.G. agus Gibbs, S. (2012). *The dyslexia debate*. In Adey, P. and Dillon, J. (eag.). *Bad education: debunking myths in education* (lgh 263-277). Maidenhead; New York: Open University Press.
- Elliott, J.G. agus Gibbs, S. (2008). Does dyslexia exist? *Journal of Philosophy of Education* 42 (3-4) 475-491.
- Elliott, J.G. agus Grigorenka, E.L. (2014). *The dyslexia debate*. New York: Cambridge University Press.
- Escamilla, K. (2000). *Bilingual means two assessment issues, early literacy and Spanish-speaking children: A research symposium on high standards for students from diverse language groups: Research practice and policy*. Proceedings: 19-20 April, 2000. Washington D.C.
- Ewart, G. agus Straw, S. (2001). Literacy instruction in two French immersion classrooms in Western Canada. *Language, Culture and Curriculum* 14(2) 187- 199.
- Frederickson, N. agus Cline, T. (2002). *Special educational needs, inclusion and diversity: A textbook*. Second edition. Buckingham: Open University Press.



- Ganschow, L. and Sparks, R. (1993). "Foreign" language learning disabilities: Issues, research and teaching implications. In Vogel, S.A. and Adelman, P.B. (eag.). *Success for college students with learning disabilities* (lgh 283-322). New York: Springer-Verlag.
- Genesee, F. (2007). French Immersion and at-risk students: A review of research evidence. *The Canadian Modern Language Review* 63 (5) 655-688.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages*. Cambridge; MA: Newbury House.
- Government of Ireland (1998). *The Education Act 1988*. Dublin: The Stationery Office.
- Grosjean, F. (1999). Individual bilingualism. In Spolsky, B. (eag.). *Concise encyclopaedia of educational linguistics* (lgh 284-290). London: Elsevier.
- Harris, J., Forde, P., Archer, P., Nic Fhearaile, S. and O'Gorman, M. (2006). *Irish in primary schools: Long-term national trends in achievement*. Dublin: Stationery Office.
- Hickey, T. (2007). Fluency in reading Irish as L1 or L2: Promoting high-frequency word recognition in emergent readers. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(4) 472-493.
- Hickey, T. (2006). *The emergent reader of Irish: Promoting real recognition of the most useful words: Literacy and language learning regain in a first or second language*. Dublin: Reading Association of Ireland.
- Hickey, T. (2005). Second language writing systems: Minority languages and reluctant readers. In Cook, V. and Bassetti, B. (eag.). *Second language writing systems* (lgh 398-423). Clevedon: Multilingual Matters.
- Johnstone, R. (2002). *Immersion in a second or additional language at school: A review of the International Research Summary*. Scottish CILT, www.scilt.org.uk/Portals/24/Library/research/eppi_book.pdf (18 April 2008).
- Karant, P. (1992). Developmental dyslexia in bilingual-biliterates. *Reading and Writing* 4(3) 297-306.
- Klein, D. and Doctor, E.A. (2003). Patterns of developmental dyslexia in bilinguals in Goulandris, N. (eag.). *Dyslexia in different languages cross-linguistic comparisons* (lgh 112-136). London: Whurr Publishers.
- Martin, D. (2009). *Language disabilities in cultural and linguistic diversity*. Bristol; NY; Ontario: Multilingual Matters.
- Met, M. (1994) Teaching content through a second language. In Genesee, F. (eag.). *Educating second language children* (lgh 159-182). Cambridge: Cambridge University Press.
- Met, M. and Lorenz, E.B. (1997). Lessons from U.S. immersion programmes. In Johnson, R.K. and Swain, M. (eag.). *Immersion education: International perspectives* (lgh 167-184). Cambridge: Cambridge University Press.
- Murphy, D. and Travers, J. (2012). Including young bilingual learners in the assessment process: A study of appropriate early literacy assessment utilising both languages of children in a Gaelscoil. In Day, T. and Travers, J. (eag.). *Special and Inclusive Education: A Research Perspective* (lgh 167-184). Beirn: Peter Lang.
- National Council for Curriculum and Assessment (NCCA). (2014) *Primary Language Curriculum: English and Gaeilge Junior Infants to Second Class: Report on Consultation and Engagement*. Dublin: NCCA.
- National Council for Curriculum and Assessment (NCCA) (2012). *Towards an Integrated Language Curriculum in Early Childhood and Primary Education (3-12 years): Commissioned research report*. Dublin: NCCA.
- National Council for Curriculum and Assessment (NCCA) (2007). *Language and literacy in Irish-medium schools: Supporting school policy and practice*. Dublin: NCCA.
- National Council for Curriculum and Assessment (NCCA) (2006). *Language and literacy in Irish-medium primary schools: Descriptions of practice*. Dublin: NCCA.
- National Educational Psychological Service (NEPS) (2006). NEPS Submission to the Advisory Group on Reasonable Accommodation at the Certificate Examination (RACE), www.examinations.ie/advisory/neps-submission.doc (20th January 2011).
- Neil, P., Nig Uidhir, G. and Clarke, F. (2000). *Native English speakers immersed in another language – A review of literature*. Bangor: Department of Education for Northern Ireland.
- Ní Bhaoill, M., & O'Duibhir, P. (2004). *Emergent reading in Gaeltacht and all-Irish schools*. Dublin: An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta and Gaelscolaíochta.
- Ní Chiaruáin, M. and Travers, J. (2012). How children with dyslexia experience literacy in Irish and English in a Gaelscoil. In Day, T. and Travers, J. (eag.). *Special and inclusive education: A research perspective* (lgh 151-165). Bern: Peter Lang.



- Ní Mhurchú, H. (2005). An investigation of appropriate assessment procedures for Irish-English bilingual children: Comparison of single and dual language assessment. Unpublished BSc Final Year Project, Trinity College, Speech and Language Department, Dublin.
- Ó Laoire, M. and Harris, J. (2006). *Language and literacy in Irish-medium primary schools: Review of literature*. Dublin: NCCA.
- Ó Siaghail, G. and Déiseach, C. (2004). *Próifílí measúnachta don Ghaeilge sna scoileanna Gaeltachta and scoileanna lán-Ghaeilge: Lámhleabhar*. Dublin: Educational Research Centre.
- Peer, L. and Reid, G. (2000). Multilingualism, literacy and dyslexia: A challenge for educators. In Peer, L. and Reid, G. (eag). *Multilingualism, Literacy and Dyslexia* (lgh 1-11). London: Fulton Publishers.
- Schwartz, I.S. (2000). Standing on the shoulders of giants: Looking ahead to facilitating membership and relationships for children with disabilities. *Topics in Early Childhood Education* 20, 123-128.
- Shiel G., Gilleece, L., Clerkin, A. and Millar, D. (2011). *The 2010 National Assessments of English Reading and Mathematics in Irish-medium primary Schools: Main report*. Dublin: Educational Research Centre.
- Siraj-Blatchford, I. and Clarke, P. (2000). *Supporting identity, diversity and language in the early years*. Buckingham: Open University Press.
- Snow, C.E., Burns, M.S. and Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Committee on the Prevention of Reading difficulties in Young Children, National Research Council, SAM Washington, DC: National Academy Press.
- Snowling, M. (2001). From language to reading and dyslexia. *Dyslexia* 7(1) 37-46.
- Stanovich, K.E. (1991). Discrepancy definitions of reading disability: Has intelligence led us astray? *Reading Research Quarterly* 26(1) 7-29.
- Swain, M. and Johnson, R. K. (1997). Immersion education: A category within bilingual education. In Johnson, R. K. and Swain, M. (eag.). *Immersion Education: International Perspectives* (lgh 1-16). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wydell, T.N. and Butterworth, B. (1999). A case study of an English-Japanese bilingual with monolingual dyslexia. *Cognition* 70 (3) 273-305.



Cleachtas múinteoirí i gcomhair measúnú ranga i suíomhanna bonnchéime na gaelscolaíochta

Eibhlín Mhic Aoidh, Coláiste Ollscoile Naomh Muire, Béal Feirste

ACHOIMRE

Déanfar scagadh sa pháipéar seo ar thaighde a rinneadh i dtreo EdD (Dochtúireacht san Oideachas) ag Ollscoil na Banríona, Béal Feirste. Measúnú i luathbhlianta na gaelscolaíochta (aois 4-6) sa tuaisceart is téama don mhiontráchtas. Rinneadh iniúchadh ar chleachtas measúnaithe i dtrian de na scoileanna lán-Ghaeilge i dTuaisceart Éireann agus i gceithre scoil cás-staidéir trí insintí múinteoirí, cúntóirí ranga, daltaí agus príomhoidí. Tá an t-údar buíoch don Ollamh Jannette Elwood agus don Dr Caroline Linse, QUB, a threoraigh an staidéar dochtúireachta seo.

ABSTRACT

This paper reports research conducted as part of an EdD (Doctorate in Education) degree at Queen's University Belfast. Assessment in early years Irish-medium (IM) education is the theme of the dissertation. Assessment practices were investigated in one third of IM schools in the north of Ireland and in four case-study schools based on the narratives of teachers, classroom assistants, pupils and principals. The author is grateful to Professor Jannette Elwood and Dr Caroline Linse who supervised this doctoral study.



1. COMHTHÉACS TAIGHDE

Tá tionchar ag an measúnú ar mhúinteoirí, ar phríomhoidí, ar scoileanna, ar thuismitheoirí agus ar dhaltaí. Cruthaíonn taithí measúnaithe saol daltaí. San earnáil lán-Ghaeilge, cheal easpa uirlisí ar fáil trí Ghaeilge, bhunaigh múinteoirí a mbreithiúnas ar threoir ghinearálta curaclaim agus ar thuiscintí ar dhul chun cinn tipiciúil a roinn múinteoirí lena chéile. Ba ghné dhílis den mheasúnú an bhreathnóireacht, ach d'aithin múinteoirí lán-Ghaeilge an gá le córas níos struchtúrtha le dul chun cinn a thaifeadadh.

Le roinnt blianta anuas, tá béim ar an mheasúnú mhúnlaiteach nó measúnú chun foghlama. Sa treoir a thugtar do mhúinteoirí i dTuaisceart Éireann (CCEA, 2009a; CCEA, 2009b), glactar leis go bhfuil an cur chuige sin fóirsteanach do gach leibhéal san oideachas ó 4-16 bliana d'aois agus do gach cineál foghlaimeora. Ceistíonn Elwood (2008), áfach, cur i bhfeidhm an mheasúnaithe chun foghlama gan tuiscint ar a éifeacht ar chatagóirí éagsúla foghlaimeoirí. Cheal taighde i scoileanna lán-Ghaeilge, glacadh leis go raibh an treoir do shuíomhanna aonteangacha fóirsteanach do ranganna lán-Ghaeilge ach ní fios an amhlaidh atá.

2. SÚIL AR AN LITRÍOCHT

Is teachtaireacht láidir sa litríocht, ó foilsíodh meitea-anailís Black agus Wiliam (1998), go cuireann an measúnú múnlaiteach leis an fhoghlaim (Broadfoot, 2007; Clarke, 2001). Thug an Grúpa um Leasú Measúnaithe (Assessment Reform Group nó ARG mar is fearr aithne orthu) an téarma measúnú chun foghlama ar mheasúnú mhúnlaiteach (ARG, 2002). Spreag an grúpa seo réimse de thionscadail taighde ar mheasúnú chun foghlama ag leibhéal an tseomra ranga (Black *et al.*, 2006; Mansell *et al.*, 2009). Lena chois sin, rinneadh athbhreithnithe idirnáisiúnta (CERI 2005; Looney, 2011) agus luacháil i scoileanna Béarla i dTuaisceart Éireann (Leitch *et al.*, 2007). Mar sin féin, ní feiniméan nua é. Sna luath-thríochaidí, cheistigh Vygotsky luach an mheasúnaithe atá bunaithe ar 'thorthaí an lae inné' agus dúirt nach dtugann ach leathphictiúr dúinn ar fhoghlaimeoirí (1933, luaite in Poehner, 2008). Mhol Vygotsky (1978) measúnú a chuireann san áireamh an méid a éiríonn le foghlaimeoir a chur i gcrích i gcuideachta foghlaimeoirí eile nó múinteora.

D'aibhsigh Black agus Wiliam (1998) idirghníomhaíocht idir múinteoir agus foghlaimeoir mar phríomhchinnititheacht i measúnú chun foghlama agus luaigh fachtóirí a chuir le torthaí rathúla, ina measc féiniúlacht na bhfoghlaimeoirí, féinmheasúnú agus piarmheasúnú, ceistiú éifeachtach agus aiseolas saibhrithe. Léiríodh measúnú chun foghlama i dtreoir múinteoirí mar chúig straitéis: (1) intinní foghlama a chomhroinnt; (2) critéir ratha a aontú; (3) ceistiú éifeachtach; (4) aiseolas saibhrithe; agus (5) féinmheasúnú agus piarmheasúnú (Clarke, 2001). Cuireadh an cur chuige sin i bhfeidhm i dtreoir curaclaim i dTuaisceart Éireann (2009b), ag glacadh leis go raibh sé ag fóirstean do gach aoisghrúpa, gach próifíl foghlaimeora agus gach achar curaclaim. Cheal taighde ar a éifeacht sa ghaelscolaíocht, ní fios an bhfuil an cur chuige sin ag fóirstean d'fhoghlaimeoirí óga ag foghlaim trí mheán na Gaeilge.

Teachtaireacht láidir sa litríocht ar na luathbhlianta agus ar an mheasúnú i suíomhanna dátheangacha araon ná gur chóir measúnú a bhunú ar réimse leathan fianaise (Baker, 2006) agus ar bhreathnóireacht an mhúinteora (Carr, 2001; Shepard, 2006). Is téama coitianta é an phunann measúnaithe mar uirlis leis na breathnóireachtaí sin a thaifeadadh (Linse, 2005; Clerkin, 2009). Aithnítear, áfach, go bhfuil sé níos casta ná na 5 straitéis a mholtar i dtreoir curaclaim (Marshall agus Drummond, 2006). I suíomhanna dátheangacha, éilítear eolas an mhúinteora ar phróisis sealbhaithe teanga (Mhic Mhathúna, 2009; Ó Duibhir agus Garland, 2010). Díol suntais gur beag taighde a rinneadh ar an mheasúnú ó pheirspictíocht an pháiste (Elwood agus Lundy, 2010) agus gur lú arís an taighde ó pheirspictíocht an pháiste i luathbhlianta gaeilscolaíochta.

3. MODHEOLAÍOCHT

Ag éirí as an chomhthéacs taighde agus léirbhreithniú ar an litríocht, cinneadh staidéar a dhéanamh ar chleachtas i ranganna luathbhlianta na gaeilscolaíochta (aois 4-6). Déanfar scagadh ar na tátail mar fhreagra ar na ceisteanna taighde seo a leanas:

- Cad é an chuma atá ar mheasúnú i ranganna bonnchéime lán-Ghaeilge?
- Cad é mar a dhéanann cleachtóirí lán-Ghaeilge an luathfhoghlaim a mheas?
- Cé acu athruithe a mholann cleachtóirí lán-Ghaeilge?

Cloíodh le cód eiteiciúil taighde (BERA, 2011; QUB, 2009). Iarradh cead eolasach scríofa ar rannpháirtithe. Míníodh nach mbeadh siad le haithint agus go bhféadfadh siad tarraingt siar ón taighde ag pointe ar bith. Maidir le taighde le páistí óga, níor leor cead scríofa amháin: bhí gá le cead ó bhéal go minic agus mé ag iarraidh bheith páirteach i bplé nó ag taifeadadh comhrá sa seomra ranga. Bailíodh sonraí i dtír chéim idir Samhain 2010 agus Bealtaine 2012:

Céim 1: Agallaimh ghrúpa nó agallaimh aonair i dtrian de na gaeilscoileanna i dTuaisceart Éireann (n=11);



Céim 2: Cás-staidéar píolótach i rang bonnchéime;

Céim 3: Cás-staidéar i dtrí rang bunaithe ar insintí páistí, múinteoirí, cúntóirí ranga, breathnóireachtaí agus agallaimh le príomhoidí.

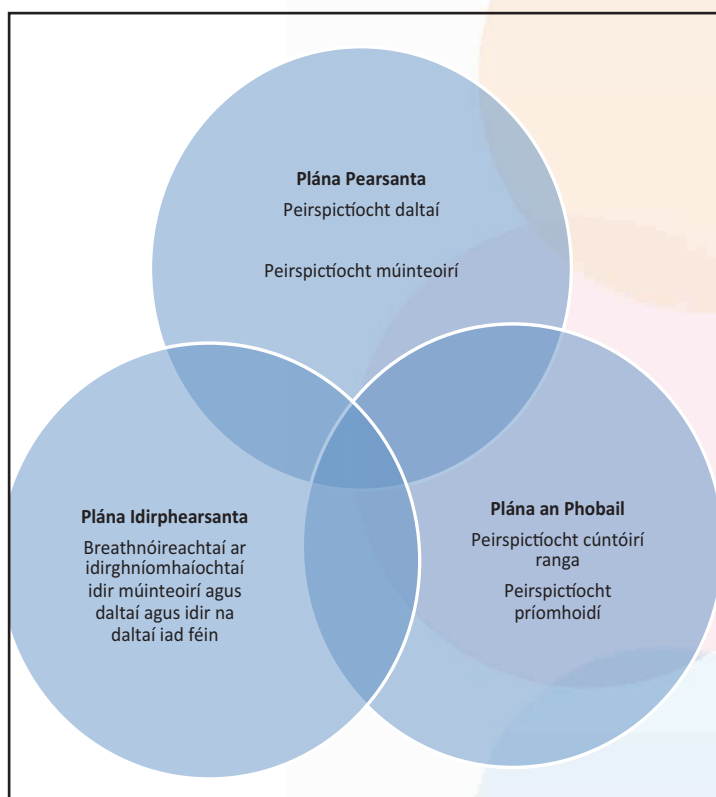
Thar na trí chéim den taighde, bhí 23 mhúinteoir, 3 chúntóir ranga, 3 phríomhoide agus 67 ndalta páirteach.

Teachtaireacht láidir ón litríocht ná gur fiontar idirghníomhach é measúnú. Chuige sin, baineadh feidhm as fráma teoriciúil soch-chultúrtha in anailís sonraí, fráma a dhearcann ar an fhoghlaím mar ghníomhaíocht shóisialta a eascraíonn as rannpháirteachas agus as comhroinnt cleachtais (Rogoff, 2003). Is faoi thionchar shaothar Vygotsky a forbraíodh na teoricí soch-chultúrtha (Smidt, 2009). Cé go luaitear go sonrach i dtreoir a tugadh do mhúinteoirí ar mheasúnú (CCEA, 2009b) go dtarlaíonn an fhoghlaím sa cheann, dar leis an scoláireacht shoch-chultúrtha nár chóir béim a chur ar an duine aonair ná ar an fhoghlaím a tharlaíonn 'istigh sa cheann' mar gur saibhre agus gur feiceálaí an fhoghlaím a bhreathnaítear i gcomhthéacs sóisialta. Ar a bharr sin, tugann teoricí soch-chultúrtha an luach cuí don dinimic shaibhir i luathfhoghlaím an tumoideachais nuair a aithnítear gur fearr agus gur saibhre na rudaí a ghnóthaíonn páistí óga i gcuideachta páistí eile nó daoine fásta ná an gnóthú aonair (Mhic Aoidh, 2013) agus gur gné an-tábhachtach an creat tacaíochta agus an t-ionchur a fhaigheann páistí ó dhaoine eile agus iad ag foghlaim trí theanga nua.

Moltar sa pháipéar seo go dtugann an fráma soch-chultúrtha lionsa úr le hanailís a dhéanamh ar an mheasúnú *in situ*. Fóireann sé do chur síos ar chastachtaí an mheasúnaithe sa seomra ranga. Chuige sin, baineadh feidhm as uirlis Rogoff (1995) le hanailís a dhéanamh ar shonraí. Aithnítear san anailís sin gach rud atá ag tarlú sa ghníomhaíocht, sa chás seo measúnú, ach caitear spotsolas ar ghnéithe faoi leith le pictiúr saibhir a sholáthar. Seo a leanas mar a baineadh feidhm as uirlis Rogoff:

- 1. An plána pearsanta:** aibhsítear peirspictíochtaí na rannpháirtithe (daltaí agus múinteoirí) ar an mheasúnú agus ar an fhoghlaím;
- 2. An plána idirphearsanta:** déantar scagadh ar an idirghníomhaíocht idir múinteoir agus daltaí agus idir na daltaí iad féin;
- 3. Plána an phobail:** déantar cur síos ar chleachtais níos leithne measúnaithe de réir tuiscintí múinteoirí, cúntóirí ranga agus príomhoidí.

Níl na plánaí eagraithe in ord tábhachta agus léirítear naisc shuntasacha eatarthu. Aithnítear gníomhaíocht an mheasúnaithe ina hiomlán agus san am céanna déantar fócas a aibhsiú le saibhreas agus doimhneacht a sholáthar. Léiríonn Fíor 1 foinsí na hanailíse trí phlánaí Rogoff :



Fíor 1: Forbhreathnú ar Anailís na bPlánaí

4. TORTHÁÍ TAIGHDE

Déanfar cur síos ar chleachtais ghinearálta measúnaithe a breathnaíodh sna ranganna cás-staidéir ar dtús mar chomhthéacs don mhionanailís de réir phlánaí Rogoff. Tugtar ainmneacha bréagacha síos tríd.

Scoil an Locha

Scoil bheag í seo. Thug daltaí céadainm ar an fhoireann agus ar chuairoteoirí. Comhrang Rang a hAon agus Rang a Dó de 24 dhaltas aois 4-6 a bhí páirteach sa staidéar. Bhí naonúr acu ar an rolla sainriachtanas agus bhí beirt daltaí i dteideal lón saor (rud a léiríonn míbhuntáistí soch-eacnamaíocha). Béarla a labhair gach dalta sa bhaile. Is minic a rinneadh plé ranga a eagrú ar an bhrat urláir. Rinne an múinteoir teanga an mheasúnaithe a eiseamláiriú i nGaeilge do na daltaí agus spreag iad le bheith páirteach sa phlé trí fhreagraí a chleachtadh le chéile sular éirigh le daltaí an teanga a úsáid go neamhspleách. Thacaigh nithe coincreíteacha le tuiscint agus le labhairt. Mar shampla, bhí TAFF (Táimid **ag** foghlaim **faoi**) an sioráf ann le hintinní foghlama a phlé agus roghnaigh páistí solas tráchtas dearg nó glas le tuiscint a léiriú.



Scoil an Chnoic

Scoil bheag í seo le naonúr daltaí i rang a hAon (aois 4-5) le múinteoir ach gan chúntóir. Thug daltaí a gcéadainm ar an fhoireann agus ar chuairoteoirí. Bhí siad uilig i dteideal lón saor agus ní raibh aon duine ar rolla sainriachtanas. Labhair ochtar Béarla sa bhaile agus duine eile Fraincis sa bhaile. Caitheadh cuid mhór den lá ar ghníomhaíochtaí súgradh-bhunaithe agus ar ócáidí eile chruinnigh daltaí ar an bhrat urláir do phlé ranga. Bhain an múinteoir feidhm as comharthaíochtaí coirp (m.sh. ordóga suas) agus as teidí le heiseamláiriú a dhéanamh ar theanga an mheasúnaithe. Léiríodh intinní foghlama i modh pictiúrtha ar chlár taispeántais.

Scoil an tSrutháin

Scoil measartha mór í le naoi ndalta dhéag i Rang a Dó (aois 5-6). Bhí naonúr daltaí ar an rolla sainriachtanas agus ceithre dhaltas dhéag i dteideal lón saor. Labhair cúigear Gaeilge sa bhaile agus labhair an chuid eile Béarla. Thug daltaí a gcéadainm ar an fhoireann agus ar chuairoteoirí. Rinneadh gníomhaíochtaí a eagrú le plé ranga le teanga an mheasúnaithe a threisiú agus ansin timthriall de ghníomhaíochtaí praiticiúla. Go minic le linn gníomhaíochtaí, d'iarr an múinteoir tuairisciú ó bhéal ar an fhoghlaim agus thug aiseolas ar an fhoghlaim agus ar iompar na ndaltaí. Léiríodh intinní foghlama ar chlár le pictiúir agus frásaí scríofa.

Scoil an Chladaigh

Scoil mhór nua-aimseartha í. Bhí ocht ndaltas dhéag i Rang a hAon (aois 4-5), bhí ceathrar ar an rolla sainriachtanas agus seisear i dteideal lón saor. Labhair seisear Gaeilge sa bhaile agus labhair páiste amháin Cróitis. Béarla a bhí ag an chuid eile. Thug daltaí a gcéadainm ar an fhoireann agus ar chuairoteoirí. Rinneadh gníomhaíochtaí a eagrú le plé ranga ar dtús le teanga na foghlama agus an mheasúnaithe a threisiú agus ansin timthriall de ghníomhaíochtaí praiticiúla. Léiríodh intinní foghlama na seachtaine ar chlár agus léiríodh foghlaim an lae le clár ama pictiúrtha.

4.1 An Plána Pearsanta

Peirspictíocht daltaí

Rinneadh taifeadadh ar na daltaí le linn breathnóireachtaí agus bhí plé fócasghrúpa ealaín-bhunaithe le heolas níos mine a fháil. Tharla measúnú ina ábhar teibí, ba é 'ag foghlaim sa rang' an fócas a bhí leis an phlé agus tharraing daltaí pictiúir le tacaíocht a thabhairt don tuiscint agus labhairt sa tumtheanga.

Rinne daltaí cur síos ar an fhoghlaim mar eispéiris shona chomhghníomhacha. Bhí caidreamh an-chompordach acu le múinteoirí agus cúntóirí. Bhí siad muiníneach ina gcumas mar fhoghlaiméoirí, bhí an obair furasta dar leo agus d'aithin siad gnéithe den obair ar bhain siad sult aisti: ag léamh leabhar, ag súgradh i gcoirnéal an tí, an leabharlann, ag caint lena gcairde agus ag cuntas. Labhair na daltaí ba shine níos mó faoin fhoghlaim i dtéarmaí curaclaim: fuaimeanna na litreach, cruthanna, ag léamh, ag scríobh, uimhreacha, mata, an aibítir, dánta, ag labhairt Gaeilge agus 'all kinds of stuff' agus 'all kinds of everything'. Móide na freagraí dearfacha, téama suntasach ná an tábhacht a chuir siad ar a gcairde mar pháirtneirí san fhoghlaim.



An Plána Pearsanta: Múinteoirí

Phléigh múinteoirí fachtóirí a d'imir tionchar ar mheasúnú. Spreag nádúr na luathfhoghlama cur chuige measúnaithe a dhíríonn ar an fhorbairt iomlánaíoch seachas forbairt dírithe ar ábhair curaclaim. Ba í an bhreathnóireacht an cleachtas ba choitianta a luaigh múinteoirí. D'aithin siad idir bhuntáistí agus chonstaicí a bhaineann leis an chleachtas. Chruthaigh breathnóireacht pictiúr saibhir d'fhoghlaim páistí ach shíl múinteoirí nár tugadh an luach cuí don chleachtas mar gur glacadh leis in earnáil an oideachais go raibh sé suibhiachtúil agus gur mó an meas a bhí ar mheasúnú a ghnóthaigh sonraí uimhriúla:

Má chuireann duine ceist ort 'an bhfuil sé ar eolas?' thig leat a rá 'bhuel ar a leithéid seo de lá bhí sé ar eolas acu'. Ach níl a fhios agat le breathnú cad é mar atá sin i gcomparáid le páistí eile, i gcomparáid le páistí eile ar an scoil seo, i gcomparáid le páistí eile ag an taobh Béarla agus páistí i nGaelscoil eile. Níl a fhios agat cá háit a bhfuil siad. Just go bhfuil siad ag dul ar aghaidh.



Luaigh siad go léir go raibh easpa uirlisí ann do mheasúnú na Gaeilge agus go raibh creat aontaithe de dhíth d'fhorbairt na tumtheanga. Dhéanfadh a leithéid de chreat breithiúnais measúnú na múinteoirí a threisiú. Cheal creat teanga, bhunaigh siad breithiúnas ar phleananna agus taithí teagaisc agus taithí a gcómhúinteoirí. Chuir siad fáilte roimh threoir ar mheasúnú, go háirithe ar mheasúnú na tumtheanga, agus d'iarr ócáidí le cleachtais a roinnt le múinteoirí eile gaelscoile.

Cruthaíonn an fócas ar an phlána phearsanta gur múinteoirí iad a bhíonn ag machnamh go criticiúil ar chleachtas, a thuigeann próisis foghlama na luathbhlianta, agus atá tiomanta do dhul chun cinn na bpáistí mar fhoghlaiméoirí na Gaeilge agus mar fhoghlaiméoirí an churaclaim. Cheal creat cuí ar fhorbairt na Gaeilge mar thumtheanga, thriail siad agus rinne luacháil ar roinnt uirlisí agus straitéisí measúnaithe. Cruthaíonn na sonraí ón phlána phearsanta pictiúr d'fhoghlaim na ndaltaí mar fhiontar sona gníomhach i gcuideachta a gcairde. Díol spéise an luach a chuir siad ar a bpiaraí mar pháirtneirí san fhoghlaim.



4.2 An Plána Idirphearsanta

Díríonn an plána seo ar idirghníomhaíocht agus ar rannpháirteachas faoi threoir. Léiríodh rannpháirteachas faoi threoir go minic mar chuid de ghníomhaíochtaí ciorcail nuair a rinne múinteoirí teanga an mheasúnaithe a eiseamláiriú agus spreag siad daltaí an teanga a chleachtadh le chéile trí athrá agus athmhúnlú frásaí coitianta. Baineadh feidhm as uirlisí ar nós sioráf bréagach, teidí, soilse tráchta agus léaráidí pictiúrtha le tuiscint ar theanga agus ar phróisis an mheasúnaithe a shaibhriú. Léiríodh go minic gur comhfhiontar é an measúnú seachas gníomhaíocht aonair. Mar shampla, is minic a tugadh aiseolas don ghrúpa nó don rang seachas don pháiste aonair.

Tugann an anailís ar phlána idirphearsanta deis na cúig straitéis a luaitear le measúnú chun foghlama a luacháil maidir lena oiriúnaí atá siad do dháltaí óga gaelscoile. Ba é an **t-aiseolas saibhrithe** an straitéis ba mhó a luaigh múinteoirí. Aiseolas ó bhéal ba mhó a tugadh. Dar leo go raibh aiseolas le tabhairt láithreach le go mbeadh ciall leis. Bhí leideanna comhthéacsúla de dhíth le tuiscint a fhorbairt. Cuireadh béim ar aiseolas dearfach le daltaí a spreagadh chun foghlama agus chun Gaeilge a labhairt. Mhínigh múinteoir amháin gur shíl sí nár chóir moltaí chun feabhais a thabhairt róluath:

sílím má dhéanann tú sin róluath beidh siad ag rá 'níl sé ariamh mar is ceart, bíonn moladh i gcónaí ann'.

Tá diminsean breise ag baint le haiseolas i ngaelscoil, is é sin aiseolas ar fhorbairt na tumtheanga mar atá léirithe sna samplaí thíos:

Dalta: Look at mise's babhla

Múinteoir: Amharc ar bhabhla s'agam ...amharc ar mo bhabhla

Dalta: Amharc ar mo bhabhla

.....



Dalta: Tá Ciara an caiptín.
Múinteoir: Is í Ciara an caiptín.
Dalta: Is é Ciara the Caipitín

Léirigh roinnt daltaí tuiscint an-soiléir ar aiseolas measúnaithe mar a fheictear sa chomhrá le gasúr 6 bliana d'aois ag caint faoin aiseolas scríofa ar a chuid oibre le soilse tráchta:

EMA: Inis dom faoi na soilse tráchta.
D: Rinne muid na soilse tráchta do ag déanamh an obair mar is ceart. Faigheann tú glas má tá sé mar is ceart. Faigheann tú buí má tá sé ag éirí mar is ceart agus faigheann tú dearg má rinne tú rud éigin difriúil ná an obair.

Glactar leis gur den dea-chleachtas é **intinní foghlama** a roinnt ag tús gach ceachta. Is minic a chláraítear seo ar chlár TAFF (Táimid ag foghlaim faoi...) mar a mholann Clarke (2001). Bhí clár TAFF i ngach rang cás-staidéir. Luaigh múinteoir go raibh dúshlán ag baint le hintinní foghlama a mhíniú sa tumtheanga do dhaltaí óga:

In amanna cuireann tú ceist orthu rud éigin a dhéanamh agus má chuireann tú an cheist, tá siad breá ábalta an rud a dhéanamh... Má dhéanann tú iarracht rud éigin a mhíniú ag an tús – 'tá muid ag foghlaim faoi' – agus ansin tugann tú an téarmaíocht nua casta sin dóibh, bíonn siad just ag amharc ort.

Luaigh beirt mhúinteoirí gur bhain clár TAFF le comhlíonadh rialacha seachas cleachtas éifeachtach, nár thuig na daltaí é agus gur bhain siad an clár anuas. Mhol Torrance agus Pryor (2001) intinní foghlama mar phróiseas leanúnach idirghníomhach in áit gnáis ag tús ceachta agus luann Swaffield (2011: 438) '[that] practices can fall short of being assessment for learning if [...] they are enacted in a procedural manner that belies their pedagogical essence.' Chloígh bunús múinteoirí sa taighde le clár TAFF ach rinne machnamh criticiúil ar an chiall a bhí leis.

Is minic a bhain **comhroinnt critéir ratha** le hiompar seachas gnóthú curaclaim. Léiríodh critéir i modh pictiúrtha mar a mhínigh dalta seo dom i scoile amháin: 'be friendly and speak in Irish and clean up properly and hands down and walk and sit properly and hands down, feet down.' Cheistigh múinteoir amháin an straitéis. Dar léi gur chuidigh sé le foghlaim bhunúsach (m.sh. lánstadanna, ceannlitreacha, spás idir focail) ach gur chuir cosc ar chruthaitheacht:

Tá páistí ann atá ag scríobh as a stuaim féin agus ag cur lena scéaltaí agus ag scríobh 'Seo Fionn Mac Chumhail bhí sé ag troid le fathach eile srl.' agus mura bhfuil lánstad acu caithfidh mise iad a cháineadh coinn is nach bhfuil lánstad acu. Sílim go gcaithfidh tú bheith cúramach faoin am a chuireann tú seo i bhfeidhm agus b'fhéidir nach rang a haon an t-am is fearr.

Níor luaigh rannpháirtithe **piarmheasúnú** mórán. Phléigh roinnt acu le greann a n-iarrachtaí an straitéis seo a chur i bhfeidhm. Luadh piarmheasúnú mar ról-imirt i gcás amháin agus dalta ag glacadh ról an mhúinteora. Pléadh an tábhacht a bhain le muinín na ndaltaí. Rinne múinteoir amháin 'seiceáil' go raibh an obair mar is ceart ar dtús. I scoil eile, áit nach raibh páistí ina suí de réir ábaltachta, rinne an múinteoir cinnte go raibh páistí den chumas chéanna i mbun piarmheasúnaithe.

Maidir le **féinmheasúnú**, luaigh múinteoirí go ndúirt na daltaí go raibh an obair furasta fiú nuair ba léir go raibh siad ag streachailt. Tacaíonn sé sin le hargóint Paris agus Paris (2001) nach féidir le páistí faoi 7 mbliana d'aois féinmheasúnú a láimhseáil. Molann Chadwick agus Webster (2010) go bhfuil plé oscailte faoin súgradh ar an fhéinmheasúnú is éifeachtaí do pháistí óga. Tugann an fhianaise sa staidéar seo le fios go mb'fhéidir gurbh éifeachtaí an cur chuige sin.

Tá an **ceistiú éifeachtach** i gcroílár cleachtais i luathbhlianta an tumoideachais mar straitéis leis an Ghaeilge a spreagadh agus a shaibhriú. D'aithin na rannpháirtithe an tábhacht sin ach níor phléigh siad é sin i bhfianaise an mheasúnaithe.

Tugann anailís ar an phlána idirphearsanta le fios gur comhghníomhaíocht é an measúnú. Cuireadh an bhéim is mó ar aiseolas mar straitéis, aiseolas ar an fhoghlaim curaclaim agus aiseolas ar fhorbairt na Gaeilge. Léiríodh éagsúlacht sa tábhacht a thug rannpháirtithe do na straitéisí eile a luaitear le measúnú chun foghlama. Léirítear nár chóir na cúig straitéis a chur i bhfeidhm beag beann ar riachtanais teanga agus foghlama na ndaltaí óga seo. Gné shuntasach den rannpháirteachas faoi threoir ná forbairt teanga an mheasúnaithe trí eiseamláirí agus trí chomhghníomhaíochtaí mar phlé ranga.

4.3 Plána an Phobail: Cúntóirí agus príomhoidí

Tugann an plána seo deis aird a dhíriú ar pheirspictíochtaí cúntóirí agus príomhoidí. Léirigh na múinteoirí go raibh ról luachmhar ag cúntóirí sa mheasúnú agus sa bhreathnóireacht:



Tá sé maith go dtig le múinteoir agus cuntaí ranga suí síos agus rudaí a phlé mar tá tuighéal ag an bheirt againn cá háit a bhfuil na páistí uilig agus nuair a phléimid é bímse ag foghlaim ón chúntóir ranga agus bíonn sise ag foghlaim uaim agus bímid ag roinnt eolais faoi na páistí and it has to be good.

Chuir cúntóirí ranga béim ar bhreathnóireacht le linn gníomhaíochtaí súgartha. Chonacthas dóibh gur thug sé sin pictiúr ní ba shuibhre ar dhul chun cinn na ndaltaí ná breithiúnas an mhúinteora amháin.

Bhí aontú suntasach ann idir téamaí a thóg múinteoirí agus príomhoidí. Shíl príomhoide amháin nach raibh measúnú chun foghlama go hiomlán fóirsteanach d'fhoghlaiméirí óga. I gcodarsnacht, phléigh príomhoide eile an tábhacht le measúnú chun foghlama sa phleanáil, sa teagasc agus sa luath-idirghabháil. Luaigh sí gur buntáiste é go raibh daltaí rannpháirteach, go raibh siad ábalta spriocanna foghlama a aithint agus gur ghlac siad le moltaí chun feabhais. Phléigh an tríú príomhoide gur mó an luach a bhí le measúnú chun foghlama ná le teisteanas a sholáthair eolas uimhriúil:

Nuair a théid tú á chaint le tuismitheoir 'cad é mar a d'éirigh le Pádraig?' 'Fuair sé caoga a seacht slán', ní oibríonn sin.

Luaigh gach príomhoide an réimse uirlisí measúnaithe i scoileanna Béarla nach raibh ag fóirstean do dhaltai gaeilscoilaíochta. Phléigh siad fosta an géarghá le creat forbartha sa tumtheanga le tacú le teagasc agus measúnú i scoileanna lán-Ghaeilge.

Tugann an anailís ar shonraí ó phlána an phobail le fios go mbíonn cúntóirí ranga rannpháirteach i bpróisis measúnaithe. Tugadh le fios go raibh ganntanas uirlisí measúnaithe ar fáil do ghaelscoileanna agus go raibh creat forbartha don tumtheanga de dhíth.

Thar thrí phlána, tugtar léargas ar a chasta atá measúnú i luathbhlianta na gaeilscoilaíochta. Chuaigh múinteoirí i ngleic go criticiúil leis an treoir do mheasúnú chun foghlama agus rinne é a oiriúnú do riachtanais na ndaltaí óga dátheangacha. Mórthéamaí a tháinig tríd an anailís ná an luach atá ar bhreathnóireacht múinteoirí, go bhfuil ganntanas uirlisí agus teoracha do mheasúnú i ngaelscoil ann, go bhfuil géarghá le creat forbartha don tumtheanga agus gur chóir go mbeadh deiseanna ag múinteoirí dea-chleachtais measúnaithe a roinnt ar a chéile.

5. PLÉ

Sa chuid seo den pháipéar, tabharfar athchuart ar na ceisteanas taighde agus déanfar plé ar mholadh suntasach: creat forbartha don tumtheanga.

5.1 Cad é an chuma atá ar mheasúnú i ranganna bonnchéime lán-Ghaeilge?

Bhí an measúnú lárnach sna próisis foghlama agus teagasc sna ranganna cás-staidéir. Bhí múnla soch-chultúrtha bunaithe ar rannpháirteachas faoi threoir (Rogoff, 2003; Sfard, 1998) úsáideach le cur síos a thabhairt ar rannpháirteachas daltaí sa mheasúnú. Spreagadh daltaí le bheith páirteach i ngnásanna agus i dteanga an mheasúnaithe trí fhreagraí a chleachtadh, plé faoi stiúir an mhúinteora, machnamh agus am ciorcail.

5.2 Cad é mar a dhéanann cleachtóirí lán-Ghaeilge an luathfoghlaím a mheas?

Ba í an bhreathnóireacht an straitéis measúnaithe ba mhó a chleacht múinteoirí. Dar le múinteoirí, cúntóirí agus príomhoidí gur thug breathnóireachtaí eolas saibhir ar fhorbairt daltaí sna réimsí acadúla agus sóisialta agus san fhorbairt teanga. Bhí ról nach beag ag cúntóirí ranga sa mheasúnú ag dearbhú nó ag ceistiú bhreithiúnas an mhúinteora, gné thábhachtach chun bailíocht na mbreithiúnas sin a chinntiú (Carr, 2001).

5.3 Cé acu athruithe a mholann cleachtóirí lán-Ghaeilge?

D'aithin na múinteoirí an diminsean breise a bhain le measúnú na tumtheanga i ngaelscoil agus d'iarr treoir agus roinnt dea-chleachtas faoi na dóigheanna le dul i mbun measúnaithe i ngaelscoil. Pléadh líon na n-uirlisí a bhí ar fáil trí Bhéarla don mheasúnú agus go raibh uirlisí cuí de dhíth a bhí fóirsteanach do pháistí óga agus a chuir san áireamh an dinimic teanga i luathbhlianta an tumoideachais.

5.3.1 Creat Forbartha don Tumtheanga

Moladh go tréan go raibh creat forbartha de dhíth don tumtheanga. Luaigh roinnt rannpháirtithe go raibh a leithéid ar fáil don mhatamaitic (CCEA, 2006) agus mhol an cineál céanna. Is ábhar líneach seicheamhach í an Mhatamaitic, áfach, a bhfuil céimeanna forbartha an-soiléir le sonrú inti. Ní hionann le foghlaim teanga atá níos casta, mínéata



agus doiligh a bhriseadh anuas i gcéimeanna beaga. Dar le Rea-Dickins (2008) go bhfuil contúirt ann nuair a bhristear foghlaim teanga i gcéimeanna teoranta gur boichte na heispéiris foghlama agus measúnaithe dá bharr. Os a choinne sin, is léiriú frámaí forbartha ar chur chuige tógachais a dhearcann ar an fhoghlaim 'ag tarlú sa cheann' agus a dhíríonn ar chumas an duine aonair focail agus rialacha gramadaí a thairgeadh go neamhspleách. Ní hionann agus an cur chuige soch-chultúrtha a dhearcann ar fhoghlaim teanga mar rannpháirteachas i bpobail labhartha. Mar sin féin, tá tuiscint aontaithe de dhíth ar a dtig nó nach dtig bheith ag dúil leis ó dhaltáí i luathbhlianta na gaelscolaíochta. B'fhiú bheith airdeallach ar an chontúirt a luann Shepard má ghlactar le creat teanga '*as lockstep or an absolute sequence of requisites*' (2006: 630). Is é an moladh atá ag Shepard ná léarscáileanna dul chun cinn nó contanaim mar rogha sholúbtha ar fhráma docht daingean.

Tá samplaí i suíomhanna idirnáisiúnta a bhéarfadh eolas do chreat Gaeilge. Tugann an Fráma Comónta Eorpach (COE, 2001) leibhéil ghinearálta inniúlachtaí. Aithníodh a úsáid i bhfoghlaim nuatheangacha (Mc Kay, 2006), ach ní fios an bhfuil sé fóirsteanach don luath-thumoideachas. Cruthaíodh próifíl measúnaithe do ghaelscoileanna sa deisceart (Ó Siaghail agus Déiseach, 2004) nach bhfuil in úsáid faoi láthair sa tuaisceart agus arbh fhiú í a thriail. Tá táscairí saothraithe don tumoideachas sa Bhreatain Bheag (LCWG, 2013) a thabharfadh pointí úsáideacha codarsnachta dúinn. Is den riachtanas é, áfach, na frámaí seo uilig a oiriúnú don churaclam luathbhlianta atá i bhfeidhm sa tuaisceart (CCEA, 2009a). Is léir go mbeadh taighde de dhíth mar bhonnchém ar fhorbairt creata teanga. Molaim trí fhoinsé riachtanacha: (1) eolas ó na samplaí idirnáisiúnta; (2) sonraí eimpíreacha ar chaint na ndaltáí i ngaelscoileanna; agus (3) forbairt leanúnach ghairmiúil le comhthuiscintí múinteoirí a fhorbairt agus le hiontaofacht a chinntiú.

CONCLÚID

Trí lionsa soch-chultúrtha ar mheasúnú, léiríonn an taighde seo cleachtais measúnaithe i luathbhlianta na gaelscolaíochta mar fhiontar casta idirghníomhach. Labhair daltaí go líofa agus go muiníneach ar a n-eispéiris foghlama agus a gcumas. Labhair múinteoirí agus cúntóirí agus príomhoidí go machnamhach criticiúil ar an ghá le treoracha curaclaim a chur in oiriúint do riachtanais foghlama an tumoideachais. Léiríonn an taighde nach féidir glacadh leis go bhfuil straitéisí oideachasúla a cruthaíodh do shuíomh amháin oideachais ag fóirstean do gach suíomh nó do gach dalta.



TAGAIRTÍ

- Assessment Reform Group (ARG) (2002). Assessment for learning: 10 principles. Áisghafa ó https://assessmentreformgroup.files.wordpress.com/2012/01/10principles_english.pdf [Arna rochtain 28 Aibreán 2012].
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingualism and bilingual education* 4th edition. Clevedon: Multilingual Matters.
- BERA (2011). Revised ethical guidelines for educational research. Áisghafa ó: <https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/ethical-guidelines-for-educational-research-2011> [Arna rochtain 26 Lúnasa 2015].
- Black, P. agus Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-73.
- Black, P., McCormick, R., James, M. agus Pedder, D. (2006). Learning how to learn and assessment for learning: A theoretical inquiry. *Research Papers in Education*, 21 (2) 119-132.
- Broadfoot, P. (2007). *An introduction to assessment*. Continuum: Londain.
- Carr, M. (2001). *Assessment in early childhood settings: Learning stories*. Paul Chapman: Londain.
- Centre for Educational Research and Innovation (CERI) (2005). *Formative assessment: improving learning in secondary classrooms*. Páras: OECD.
- Chadwick, D. agus Webster, A. (2010). Listening to children and each other. In J. Glazzard, D. Chadwick, A. Webster, agus J. Percival, (eag.), *Assessment for learning in the early years*, (lgh. 78-101), Sage: Londain.
- Clarke, S. (2001). *Unlocking formative assessment: Practical strategies for enhancing pupils' learning in the primary school*. Londain: Hodder and Stoughton.
- Clerkin, M. (2009). How can I use Irish language e-portfolios in the assessment for learning approach in my primary classroom? *Educational Journal of Living Theories*, 2,(1) 32-67.
- Council for Curriculum Examinations and Assessment (CCEA) (2006). *Lines of development for primary Mathematics*. CCEA: Béal Feirste.
- Council for Curriculum Examinations and Assessment (CCEA) (2009a). *The revised NI curriculum: Primary Irish-medium*. CCEA/PMBNI: Béal Feirste.
- Council for Curriculum Examinations and Assessment (CCEA) (2009b). *Assessment for learning: A practical guide*. CCEA: Béal Feirste.
- Council of Europe (COE) (2001). *The European framework of reference for languages*. Áisghafa ó: <http://www.cambridgeenglish.org/cefr/> [Arna rochtain 22 Iúil 2012].
- Elwood, J. (2008). Gender issues in testing and assessment. In P. Murphy, agus K. Hall (eag.), *Learning and Practice: agency and identities* (lgh. 87-101). Sage: Londain.
- Elwood, J. agus Lundy, L. (2010). Revisioning assessment through a children's rights approach: Implications for policy, process and practice. *Research Papers in Education*, 25(3), 335-353.
- Leitch, R., Gardner, J., Mitchell, S., Lundy, L., Odena, O., Galanouli, D. agus Clough, P. (2007). Consulting pupils in assessment for learning: The twists and turns of working with students as co-researchers. *Educational Action Research*, 15(3), 459-478.
- Linse, C. (2005). *Practical English language teaching: Young learners*. McGraw Hill: Londain.
- Llywodraeth Cymru Welsh Government (LDWG) (2013). *National literacy and numeracy framework*. LDWG: Cardiff.
- Looney, J. (2011). *Integrating formative and summative assessment: progress toward a seamless system?* OECD Working Papers No. 58, OEDC Publishing.
- Mansell, W., James, M. agus The Assessment Reform Group (2009). *Assessment in schools: Fit for purpose- A Commentary by the Teaching and Learning Research Programme*. Economic and Social Research Council: Londain.
- Marshall, B. agus Drummond, M.J. (2006). How teachers engage with assessment for learning: lessons from the classroom. *Research Papers in Education*, 21(2), 133-149.
- McKay, P. (2006). *Assessing young language learners*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Mhic Aoidh, E. (2013). Meafar eile foghlama don Ghaeilge sna Gaelscoileanna. In F. de Brún agus S. Mac Mathúna (eag.), *An Ghaeilge i gCóras Scolaíochta na hÉireann: Eigse Loch Lao 2*. (lgh. 63-72) Curach Bhán Publications: Beirlín.
- Mhic Mhathúna, M. (2009). Supporting children's participation in second-language stories in an Irish language preschool. *Early Years*, 28(3) 299-309.



Ó Duibhir, P. agus Garland, J. (2010). *Gaeilge Labhartha na bPáistí i Scoileanna Lan-Ghaeilge in Éirinn*. Aisghafa ó: <http://scotens.org/docs/spokenirish.pdf> [Arna rochtain 15 Lúnasa 2012].

Ó Siaghail, G. agus Déiseach, C. (2004). *Próifílí measúnachta don Ghaeilge sna scoileanna Gaeltachta agus scoileanna lán-Ghaeilge*/Assessment profiles for pupils in Gaeltacht schools and Gaelscoileanna. An Foras Taighde ar Oideachas: Baile Átha Cliath.

Paris, S.G. agus Paris, A.H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101.

Poehner, M. (2008). *Dynamic Assessment: a Vygotskian approach to understanding and promoting second language development*. Springer: Pennsylvania.

QUB (2009). *Policy and principles on the ethical approval of research*. Áisghafa ó: <http://www.qub.ac.uk/schools/QueensUniversityManagementSchool/Research/ResearchEthics/FileUploads/Filetoupload,192572,en.pdf> [Arna rochtain 26 Aibreán 2012].

Rea-Dickins, P. (2008). Classroom-based language assessment in programmes. In E. Shomany agus N. Hornberger (eag.), *Encyclopedia of language and education* (an dara heagrán, lgh 257-271). Springer Science and Business Media LLC: Nua-Eabhrac.

Rogoff (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation and apprenticeship. In J. Wertsch, P. del Río agus A. Alvarez, (eag.), *Sociocultural studies of mind* (lgh 139-164). Cambridge University Press: Nua-Eabhrac.

Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press: Nua-Eabhrac.

Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.

Shepard, L. (2006). Classroom Assessment (6). In R. Brennan (eag.), *Educational Measurement*. (lgh. 623-640 Praeger Publishers: Connecticut.

Smidt, S. (2009). *Introducing Vygotsky: A guide for practitioners and students in early years education*. Routledge: Londain.

Swaffield, S. (2011). Getting to the heart of authentic assessment for learning. *Assessment in Education*, 18(4), 433-449.

Torrance, H. agus Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom: Using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, 27(5), 615-630.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press: Cambridge MA.



An t-eolas gairmiúil agus na scileanna teanga a theastaíonn ó mhúinteoirí gaeilscoile le cur chuige fónaice sa Ghaeilge a fheidhmiú

Seán Mac Corraidh, Coláiste Ollscoile Naomh Muire, Béal Feirste

ACHOIMRE

Sa pháipéar seo, scríobhfar orthu seo a leanas: príomhacht na teanga labhartha, an bhunbhrí atá le fuaimniú, agus na gnéithe eile den Ghaeilge is mó a thugann dúshlán do lucht foghlama na Gaeilge m.sh. béim san áit cheart agus acmhainní foghlama agus digiteacha atá ar fáil leis an obair a éascú. Aithnítear go forleathan sa teangeolaíocht agus san oideachas an tábhacht a bhaineann leis an teanga labhartha i sealbhú agus i bhfoghlaim an dara teanga. Sa pháipéar seo, pléifear an tábhacht agus an ábharthacht d'fhoghlaim daltaí agus daoine óga a bhaineann le heolas gairmiúil múinteoirí ar fhuaimniú na Gaeilge. Chomh maith leis sin, tabharfar cúnamh agus treoir maidir le gnéithe de chóras fóineolaíochta na Gaeilge a sheachadadh d'fhoghlaimeoirí.

ABSTRACT

The following topics will be dealt with in this paper: primacy of the spoken language; the essence of pronunciation; and other aspects of Irish which challenge learners of the language (e.g. correct emphasis), and learning and digital resources which are available to facilitate learning. The importance of spoken language in second language acquisition and learning is widely recognised in linguistics and education. In this paper, the importance and relevance of teachers' professional knowledge of pronunciation in Irish will be discussed in relation to students' and young people's learning. Additionally, help and guidance will be provided on presenting aspects of the phonological system of Irish to learners.



1. RÉAMHRÁ

Mhaígh Cummins chomh fada siar le 1999 go gcaithfeadh oidí sa tumoideachas éifeachtach díriú ar na gnéithe seo: teachtaireachtaí, foirm na teanga agus úsáid na teanga. Mar sin féin, ní hionann ar chor ar bith bheith ag teagasc trí mheán mórtéanga agus bheith ag teagasc trí theanga neamhfhorleathan agus caithfear é sin a chur san áireamh anseo. Tá difríochtaí bunúsacha oideolaíochta, teangeolaíochta agus fealsúnachta i gceist. Phléigh MacNeil (2001) na prionsabail bhunúsacha a bhaineann le hoiliúint oidí le bheith ag teagasc trí theanga neamhfhorleathan agus an t-eolas agus na scileanna teanga a theastaíonn uatha, agus an-bhéim aici gan amhras ar chás Ghaeilge na hAlban. Luaigh sí go bhfuil barrthábhacht ag baint le scileanna teanga na n-oidí iad féin. Ar na scileanna sin, áirítear an cumas Gaeilge na hAlban a labhairt go líofa agus go cruinn i réimse réimeanna. Is ar an riachtanas sin i dtaca le giniúint chruinn na Gaeilge i gcás múinteoirí ar an oileán seo a úsáideann an teanga sin mar mheán teagaisc atá mise ag tarraingt mo scéil san aiste seo. Tá na hinniúlachtaí breise seo luaite ag Maguire (1996, 12, 17-18): cumas sa sprioctheanga, an curaclam iomlán a theagasc trí Ghaeilge, scileanna aistriúcháin, an próiseas foghlama san oideachas dátheangach, straitéisí tumoideachais ar leith, agus fealsúnacht na gael scolaíochta. Is mian liom an plé a bhunú ar an léargas úr atá muid i ndiaidh a fháil ar an tábhacht a bhaineann le feasacht oidí ar fhóineolaíocht na Gaeilge i gcomhair chur chuige na fónaice san oideachas Gaeilge.

Le blianta beaga anuas, ó tháinig ann do leithéidí *Fónaice na Gaeilge* (BELB, 2010) agus *Cód na Gaeilge* (CEEA, 2012) ó thuaidh, agus *Mar a Déarfá* (Breacadh, 2011) ó dheas, táthar i ndiaidh an bealach a réiteach le go mbeadh aird thar mar bhí roimhe ar an fheasacht fhóineolaíoch agus ar ghiniúint chruinn na Gaeilge i measc páistí bunscoile agus meánscoile. Éilíonn an cur chuige sin eolas gairmiúil ar chóras fóineolaíochta na Gaeilge, eolas a ndearnadh neamart ann roimhe seo agus an bhéim ar an fhocal scríofa san acadúlacht. Ní sin le rá nár tugadh iarraidh é sin a dhéanamh roimhe. Mar shampla, is é atá sa phacáiste a chruthaigh Ó Baoill (1975) ná acmhainn foghlama teanga dar teideal *Cleachtaí Foghraíochta* dóibh sin a bhí ag oiliúint ábhair oidí le go sealbhódh siad sin fóinéimí na Gaeilge mar ba cheart. Moltar do mhúinteoirí fosta dearcadh ar ghiniúint teanga mar ghníomh fisiciúil infheicthe ina mbaintear úsáid as baill bheatha sa bhéal agus sa scornach: an teanga, na fiacra, an t-aibheolas, an carball agus an coguas, mar shampla, le héagsúlacht na bhfuaimeanna consanacha agus gutacha a aithint agus a ghiniúint.

Tá sé mar aidhm agam san aiste seo plé a dhéanamh ar an eolas gairmiúil faoi chóras fóineolaíochta na Gaeilge agus ar na scileanna teanga a chaithfidh múinteoirí a shealbhú le gur féidir leo fónaic a úsáid mar chur chuige iomlán i dteagasc na litearthachta. Moltar san aiste gur fiú do mhúinteoirí fillleadh ar shealbhú na Gaeilge labhartha, tosaíocht a dhéanamh di agus eolas a chur ar na gnéithe seo a bhaineann léi: urlabhairt, tuin chainte agus aiceann. Moltar dóibh fosta athchuir a thabhairt agus athstaidéar a dhéanamh ar chóras na gconsan agus na ngutaí sa Ghaeilge le gur féidir leo eiseamláiriú cruinn beacht a sholáthar do na daltaí atá ag brath go hiomlán orthu i mórán cásanna is gan Gaeilge le cluinstitín ná le feiceáil acu mórán taobh amuigh de *milieu* acadúil na scoile Gaeilge. Tagraítear fosta do thaithí údar na haiste mar staidéar iardhearcach i ndúil is go spreagfar múinteoirí le feabhas a chur ar a bhfeasacht ar noirm fhóineolaíochta na Gaeilge.

2. PRÍOMHACHT NA TEANGA LABHARTHA

Crochann teangeolaithe an-tábhacht leis an teanga labhartha ar na saolta seo chan ionann is mar a bhí nuair a thugtaí ardú céime agus tús áite don scríobh. Tá sé le maíomh ag Verghese (2007) nach bhfoghlaimeoidh an duine le scríobh gan oiliúint, gur fhoghlaím an duine le labhairt sular fhoghlaím sé le scríobh ina éabhlóid (rud is fíor faoi shealbhú na cainte i rith saol duine, tig an chaint agus ansin b'fhéidir go dtiocfadh an scríobh) agus gur mar gheall ar an chaint go hiondúil a thagann athrú ar theanga. Smaoinigh féin, mar shampla, ar an ghlacadh fhorleathan i measc chainteoirí óga na Gaeilge anois atá le struchtúir mar 'fiche a cúig pingín' ar 25p seachas 'cúig pingine is fiche' (norm na glúine agus na nglúnta a chuaigh rompu) nó 'gloine uisce glan' versus 'gloine uisce ghlain'. Ní beag an díomá a chuireann a leithéid ar dhaoine a chaith seal fada blianta ag iarraidh na rialacha sin a thabhairt chun foirfeachta le go molfaí go ndéanfaí ar shiúl leo i bhfaiteadh na súl ar mhaithe leis an tsimplíocht. San am céanna, is iad leithéidí na bhfoirmeacha sin is coitianta sa chaint anois agus is í an teanga labhartha agus an rud is tapúla a thig chun béil ag daoine is cúis leis na hathruithe seo.

3. ÁBHARTHA AGUS TÁBHACHTACH: tɛ: ne:d huəs r s d'i:n (tá nead thuas ar an díon)

Cara liom a d'inis dom faoin fhear seo a bhí ag foghlaim Gaeilge i mBéal Feirste thiar sna naoi déag seachtóidí. Chloígh an múinteoir a bhí aige leis an mhodh dhíreach. D'fhoghlaimeodh sé caint na Gaeilge sula mbeadh léamh ná scríobh na Gaeilge aige, a chomhairligh an t-oidé. Ní raibh cead aige amharc ar leabhar Gaeilge. Lá amháin agus é ag cur de dhíon is de dheoin taobh amuigh agus an bháisteach ag síleadh amach as an phiobán ar an díon, chuaigh m'fhoghlaimeoir cóir amach taobh amuigh a fhiosrú na fearthainne. Tháinig sé isteach ar ais sa teach agus ar seisean, [tɛ: ne:d huəs r s d'i:n] ('tá nead /ne:d/ thuas ar an díon'). Ní raibh a fhios ag an mhúinteoir cérbh é Ned agus níos measa arís, dar leis, cad é a bhí Ned a dhéanamh thuas ar an díon? Ar dtús, níor thuig an múinteoir i gceart cad é a bhí i gceist ag a dhalta. Tugadh an múinteoir amach ansin taobh amuigh go bhfeiceadh sé cad é a bhí i gceist. Nuair



a thuig an múinteoir nach duine a bhí i gceist ar chor ar bith, bhí a fhios aige go raibh an foghlaimeoir i ndiaidh an focal *'n-e-a-d'* a fheiceáil i leabhar agus nach dtiocfadh leis cáilíocht na chéad litreach /N'/ (‘n’ agus ‘ea’ gairid ag teacht ina dhiaidh) a fhuaimniú mar ba cheart. An fhuaim ata i gceist /N'/, is ionann í agus an fhuaim atá sna focail *bainne, fuinneog, neart, níos doinne, álainn* – fuaim atá srónach, caol, agus a bhfuil glór léi agus a ghintear le linn don teanga a bheith buailte ar an aillbheolas agus ar an charball. Is é an dóigh is fearr lena leithéid a chleachtadh ná iarraidh ar an foghlaimeoir an focal ‘nead’ /N'ad/ a rá agus smaoineamh ar an áit a bhfuil an teanga sa bhéal agus pictiúr a fháil san intinn den áit a bhfuil an teanga le linn don foghlaimeoir an fhóinéim /N'/ a ghiniúint. Tá láithreán gréasáin ar líne (www.fuaimeanna.ie) a dtig dul isteach air ina bhfaighfear neart samplaí den chineál sin ‘n’ caol i dtús focail. Is pointe mion fuaimnithe é a bhfuil impleachtaí móra aige don chiall agus a dhála sin ag an ‘l’ caol, /L'/ i dtús focail m.sh. *leabhar, léigh, leigheas, ligh, litir*. Tá sé maíte ag Mosback (1988) nár cheart barraíocht ama a chur amú ar mhionphointí fuaimnithe ach, i dtaca le Gaeilge Uladh agus le Gaeilge thuaisceart Chonnacht de, ní mór don foghlaimeoir eolas a chur ar na cineálacha éagsúla ‘l’, ‘n’ agus ‘r’ má tá cainteoir dúchais leis an foghlaimeoir a thuigbheáil go hiomlán (Ó Baoill (1996: 15-16)). Luaigh McKendry (2010), agus é ag trácht ar na deacrachtaí a bhíonn ag nuachainteoirí na Gaeilge, sampla eile inar chuir giniúint na fuaime a bhí sa chonsan tosaigh i bhfocal ciall na habairte as a riocht ar fad.

4. FUAIMEANNA LE FEICEÁIL?

Ní dheachaigh Seán Ó Ríordáin i gcúl sceiche agus é ag cur síos ar an dóigh a sciobadh sé leis coincheapa agus smaointe an Bhéarla, ar thug sé ‘an striapach allúrach’ air, le linn dó bheith ag forbairt a chuid ‘Gaolainne’ agus ag cumadh a shaothair. Caithfidh mé féin a admháil go bhfuil cuid mhór le foghlaim, dar liom, faoi mhodheolaíocht do theagasc na nua-theangacha ó TEFL (Teagasc an Bhéarla mar Theanga Iasachta), modheolaíocht a cumadh do theagasc an Bhéarla mar theanga iasachta.

I gcás ar bith, creideann Adrian Underhill, teagascóir TEFL, gur cheart tacaíocht fhisiciúil, fhísiúil, mheabhrach agus in-amharcléirithe a chur ar fáil do na foghlaimeoirí ó thaobh na bhfuaimeanna de ón fhíorthús (féach <http://www.youtube.com/watch?v=1kAPHyHd7Lo>). Ba chóir comharthaí foghraíochta fhóinéimí an Bhéarla a bheith le feiceáil ag na foghlaimeoirí ó thús dar leis. Cuireann Underhill an foghlaimeoir a smaoineamh ar an ghníomh fhisiciúil a bhaineann le giniúint fuaime, infheictheacht na giniúna agus ar an dóigh a dtig leis an foghlaimeoir an próiseas a fheiceáil ina (h)intinn (mar íomhá istigh) agus lena shúile ar an taobh amuigh, agus machnamh a dhéanamh ar na codanna éagsúla den bhéal a bhíonn páirteach i ndéanamh na bhfuaimeanna: an teanga, na fiacla, an t-aillbheolas, an carball, an coguas srl. Ní hionann é sin agus an dóigh theibí ar gnách pointí foghraíochta a theagasc, ag cur síos ar fuaimeanna i bhfocail shofaisticiúla gan tagairt don ghníomhú sa bhéal.

5. AN RUD IS FUAIMNIÚ ANN: EOLAS, STRAITÉISÍ AGUS SCILEANNA A THEASTAÍONN

Nuair a bhítear ag iarraidh teacht ar shainmhíniú cruinn ar an rud is fuaimniú ann, luaitear na gnéithe seo a leanas de ghnáth: urlabhairt, tuin chainte, béim ghuta nó aiceann, agus rithim (McArthur, 1992). Pléifimid anois iad.

5.1 Urlabhairt

Is iad na beola agus an teanga agus an teagmháil a dhéanann siad leis na fiacla agus leis an charball is bun don urlabhairt. Is ón Laidin a díorthaíodh an téarma Béarla *articulation* ar an choincheap seo, articulatio, -ionis, agus is é an cur síos a rinne McArthur (1992: 83) air ná ‘division into joints or sections, speaking so that every element can be clearly heard’. Mar sin de, baineann an urlabhairt le soiléireacht chainte.

5.2 Tuin chainte

Is ón Laidin fosta a thagann an téarma Béarla *intonation* ar an choincheap seo, intonatio, -ionis. Úsáideann McArthur (1992) na focail ‘putting tone into something. Chanting plainsong’ le cur síos a dhéanamh air. Maidir le léiriú simplí a thabhairt ar an dóigh a mbíonn tuin chainte sa ghuth ag dul suas agus ag teacht anuas, smaointigh ar liosta earraí mar shampla a bheadh le lua agat: *chuaigh mé isteach i siopa gur cheannaigh mé banana, bainne, arán, im agus cáis*. Tíocfaidh tuin chainte an ghutha anuas agus an focal deireanach ‘cáis’ á lua.

5.3 Béim ghuta nó aiceann

Rud an-suntasach sa Ghaeilge ar ndóigh an áit a mbíonn béim an ghutha agus athraíonn sé sin ó chanúint go canúint agus ó áit go háit sa tír. Glac focal déshiollach amháil ‘scadán’ mar shampla. Cuirfidh an tUltach béim ar an chéad siolla agus ní thabharfaidh sé aird ar an síniú fada sa dara siolla /'skadan/. Cuirfidh an Muimhneach a oiread sin béime ar an dara siolla nach mbíonn ann ach go gcluintear an chéad siolla /skə'da:n/. Cuirfidh an Connachtach an



oiread céanna béime ar an dá shiolla /skʌdʌ:n/. Maidir le cásanna eile mar na cinn seo a leanas, tá cúrsaí béime i gcomhar le chéile ag canúintí uile na Gaeilge:

- béim ar an cháilitheoir nuair a bhíonn ainmfhocal ann le cáilitheoir aidiachtach nó ainmfhoclach:
an teach **mór** /ə t'ax 'mo:r/; an bhean **bheag** /ə van 'vag/; an obair **chúrsa** /Nobir 'xu:rsə/;
foireann **loinge** /foraN 'Lin'ə/
- an t-ainmfhocal agus aidiacht thaispeántach amhail 'seo' agus 'sin' á cháiliú:
an **chaint** seo /ə 'xaiN't' ʃə/; an **fear** sin /ə 'f'ar ʃin'/
- an aidiacht i bhfrásaí mar 'chomh **mór** sin', 'chomh **holc** sin'. Bíonn lucht foghlama go minic ag cur béim ar 'chomh' in ionad an bhéim a chur ar an fhocal thábhachtach, mar atá, an aidiacht:
chomh **holc** sin /kə 'hɔlk ʃin'/; chomh **maith** sin /kə 'mɔi ʃin'/

Córas fóineolaíochta na Gaeilge¹: cad é ba cheart a bheith ar eolas?

Má thosaímid amach leis na consain, ghlacfaidh sé múinteoir bheith in ann idirdhealú insonraithe a dhéanamh idir na foirmeacha leathana agus na foirmeacha caola. Tá cuid acu an-éagsúil lena chéile: /b/ **bó**, agus /b'/ **bean**, **bí**; /k/ **cás**, **casacht** agus /k'/ **ceist**; /d/ **dó** agus /d'/ **deo**; /f/ **fan** agus /f'/ **fear**; /g/ **gan** agus /g/ **gean**; /l/ **cúl** agus /l'/ **mil**; /L/ **luigh**, **lus**, **mall**, **dallóg** agus /L'/ **lios**, **leaba**, **léigh**, **ligh**; /m/ **maoin**, /m'/ **mín**; /n/ **éan**, /n'/ **éin**; /N/ **nocht**, **lann**, **gránna** agus /N'/ **nead**, **nímh**, **binn**, **binneas**; /ŋ/ Dún na **nGall**, /ŋ'/ i **ngean** ort; p/ **post** agus /p'/ **peann**; /r/ **lár** agus /r'/ **láir**; /R/ **roth**; /s/ **sos** agus /ʃ/ **síos**; /t/ **tobar** agus /t'/ **teach**.

Tá difear mór fosta idir túsphuaim na leaganacha séimhithe seo de na consain leathana agus chaola: /v/ '**bhí**', 'mo **bheach**', 'mo **mheancóg**' agus /w/ túsphuaim 'do **bhus**', 'mo **mhadadh**', 'a **bhuachaill**'. Tá siad seo a leanas lán chomh héagsúil lena chéile is atá siad sin: /x/ 'mo **chat**' agus /x'/ 'a **cheist**'; /ɣ/ 'mo **dhoras**, sa **gharáiste**' agus /j/ 'mo **dheoch**, mo **gheata**'. Níl a oiread sin difir eatarthu seo ach tá difear ann: /f/ 'mo **phost**' agus /f'/ 'mo **pheata**'.

I dtaca le bheith ábalta idirdhealú idir consain leathana agus chaola, is é an t-am is tábhachtaí a mbíonn an cumas sin ag teastáil nó nuair a bheadh difear sa chiall a d'fhéadfaí a bhaint as focal. Seo roinnt samplaí de sin: **cearta** agus **cárta**; **mill** agus **mil**; **bail** agus **baill**; **cill**, **coll**, agus **coill**; **luigh** agus **ligh**.

I dtaca le cur chuige na fónaice agus an bhéim atá ann ar an fhóinéim seachas an léiriú ortagrafach, is fiú do mhúinteoirí eolas a bheith acu ar na dóigheanna a léirítear gutaí fada mar shampla /e:/ **ré**, tús an **lae**, ar **éir**, i mo dh*iaidh*, **aghaidh**, **ae**; /i:/ **croí**, **suí**, **iontas**, **iontach**, lá samh*raidh*, sm*aoineamh*, cath*aoir*, **scaoil**; /o:/ (o druidte) **nós**, **móin**, **Domhnach**; /ɔ:/ (o oscailte) **bó**, **dó**, **ól**, **ór**, **óg**, **dóite**. Is fiú dóibh fosta tabhairt faoin ghuta láir, dhruidte, fhada sin /λ:/ mar atá san fhocal **aon**, **caol** nó **saor**.

Fuaimeanna bunúsacha tábhachtacha iad na défhoghair fosta agus tá ceithre cinn i gceist: /ia/ mar atá san fhocal **siad** /ʃi d/; /ua/ san fhocal **suas** /suas/; /ai/ san fhocal **maighdean** /m^waid'an/ agus /au/ san fhocal **cabhlach** /kaulax/.

6. ANAILÍS CHODARSNACHTA

Is fiú go mór ligean d'fhoghlaimeoirí codarsnacht a chluinstin idir na fuaimeanna atá sa chéad teanga acu agus na fuaimeanna atá siad ag iarraidh a shealbhú sa sprioctheanga agus anailís a dhéanamh orthu. Chum Ó Baoill (1975) sraith ceachtanna dóibh sin a bhí ag cur oideachais ar ábhair oidí le go rachadh siad i ngleic le córas fóinéimeach na Gaeilge. Is ar chomhairle ionadaithe ó na príomhinstiúidí oideachais oidí a rinneadh an obair sin. *Cleachtaí Foghraíochta* ba theideal den fhoilseachán ó Institiúid Teangeolaíochta Éireann a tháinig dá bharr sin. I gcuideachta an leabhair chlóite, cuireadh cáisíní ar fáil ina raibh m.sh. na défhoghair /ia/ agus /ua/, agus na consain /d/ agus /d'/; /n/, /n'/, /N/ agus /N'/ agus iad i gcodarsnacht agus á léamh ag cainteoirí ó na trí phríomhchanúint. Is i gcomhair staidéar príobháideach aonarach i measc múinteoirí a rinneadh iad fosta lena bhfeasacht ar fhóineolaíocht na Gaeilge a mhéadú. Díríodh san fhoilseachán ar na consain sin is mó a thugann dúshlán foghlaimeoirí m.sh. na foirmeacha leathana agus caola de na consain seo: 'ch' leathan /x/ (a **chat**) agus caol /x'/ (a **cheart**); 'd' leathan /d/ (**doras**) agus caol /d'/ (**deasc**); 'l' leathan /l/ (**miotal**) agus caol /l'/ (**mil**) agus /L/ leathan (**lá**) agus caol /L'/ (**litr**). Chuaigh modheolaíocht teagaisc an fhoilseacháin sin (Ó Baoill, 1975) céim níos faide ná foilseacháin eile roimhe sin. Bhí ag na daltaí le héisteacht leis na fuaimeanna, iad a ghiniúint agus a chur i gcontrárthacht le fóinéimí eile Gaeilge agus Béarla. Éisteacht chúramach leis na leaganacha Gaeilge, cur i gcomparáid san intinn leis an fhuaimniú Béarla agus athrá cruinn ar an dá leagan an mhodheolaíochta a cuireadh chun cinn, m.sh.

¹ Is ag trácht ar Ghaeilge Uladh atá mé anseo. Ní bheidh moill ar léitheoirí an chomhairle a chur i bhfeidhm dá gcanúint féin.



naoi (naoi	<i>knee</i>) naoi
bonn (bonn	<i>boon/bun</i>) bonn
donn (donn	<i>done</i>) donn
luigh (luigh	<i>lee</i>) luigh
leabhar (leabhar	<i>lore</i>) leabhar

Is fiú do dhaltai na consain Ghaeilge seo a chur i bhfrithshuí leis na consain Bhéarla mar atá sa tábla seo thíos.

Gaeilge (sprioctheanga) /N / m.sh. nead

Béarla (teanga dhúchais) /n/ m.sh. tin

binn
pinn
cinn
tinn
neamh
nimh
níos
neach
néal

bin
pin
kin
chin
now
never
knees
neck
nail

Gaeilge (sprioctheanga) /N/ m.sh. nós

Béarla (teanga dhúchais) /n/ m.sh. ton

donn
tonn
naoi

done
ton
knee

Seo anois na consain leathana agus na consain chaola ghaolmhara. Is fusa an chodarsnacht a chluinstin agus a ghiniúint i gcuid acu (iad sin atá folínithe) ná mar atá i gcuid eile acu:

bus/bac/ bád/bó/ búistéir	bean/béal/bior/ bí	paca/Pápa/post/ póca/punann/ púca	peaca/péacóg/pian/ píob
<u>cat/cad/</u> <u>cos/cuí/cá/</u> <u>cófra/cú</u>	<u>ceart/ciotach/</u> <u>céir/cíall/cíb</u>	cár/cor/cur/cúr	cuir/lair/báire
<u>dair/dán/dos</u>	<u>deas, déan, dian, díle</u>	<u>sásta/sos/suas</u>	<u>seas/seitreach/séasúr/</u> <u>siosmaid/sí</u>
fan/foras/ fuar/fáth/ fómhar/fústar	fear/féar/fionn/fíor	<u>tar/tor/tur</u>	<u>teach/téigh/tiontaigh/</u> <u>tinn</u>
<u>gan/goin/gus/gá/góilín/g</u> <u>úgán</u>	<u>geal/géar/qiota/qíog</u>		
<u>gal/gual/gol/eagal/</u>	<u>mil,míle,bail, baile</u>		
<u>lampa/lá/lorg/lóistín/lus</u> <u>/lú</u>			
<u>nach/nocht/Nuala/ná/</u> <u>nócha</u>	<u>nead/néal/nigh/ní</u>		



Péirí íosdifríochta

Is maith is fiú fosta díriú ar fhocail bheaga nach bhfuil de dhifear eatarthu ach aon fhuaim amháin. Is féidir díriú ar na fuaimeanna éagsúla sin sna consain agus sna gutaí:

fad / fud	rón / rún	deo / dó	cad / cead	cat / cam
don / den	bás / bád	bob / gob		
las / lus	póg / pós	nic / mic		
tar / tor	lón / lán	mún / rún		
bac / boc	cóir / coir	múr / túr		
lag / lug		rón / fón		
leag / lig		tolg / bolg		
mac / muc				
cas / cos				
trom / tram				

Ceacht.ie

Is fiú go mór éisteacht go géar leis an chomhairle atá ar fáil i gcomhad fuaime ar líne ag ceacht.ie.

Seo a leanas achoimre ar na pointí is mó a dhéantar sa mhír sin:

- go mbeadh na daltaí ábalta Gaeilge a thuiscint;
- go dtuigfeadh daoine eile na daltaí;
- rithim, tuin chainte agus cúrsaí béime, agus a thábhachtaí atá siad;
- béim ghutha agus brí: *Conas atá tú? Cad as tú?*;
- an fhoirm threise: *mo leabharsa, mo charrsa* in áit **mo** charr, **do** pheann;
- fuaimniú: ch, dh, gh/ua, ia;
- consain leathana agus chaola

Chuir an mhír sin an cheist seo a leanas ag faibhriú i m'intinn: an bhfuilimid ag caitheamh barraíocht ama le téarmaí agus gan aird againn ar an teanga shaibhir atá mar ghliú agus a cheanglaíonn na téarmaí seo uile le chéile dúinn: gramadach, comhréir agus fuaimniú na teanga?

Fónaí na Gaeilge (BELB, 2010), Cód na Gaeilge (CCEA, 2012) agus Mar a Déarfá (Breacadh, 2011)

Thiar sa bhliain 2010, i ndiaidh tréimhse taighde agus tástála, d'fhoilsigh na boird oideachais agus leabharlann ó thuaidh comhad an-tábhachtach dar teideal *Fónaí na Gaeilge* (BELB, 2010).² Is é an fáth a bhfuil sé tábhachtach ná gur moladh ann modheolaíocht chinnte shoiléir d'fhoghlaim fónaí na Gaeilge, bunaithe ar chóras fóineolaíochta na teanga sin. Níorbh fhada gur cuireadh an cur chuige a moladh ann i bhfeidhm i scoileanna Gaeilge an tuaiscirt agus i scoileanna Gaeltachta i gContae Dhún na nGall. A bhuíochas don rath a bhí ar an obair, rinneadh cinneadh na hacmhainní foghlama a fhorbairt agus snas gleoite a chur orthu. *Cód na Gaeilge* (CCEA, 2010) an t-ainm a tugadh ar na hacmhainní digiteacha snasta foghlama a d'éirigh as buntionscadal *Fónaí na Gaeilge* (BELB, 2010) agus as an chinneadh é a fhorbairt.³

Clúdaíodh sé chéim an chóid d'fhoghlaimoirí meánscoile fosta agus cuireadh an t-ábhar in oiriúint don aoisghrúpa áirithe sin in eochairchéim a trí.⁴

Chinn Breacadh ar áiseanna fónaice a fhorbairt do na mórchanúintí agus acmhainní a dhearadh do chainteoirí dúchais i scoileanna Gaeltachta. Tá na hacmhainní sin ar fáil don chainteoir dúchais Gaeilge ag Breacadh ó bhí 2011 ann i leith, faoin ainm *Mar a Déarfá* ar líne.⁵

² http://www.stmarys-belfast.ac.uk/aisaonad/fonaic/Fonaic_na_Gaeilge.html

³ Is féidir teacht ar na hacmhainní atá dírithe ar fhoghlaimoirí bunscoile ag: http://ccea.org.uk/curriculum/gaeloideachas/eochairchéimeanna_1_2/réims%C3%AD_foghlama

⁴ Is féidir teacht ar na hacmhainní sin atá dírithe ar fhoghlaimoirí meánscoile ag: http://ccea.org.uk/sites/default/files/docs/curriculum_im/area_of_learning/IM_lar16.pdf

⁵ http://www.breacadh.ie/index.php?option=com_content&view=article&id=108&Itemid=133



7. RABHLÓGA

Gné dhúchasach de chuid na Gaeilge iad na rabhlóga le deis a thabhairt d'fhoghlaimoirí óga sult agus spraoi a bhaint as fuaimeanna guthacha agus consanacha na teanga. Is nós a bhí ann ag muintir na Gaeltachta na rabhlóga a chleachtadh san fhoghlaim neamhfhoirmiúil sa bhaile. Tá fáil ar roinnt samplaí ar líne don fhoghlaim fhoirmiúil ar scoil.⁶

Seo anois roinnt samplaí a thugann cleachtadh ar chonsain áirithe m.sh. /N'/, /d'/ agus an défhoghar /au:/:

Bhí neascóid nimhe in ioscaid an easpaig.

D'íth damh dubh ubh amh ar neamh.

Bhí bean ag Joe agus bhí banjo ag bean Joe. B'fhearr i bhfad Joe ar an bhanjó ná bean Joe go deo.

Sliocht sleachta ar shliocht bhur sleachta.

8. TOMHAIS

Rith mé go bhfuair mé é. Shuigh mé síos gur chuardaigh mé é. Dá bhfaighinn é, chaithfinn uaim é agus nuair nach bhfuair mé é, thug mé liom abhaile é.

(Dealg i do chois)

Chuala mé an tomhas sin thuas agus mé cúig bliana déag d'aois ar choláiste Gaeilge i Rann na Feirste, Contae Dhún na nGall. Ag machnamh dom air arís don chomhdháil seo, chuala mé agus thug mé rudaí faoi deara sa tomhas nár chuala agus nár thug mé faoi deara roimhe sin. Baineann an tuiscint úr leis an rithim agus an rím atá sa tomhas. Tá líon na siollaí sna habairtí seasmhach síos tríd ó thús go deireadh agus tá fuaime an 'e' fada /e:/ go láidir le cluinstit in deireadh gach abairte. Tá mórán le foghlaim faoi fhoghlaim agus faoi theagasc teanga sa mhéid sin. Tá rithim antábachtach san aithriseoireacht agus i bhfeasacht ar chóras fóineolaíochta na teanga. Ina chosamar sin, tá an rím. Tá an rím sa sampla seo buanseasmhach agus éascaíonn sí deireadh gach abairte agus tús na chéad abairte eile. Is mór is fiú dúinn a leithéid a chur i láthair páistí atá ag iarraidh a bhfeasacht ar fhóineolaíocht na Gaeilge a fhorbairt a éascóidh léamh agus scríobh na teanga sin, a mhúscloídh a bhfiosracht agus a chuirfidh scileanna smaointeoireachta chun cinn go mór.

Crapadh nó bá sa chaint nádúrtha

Ceann de na gnéithe is bunúsaí a bhaineann leis an chaint nádúrtha sa Ghaeilge nach gcluintear an fhuaim /g/ san fhocal bheag 'ag' leis an ainm briathartha de ghnách ach amháin nuair a bhíonn guta ag teacht ina dhiaidh (Mac Lochlainn agus Ní Mhaonaigh, 2014: 19). Mar sin de:

ag teacht /ə 't'axt/; ag ceannacht / ə 'x'aNaxt/; ag magadh/ ə mǝgu/; ag díol /ə d'i:l/ ach ag ól /əg ɔ:l/; ag ithe/ əg 'ihə/ agus ag éisteacht / əg 'e:ft'axt/.

Is maith is fiú an ghné sin den chaint agus na samplaí seo a leanas a bhaineann le crapadh agus le bá gutaí sa chaint nádúrtha a chur ar a súile do na daltaí tríd an eiseamláiriú agus trína léiriú dóibh i gcaint daoine eile ar Raidió na Gaeltachta mar shampla. Sa tábla seo thíos, is iad na gutaí atá á gcrapadh:

deoch a ól	deoch [a ól]	d'ɔx 'ɔ:l
leabhar a fháil	leabhar [a fháil]	L'ɔ:r 'ɔl
duine eile acu	dui[ne ei][e a]cu	din''el'ɔku
bhí hata air	bhí hat[a ai]r	v'i: 'hat ɛr
tá a sáith aici	t[á a] sáith aici	ta: 'sai ek'i
an bhfuil mise ag imeacht?	an bhfuil mis[e a]g imeacht?	wil' m'ijə g'im'axt

9. RITHIM NA GAEILGE

Baineann rithim i dteanga leis an dóigh a gcuirimid focail aiceanta agus neamhaiceanta le chéile in abairtí. Seo sampla breá a éascaíonn an fhoghlaim i dtaca le rithim na Gaeilge. Ar ndóigh tá ábhar na ceathrún an-fhóirsteanach don téarma atá againn:

⁶ Féach mar shampla: <http://vimeo.com/24695931> nó <http://www.seomraranga.com/2010/10/rabhlaga/>



Tír ghlas na gcuradh a raibh bláth agus toradh,
meas agus urraim ar Ghaeilge.
An dtréigfeadh sinne ceol caoin a clainne
a ba mhíle binne ná an Béarla?

Nó an sampla seo as scéal Fiannaíochta, *Tóraíocht Dhiarmada agus Ghráinne* ag Seán Bán Mac Grianna as Rann na Feirste [Mac Corraidh, 2010, lch.25].

A Dhiarmaid chaoin na ndual donn
ab áille gnaoi ó chois go ceann
tar liom féin fá bhruach na dtonn
is tú mo rogha is ní hé atá ann

An teanga labhartha an ghné is príomha de theanga ar bith a déarfadh an teangeolaí nó is ó na fuaimeanna gutacha a díorthaíodh bunús na teanga scríofa agus ar an dóigh sin tá an teanga scríofa tánaisteach agus an teanga labhartha sa chéad áit.

Ar an drochuair, ní sin an meáchan a thugtar don dá ghné sin san acadúlacht ná i bhfoghlaim teanga. Is beag comhairle a chuirtear ar an fhoghlaimeoir i dtaobh fhuaimniú na bhfocal aonarach ná fuaimniú na bhfocal, na siollaí, na gconsan ná na ngutaí agus focail i gcuideachta a chéile. Is beag trácht a dhéantar ar rithim ná ar cheol na teanga, ar thuin chainte ná ar bhéim.

Chuardaigh mé fríd chuid mhór de na graiméir Ghaeilge le cúpla mí anuas agus is beag acu a thugann treoir ar fhuaimniú seachas roinnt nótaí i dtús an leabhair. Ar ndóigh, tá samplaí ann ina dtugtar treoir go buanseasmhach amhail an foclóir póca, *Foclóir Scoile an Ghúim*.

Tá an foclóir nua Béarla-Gaeilge le moladh go mór as ceannfhocail a sholáthar i bhfoirm labhartha i dtrí chanúint agus déarfainn gur mór an cuidiú é sin m.sh. foghlaim (<http://www.focloir.ie/ga/dictionary/ei/learn?q=learn>).

10. RAIDIÓ NA GAELTACHTA

Ní inniu ná inné a haithníodh Raidió na Gaeltachta mar áis shaibhir agus foinse mhaith bheoga a léiríonn urlabhraíocht, tuin chainte, rithim agus blas na Gaeilge do dhaltaí na Gaeilge:

...the use of authentic resources, particularly Raidió na Gaeltachta, would help to stimulate interest in pupils for whom Irish had been no more than a school-based experience...teachers will find many more ways of exploiting these and other extracts, making for a much enlivened classroom. (Ó Murchú agus Ní Chonaola, 1988: 21)

11. FOCAL SCOIR

Tá súil agam go bhfuil sé léirithe agam sa pháipéar seo go bhfuil sé de chúram orainne a bhíonn ag teagasc trí Ghaeilge, is cuma cén leibhéal san oideachas a bhfuilimid ag obair aige sa réamhscolaíocht, sa bhunscolaíocht, sa mheánscolaíocht nó san ollscolaíocht, eolas chomh maith agus a thig linn a chur ar chóras fóineolaíochta na teanga sin. Is tábhachtach fosta rithim, urlabhairt, ceol agus tuiníocht a chur i bhfeidhm ar an teanga labhartha agus muid i mbun teagaisc ag míniú agus ag taispeáint. Le teacht *Fónaí na Gaeilge* agus *Mar a Déarfá* le blianta beaga anuas, tá múinteoirí feasach go maith ar chód na Gaeilge agus ar léiriú fuaimeanna san ortagrafaíocht agus tá siad oilte san oideolaíocht a theastaíonn leis na scileanna a thabhairt do dhaltaí, do dhaoine óga agus do mhic léinn leis an chód sin a bhriseadh. Sa Teastas Sóisearach agus san Ardeist ó dheas, agus ag leibhéal GCSE agus GCE ó thuaidh, tá labhairt na Gaeilge chun cinn go mór arís sna siollabais. I bhfocail eile, maidir leis an Ghaeilge mar ábhar acadúil agus mar mheán teagaisc, tá béim anois ar éisteacht, ar tuigbheáil agus ar chaint agus tá cuid mhaith den fhoghlaim anois saite sa chumarsáid labhartha. Tá a hionad faighte ar ais ag *Beatha teanga í a labhairt* go dearfa! Caithfidimidne – na hoidí agus na léachtóirí – barr maise a chur ar ár gcumas i labhairt na Gaeilge más muid na heiseamláirí ag na foghlaimeoirí i gcomhthéacs gairmiúil an naíonra, an tseomra ranga, na saotharlainne nó na léachtlainne.



TAGAIRTÍ

An tSiúr Annuntiata le Muire agus an tAthair C. Ó Huallacháin (1966) (2ú heagrán) *Buntús foghraíochta*, Baile Átha Cliath: An Gúm agus Oifig an tSolathair.

BELB (2010). *Fónaic na Gaeilge*, Béal Feirste: BELB, ar fáil ar líne ag: http://www.stmarysbelfast.ac.uk/aisaonad/fonaic/Fonaic_na_Gaeilge.html. (16.09.14 an rochtain deiridh).

Breacadh (2011). *Mar a Déarfá: An Focal scríofa don chainteoir dúchais Gaeilge*, Casla, Gaillimh: Breacadh, ar fáil ar líne ag <http://maradearfai.ie> (16.09.14 an rochtain deiridh).

CCEA (2012). *Cód na Gaeilge*, Béal Feirste: CCEA.

Cummins, J. (1999). *Immersion education for the millenium: What we have learned from 30 years of research on second language immersion*: Toronto, OISE@<http://www.iteachilearn.com/cummins/immersion2000.html> (9/11/2015 an rochtain deiridh).

Fishman, J. (1991). *Reversing language shift*. Clevedon, Sasana: Multilingual Matters.

Harris, J. & Ó Duibhir, P. (2011). *Múineadh éifeachtach teangacha: sintéis ar thaighde*. Tuarascáil Taighde Uimh. 13. BÁC: CNCM. http://www.gaelscoileanna.ie/files/muineadh_eifeachtach_teangacha.pdf

Mac Giolla Bhríde, E. (Eag.), (2016). *Tomhas orm, tomhas ort*. Gaoth Dobhair: Éabhlóid. <http://www.eabhlóid.com/postail/works/tomhas>

Mac Corraidh, S. (Eag.), (2010). *Seán Bán Mac Grianna: Scéalta agus amhráin*. BÁC: Coiscéim.

Mac Lochlainn, A. agus Ní Mhaonaigh, S. (2014). *Blas: Cleachtaí foghraíochta, Comhráite agus cleachtaí*, BÁC: Aistear agus COGG.

Mac Neill, M. (2002). 'The education and training of teachers of lesser used languages: working towards a template for success'. Páipéar a léadh ag an 'International Conference on Plurilingual Education: from basic research to practice', Ollscoil Udine, 20-23 Meán Fómhair 2001.

Maguire, G. 1996. *Teacher training for Irish-medium Schools: Report on the introduction of a new Irish-medium Pathway into St. Mary's College, Belfast*: St. Mary's University College.

McArthur, (1992). (Eag.), *The Oxford companion to the English language*. London: QPD.

McKendry, E. (2010). 'A new Irish? Problems of communication in modern Irish media and new speakers'. Páipéar a léadh ag 42ú Cruinniú Teangeolaíochta, Pozna .

Mosback, G. (1988). 'A teacher observation instrument'. *Language Teacher/Múinteoir Teanga*, Iml. 1, Uimh. 1, Baile Átha Cliath: Institiúid Teangeolaíochta Éireann 32-34.

Ó Baoill, D. (1975). *Cleachtaí Foghraíochta*. Baile Átha Cliath: Institiúid Teangeolaíochta Éireann.

Ó Baoill, D. 1996 (2009). *An Teanga bheo: Gaeilge Uladh*, Baile Átha Cliath: Institiúid Teangeolaíochta Éireann.

Ó Buachalla, B. 2009 (1996). *An Teanga Bheo: Gaeilge Chléire*, Baile Átha Cliath: Institiúid Teangeolaíochta Éireann.

Ó Conghaile, M. (Eag.) (1995). *Deich mBliana de Chló Iar-Chonnachta*, Indreabhán, Conamara: Cló Iar-Chonnachta.

Ó Murchú, H. agus Ní Chonaola, T. (1988). 'Resource-full Raidió na Gaeltachta', *Language Teacher/Múinteoir Teanga*, Iml. 1, Uimh. 1, lgh 17-21, Baile Átha Cliath: Institiúid Teangeolaíochta Éireann.

Ó Murchú, S. (1985). *Cúrsa Tosaigh Foghraíochta*, Baile Átha Cliath: An Gúm.

Ó Murchú, S. 2009 (1998). *An Teanga Bheo: Gaeilge Chonamara*, Baile Átha Cliath: Institiúid Teangeolaíochta Éireann.

Ó Raghallaigh, B. (2013). *Fuaimeanna na Gaeilge*, Baile Átha Cliath: Cois Life, ar fáil ar líne ag: <http://www.fuaimeanna.ie> (16.09.14 an rochtain deiridh).

Ó Sé, D. 2009 (1995) *An Teanga Bheo: Corca Dhuibhne*, Baile Átha Cliath: Institiúid Teangeolaíochta Éireann.

Rialtas na hÉireann. 2010 (1986) *Foclóir Scoile, English-Irish, Irish-English Dictionary*, Baile Átha Cliath: An Gúm.

Verghese, P. (2007) *Teaching English as a foreign language*, Deilí Nua: Sterling Publishers.



Foinsí ar líne (don teanga labhartha)

Abair.ie

An Sintéiseoir Gaeilge (An tSaotharlann Foghraíochta agus Urlabhra, Scoil na nEolaíochtaí Teangeolaíochta, Urlabhra agus Cumarsáide, Coláiste na Tríonóide, ar fáil ar líne ag <http://www.abair.tcd.ie/> (16.09.14 an rochtain deiridh).

Ceacht.ie

Acmhainní do mhúinteoirí Gaeilge, ar fáil ar líne ag <http://www.ceacht.ie/> (16.09.14 an rochtain deiridh).

Cluas

<http://www.rewardinglearning.org.uk/microsites/Irish/gce/support/cluas.asp>

Cód na Gaeilge

Clár nua fónaice a thógann ar an chlár Fónaic na Gaeilge, ar fáil ar líne ag: http://www.nicurriculum.org.uk/irish_medium/key_stage_1_and_2/areas_of_learning/cod_na_gaeilge/rang5.asp (16.09.14 an rochtain deiridh).

Foclóir Nua Béarla-Gaeilge

Foclóir Nua Béarla-Gaeilge Fhoras na Gaeilge. Tá an foclóir ar fáil saor in aisce agus in oiriúint do ríomhairí deisce agus do ghléasanna móibíleacha araon ag <http://www.focloir.ie/ga/> (19.09.14 an rochtain deiridh).

Fónaic na Gaeilge

http://www.stmarys-belfast.ac.uk/aisaonad/fonaic/Fonaic_na_Gaeilge.html (20.10.15 an rochtain deiridh)

Fuaimeanna Fónaicí

Clár nua fónaice é seo do dhaltáí Eochairchéim 3, ar fáil ar líne ag http://www.nicurriculum.org.uk/irish_medium/key_stage_3/areas_of_learning/gaeilge.asp (20.10.15 an rochtain deiridh)

Fuaimeanna.ie

Cúrsa tosaigh Foghraíochta agus Fóineolaíochta agus cur síos ar an consain agus ar na gutaí i dtrí chanúint Ghaeilge, ar fáil ar líne ag: <http://www.fuaimeanna.ie> (16.09.14 an rochtain deiridh).

Fuaimeanna le feiceáil agus tuilleadh (TEFL)

<http://www.youtube.com/watch?v=1kAPHyHd7Lo>



PDST: <http://pdst.ie/Gaeilge>

Rabhlóga le fuaimeanna speisialta a chleachtadh

<http://vimeo.com/24695931>

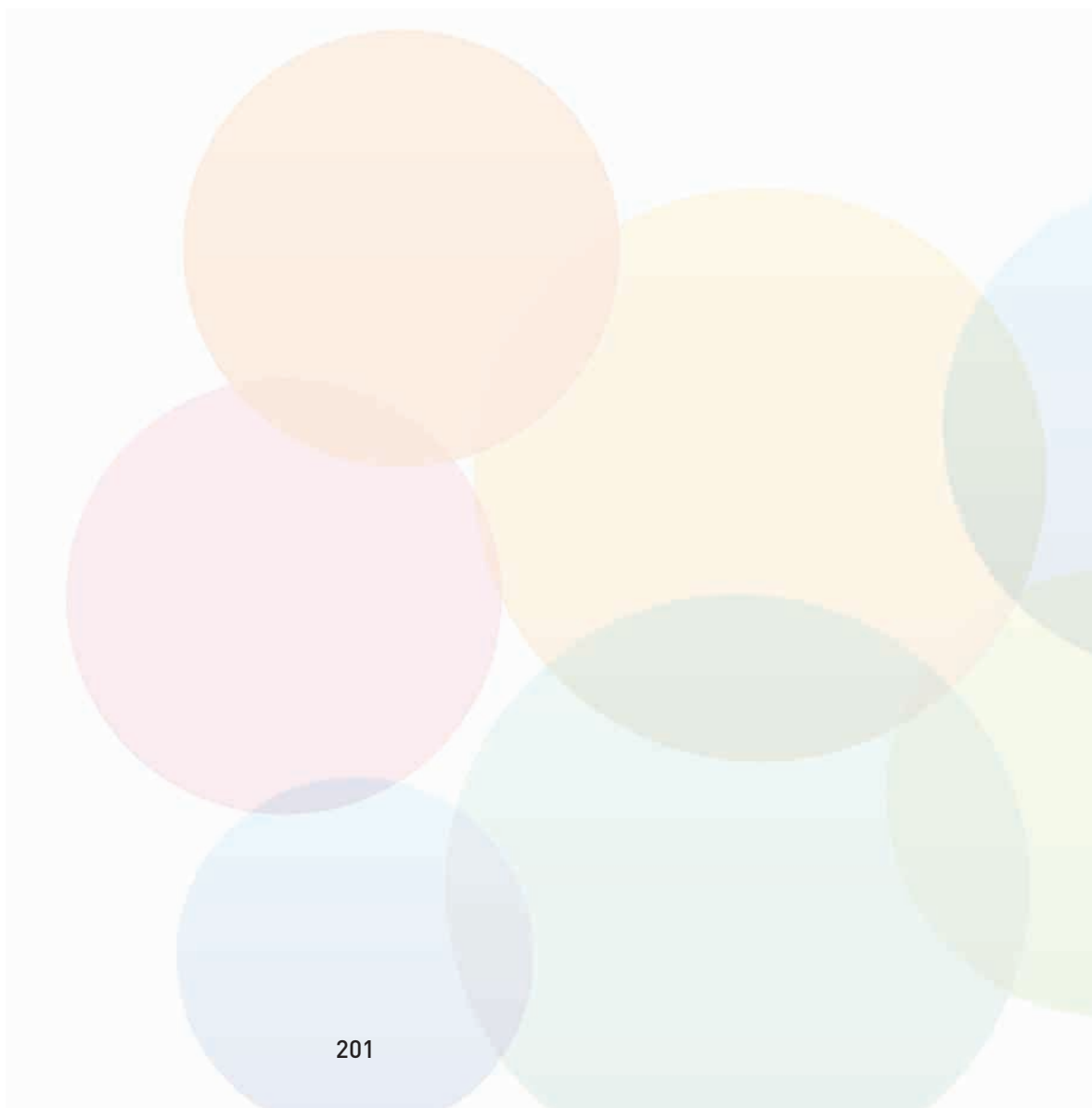
<http://www.seomraranga.com/2010/10/rabhloga/>

Rann na Feirste

<http://www.rannnafeirste.com/maol-muire-an-bhata-bhui>

Scéilíní na Finne (taifead agus scríbhinn)

<http://www.smo.uhi.ac.uk/~oduibhin/sf/>





Tionlacan isteach sa ghairm i suíomh gaelscolaíochta: An comhrá iar-cheachta idir an meantóir agus an múinteoir nua

Cathal de Paor, Coláiste Mhuire gan Smál, Luimneach

ACHOIMRE

Is iomaí dúshlán a bhíonn roimh mhúinteoirí nua-cháilithe agus iad ag iarraidh socrú isteach sna blianta tosaigh i ngairm an mhúinteora. I suíomh gaelscolaíochta, is féidir dúshlán bhreise a bheith ann, bainteach leis an gcomhthéacs tumoideachais. In ionductú múinteoirí, ócáid amháin ina gcabhraíonn an meantóir le foghlaim an mhúinteora is ea an cruinniú a leanann an bhreathnóireacht ranga, is é sin, tar éis don mhúinteoir ceacht a mhúineadh. Sa chruinniú iar-cheachta, bíonn an meantóir ar a dhícheall aird a tharraingt ar aon ghnéithe den cheacht atá le feabhsú, ar mhaithe le foghlaim an mhúinteora nua, ach ag an am céanna, gan aon lagmhisneach a chur ar an múinteoir. Cuireann an páipéar torthaí ar fáil ó shuíomh gaelscolaíochta ina raibh múinteoir nua á tionlacan isteach sa ghairm ag meantóir. Úsáideann an meantóir an bhéasaíocht sa chumarsáid (Vinatier, 2009) chun tacú léi sa phróiseas casta seo. Tá suntas ag baint leis na torthaí i gcomhthéacs ról tábhachtach an mheantóra in ionductú múinteoirí (An Chomhairle Mhúinteoireachta, 2013).

ABSTRACT

Newly-qualified teachers face many challenges as they attempt to settle in during their early years in the teaching profession. Additional challenges may be encountered in an all-Irish setting, related to the immersion education context. In teacher induction, one occasion in which the mentor helps the new teacher's learning is the meeting following classroom observation, that is, after the teacher has taught a lesson, observed by the mentor. In the post-observation meeting, the mentor seeks to draw attention to any aspects of the lesson that can be improved, for the sake of the teacher's learning while, at the same time, not saying anything which would adversely affect the confidence of the teacher. This paper presents results from an Irish-medium setting in which a new teacher was being mentored. The mentor uses politeness as a strategy (Vinatier, 2009) to help with this complex process. The results are noteworthy given the important role of the mentor in teacher induction (Teaching Council, 2013).



1. RÉAMHRÁ

Is iomaí dúshlán a bhíonn roimh mhúinteoirí nua-cháilithe agus iad ag iarraidh socrú isteach sna blianta tosaigh i ngairm an mhúinteora. Bíonn meascán de riachtanais ghairmiúla, phearsanta agus shóisialta acu, agus cabhair ag teastáil uathu dá réir (an Coimisiún Eorpach, 2010). Tá achoimre déanta ag Killeavy (2010) ar na dúshláin is coitianta a bhíonn rompu san aistriú ón gcoláiste oiliúna go dtí an saol nua oibre mar mhúinteoir. I measc na ndúshlán, tá an bhainistíocht ranga, an freastal ar raon leathan cumas sa rang, an obair le tuismitheoirí, agus an measúnú ranga. Bíonn promhadh agus cigireacht le sárú acu ag an am céanna, rud a chuireann leis an mbrú agus leis an teannas. Sa chás nach mbíonn post seasmhach acu in aon scoil amháin, bíonn orthu obair mar ionadaithe anseo is ansiúd, ar thréimhsí gairide, gan aon taithí leanúnach acu sa chomhthéacs céanna (Abbott et al., 2009). Anuas air sin, uaireanta is do mhúinteoirí nua a thugtar na ranganna is dúshlánaí (Howe 2006).

Bíonn na deacrachtaí sin níos measa i dtíortha áirithe ná a chéile. Is fadhb é i Meiriceá go speisialta, mar a bhfágann cuid mhaith múinteoirí nua an ghairm taobh istigh de na chéad chúig bliana (Ingersoll agus Strong 2011). Tá an t-ionduchtú bunaithe mar chóras tacaíochta i mórán tíortha, mar sin, chun na múinteoirí nua-cháilithe a thionlacan isteach níos fearr sa ghairm. Bíonn ceithre chineál tacaíochta i gceist de ghnáth agus iad fite fuaite le chéile: meantóireacht; sraith seimineár nó ceardlann; machnamh pearsanta; tacaíocht ó chomhghleacaithe (an Coimisiún Eorpach, 2010). Is é sin an cur chuige, a bheag nó a mhór, atá in úsáid in Éirinn (NIPT, 2013).

Maidir leis an suíomh tumoideachais, anuas ar na dúshláin ghinearálta a luadh thuas, bíonn deacrachtaí breise ann sa mhéid is go mbíonn ar an múinteoir nua dul i dtailí ar na sainriachtanais a bhaineann leis an tumoideachas (Ewar, 2009). Bíonn fios agus scileanna speisialta ag teastáil chun míneadh go héifeachtach agus go spreagúil i dteanga nach bhfuil in úsáid chomh forleathan sin i measc an phobail ina bhfuil an scoil suite. I staidéar ar an ionduchtú i suíomhanna tumoideachais i gCeanada, mar shampla, fuarthas amach ó mhúinteoirí a d'fhág an ghairm gurbh iad seo a leanas na deacrachtaí ba mhó a bhí acu: easpa scileanna chun teagasc go héifeachtach sa suíomh tumoideachais; easpa áiseanna sa sprioctheanga; agus easpa nó bearnaí sa réamhoiliúint a fuair siad sa choláiste roimh ré (Karsenti et al., 2008). Luaigh siad deacrachtaí eile chomh maith a bhainfeadh le tosú in aon sórt scoile, mar shampla, bainistíocht ranga.

Is léir mar sin go bhfuil tábhacht nach beag ag baint leis an ionduchtú do mhúinteoirí nua-cháilithe i suíomh tumoideachais. Díríonn an páipéar seo ar an gcéad eilimint den tacaíocht a luadh thuas, an mheantóireacht, agus go speisialta ar an gcumarsáid ghairmiúil a bhíonn idir an meantóir agus an múinteoir nua. Tugtar mion-anailís ar an sórt comhrá a tharlaíonn tar éis don mheantóir breathnóireacht a dhéanamh ar theagasc an mhúinteora sa rang. Is ócáid chasta í sin mar bíonn ar an meantóir labhairt leis an múinteoir faoin gceacht, ar mhaithe le foghlaim an mhúinteora, ach i gcomhthéacs an chaidrimh atá acu araon mar chomhghleacaithe sa scoil chéanna. Conas aird a tharraingt ar na gnéithe atá le feabhsú, ach ag an am céanna gan aon rud a rá a laghdódh muinín an mhúinteora? Agus má tá an iomarca den bhéasaíocht (chaint phlámásach nó caint leithscéalach) in úsáid ag an meantóir, an bhfuil an baol ann go bhfágfar an múinteoir gan léargas iomlán ceart a fháil ar an gceacht agus gur lú an fhoghlaim ghairmiúil dá réir? Críochnaíonn an páipéar le moladh do mheantóirí i gcoitinne go ndéanfaidís machnamh rialta ar a stíl chumarsáide agus ar an ngné seo dá gcuid oibre. Is den riachtanas é sin i bhfianaise thábhacht na meantóireachta sa suíomh tumoideachais.

2. CREAT TEOIRICIÚIL

Sa teagmháil laethúil a bhíonn ag daoine lena chéile, bíonn ócáidí ann nuair a déarfadh duine amháin rud éigin a ghortóidh an duine eile atá páirteach sa chomhrá. Uaireanta is d'aon ghnó a dhéanfar an gortú agus an cainteoir ar a dhícheall leibhéil éigin a dhéanamh ar an éisteoir. Ar ócáidí eile, is go mall a chuirfidh an cainteoir pé rud atá ina aigne in iúl agus úsáidfídh sé/sí foclaíocht chúramach a laghdóidh an gortú an oiread agus is féidir. Coimeádann sé sin an caidreamh agus an cumarsáid slán.

Chun an próiseas seo a thuiscint ar shlí eile, is féidir tarraingt ar choincheap ar a dtugtar 'éadan' ('face'), a sheasann d'oineach an duine (Goffman, 1973). Nuair a bhíonn teachtaireacht le cur in iúl ag duine a chothaíonn díomá, náire, fearg nó míchompord de chineál éigin i nduine eile, fágann sé sin gortú ar éadan an duine sin (is é sin, an té atá ag éisteacht). Gan amhras, bíonn ócáidí ann nuair is fearr labhairt amach go lom díreach gan aon choimeád siar ná cur i gcéill. Ach ní i gcónaí a oireann cur chuige dá leithéid. Sa chás gur gá nó gur fearr leis an gcainteoir an caidreamh agus an cumarsáid a choimeád slán, beidh tomhas le déanamh ar cé mhéid den teachtaireacht iomlán is féidir a thabhairt gan luí róthrom ar an éisteoir ag an am céanna agus a éadan a ghortú.

Tá dhá shórt d'éadan ann, éadan 'diúltach' agus 'dearfach' (Brown agus Levinson, 1987). Seasann an 't-éadan diúltach' don spás pearsanta atá timpeall an duine, spás nach maith le héinne é a bheith sáraithe ag aon duine eile. Trasnaíonn an cainteoir teorainn an spáis sin má deir sé rud éigin sa chomhrá a thugann le fios nach bhfuil aon drogall air aon rud a rá lena n-ionsaítear spás pearsanta an duine eile, agus lena gcuirtear dímeas don duine eile in iúl, mar shampla, mothúcháin an duine eile a ghortú in aon slí. Mar sin, is iompar discrídeach, urramach, leithscéalach a bhíonn ag teastáil ón gcainteoir chun éadan diúltach an éisteora a chosaint. Mion-straitéisí den sórt seo a leanas a



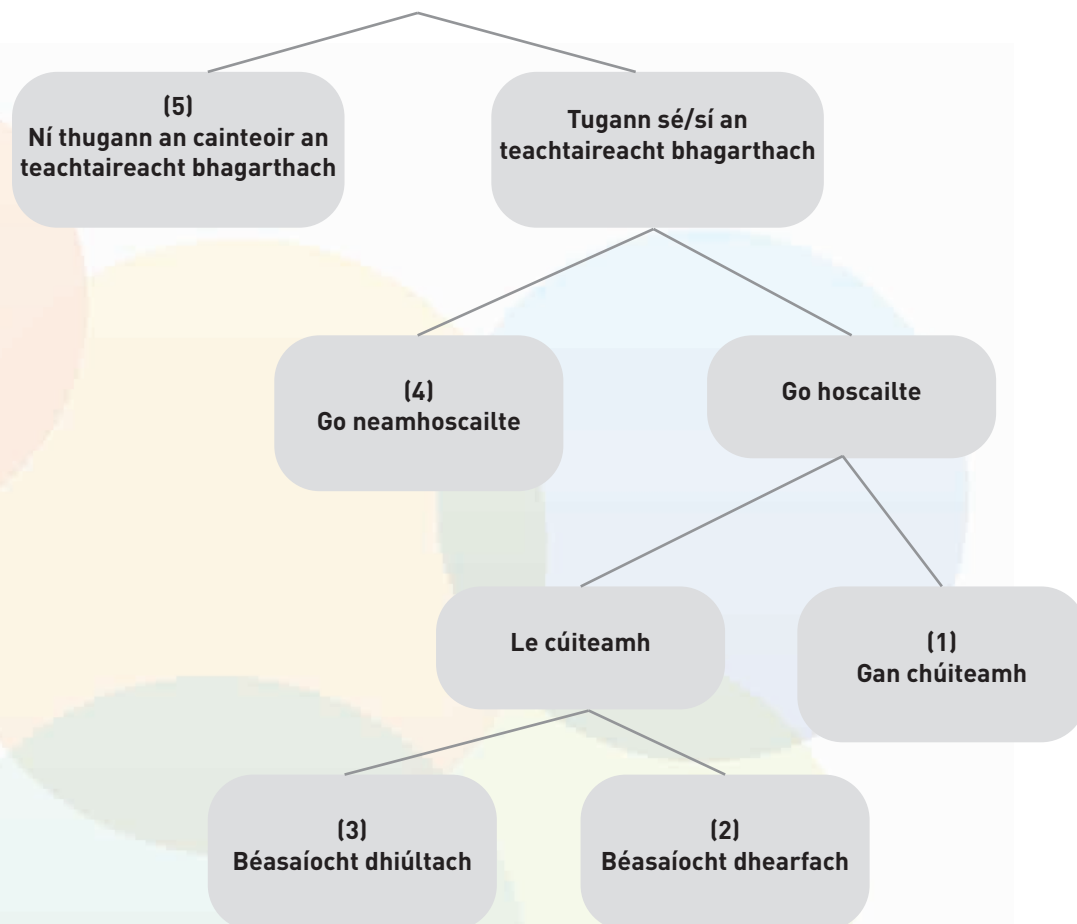
bheidh in úsáid ag an gcainteoir: caint fhadálach 'thimpeallach', leithscéalta, tagairtí ginearálta seachas tagairtí pearsanta, agus focail choimeádacha fhaichilleacha amhail 'b'fhéidir,' agus 'beagáinín.'

Ar an láimh eile de, seasann an 't-éadan dearfach' don féin-íomhá atá ag an duine, is é sin an leagan de féin ar mhaith leis é a choimeád os comhair an phobail, an íomhá phoiblí ina mbíonn a bhuanna, a mhianta, agus a dhearcadh saoil ar taispeáint. Caint adhmholtach phlámásach a úsáideann an cainteoir chun éadan dearfach an éisteora a shásamh (agus a chuimilt). Bíonn an cainteoir ar a dhícheall an dea-thoil agus an comhoibriú a threisiú, agus úsáidtear moladh, plámás, áibhéil, agus bladar. Méadaíonn sé sin an t-aontas idir na páirtithe agus maolaíonn sé an t-easaontas. Ghortófaí éadan dearfach an éisteora dá dtabharfadh an cainteoir le fios gur cuma leis faoin féin-íomhá sin atá ag an éisteoir.

Sa dá chás, má ghortaíonn an cainteoir éadan an éisteora, ní hamháin go bhfuil gortú i ndán don éisteoir, ach cuirtear míchompord ar an gcainteoir chomh maith. Mar sin, de ghnáth, is fearr é go n-éiríonn leis an mbeirt chainteoirí éadan a chéile a choimeád ó ghortú ar mhaithe leis an gcumarsáid agus leis an gcaidreamh.

Mar atá mínithe thuas, slí amháin chun an bhagairt sin a mhaolú sa chomhrá is ea an bhéasaíocht. Tá an figiúr thíos tógtha ó shaothar an teangeolaí, Catherine Kerbrat-Orecchioni (1992), agus é bunaithe ar chreat níos luaithe (Brown agus Levinson, 1987). Má tá teachtaireacht bhagarthach le tabhairt ag an gcainteoir in aon chomhrá le duine eile, tá cúig phríomhstraitéis le fáil dó: (1) an teachtaireacht a thabhairt amach go hoscailte, gan aon leasú ná cúiteamh agus gan aon iarracht ar éadan an éisteora a chosaint; (2) an teachtaireacht a rá go hoscailte ach í cúitithe le béasaíocht dhearfach; (3) an teachtaireacht a rá go hoscailte ach í cúitithe le béasaíocht dhiúltach; (4) an teachtaireacht a thabhairt go neamhoscailte nó leasaithe chomh mór sin gó bhfágat í ar bheagán céille; ní thuigeann an t-éisteoir an teachtaireacht agus teipeann ar an gcumarsáid dá bharr; agus (5) gan an teachtaireacht a rá in aon chor – tógann an cainteoir an cinneadh nach fiú an trioblóid mar go mbeadh an gortú d'éadan an éisteora rómhór.

Figiúr 1: Conas teachtaireacht bhagarthach a thabhairt (uimhrithe in ord béasaíochta)



Foinse : Kerbrat-Orecchioni (1992)



Tá dhá chineál straitéise ann ina mbíonn cúiteamh ar siúl agus a fhreagraíonn don dá éadan a pléadh thuas (uimhir 2 agus 3). Úsáideann an cainteoir an bhéasaíocht dhearfach chun éadan dearfach an éisteora a chúiteamh. Cosaint ar éadan diúltach an éisteora is ea an bhéasaíocht dhiúltach a chabhraíonn leis an gcainteoir gan an líne a mharcálann spás an duine a thrasnú ná gan dul isteach ródhoimhin sa spás sin.

Bíonn an lúthchleasaíocht teanga seo le fáil sna comhráití a tharlaíonn go laethúil idir daoine sa bhaile, sa láthair oibre agus i ngach áit eile. Díríonn an páipéar seo ar chomhrá dá leithéid idir múinteoir nuacháilithe agus comhghleacaí múinteora atá ag feidhmiú mar mheantóir.

3. IONDUCTÚ IN ÉIRINN

Ionductú nó insealbhú a thugtar ar an tacaíocht a chuirtear ar fáil do mhúinteoirí nua in Éirinn (Rialtas na hÉireann, 2001). Bhí an Clár Píolótach Náisiúnta ar Ionductú do Mhúinteoirí (nó an NPPTI mar ab fhearr aithne air) ar fáil ó 2001/02 go 2009/10 agus é ag freastal ar chéatadán áirithe de líon na múinteoirí nua. Bunaíodh é ar bhonn seasmhach i Meán Fómhair 2010 mar an *Clár Náisiúnta Ionductaithe do Mhúinteoirí (National Induction Programme for Teachers – NIPT)*, agus tá an t-ionductú éigeantach do mhúinteoirí nua ó Mheán Fómhair 2012 i leith.

Is é an phríomhaidhm atá leis ná tacú le forbairt phearsanta, ghairmiúil agus oideolaíochta an mhúinteora nua sa chéad bhliain ag múineadh dó/di (NIPT, 2013). Tá na heilimintí seo a leanas mar chuid den chlár: tacaíocht ó mheantóir oílte; breathnóireacht agus aiseolas ó mheantóir; breathnóireacht ar chomhghleacaithe eile i mbun teagaisc; treoir agus áiseanna ó fhoireann an chlár. Cuirtear seimineáir ar fáil ar na téamaí seo: gairmiúlacht an mhúinteora; bainistiú agus eagrú ranga; measúnú; litearthacht; cosaint páistí; pleanáil agus ullmhú; difreálú; iompar páistí agus foghlaim; uimhreas; agus leas an mhúinteora.

Ní mór don mheantóir taithí teagaisc cúig bliana a bheith aige agus é a bheith ainmnithe ag an bpríomhoide. Obair bhreise anuas ar a ghnáthchúraimí teagaisc atá i gceist. Tá an bhreathnóireacht ranga ina dlúthchuid d'obair an mheantóra in Éirinn. Sa lámhleabhar ina dtugtar treoir ar chúraimí éagsúla an mheantóra, moltar topaic amháin a roghnú as liosta agus trí nó ceithre phointe a phlé. Tá béim ar fhócas cinnte a bheith leis an bplé, agus aon mholtaí a bheith praiticiúil agus indéanta don múinteoir.

Tá clár nua ionductaithe ar a dtugtar *Droichead* á thriail ar bhonn píolótach faoi láthair (An Chomhairle Mhúinteoireachta, 2013). De réir na moltaí nua seo, *Droichead* a thugtar ar an tréimhse ama a bheidh le comhlíonadh ag gach múinteoir a theastaíonn uaidh/uaithe clárú leis an gComhairle mar bhall cáilithe. Beidh ionductú ina phróiseas i rith an ama sin, agus promhadh mar phointe ama ar leithligh. Beidh an t-ionductú faoi chúram chomhghleacaithe gairmiúla an mhúinteora, nó na foirne tacaíochta gairmiúla (*PST* nó *professional support team*) a thiocfaidh le chéile mar fhoireann tacaíochta. Beidh saoirse ag an scoil dul i gcomhpháirt le scoileanna eile chun PST a bhunú ar bhonn idirskoileanna, nó baill ó scoileanna eile a thabhairt isteach ina PST féin. Is é an príomhoide féin agus/nó ball eile na foirne tacaíochta (seachas an meantóir) a bheidh freagrach as promhadh an mhúinteora nua a mholadh don Chomhairle. Sa chás go bhfuil cabhair bhreise ag teastáil chun teacht ar chinneadh maidir leis sin, beidh tacaíocht le fáil ón fhoireann NIPT agus ón gcigireacht.

I measc na gcúraimí eile atá ar an meantóir, téann sé isteach i rang an mhúinteora agus déanann sé breathnóireacht ar theagasc an mhúinteora. Leanann cruinniú iar-cheachta ansin ina bpléann siad beirt an ceacht atá díreach thart. An dúshlán atá ar an meantóir ná an dea-theagasc a mholadh, aird a dhíriú ar na buanna ach, ag an am céanna, na gnéithe inar féidir feabhas a dhéanamh a chur ar shúile an mhúinteora. Obair chúramach chasta is ea í seo. Ní mór don mheantóir déanamh cinnte gan aon rud a rá a chuirfeadh laghmhisneach ar an múinteoir agus a chuirfeadh an caidreamh atá acu i mbaol mar is comhghleacaithe sa scoil chéanna iad. Mar sin féin, ag an am céanna, is gá a chinntiú go dtéann an comhrá chun leasa an mhúinteora, agus go bhfuil forbairt ghairmiúil mar thoradh air. Conas an fhírinn a rá agus aird a tharraingt ar na pointí atá le feabhsú, ach ag an am céanna gan aon rud a rá a laghdódh muinín an mhúinteora? Conas an teachtaireacht riachtanach a thabhairt agus gan éadan an mhúinteora a ghortú? Cén chothromaíocht atá le haimsiú idir na riachtanais sin?

4. MODHEOLAÍOCHT

Baineann an cruinniú atá i gceist sa pháipéar seo le taighde níos fairsinge a rinneadh do chéim dhochtúireachta in Ollscoil Nantes. Is é an phríomhcheist atá taobh thiar den chreat teoriciúil a ghabhann leis ná cad is féidir leis an duine gairmiúil foghlaim óna chuid oibre féin trí anailís a dhéanamh air (Altet agus Vinatier, 2008). Tá sé seo bunaithe ar stór teoriciúil ar a dtugtar an *didactique professionnelle* atá cumtha ag Gérard Vergnaud (1996) agus Pierre Pastré (1999). Leagann siad béim ar an tuiscint a bhí ag Piaget go mbíonn fios in úsáid ag an duine agus é/í i mbun gnímh, ach gur gá machnamh a dhéanamh ar an bhfios sin níos deanaí chun foghlaim uaidh.

Is comh-mhúinteoirí iad an meantóir agus an múinteoir nua atá faoi chaibidil anseo sa ghaelscoil chéanna i mbruachbhaile cathrach in Éirinn. Naíonáin shinsearachta atá á múineadh ag an múinteoir, agus sa seomra béal



dorais oibríonn an meantóir mar a bhfuil meascán de Rang 1 agus grúpa beag breise de naíonáin shinsearacha aici. I mí na Nollag a tionóladh an cruinniú atá faoi thrácht anseo. Ceacht mata daichead a cúig nóiméad a bhí i gceist, ina raibh sé mar chuspóir aici tuiscint na bpáistí ar thréithe na gceithre chruth dhéthoiseacha (cearnóg, triantán, dronuilleog agus ciorcal) a fhorbairt. Bhí roinnt ceachtanna déanta ar an ábhar an tseachtain chéanna.

Tábla 1: Na céimeanna den cheacht a breathnaíodh

11:25	Cluiche – ‘cén cruth é?': cuirtear cruth taobh thiar den pháiste agus bíonn ar an bpáiste é a ainmniú trí cheistiú ar an rang
11:45	Míníonn an múinteoir conas a eagrófar an obair ghrúpa; tá ceithre ghrúpa ann agus tá bosca cruthanna ag gach grúpa
11:55	Cuirtear tús leis an obair ghrúpa; glaonn an múinteoir amach tréithe de chruth áirithe agus bíonn ar na páistí an cruth ceart a aithint ó na leideanna agus ansin an cruth a roghnú as an mbosca
12:05	Conclúid; iarrann an múinteoir ar na páistí na cruthanna a chur in ord de réir patrúin; mar ghníomhaíocht bhreise, is féidir leis na páistí atá críochnaithe luath róbat a dhéanamh le cruthanna

Bhuail an meantóir agus an múinteoir le chéile díreach i ndiaidh an cheachta agus labhair siad le chéile ar feadh 27 nóiméad. An meantóir a rinne taifeadadh ar an gcruinniú le trealamh a thug an taighdeoir di roimh ré. Bhailigh an taighdeoir an taifeadadh uaithi ina dhiaidh sin. Rinneadh tras-scríobh (5527 bhfocal ar fad) ar an gcomhrá agus bhris sé suas an comhrá ina eipeasóidí (féach an t-agusín). Is aonad ann féin é gach eipeasóid ina bhfuil an bheirt chainteoirí dírithe ar ábhar áirithe mar a bheadh i gceist i ndrámá beag (Pastré, 1999, lch 29).

5. TORTHAÍ

Seo a leanas roinnt giotaí den chomhrá a bhí ag an múinteoir nua agus an meantóir ina léirítear úsáid na béasaíochta.

Is fiú a chur san áireamh gur ócáid í seo a chuirfeadh strus ar mhórán múinteoirí – tá sí tar éis ceacht a mhúineadh os comhair a comhghleacaí, agus tá uirthi anois labhairt faoin gceacht. Ní haon ionadh mar sin go bhfuil an meantóir ar a dícheall an múinteoir a chur ar a compord le breithiúnas dearfach agus ardmholadh ag an tús. Sa chéad ghiota thíos, labhraíonn an meantóir ar feadh tamall fada, ag áitiú go raibh an ceacht ‘go hiontach’ agus gur labhair an múinteoir leis na páistí go ‘nádúrtha’. Cuireann an bhéasaíocht dhearfach seo an múinteoir ar a suaímheas mar tuigeann sí tar a éis sin ar fad nach aon cháineadh a bheidh á dhéanamh ag an meantóir sa chuid eile den chruinniú. Labhraíonn an múinteoir go muiníneach faoin gceacht ina dhiaidh sin, agus cuireann sí in iúl an sásamh agus an taitneamh a bhain sí féin as. Leanann an meantóir uirthi ansin leis an moladh, rud a threisiúnn an t-aontas atá eatarthu – straitéis eile den bhéasaíocht. Cuireann a cur chuige adhmholtach tús fóna leis an gcruinniú agus sásaíonn sé éadan dearfach nó féin-íomhá an mhúinteora.

- Meantóir: OK, bhuel, tig linn dul ar aghaidh agus pléifimid, bhfuil a fhios agat, conas a bhí an ceacht. Ehm, mhothaigh mé féin go raibh sé iontach [...] cheap mé go raibh sé iontach, bhfuil a fhios agat, bhí an dul siar iontach nádúrtha ag labhairt leis na páistí [...] agus shíl mise go raibh sé sin nádúrtha, iontach nádúrtha [...] Conas a mhothaíonn tú féin go raibh sé?
- Múinteoir: Ehm, bhí sé go maith [...] bhain mé taitneamh, mar bhí, bhí a lán obair déanta againn air [...].
- Meantóir: Mhothaigh mise go raibh an píosa sin ar fheabhas, nuair a d’amharc mé air sin, go raibh an-spraoi, agus tá caidreamh iontach agatsa leis na páistí [...]

Tá an bhéasaíocht dhiúltach in úsáid chomh maith sa chomhrá céanna. Mar shampla, in áit eile, dealraíonn sé go bhfuil an meantóir den tuairim go raibh na páistí míshocair ag deireadh an cheachta agus go raibh gá dáiríre le tasc éigin chun iad a shocrú síos. Obair ghrúpa a bhí i gceist sa cheacht féin agus bhí deis ag na páistí bogadh timpeall sa seomra. Chothaigh sé sin roinnt mhaith fothraim, agus bhí deacrachtaí ag an múinteoir na páistí a choimeád dírithe ar an ábhar teagaisc an t-am ar fad. Ach seachas é sin a rá amach go díreach, ar eagla go ngortódh sí éadan an mhúinteora b’fhéidir, úsáideann sí cur chuige timpeallach. Cuireann sí ceist ag súil gurb í an múinteoir féin a aithneoidh an locht sin: *‘an bhfuil aon rud eile a thiocfadh leat a dhéanamh chun críoch a chur leis an gceacht sin?’* Tá sí cúramach gan breithiúnas a thabhairt í féin. Ag an am céanna, éiríonn léi go leor den teachtaireacht a thabhairt, mar tugann sí le fios nach raibh críoch cheart leis an gceacht mar a bhí sé. Cuireann an cheist an múinteoir ag machnamh agus, tar éis píosa cainte, luann sí mar fhreagra go mbíodh leathanach oibre aici do cheacht dá leithéid nuair a bhíodh sí ar chleachtadh múinteoireachta agus í ag freastal ar an gcoláiste oiliúna. Is léir gurbh é sin an freagra a bhí in aigne an mheantóra, mar ní túisce an leathanach oibre luaite ag an múinteoir nuair a fhreagraíonn an meantóir láithreach le ‘sin é’. Leanann sí leis an mbéasaíocht dhearfach, ag cur in iúl nach raibh an leathanach ag teastáil sa chás áirithe seo mar nach raibh na páistí ‘ag dul as a meabhair’. Is sórt moladh é sin do chumas an mhúinteora, mar tugtar le fios go raibh an rang faoi smacht ag an múinteoir sa chás áirithe seo ach go mb’fhéidir go



mbeadh an leathanach ag teastáil le rang eile (cé gur chuir sí in iúl tamall roimhe sin nach raibh críoch cheart leis an gceacht). Tá an bhéasaíocht dhiúltach in úsáid anseo nuair a labhraíonn sí go faichilleach le 'b'fhéidir' agus leis an modh coinníollach sa nath 'bheinnse ag smaointiú'. Ag bogadh go cúramach ar a barraicíní, seachas ag satailt roimpi, atá an meantóir.

Iompaíonn sí arís ar an mbéasaíocht dhearfach nuair a aontaíonn sí leis an múinteoir leis an athrá, 'bhí sé' (sa chló iodálach thíos). Tá an múinteoir tar éis a lua gur cheap sí go raibh an cur chuige a d'úsáid sí oiriúnach. Aontaíonn an meantóir leis an mbreithiúnas sin láithreach. Agus treisíonn sí an t-aontas sin ina dhiaidh sin nuair a deir sí gur phioc an múinteoir ceacht a bhí 'iontach fóirsteanach' don rang áirithe sin.

- Meantóir: [...] an bhfuil aon rud eile a thioctadh leat a dhéanamh chun críoch a chur leis an gceacht sin?
- Múinteoir: [...] dá mba rud é go raibh, go rabhas chun ceacht mar sin a dhéanamh arís, leis na cruthanna [...] is cuimhin liom ó chleachtadh múinteoireachta, bheadh saghas leathanach oibre nó rud éigin [...].
- Meantóir: Sin é, dá mbeadh an ceacht sin ar siúl arís, agus na páistí ag dul as a meabhair, ach ansin ní raibh, ach dá mbeadh rang eile agat, agus tú á dhéanamh sin, b'fhéidir bheinnse ag smaointiú (*sea*) rud éigin mar sin a bheith agat chun iad a shocrú síos arís (*sea*). Ach d'oibrigh sé go maith duit, ní raibh sin de dhíth (*sea*) agus bhí sé (*bhí sé, bhí sé oiriúnach don rang*), bhí sé, ach bhfuil a fhios agat agus an taithí atá anois agat ar an rang, agus phioc tú ceacht a bhí iontach fóirsteanach dóibh [...].

Taispeánann an dá shampla sin gur iomaí straitéis den bhéasaíocht dhearfach agus dhiúltach atá in úsáid ag an meantóir agus go bhfuil siad sin fite fuaite sa chomhrá. Go deimhin féin, is féidir patrún áirithe a shonrú; tosaíonn an meantóir le moladh ag an tús, tugann sí an teachtaireacht faoin leathanach oibre agus é cúitithe, agus ansin críochnaíonn sí le moladh an athuair ag an deireadh. Ar shlí éigin, feidhmíonn an cur chuige sin mar shórt ceapaire nó fillteoige: an cúiteamh dearfach (moladh, aontas, cairdeas) ag an tús mar a bheadh an chéad phíos den arán; an teachtaireacht atá cúitithe leis an mbéasaíocht dhiúltach ina dhiaidh sin agus a fheidhmíonn mar líonadh istigh i lár an cheapaire; agus moladh breise ag an deireadh mar a bheadh píosa eile d'arán.

Gan amhras, má tá an iomarca den bhéasaíocht in úsáid beidh an baol ann go bhfágfar an múinteoir gan léargas iomlán ceart ar an gceacht agus gur lú an fhoghlaim ghairmiúil dá réir. Ar an taobh eile, má theann an meantóir i mbun labhartha ró-lom gan aon bhéasaíocht, tá an baol ann go mbeidh bearna rómhór idir critic an mheantóra agus an cumas atá ag an múinteoir éisteacht leis agus é a thógáil ar bord.

6. CONCLÚID

Tugadh achoimre ag tús an pháipéir seo ar na dúshláin a bhíonn roimh mhúinteoirí nua-cháilithe agus iad ag iarraidh socrú isteach sna blianta tosaigh i ngairm an mhúinteora. Bíonn riachtanais bhreise ag múinteoirí nua atá ag feidhmiú i suíomh tumoideachais, ag iarraidh máistreacht a fháil ar mhodheolaíochtaí an tumoideachais ina bhfuil teanga agus ábhar á múineadh in éineacht. Agus taobh amuigh de chúrsaí teagaisc, is gá go mbíonn an cumas cuí ag an múinteoir féin sa sprioctheanga. Tharlódh, mar sin, go mbeadh ar an meantóir díriú ar ghnéithe breise de chumas an mhúinteora i gcomhrá gairmiúil. Ar bhonn praiticiúil, bheadh an meantóir ábalta cabhrú le soláthar áiseanna teagaisc agus le straitéisí teagaisc, ach bheadh gá le foghlaim ar leibhéal níos doimhne chomh maith, agus b'fhéidir go mbeadh ar an meantóir teachtaireachtaí a thabhairt nach gcuirfeadh an múinteoir fáilte rompu. Is gá don mheantóir mar sin caitheamh go cúramach ach go héifeachtach leis an gcumarsáid i dtreo is go gcuireann an múinteoir nua tús fóna lena aistear foghlama.

Ar éirigh leis an meantóir an chothromaíocht cheart a aimsiú idir insint na fírinne agus cosaint an éadain sa chás seo? Chun an cheist sin a fhreagairt go sásúil, bheadh gá le hanailís a dhéanamh ar chruinnithe eile, féachaint cén fhoghlaim a bhí ar siúl san fhadtéarma. Mar sin féin, tugann na sleachta thuas blaiseadh den ionramháil theangeolaíoch a bhíonn ar siúl ag an meantóir agus í ag iarraidh aird an mhúinteora a tharraingt ar a cleachtas ranga, agus éadan an mhúinteora a chosaint ag an am céanna. Más fíor go mbíonn an fhírinne searbh, taispeánann an comhrá gur féidir labhairt go béasach chun an searbh agus an bhagairt a mhaolú. B'fhiú, mar sin, tionscnamh taighde a chur ar siúl a thabharfadh léargas ar bhonn níos cuimsithí ar an gcomhrá iar-cheachta mar ócáid foghlama i dtionlacan isteach sa ghairm.

Tá tábhacht ag baint leis seo i gcomhthéacs obair na Comhairle Múinteoireachta ar *Droichead* (An Chomhairle Múinteoireachta, 2013), ach chomh maith leis sin, i gcomhthéacs *Cosán*, an creat nua ar fhoghlaim an mhúinteora atá á fhorbairt faoi láthair (2015). Tá tús áite á thabhairt don tacaíocht a thugann múinteoirí dá gcomhghleacaithe nua sa chreat sin. Mar sin, moltar sa pháipéar seo do mheantóirí machnamh rialta a dhéanamh ar an gcur chuige agus ar an stíl chumarsáide a úsáideann siad, agus aird a thabhairt ar an idirghníomhú briathartha mar ghné lárnach dá gcuid oibre. Is den riachtanas é sin i bhfianaise thábhacht na meantóireachta sa suíomh tumoideachais.

TAGAIRTÍ

Cloud, N., Genesee, F. agus Hamayan, E. (2000). *Dual language instruction: A handbook for enriched education*. Bostún: Heinle and Heinle.

Abbott, L., Moran, A. agus Clarke, L. (2009). Northern Ireland beginning teachers' experiences of induction: the 'haves' and the 'have nots', *European Journal of Teacher Education*, 32 (2), 95-110.

An Chomhairle Mhúinteoireachta (2011) *Policy on the continuum of teacher education*. An Chomhairle Mhúinteoireachta: Má Nuad, Éire. Le fáil ar: <http://www.teachingcouncil.ie/en/Publications/Teacher-Education/Policy-on-the-Continuum-of-Teacher-Education.pdf>

An Chomhairle Mhúinteoireachta (2013). *Droichead, Teaching Council policy on a new model of induction and probation for newly qualified teachers*. An Chomhairle Mhúinteoireachta: Má Nuad, Éire. Le fáil ar: <http://www.teachingcouncil.ie/en/Publications/Teacher-Education/Droichead-Policy-on-Induction-and-Probation.pdf>

An Chomhairle Mhúinteoireachta (2015). *Cosán, Draft Framework for Teachers' Learning*. An Chomhairle Mhúinteoireachta: Má Nuad, Éire. Le fáil ar: <http://www.teachingcouncil.ie/en/Publications/Teacher-Education/Documents/Cosan-Draft-Framework-for-Teachers-Learning.pdf>

Brown, P. agus Levinson, S. C. (1987). *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

de Paor, C. (2012). *Modalités d'accompagnement des enseignants débutants et construction de la professionnalité : comparaison entre la France et l'Irlande*. Tráchtas dochtúireachta. Université de Nantes.

de Paor (2014). An fhírinne, an bhagairt agus an bhéasaíocht. *Feasta*, Meán Fómhair, 13-16.

Coimisiún Eorpach, Ard-Stiúrthóireacht an Oideachais agus an Chultúir (2010). Developing Coherent and System-Wide Induction Programmes for Beginning Teachers. Le fáil ar: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf

Ewar, G. (2009) Retention of New Teachers in Minority French and French Immersion Programs in Manitoba, *Canadian Journal of Education*, 32 (3) 473-507.

Goffman E. (1973). La mise en scène de la vie quotidienne : la présentation de soi, Páras, Minuit.

Howe, E.R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review, *Educational Philosophy and Theory*, 38 (3), 287-297.

Ingersoll, R. M. agus Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programmes for beginning teachers: A critical review of the research, *Review of Educational Research*, 81, 201-233.

Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G. agus Roy, N. (2008). *Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent-ils la profession? Résultats d'une enquête pancanadienne*. Ottawa, ON: Association canadienne des professeurs d'immersion. Le fáil ar: <https://depot.erudit.org/id/003303dd>

Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales, Tome 2*. Páras: A. Colin.

Killeavy, M. (2010). Induction: A Collective Endeavor of Learning, Teaching, and Leading, *Theory Into Practice*, 45 (2), 168-176.

NIPT (2013). *Overview of the National Induction Programme for Teachers (NIPT)*. Le fáil ar: <http://www.teacherinduction.ie/about/overview>

Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action: bilan et nouvelles perspectives, *Education Permanente*, 139, 13-35.

Rialtas na hÉireann (2001). *An tAcht um Chomhairle Mhúinteoireachta*. Le fáil ar: <http://www.oireachtas.ie/documents/bills28/acts/2001/a801i.pdf>

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation, Barbier, J. M. (eag.) *Savoirs théoriques, savoirs d'action*, Páras, Presses universitaires de France.

Vinatier, I. agus Altet, M. (eag.), (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.



Aguisín: Achoimre ar na heipeasóidí sa chruinniú

1. Fiafraíonn an meantóir faoi chuspóirí an cheachta. Míníonn an múinteoir gur theastaigh uaithi go n-aithneodh na páistí na ceithre chruth, go dtuigfidís na difríochtaí idir na tréithe agus go mbeadh an fhoghlaim gníomhach agus taitneamhach. Labhraíonn siad faoi cad a bhí i gceist le 'gníomhach'.
2. Tugann an meantóir ardmholadh ar an gcluiche a d'úsáid an múinteoir chun dul siar ar na cruthanna. Míníonn an múinteoir gur chríoch ar chluiche a thosaigh sí an lá roimhe sin a bhí ann. I ndiaidh an chluiche, d'úsáid sí obair ghrúpa; bhí sí neirbhíseach go leor ceacht mar sin a dhéanamh ach theastaigh uaithi rud éigin as an ngnáth a thriail. Deir an meantóir nach raibh an neirbhís sin le tabhairt faoi ndeara in aon chor agus molann sí an dea-chaidreamh a bhí ag an múinteoir leis na páistí.
3. Ansin cuireann an meantóir ceist faoin méid ama a bhí beartaithe do thús an cheachta. Míníonn an múinteoir gur baineadh geit aisti nuair a chonaic sí go raibh 45 nóiméad caite nuair a stop sí an taifeadán ag an deireadh. Cuireann an meantóir ar a súile di gur chaith sí an iomarca ama (20 nóiméad) ar an gcluiche ag an tús; ní raibh fonn uirthi é a stopadh ní ba luaithe mar theastaigh uaithi go mbeadh deis ag gach páiste sa rang an cluiche Kim a imirt.
4. Iarrann an meantóir ar an múinteoir labhairt faoi na modheolaíochtaí agus conas a d'eagraigh sí na grúpaí don obair ghrúpa. Dar leis an múinteoir, bhí an rang trína chéile nuair a cuireadh tús leis an obair ghrúpa ach maíonn an meantóir go raibh sé an-eagraithe. Níos faide ar aghaidh san eipeasóid chéanna, áfach, cuireann an meantóir in iúl go raibh páistí ann nach raibh a fhios acu cén grúpa lenar bhain siad agus gur lean an mearbhall sin ar feadh tamaill.
5. Fiafraíonn an meantóir den mhúinteoir an mbeadh sí sásta na stáisiúin chéanna a úsáid dá ndéanfadh sí an ceacht céanna an athuair. Freagraíonn an múinteoir go gcuirfeadh sí é ar siúl taobh amuigh den rang ar mhaithe le cruthanna a aithint sa timpeallacht. Luann an meantóir go raibh stáisiún do ghrúpa amháin curtha ar sheilf ró-ard, ach nárbh aon mhórfhadhb é; ní raibh na páistí cantalach – a bhuíochas sin don dea-chaidreamh a bhí ag an múinteoir leo.
6. Cuireann an meantóir ceist faoi roinnt topaicí éagsúla i ndiaidh a chéile agus tugann an múinteoir a tuairimí i gcás gach ceann acu. Maidir lena guth, admhaíonn an múinteoir go labhraíonn sí róthapaidh uaireanta ach deimhníonn an meantóir nach raibh aon fhadhb leis. Deir an múinteoir go mbeadh níos mó muiníne aici anois tabhairt faoi obair ghrúpa dá leithéid. Freagraíonn an meantóir go raibh sé inmholta nár chaill sí an misneach nuair a rinne sí botúin agus í ag tabhairt treoracha (dearmad beag a rinne sí maidir leis na cruthanna oráiste do ghrúpa amháin).
7. Fiafraíonn an meantóir an bhfuil aon rud eile a d'fheadfadh sí a dhéanamh mar chríoch leis an gceacht. Tuairimíonn an múinteoir go bhféadfadh sí leathanach oibre a úsáid agus freagraíonn an meantóir go gcabhródh sé sin chun na páistí a shocrú síos. Tá sé le tuiscint ón gcomhrá gur cheap an meantóir go raibh 'socrú síos' ag teastáil i ndiaidh an obair ghrúpa. Fiafraíonn an meantóir ansin conas a bhí sí chun measúnú a dhéanamh ar an gceacht. Freagraíonn an múinteoir go n-úsáidfídh sí leathanach oibre an chéad uair eile agus aontaíonn an meantóir leis sin.
8. Fiafraíonn an meantóir ansin faoin gcumarsáid idir an múinteoir agus na páistí. Úsáideann sí na fotheidil éagsúla ó lámhleabhar NPPTI agus labhraíonn an múinteoir faoi gach ceann acu: caidreamh agus idirghníomhú; ceisteanna; agus míniú. Molann an meantóir an teicnic a bhí ag an múinteoir chun ciúnas a fháil i rith an chluiche agus a cumas chun mínithe a thabhairt.
9. Déanann an meantóir achoimre san eipeasóid seo. Deir sí go raibh sí an-sásta leis an gceacht agus fógraíonn sí go bhfuil sí chun an ceacht céanna a thriail ina rang féin an lá ina dhiaidh. Molann sí don mhúinteoir díriú ar bhainistíocht ama ach deimhníonn sí gur 'sármhúinteoir' í agus gur gá níos mó muiníne a bheith aici aisti féin.



PRÓIFÍLÍ NA N-ÚDAR

de Paor, Cathal

Léachtóir sinsearach is ea Cathal de Paor i nDámh an Oideachais i gColáiste Mhuire gan Smál, Luimneach, mar a bhfuil cúraimí air san fhorbairt ghairmiúil do mhúinteoirí. D'oibrigh sé mar mhúinteoir bunscoile roimhe sin agus chaith tamall de bhlianta sa Chomhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta chomh maith. I measc na réimsí taighde a shaothraíonn sé, tá spéis aige san fhorbairt ghairmiúil, agus i dtionlacan múinteoirí nua-cháilithe isteach sa ghairm. In Ollscoil Nantes a rinne sé a thráchtas PhD ar an ábhar céanna.

del-Olmo-Ibáñez, María-Teresa

Tá PhD ag an Dr María-Teresa del-Olmo-Ibáñez i Modheolaíochtaí Daonnachacha agus tá sí ina ball de ghrúpa taighde *Humanismo-Europa*. Tá sí ina léachtóir i Roinn na Nuálaíochta agus na hOiliúna san Oideolaíocht in Ollscoil Alicante sa Spáinn. I measc na bpríomhréimsí taighde atá aici, áirítear an Bheathaisnéis agus an Aiste mar sheánraí liteartha; anailís chomparáideach ar choincheapa i gciclipéidí; Litríocht na Spáinnise ón 20ú haois; agus Oideolaíocht T2. Is iomaí alt agus caibidil i leabhair atá foilsithe aici ar na hábhair sin, mar aon le monagraf ar stair an oideachais in Alicante.

Díez Mediavilla, Antonio

Tá PhD i bhFocleolaíocht na hEaspáinnice ag an Dr Antonio Díez Mediavilla, agus tá sé ina Chomhordaitheoir ar Roinn na Nuálaíochta agus na hOiliúna san Oideolaíocht in Ollscoil Alicante. I measc na bpríomhréimsí taighde atá aige, áirítear Litríocht na Spáinnise ón 20ú haois, Drámaíocht, agus Teagasc Teangacha agus na Litríochta. Tá sé ina bhall de Choiste SDELL. Is iomaí alt agus leabhar atá foilsithe aige ar ábhar a thaighde.

Furlong, Áine

Rinne Áine Furlong PhD sa Lárionad Léinn Teanga agus Cumarsáide (Coláiste na Tríonóide) ar dhearcadh foghlaimoirí i leith a dtaithí foghlama teanga ar an mbunleibhéal. Bhí sí ina ceannaire tionscadail ar an Togra ar Nuateangacha sa Bhunscoil idir 1998 agus 2002 agus, ó shin i leith, tá baint aici le hoideachas múinteoirí teanga in Éirinn, san Eoraip agus sa Mheánoirthear. Tá sí ag obair faoi láthair ar fhorbairt chlár FCÁT ar líne d'oideachas múinteoirí i gcomhar lena comhghleacaithe in Institiúid Teicneolaíochta Phort Láirge agus le léachtóirí ar an Dioplóma Gairmiúil san Oideachas (DGO) in Ollscoil na hÉireann, Gaillimh.

Hourigan, Mairéad

Tá an Dr Mairéad Hourigan ina léachtóir sa Roinn Teanga, Litearthachta agus Matoideachais i nDámh an Oideachais, Coláiste Mhuire gan Smál, Ollscoil Luimnigh. Ina cuid taighde, bíonn siad ag díriú ar an eolas matamaiticiúil atá riachtanach don teagasc, ullmhúchán múinteoirí ionchais chun an mhatamaitic a mhúineadh sa bhunscoil, agus tacú le teagasc na matamaitice i ranganna bunscoile.

Leavy, Aisling

Tá an Dr Aisling Leavy ina léachtóir sa Roinn Teanga, Litearthachta agus Matoideachais i nDámh an Oideachais, Coláiste Mhuire gan Smál, Ollscoil Luimnigh. I measc a príomhréimsí taighde, áirítear smaointeoireacht mhatamaiticiúil leanaí, forbairt an réasúnaithe staitistiúil, ullmhúchán matamaiticiúil múinteoirí réamhsheirbhíse, agus úsáid modheolaíochtaí teagaisc agus taighde chun tacú le tuiscint choincheapúil ar an matamaitic a fhorbairt i ranganna bunscoile.

Mac Bhloscaidh, Fearghal

Rinne Fearghal Mac Bhloscaidh PhD i stair na hÉireann in Ollscoil na Banríona (2004-7) agus chaith dhá bhliain (2008-2010) in Ollscoil na hÉireann, Gaillimh, mar chomhalta taighde den IRCSSH. Tháinig 2 mhonagraf fhoilsithe ón taighde sin. Tá sé ina mhúinteoir staire i gColáiste Feirste ó 2010 i leith. Faoi láthair, tá sé ag gabháil do Mháistreacht san Oideachas i gColáiste Ollscoile Naomh Muire i mBéal Feirste.

Mac Corraidh, Seán

Is léachtóir sinsearach é Seán Mac Corraidh i Roinn na Gaelscolaíochta agus i Roinn na Gaeilge i gColáiste Ollscoile Naomh Muire, Béal Feirste. Tá leabhair agus ailt foilsithe aige ag baint le léann na Gaeilge agus le léann an oideachais. Tá spéis ar leith aige san aistriúchán liteartha, in oideolaíocht an tumoideachais agus sa teangeolaíocht fheidhmeach. Baineann an t-alt atá scríofa aige sa leabhar seo leis an eolas gairmiúil a theastaíonn ó mhúinteoirí a bhíonn ag múineadh trí Ghaeilge maidir le fóineolaíocht na Gaeilge.



Mac Mahon, Brendan	Is léachtóir agus Stiúirthóir ar an Máistir Gairmiúil san Oideachas i Scoil an Oideachais, Ollscoil na hÉireann, Gaillimh, é Brendan Mac Mahon. Tá sainspéis aige sa Litearthacht i scoileanna dara leibhéal.
Mhic Aoidh, Eibhlín	Ba i mBunscoil Phobal Feirste, Béal Feirste, a chuir Eibhlín tús lena cuid oibre san earnáil lán-Ghaeilge. Faoi láthair is léachtóir sinsearach san Oideachas trí mheán na Gaeilge í i gColáiste Ollscoile Naomh Muire. Cuireann sí le teagasc ar chúrsaí B.Oid., TICO agus M.Oid. sa Choláiste. Tá suim faoi leith aici i bhfoghlaim na luathbhlianta in earnáil na gaelscolaíochta agus sna deiseanna a éascaíonn an súgradh leis an Ghaeilge a fhoghlaim agus a shaibhriú. Mhic Mhathúna, Máire Is Leas-Cheann Scoile i Scoil na dTeangacha, an Dlí agus na nEolaíochtaí Sóisialta in Institiúid Teicneolaíochta Bhaile Átha Cliath í Máire Mhic Mhathúna, PhD. Tá spéis faoi leith aici in oideachas na luath-óige, cúrsaí sealbhaithe teanga ach go háirithe, agus tá ailt ar an ábhar sin foilsithe aici in Éirinn agus thar lear. Chomhstiúir sí tionscnamh ar Ullmhacht don Scoil don Chomhairle um Thaighde in Éirinn agus stiúir sí taighde ar phleanáil teanga i naíonraí na Gaeltachta agus ar an aistriú ón naíonra go dtí an bhunscoil.
Nic Fhionnlaoich, Fiona	Is léachtóir í Fiona i Roinn Froebel, Ollscoil Mhá Nuad a bhíonn ag plé le Modhanna Múinte na Gaeilge agus cleachtas athmhachnaimh. Is í an comhordaitheoir í don Mháistreacht Ghairmiúil san Oideachas sa roinn. I measc na spéiseanna taighde atá aici, tá múineadh agus foghlaim teangacha, forbairt na litearthachta agus measúnú teanga, go háirithe maidir le sealbhú na Gaeilge. Faoi láthair, tá Fiona ina huachtarán ar Chumann Léitheoireachta na hÉireann.
Ní Chearnaigh, Lisa	Is múinteoir bunscoile í Lisa le taithí trí bliana déag ag teagasc i ngaelscoil atá faoi mhíbhuntáiste i gcathair Luimnigh. Tá máistreacht sa Ghaeilge bainte amach aici ó 2005, agus bhain sí amach máistreacht san oideachas lán-Ghaeilge in 2015. Tá suim faoi leith aici i bhforbairt an tumoideachais agus san fhoghlaim chomhtháite ábhar agus teangacha.
Ní Chinnéide, Máire-Áine	Tá Máire-Áine Ní Chinnéide ina comhordaitheoir ar Roinn an Oideachais Speisialta i nGaelscoil de hÍde, Órán Mór, Co. na Gaillimhe. Tá taithí fairsing aici ar an oideachas teanga in Éirinn agus thar lear. Tá Dioplóma larchéime Céadonóracha i Riachtanais Speisialta Oideachais ó Ollscoil na hÉireann, Gaillimh ag Máire-Áine. I measc a sainréimsí taighde reatha, áirítear riachtanais speisialta oideachais i gcomhthéacsanna lán-Ghaeilge agus béim ar leith ar fhoghlaimoirí sa chóras tumoideachais a bhfuil deacrachtaí acu, agus forbairt na litearthachta sa tumoideachas luath.
Ní Chlochasaigh, Karen	Is Luimníoch í an Dr Karen Ní Chlochasaigh atá anois lonnaithe i gContae Chiarraí. Bhain sí a bunchéim agus céim mháistreachta amach ó Choláiste Mhuire gan Smál agus céim dochtúireachta ó Institiúid Teicneolaíochta Trá Lí. Is é an teideal atá ar a cuid taighde dochtúireachta ná 'Foghlaimoirí Éifeachtacha na Gaeilge ar an dara agus ar an tríú leibhéal'. Tá sí ag feidhmiú faoi láthair mar léachtóir ar chlár oiliúna agus oideolaíochta ar an tríú leibhéal agus is iad na mórspéiseanna atá aici ná an fheasacht teanga, próiseas sealbhaithe an dara teanga agus úsáid straitéisí foghlama san fhoghlaim rathúil teanga.
Ní Dhiorbháin, Aisling	Tá Aisling Ní Dhiorbháin ag obair mar léachtóir i dTeagasc na Gaeilge i gColáiste Phádraig, Droim Conrach. Roimhe sin, bhí sí ag múineadh i ngaelscoil i mBaile Átha Cliath ar feadh cúig bliana déag. Tá Aisling ag tabhairt faoi dhochtúireacht san oideachas faoin snáithe oiliúna múinteoirí i gColáiste Phádraig faoi láthair. Tá súil aici taighde a dhéanamh ar an léireolas gramadaí atá ag múinteoirí faoi oiliúint ar struchtúir na Gaeilge agus ar idirghabháil oideolaíoch a thabharfadh tacaíocht dóibh.
Ní Ghuidhir, Sinéad	Is léachtóir í Sinéad Ní Ghuidhir ar an Máistir Gairmiúil san Oideachas, clár in Oideachas Tosaigh Múinteoirí in Ollscoil na hÉireann, Gaillimh. Tá spéis ar leith aici i modhanna gníomhacha don teagasc, don fhoghlaim agus don mheasúnú, agus sa Teagasc trí Ghaeilge, sa Teagasc ag úsáid na Teicneolaíochta, agus san Foghlaim Chomhtháite Ábhar agus Teangacha freisin.



Nig Uidhir, Gabrielle

Tá Gabrielle Nig Uidhir ina Teagascóir Sinsearach Forbartha i gColáiste Ollscoile Naomh Muire, Béal Feirste. Is Príomhléachtóir í ar chúrsa céime Bhaitisiléir an Oideachais (Lán-Ghaeilge), ar chúrsa Teastais Iarchéime san Oideachas (TICO) agus ar an gclár Máistreacht. Is iad na hábhair spéise taighde is mó atá ag Gabrielle ná: Forbairt na teangeolaíochta agus na sochtheangeolaíochta i bpobail dhátheangacha; Forbairt agus modhanna measúnaithe na litearthachta agus na délitearthachta; agus Cláir idirghabhála litearthachta. Le déanaí, chuir sí tionscnamh taighde uile-Éireann dar teideal Anailís ar Mhúnlaí Soláthair Gaelscolaíochta i gcrích le comhghleacaithe ar iarratas ón gCoiste Seasta Thuaidh Theas ar an nGaeloideachas.

Ní Longaigh, Elaine

Múinteoir bunscoile í Elaine ag Gaelscoil Mhichíl Uí Choileáin i gCo. Chorcaí. Tá B.Oid. san Oideachas agus sa tSíceolaíocht aici mar aon le M.Oid. san Oideachas Lán-Ghaeilge ó Choláiste Mhuire gan Smál, Luimneach. Thosaigh sí ag múineadh in 2010 i nGaelscoil Charman, Loch Garman agus tá taithí aici leis na meánranganna, na hardranganna agus i dtacaíocht foghlama.

Í Thuairisg, Laoise

Tá taighde dochtúireachta curtha i gcrích ag Laoise Ní Thuairisg ar thaithí ghairmiúil mhúinteoirí iar-bhunscoileanna na Gaeltachta, agus na riachtanais oiliúna atá acu i bhfianaise na taithí sin. Bhí sí ar dhuine de na taighdeoirí a rinne athbhreithniú ar an litríocht idirnáisiúnta ábhartha don oideachas Gaeltachta ar iarratas ón Roinn Oideachais agus Scileanna. Bhí sí páirteach sa mhórstaidéar ar mhúnlaí soláthar gaeloideachais ar iarratas ón gCoiste Seasta Thuaidh Theas ar an nGaeloideachas. Tá saineolas ar leith aici sa phleanáil teanga agus feidhmíonn sí mar chomhairleoir do ghrúpaí agus d'eagraíochtaí le pleananna teanga a chur chun cinn.

Ó Cathalláin, Seán

Is Léachtóir san Oideachas é Seán Ó Cathalláin i gColáiste Mhuire gan Smál, Luimneach. Roimhe sin, bhí sé ina léachtóir i gColáiste Phádraig, Baile Átha Cliath agus d'oibrigh sé mar Oifigeach Tionscadail Taighde in Institiúid Teangeolaíochta Éireann freisin. Múineann sé cúrsaí ar Theagasc na Gaeilge, ar Theagasc trí mheán na Gaeilge agus ar Mhodheolaíochtaí Taighde ag leibhéal céime agus ag leibhéal iarchéime. Chaith sé blianta fada ag múineadh bunscoile, roinnt blianta i scoil lán-Ghaeilge san áireamh. Dhein sé taighde ar fhorbairt na délitearthachta i scoileanna lán-Ghaeilge chun céim dochtúireachta a bhaint amach in Ollscoil Stirling sa bhliain 2012. Le déanaí, chuir sé tionscnamh taighde uile-Éireann dar teideal Anailís ar Mhúnlaí Soláthair Gaelscolaíochta i gcrích le comhghleacaithe ar iarratas ón gCoiste Seasta Thuaidh Theas ar an nGaeloideachas.

Ó Ceallaigh, T.J.

Tá T.J. Ó Ceallaigh ina léachtóir sa Roinn Teanga, Litearthachta, agus Matoideachais in nDámh an Oideachais, Coláiste Mhuire gan Smál, Ollscoil Luimnigh. I measc na spéiseanna taighde atá aige, cuireann sé spéis faoi leith in oideolaíocht a bhaineann leis an teagasc comhtháite ábhar agus teangacha agus in oideachas tosaigh agus forbairt ghairmiúil leanúnach múinteoirí i gcomhthéacs an tumoideachais ach go háirithe. Tá sé ina chomhordaitheoir ar chlár iarchéime cumaisc foghlama, An M.Oid. san Oideachas Lán-Ghaeilge, i gColáiste Mhuire gan Smál.

Ó Duibhir, Pádraig

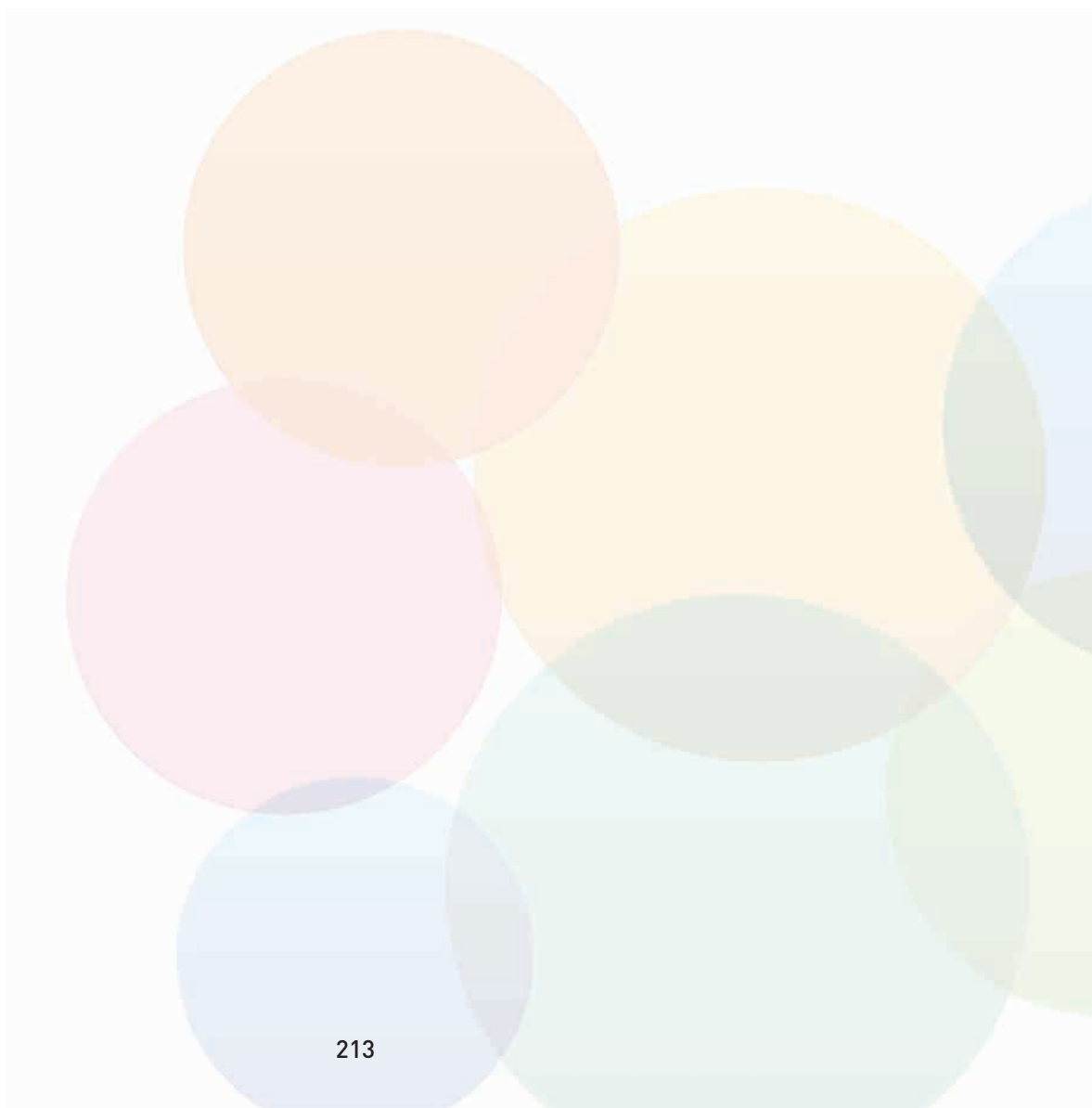
Is Cláraitheoir é Pádraig Ó Duibhir i gColáiste Phádraig, DCU. Roimhe sin, bhí sé ina léachtóir sinsearach agus mhúin sé cúrsaí i dTeagasc na Gaeilge agus trí Ghaeilge. Chuir sé dhá thionscadal taighde i gcrích le comhghleacaithe éagsúla le déanaí: mórstaidéar ar mhúnlaí soláthar gaeloideachais ar iarratas ón gCoiste Seasta Thuaidh Theas ar an nGaeloideachas, agus athbhreithniú ar an litríocht idirnáisiúnta a bheadh ábhartha don oideachas Gaeltachta ar iarratas ón Roinn Oideachais agus Scileanna.

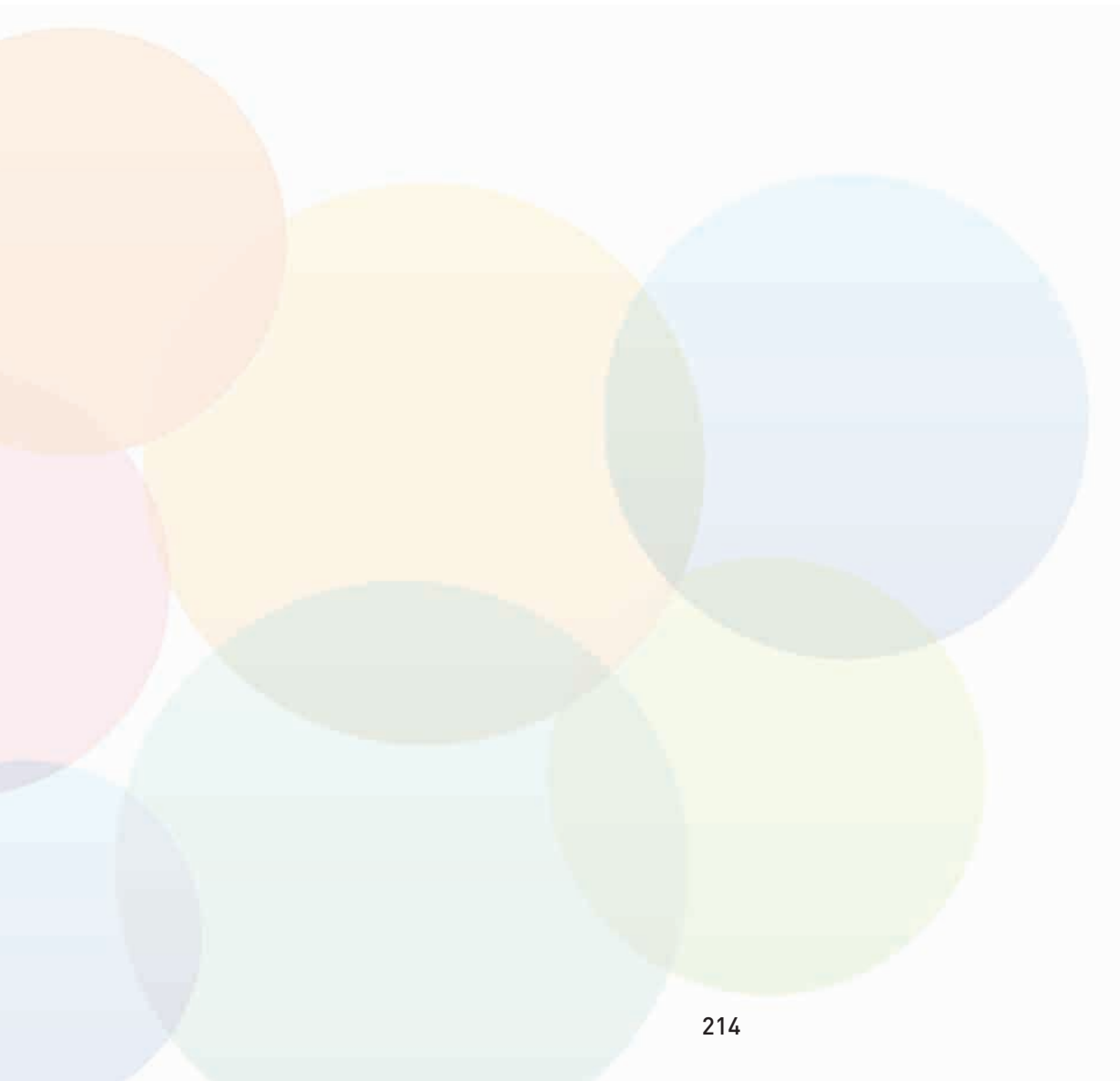
Ó Grádaigh, Seán

Is léachtóir é Seán Ó Grádaigh ar an Máistir Gairmiúil san Oideachas i Scoil an Oideachais, Ollscoil na hÉireann, Gaillimh, agus tá sé ina chomhordaitheoir ar an tionscnamh in úsáid na teicneolaíochta agus iPad ar an gclár.

Ó Laoire, Muiris

Ollamh i Roinn na nEolaíochtaí Sóisialta in Institiúid Teicneolaíochta Thrá Lí. Tá roinnt mhaith leabhar agus alt foilsithe aige thar na blianta ar mhúineadh na Gaeilge, ar an ilteangachas agus ar an mbeartas teanga.





An Tumoideachas: Bua nó Dua?

Curtha in eagar ag T.J. Ó Ceallaigh agus Muiris Ó Laoire

Tá 19 n-alt phiarmheasúnaithe sa leabhar seo atá curtha in eagar ag T.J. Ó Ceallaigh agus Muiris Ó Laoire. Tá na hailt bunaithe ar chuir i láthair a rinneadh ag an gCéad Chomhdháil Taighde Uile-Oileánda ar an Tumoideachas a bhí ar siúl i gColáiste Mhuire gan Smál, Ollscoil Luimnigh, 15-16 Bealtaine 2015. Léirítear sna páipéir seo scoth an taighde agus an chleachtais a bhaineann le gnéithe éagsúla den tumoideachas teanga. Cuireann na húdair taighde nua i láthair agus déanann siad a machnamh ar na féidearthachtaí atá ann leis an oideolaíocht agus na beartais i réimse an tumoideachais a neartú. Cuntas cuimsitheach é atá sothuigthe mar sin féin, agus tabharfar suntas do na hailt i measc múinteoirí, taighdeoirí, oideoirí múinteoirí, lucht deartha curaclaim agus lucht déanta beartas atá ag obair i gcomhthéacsanna oideachais teangacha agus ag plé leo sin. Deis atá sa leabhar chun idirphlé tuisceanach thar chomhthéacsanna éagsúla agus malartuithe eolais a chur ar bun.

Teistiméireachtaí ón gCéad Chomhdháil Taighde Uile-Oileánda ar an Tumoideachas

Opportunities such as these to gather and share new research, perspectives, and ideas are critical for the field and for the continued success and growth of Irish-medium education in Ireland and language immersion education across the globe. The energy and excitement of this international immersion community is palpable.

Diane J. Tedick, (Aoi-chainteoir na comhdhála)

Ollamh in Oideachas an Dara Teanga in Ollscoil Minnesota, Na Stáit Aontaithe

I heartily congratulate the many individuals and institutions whose collaborative efforts have worked to shape an outstanding program for Ireland's First All-Ireland Research Conference on Immersion Education. This exchange of research knowledge and teaching practice will play a crucial role in supporting high-quality program implementation and strengthening the Irish immersion language and community.

Tara W. Fortune (Aoi-chainteoir na comhdhála)

Lárionad an Ard-Taighde ar Shealbhú Teanga, Ollscoil Minnesota, Na Stáit Aontaithe

