

An Tumoideachas: Deiseanna agus Dea-chleachtais

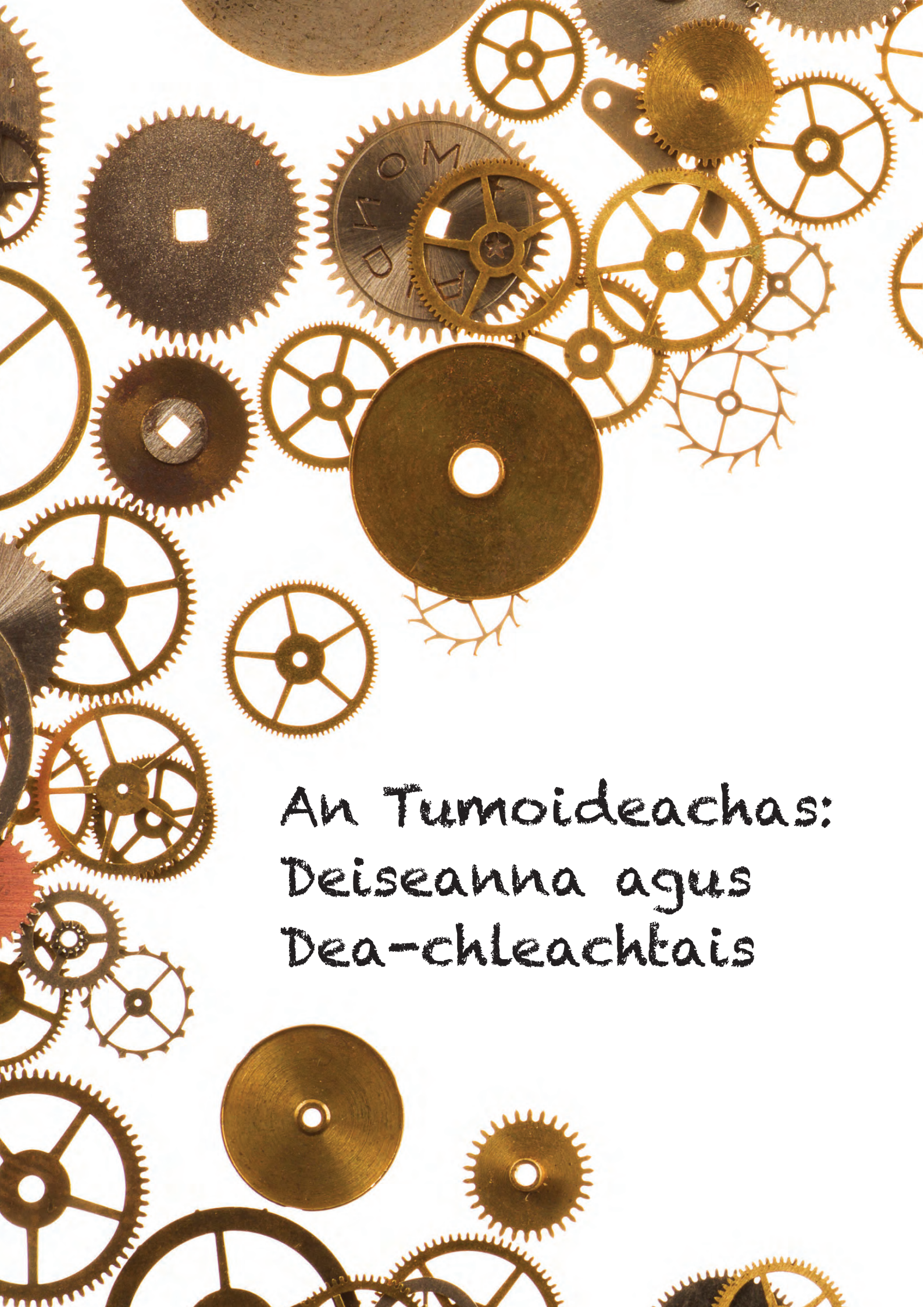


Páipéir roghnaithe ón Dara Comhdháil Taighde Uile-Oileánda ar an Tumoideachas

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 teeth, some with holes, and some with intricate designs. One gear in the upper center has the letters 'MOM' and 'D' visible. The overall composition is dense and artistic, suggesting a theme of mechanics or industry.

An Tumoideachas:
Deiseanna agus
Dea-chleachtais



An chéad eagrán 2021

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

ISBN: 978-1-9997795-7-3

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, Gaeloideachas agus Foras na Gaeilge a mhaoinigh an tionscadal

GPS a chlóbhuail in Éirinn

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

Chun an foilseachán seo a lua: Ó Ceallaigh, T.J. & Ó Laoire, M. (eag.). (2021) An Tumoideachas: Deiseanna agus Dea-chleachtais? An Dara Comhdháil Taighde Uile-oileánda ar an Tumoideachas: Imeachtaí Comhdhála. Baile Átha Cliath: An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta.





BUÍOCHAS

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 go háirithe:

An tOllamh Eugene Wall, Uachtarán, Coláiste Mhuire gan Smál (CMgS), an tOllamh Emer Ring, Déan an Oideachais, CMgS agus an tUas. Seán de Brún, Ceann Roinne, an Roinn um Oideachas Teanga agus Litearthachta, 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; Anna Ní Chartúir, Uas., Cathaoirleach, agus comhaltaí boird Gaeloideachas; agus An tUas. Seán Ó Coinn, Cathaoirleach, agus comhaltaí boird Fhoras na Gaeilge.

Tá na heagarthóirí fórbhuíoch 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 morbhuíochas ó chroí leis na húdair ar fad a roinn a gcuid taighde linn go fial.

CLÁR NA nÁBHAR

An tumoideachas: Deiseanna agus dea-chleachtais <i>T.J. Ó Ceallaigh & Muiris Ó Laoire</i>	v
Inniúlachtaí teanga múinteoirí sa lántumadh luath <i>Eibhlín Mhic Aoidh</i>	2
Unpacking teacher language awareness Feasacht teanga an mhúinteora a dhíphacáil <i>Pádraig Fahey</i>	14 26
Comhtháthú ábhar agus teanga san iarbhunscoil lán-Ghaeilge/Ghaeltachta: Tuairimí agus taitní múinteoirí <i>Muiris Ó Laoire, Máire Uí Chonghaile & T.J. Ó Ceallaigh</i>	38
Iniúchadh ar mheonta múinteoirí Gaeilge i leith ról agus fheidhm an Bhéarla ina seomraí ranga <i>Julanne Ní Mhurchú</i>	47
Riachtanais, inniúlacht agus forbairt féiniúlachta oidí faoi oiliúint do theagasc i suíomhanna lán-Ghaeilge <i>Seán Ó Cathalláin & Máire Ní Neachtain</i>	58
Oideoirí múinteoirí tumoideachais ag giniúint an eolais thrasdisciplínigh: Claoclú na féiniúlachta agus na forbartha gairmiúla <i>Aisling Leavy, Máiréad Hourigan & T.J. Ó Ceallaigh</i>	66
An cheannaireacht agus féinmheastóireacht scoile sa tumoideachas <i>T.J. Ó Ceallaigh & Aoife Ní Shéaghdha</i>	74
Student teachers' interpretation of leadership in educational contexts Tuiscint múinteoirí faoi oiliúint ar an gceannaireacht i gcomhthéacsanna oideachais <i>Margaret Nohilly & Eilís O Sullivan</i>	83 95
An saibhriú teanga ón mbonn aníos le hacmhainní digiteacha <i>Niall Mac Uidhilin, Bairbre Ní Thuairisg & Sinéad Ní Mhullaoidh</i>	107
Ról na teicneolaíochta i sealbhú agus i bhforbairt an dara teanga ag leibhéal na meánscoile <i>Anna Ní Choirbín</i>	119
Féidearthachtaí na foghlama féinriartha don chóras oideachais lán-Ghaeilge <i>Elaine Ní Longaigh</i>	125
Gnéithe d'idirtheanga na Gaeilge i measc déagóirí sa mheánscolaíocht lán-Ghaeilge agus cleachtas oideolaíoch a fhairsingeoidh a bhfeasacht ar noirm na Gaeilge: Cur leis an díospóireacht <i>Seán Mac Corraidh</i>	133

Iniúchadh ar an tionchar a bhíonn ag aiseolas ceartaitheach ar chruinneas Gaeilge daltaí tumoideachais <i>Sylvaine Ní Aogáin & Pádraig Ó Duibhir</i>	140
Tionchar an teagaisc fhoirm-dhírthe ar shealbhú cruinn struchtúir na haidiachta sealbhaí i rang 1 <i>Aoife Ní Fhlannagáin</i>	154
Oilteacht teanga ag tús an iar-bhunoideachais: Céim ar chéim <i>Gabrielle Nig Uidhir</i>	165
Tionchar an Tumoideachais ar Ghnóthachtáil Daltaí sa Bhéarla agus sa Mhatamaitic i Scoileanna Lán-Ghaeilge le Stádas DEIS <i>Karen Ní Chlochasaigh, Pádraig Ó Duibhir & Gerry Shiel</i>	178
An Luathlitearthacht i Rang na Naíonán Sinsearach i nGaelscoil DEIS Banda 2: idirghabháil agus dul chun cinn. <i>Máiréad Ní Chatháin Uí Chonchúir</i>	189
Tionchar an ranga uathachais i ngaelscoileanna ar eispéireas na rannpháirtithe <i>Clodagh Ní Mhaoilchiaráin & Conchúr Ó Brolcháin</i>	218
The challenges of SEN provision in Irish-medium schools Na dúshláin a bhaineann leis an soláthar maidir le riachtanais speisialta oideachais i scoileanna lán-Ghaeilge <i>Sinéad Nic Aindriú, Pádraig Ó Duibhir & Joe Travers</i>	231 243
Cad chuige an tríú teanga, agus cén teanga? <i>Eoghan Mac Éinrí</i>	256
Conas a roghnaíonn tuismitheoirí réamhscolaíocht agus naíonraí Gaeilge dá bpáistí? <i>Máire Mhic Mhathúna & Fiona Nic Fhionnlaoidh</i>	263
Gaelic-Medium Education in Scotland – Challenges for the 21st century An tOideachas Gàidhlig in Albain – Dúshláin don 21ú hAois <i>Ingeborg Birnie</i>	271
Trasteangú agus débheascna i nGaeltacht na nDéise <i>Caitríona Breathnach</i>	279
Tumoideachas ar oileáin scoite amach ó chósta na hÉireann – Féinmheastóireacht nó féinchaomhnú? <i>Tomás Mac Pháidín</i>	295
Polasaí don oideachas Gaeltachta 2017-2020 sa chóras bunscolaíochta: Deiseanna agus dúshláin <i>Neasa Ní Chuaig</i>	305

EAGARFHOCAL

AN TUMOIDEACHAS: DEISEANNA AGUS DEA-CHLEACHTAIS

T.J. Ó Ceallaigh agus Muiris Ó Laoire
Eagarthóirí

1. RÉAMHRÁ

Maítear sa tumoideachas nach mbíonn teanga á foghlaim roimh í a úsáid; ina ionad sin, is trí úsáid a bhaint as teanga a fhoghlaimítear í. D'fhéadfaí a rá gur i lár na 1960idí a cuireadh tús leis an gcur chuige seo i leith an teagasc sa dara teanga (T2) nuair a cuireadh tús leis na cláir thumoideachais i gCeanada (Lambert & Tucker, 1972). Mar sin féin, d'fhéadfaí a mhaíomh go síneann a fhréamhacha siar níos faide arís. Tá cláir thumoideachais dírithe ar fhreagairt d'éagsúlacht leathan dúshlán sa tsochaí. Ina measc, áirítear éagóir a rinneadh san am a chuaigh thart de bharr na coilíneachta a chur ina ceart, amhail i gcás an tumoideachais i dteangacha dúchasacha, agus freagairt do riachtanais ag eascairt as an tsoghluaisteacht thrasnáisiúnta agus domhandú an gheilleagair. Is iomaí tír ar fud an domhain sa lá atá inniu ann a chuireann cláir thumoideachais i bhfeidhm. Is iomaí cineál cláir atá ann, agus bíonn go leor éagsúlachtaí eatarthu. Maítear go comhsheasmhach sa taighde ar an tumoideachas gur modh iontaoifa atá ann chun teangacha a theagasc, chun ábhar a theagasc, agus chun iad sin a dhéanamh go rathúil gan cur isteach ar chéad teanga na bhfoghlaiméirí. Tá ár mbonn eolais maidir leis an tumoideachas ag méadú de shíor, agus tá buntacaíocht ann i gcónaí don tumoideachas i measc tuismitheoirí, lucht oideachais, agus lucht déanta beartas ar gach leibhéal.

Bíodh is go bhfuil lear mór taighde déanta ar chláir thumoideachais, is ann do roinnt ceisteanna i gcónaí. Tá easpa mhór taighde ann ar conas is ceart freastal ar na héilimh ar cheannairí scoile a oibríonn i gcomhthéacsanna tumoideachais éagsúla agus, mar thoradh air sin, níl tuiscint mhaith againn air. Gnéithe ríthábhachtacha lena spreagtar cláir rathúla thumoideachais ar fud an domhain is ea iad an oiliúint tosaigh múinteoirí agus eispéiris forbartha gairmiúla ach, ina ainneoin sin, is dúshlán mór i gcónaí é ullmhú easnamhach múinteoirí le haghaidh cláir thumoideachais. Tá easpa mhór taighde ann freisin ar eispéiris forbartha gairmiúla múinteoirí tumoideachais. D'fhéadfadh beartais agus cleachtais teanga freisin cabhrú le cur chun cinn an tumoideachais, nó d'fhéadfaidís srian a chur air. I bhfad rómhinic, cuirtear bacainní móra roimh an tumoideachas nuair nach ann do bheartas náisiúnta teanga oideachais atá uileghabhálach agus follasach. Go deimhin, cé go mbíonn sé i gceist le beartais áirithe an tumoideachas a chur chun cinn, d'fhéadfadh sé tarlú nach gcuirtear le chéile iad mar is ceart, nach nglactar leo mar is ceart, nach gcuirtear acmhainní leordhóthanacha ar fáil dóibh, nó nach gcuirtear i bhfeidhm i gceart iad. Tá gá freisin le taighde chun éifeachtacht na mbeartas sa chleachtas a dhéanamh amach.

2. PEIRSPICTÍOCHTAÍ IDIRNÁISIÚNTA AR AN BHFORBAIRT MÚINTEOIRÍ, AR AN GCEANNAIREACHT, AGUS AR AN MBEARTAS DON TUMOIDEACHAS

Tá méadú ag teacht ar fud na cruinne ar an tóir ar chláir theanga atá bunaithe ar an ábhar, amhail cláir thumoideachais nó cláir dhátheangacha (tumoideachas na Fraincise i gCeanada, tumoideachas na Sualainnise san Fhionlainn, srl.) agus ar an teagasc ábharbhunaithe teanga amhail FCÁT – an fhoghlaim chomhtháite ábhar agus teangacha – san Eoraip agus níos faide i gcéin (mar shampla Mehisto & Genesee, 2015; Pérez-Cañado, 2016; Smala, 2012). Ní mór do mhúinteoirí sna comhthéacsanna sin an t-ábhar a theagasc agus, ag an am céanna, aird a thabhairt ar riachtanais foghlama teanga na ndaltaí agus iad ag tabhairt faoi ábhar acadúil a fhoghlaim trí mheán teanga nua, trí mhionteanga nó trí theanga bhreise (Cammara & Haley, 2018; Cammara & Tedick, 2012; Cross, 2016; Fielding & Harbon, 2017; He & Lin, 2018; Llinares et al., 2012; Lyster, 2007; Morton, 2016; Nikula et al., 2016; Ó Ceallaigh et al., 2017; Ó Ceallaigh et al., 2018; Tedick & Lyster, 2020).

Léirítear sa taighde atá déanta ar an ábhar na buntáistí a bhaineann leis an tumoideachas amhail scileanna cognaíocha, gnóthachtáil acadúil agus forbairt teanga agus litearthachta (Björklund, 2019; Fielding & Harbon, 2020; Genesee, 1987; Genesee & Lindholm-Leary, 2013; Lindholm-Leary & Genesee, 2014; Thomas & Collier, 2012). Mar sin féin, is iomaí staidéir atá déanta ina n-aithnítear dúshlán atá le sárú chun an tumoideachas a chur i bhfeidhm go rathúil (Lyster & Tedick, 2014; Mehisto & Genesee, 2015; Ó Ceallaigh & Ní Shéaghdha, 2017). Tá sé sonraithe go bhfuil easnamh áirithe ar fhorbairt an dara teanga (T2) i measc daltaí ar chláir thumoideachais agus FCÁT maidir le cruinneas gramadaí, castacht sa chomhréir, sainiúlacht agus éagsúlacht léacsach, agus oiriúnacht



shochtheangeolaíoch (mar shampla Dalton-Puffer, 2007; Lyster, 2007; Mougeon et al., 2010; Ó Duibhir, 2018; Turner, 2019). Is féidir na dúshláin a bhaineann le forbairt na teanga agus/nó máistreacht ar an ábhar a bhíonn le sárú ag daltaí tumoideachais a leagan go páirteach ar aird neamhimleor a bheith á tabhairt ar theagasc an ábhair, na teanga agus scileanna litearthachta (Cammarata & Ó Ceallaigh, 2020).

Gnéithe ríthábhachtacha lena spreagtar cláir rathúla thumoideachais agus oideachais mionteanga is ea iad an oiliúint tosaigh múinteoirí agus iarrachtaí i leith na forbartha gairmiúla (Lyster & Ballinger, 2011; Lyster & Tedick, 2014; Turner & Fielding, 2020). Tá na gnéithe sin ríthábhachtach chun múinteoirí a sholáthar ag a bhfuil na hinniúlachtaí éigeantacha teanga agus cultúrtha mar aon leis na cleachtais oideolaíocha ghaolmhara atá ag teastáil chun go n-éireoidh go maith leis na foghlaimoirí. Aithnítear freisin go bhfuil athbhreithniú agus féinmheastóireacht inmheánach scoile, atá éascaithe le ceannaireacht láidir eolasach, ag croílár an fheabhsaithe sa tumoideachas (Genesee et al., 2006; Hunt, 2011; Thomas & Collier, 2017; Robinson et al., 2009). Anuas ar sin, bíonn gá le straitéisí, polasaithe, beartais agus tionscnaimh a shainithint agus a chur i bhfeidhm sa chóras tumoideachais chun tacú le forbairt na dteangacha i measc an phobail (Thomas & Collier, 2017).

3. FORBAIRT MÚINTEOIRÍ, AN CHEANNAIREACHT AGUS AN BEARTAS DON TUMOIDEACHAS IN ÉIRINN

Tá an tumoideachas ag bláthú in Éirinn faoi láthair. Sa Phoblacht, tá 8.1 faoin gcéad de na daltaí go léir ag an mbunleibhéal agus 3.6 faoin gcéad de na daltaí go léir ag an iar-bhunleibhéal ag freastal ar scoil lán-Ghaeilge/Ghaeltachta (www.gaeloideachas.ie). Sa Tuaisceart, tá 2.6 faoin gcéad de na daltaí go léir ag an mbunleibhéal agus 0.9 faoin gcéad de na daltaí go léir ag an iar-bhunleibhéal ag freastal ar scoil lán-Ghaeilge (www.comhairle.org).

In ainneoin an éilimh mhéadaithe ar na cláir sin agus an ratha réasúnta a bhíonn orthu, bíonn sé casta cláir tumoideachais lán-Ghaeilge a chur i bhfeidhm go fóill agus uaireanta ní éiríonn leis na cláir sin chomh maith is a bhímid ag súil leis (Ó Ceallaigh & Ní Shéaghdha, 2017, Ó Duibhir, 2018). Bíonn scileanna ginchumais teanga na ndaltaí tumoideachais tearcfhorbartha i réimsí amhail cruinneas agus castacht gramadaí, saineúlacht léacsach agus oiriúnacht shochtheangeolaíoch (Ó Duibhir, 2009, 2018; Walsh, 2007). Bíonn idir dhaltaí agus mhúinteoirí ag brath an iomarca ar an mBéarla chun dul timpeall ar an dúshlán a bhaineann le hábhar casta a phróiseáil i nGaeilge (Ní Chlochasaigh et al., 2020; Ó Ceallaigh & Ó Brolcháin, 2020). Bíonn fadhbanna ag múinteoirí tumoideachais an teanga a chomhtháthú le teagasc an ábhair ar bhealach suntasach agus measúnú a dhéanamh ar fhorbairt an ábhair agus ar fhorbairt na teanga araon ag an am céanna ar bhealach córasach i gcomhthéacs theagasc an ábhair (Ó Ceallaigh, 2013; Ó Ceallaigh et al., 2018; Ó Ceallaigh et al., 2019). Bíonn múinteoirí tumoideachais ag streachailt freisin chun tascanna éifeachtacha a dhearadh atá bunaithe ar ábhar agus atá saindríthe ar an teanga chun cur le haschur teangeolaíoch na ndaltaí (Ó Ceallaigh, 2013; Uí Ainiféin, 2015). Tugann múinteoirí ar cainteoirí dúchais iad agus múinteoirí nach cainteoirí dúchais iad araon le fios go mbíonn tacaíocht leanúnach ag teastáil uathu ar mhaithe lena n-inniúlacht féin sa tumtheanga (Ní Chathasaigh, 2020; Nic Réamoinn, 2017; Ní Thuairisg 2014; Ó Ceallaigh, 2013, 2020; Ó Ceallaigh et al., 2019; Ó Grádaigh, 2015). Tá sé léirithe go comhsheasmhach sa taighde gur féidir le daltaí atá i mbaol agus ar cainteoirí Béarla iad na leibhéil inniúlachta céanna sa chéad teanga agus an leibhéal gnóthachtála céanna a bhaint amach i gcomparáid le daltaí i mbaol deacrachtaí atá i gclár nach bhfuil ach an teanga dhúchais in úsáid ann (Nic Aindriú, 2019; Ní Chlochasaigh et al., 2020; Nic Airt, 2020). Mar sin féin, is minic a bhíonn imní ar an lucht oideachais, ar an lucht déanta beartais agus ar thuismitheoirí maidir le hoiriúnacht agus le héifeachtacht an oideachais lán-Ghaeilge do dhaltaí a bhféadfadh deacrachtaí acadúla a bheith acu. Is ann do cheisteanna práinneacha eile maidir le ceannairí an oideachais lán-Ghaeilge/Gaeltachta. Maidir leis an mbonn eolais agus na scileanna ceannaireachta a bhaineann go sonrach leis an tumoideachas lán-Ghaeilge agus Gaeltachta agus a bhíonn ag teastáil ó cheannairí chun cur le scoil tumoideachais ardfeidhmíochta, cén chaoi a bhféadfaí an bonn eolais agus na scileanna sin a shainithint agus a chothú? Cén chaoi a bhféadfaí an bonn eolais agus an tacar sainscileanna sin a aistriú ina gcleachtas éifeachtach ceannaireachta i gcomhthéacsanna tumoideachais éagsúla? Cén chaoi ar féidir measúnú a dhéanamh ar an gcleachtas ceannaireachta sa tumoideachas?

Bíonn gaol nó coibhneas i gcónaí idir an pobal teanga agus comhthéacs an tumoideachais. Ag tagairt do chúrsaí polasaithe nó beartais ag an macraileibhéal, déantar ceangal idir an tumoideachas agus cur chun cinn nó forleathnú teanga. Ba í tuairim Baker (2002) scór bliain ó shin go raibh ag éirí le hathneartú mionteangacha dála na Breataine, na Catalóinise agus na Bascaise de bharr na pleanála sealbhaithe teanga agus an tumoideachais. Áitítear go bhfuil an-chuid ag brath fós ar an gcóras tumoideachais chun cainteoirí líofa gníomhacha a ghiniúint chun mionteanga atá faoi bhagairt ag mórtheanga dhomhanda a athneartú. Léiríonn an taighde an ról a d'fhéadfadh a bheith ag an tumoideachas san athneartú teanga. Ar an gcéad dul síos, cuireann an tumoideachas le sealbhú na sprioctheanga (Edwards 2013; Johnstone 2001), cé nach gcinntíonn an sealbhú teanga le linn an tumoideachais úsáid ghníomhach fhorleathan na teanga sin ag iarfhoghlaimoirí tumoideachais (Edwards 2010; Baker 2011; Hodges, 2009; Fleming & Debski, 2007; Ó Duibhir, 2018; Dunmore, 2019). Áitíonn taighdeoirí eile dála Bale (2010), Hinton & Ahlers, (1999) nach leor an tumoideachas ann féin ach oiread chun athneartú teanga a chinntiú agus a thabhairt chun críche.

Ní féidir a shéanadh mar sin féin nach bhfuil ról áirithe féideartha ag an oideachas teanga agus ag an tumoideachas



go háirithe sa bheartas agus sa phleanáil teanga. Tar éis an tsaoil, is féidir féachaint ar an oideachas teanga mar chuid lárnach den phleanáil sealbhaithe (Ó Laoire, 2019). Ní mór don taighde amach anseo díriú ar an nasc ríthábhachtach sin idir oideachas nó sealbhú teanga san oideachas agus an t-athneartú teanga. Níl sainiú a dhóthain déanta fós ar an gcoibhneas féideartha idir pobal teanga agus sealbhú na teanga san oideachas. Tá an sainiú is soiléire ar an gceangal sin ar cheart a shíorchothú idir teagasc agus foghlaim teanga agus an pobal teanga sa Pholasáí Oideachas Gaeltachta. Tá béim anseo ar an ról lárnach atá ag an oideachas teanga (Gaeilge) chun tacú le hinniúlacht sa Ghaeilge a fhorbairt i measc na bhfoghlaimoirí agus na gcainteoirí dúchais i scoileanna Gaeltachta agus i measc na scoláirí san earnáil a fheidhmíonn trí mheán na Gaeilge i gcoitinne. (ROS 2016; Ó Laoire 2019). Agus an bhéim á cur faoi láthair ar an bpleanáil teanga le tamall de bhlianta anuas (An Straitéis Fiche Bliain, An Phleanáil Teanga sa Ghaeltacht, agus An Polasaí Oideachas Gaeltachta), is léir go bhfuil ionchas ag an Stát maidir leis an teanga a athneartú agus a láidriú trí mheán an oideachais.

Faoi mar a leathnaíonn an córas tumoideachais in Éirinn agus líon níos mó scoláirí ag freastal ar scoileanna a mhúineann trí mheán na Gaeilge, is suntasaí i bhfad an tábhacht a bhaineann le hoideolaíocht éifeachtach agus le cheannaireacht láidir, eolasach, tiomanta chun cáilíocht na foghlama a threorú agus shaibhriú sa tumoideachas lán-Ghaeilge agus Gaeltachta.

É sin ráite, is léir go mbíonn tacaíocht nach beag ag teastáil chun dearadh, cur i bhfeidhm agus mionchoigeartú a dhéanamh ar chóras tumoideachais a n-éiríonn leis an dátheangachas suimitheach, an délitearthacht, an inniúlacht ilchultúrtha agus gnóthachtáil acadúil a chur chun cinn. Tá sé ríthábhachtach go mbeadh an tacaíocht sin bunaithe ar an léann sa teagasc agus san fhoghlaim sa tumoideachas, ar cheannaireacht fhíseach, agus ar an nuálaíocht agus ar an abhcóideacht i measc an phobail.

Is ar an mbonn sin, a eagraíodh an Dara Comhdháil Taighde Uile-Oileánda ar an Tumoideachas ar an Aoine 18 Bealtaine agus ar an Satharn 19 Bealtaine 2018 i gColáiste Mhuire gan Smál. Bhí an chomhdháil ar siúl ar feadh dhá lá agus, i rith an ama sin, rinneadh spreagaithe, siompóisiamáí, póstaí agus páipéir thaighde a chur i láthair faoi na snáitheanna seo a leanas:

- An Teagasc, an Foghlaim agus an Measúnú a nascadh le chéile sa Tumoideachas
- Féinmheastóireacht Scoile, Ceannaireacht agus Forbairt Oideoirí
- An Beartas Poiblí agus an Nuálaíocht i bPobail Dhátheangacha/Ilteangacha

Tá toradh ar an díospóireacht chriticiúil ar cuireadh tús léi ag an gcomhdháil ar fáil sna páipéir atá á bhfoilsíú san imleabhar seo. Is é an príomhchuspóir atá leis fóram a sholáthar chun an taighde eimpíreach a chomhroinnt agus chun plé gairmiúil bríoch a spreagadh, a thionscnamh agus a chothú ar mhaithe leis an ngort a shaibhriú tuilleadh. Tugtar spleáchadh anois ar na páipéir faoi théamaí ar leith.

4. FEASACHT TEANGA AN MHÚINTEORA

Tá trí shainréimse eolais i gceist le feasacht teanga múinteoirí sa tumoideachas – úsáid teanga; eolas faoin teanga; agus saineolas oideolaíoch i dtéarmaí na sprioctheanga sa chomhthéacs ábharbhunaithe. Bíonn na réimsí sin ag idirghníomhú lena chéile agus téann siad i bhfeidhm ar a chéile ar bhealaí ar leith, rud a mhúnláíonn acmhainn an mhúinteora tumoideachais ina dhiaidh sin chun spriocanna teanga agus gníomhaíochtaí a chruthú ina ndírítear ar riachtanais forbartha na bhfoghlaimoirí tumoideachais agus, ag an am céanna, ina dtugtar aghaidh ar spriocanna teagaisc an ábhair féin. Dhealródh sé, mar sin, gur cheart go mbeadh feasacht teanga sa tumtheanga mar bhonn agus thaca ag cleachtais teagaisc an mhúinteora sa tumoideachas. Is ann do raidhse litríochta ar fheasacht teanga an mhúinteora san oideachas lán-Ghaeilge (Ní Chathasaigh, 2020; Ó Ceallaigh, 2020; Ó Treasaigh, 2019) ach, ina ainneoin sin, is lú i bhfad an taighde atá déanta, agus an tuiscint atá againn, ar an ngné leochaileach seo i gcomhthéacs na naíscoile lán-Ghaeilge. Tugtar léargas in alt **Mhic Aoidh, *Inniúlachtaí Teanga Múinteoirí sa Luath-thumoideachas***, ar na sainriachtanais forbartha gairmiúla a bhíonn ag oideoirí ag leibhéal na naíscoile agus déantar plé ar na castachtaí a bhíonn ag an mbainistíocht teacht ar mhúinteoirí/stiúrthóirí leis na hinniúlachtaí teanga éigeantacha don chomhthéacs sainiúil seo.

San alt le **Ó Fathaigh**, meabhraítear dúinn arís go bhfuil sé ríthábhachtach gur úsáideoir inniúil na teanga atá sa mhúinteoir teanga, agus go léiríonn sé/sí eiseamláir den teanga mar aon le réimse leathan ardescileanna agus ard-inniúlachtaí teanga. Léirítear go soiléir gur conair í an fheasacht teanga chun riachtanais an mhúinteora T2 amhail oilteacht, eolas teanga agus eolas oideolaíochta, a bhaint amach. Pléann Ó Fathaigh na buntáistí agus na dúshláin go machnamhach chriticiúil agus aithnítear an fheasacht teanga mar scil lárnach don mhúinteoir T2.

5. COMHTHÁTHÚ AN ÁBHAIR AGUS NA TEANGA

Tá aincheist na feasachta teanga le cíoradh ag leibhéal na hiarbhunscoile lán-Ghaeilge/Gaeltachta ag **Ó Laoire, Uí**



Chonghaile agus Ó Ceallaigh. Sa chomhthéacs tumoideachais áirithe seo, úsáidtear an sprioctheanga mar mhéan chun an t-ábhar agus an teanga ar aon a theagasc. San alt *Comhtháthú ábhar agus teanga san iarbhunscóil lán-Ghaeilge/Ghaeltachta: Tuairimí agus taithí múinteoirí*, bunaithe ar thionscadal taighde (Ó Ceallaigh, Ó Laoire & Uí Chonghaile, 2019), léirítear na deacrachtaí suntasacha atá ag múinteoirí iarbhunscóileanna lán-Ghaeilge agus Gaeltachta an teanga a chomhtháthú le teagasc an ábhair i slí bhríoch agus nochtar go dtéann múinteoirí i muinín na mórtheanga le scoláirí chun na dúshláin a bhaineann le próiseáil ábhair chasta i nGaeilge a sheachaint. Deimhnítear freisin go mbíonn forbairt ghairmiúil nach beag ag teastáil ó mhúinteoirí ábhair chun ábhar acadúil a mhúineadh trí Ghaeilge.

6. ÚSÁID NA MÓRTHEANGA I dTEAGASC NA MIONTEANGA

Tuigeann múinteoirí i scoileanna lán-Ghaeilge agus Gaeltachta go rímhaith gurb í an tumtheanga an uirlis a bhíonn in úsáid ag daltaí chun eolas a chruthú agus chun an domhan a thuiscint (Ó Ceallaigh & Ó Laoire, 2016). Tá ceisteanna ann, mar sin féin, maidir le T1 na ndaltaí a úsáid mar acmhainn d'fhoghlaim T2 sa tumoideachas (Ó Ceallaigh & Ó Brolcháin, 2020; Ní Chlochasaigh et al., 2020). Is léir go mbaineann na dúshláin oideolaíochta le múinteoirí Gaeilge i meánscoileanna a fheidhmíonn trí mheán an Bhéarla (T2) freisin. San alt *Iníúchadh ar mheonta múinteoirí Gaeilge i leith ról agus fheidhm an Bhéarla ina seomraí ranga*, tugann **Ní Mhurchú** léargas dúinn ar cheist na máthairtheanga i múineadh agus i bhfoghlaim an dara teanga mar aon le fianaise faoi chinntí teanga múinteoirí. Soláthraítear feidhmeanna éagsúla na máthairtheanga lena n-áirítear an Béarla a úsáid mar uirlis oideolaíochta, mar uirlis mheasúnaithe, mar uirlis bainistíochta ranga agus mar uirlis idirghníomhaithe.

7. OILIÚINT TOSAIGH MÚINTEOIRÍ DON TUMOIDEACHAS

Is léir go mbíonn dúshláin mhóra le sárú ag múinteoirí tumoideachais chun déileáil le héilimh an ábhair acadúil agus, ag an am céanna, chun inniúlacht sa tumtheanga a fhorbairt (Ó Ceallaigh & Ní Shéaghdha, 2017; Ó Ceallaigh et al., 2019; Ó Treasaigh, 2019; Uí Ainiféin, 2015). Tá ullmhú na múinteoirí tumoideachais rithábhachtach don rath agus don fhorás leanúnach sa tumoideachas. Déanann **Ní Neachtain agus Ó Cathalláin** iniúchadh ar na riachtanais forbartha gairmiúla mar aon leis na hinniúlachtaí teanga éigeantacha a bhíonn ag múinteoirí faoi oiliúint (MFO) agus cruthaíonn siad go bhfuil gá le heispéiris chomhoibríochá bunaithe ar eolas ar an tumoideachas sa chleachtas chun cur ar chumas na MFO a dtuairimí, a dtuiscintí agus a n-eispéiris a cheistiú agus critic a dhéanamh orthu, agus féachaint orthu féin mar mhúinteoirí ábhar agus teanga.

8. FORBAIRT OIDEOIRÍ MÚINTEOIRÍ TUMOIDEACHAIS

Dúshlán atá ann i gcónaí is ea ullmhú easnamhach múinteoirí le haghaidh cláir thumoideachais. Cuirtear leis na dúshláin sin mar thoradh ar an soláthar easnamhach oideoirí múinteoirí tumoideachais ag a bhfuil na hinniúlachtaí éigeantacha teanga agus cultúrtha agus na cleachtais oideolaíochá a bhaineann leo sin atá bunriachtanach don tumoideachas. Déanta na fírinne, maidir le hoideoirí múinteoirí, níl mórán eolais againn ar chor ar bith ar fhorbairt na féiniúlachta i measc oideoirí múinteoirí tumoideachais. Tá go leor eolais le fáil amach i gcónaí maidir le cad is forbairt ghairmiúil oideoirí ann agus maidir leis an gcaoi is fearr chun tacú le forbairt oideoirí. Tá easpa tuiscena againn ar shaineolas na n-oideoirí sin agus ar na riachtanais atá acu ó thaobh na forbartha gairmiúla de, mar aon lena dtuairimí faoi na dúshláin is mó a bhíonn rompu agus múinteoirí tumoideachais faoi oiliúint á n-ullmhú acu. Le modheolaíocht féinstaidéir, féachtar san alt le **Leavy, Hourigan agus Ó Ceallaigh** ar fhoghlaim ghairmiúil agus ar eispéiris triúr oideoirí múinteoirí agus iad ag cruthú féiniúlachtaí gairmiúla nua mar Oideoirí Múinteoirí Tumoideachais mar chuid den rannpháirtíocht sa Staidéar Ceachta.

9. TÁBHACHT NA CEANNAIREACHTA SCOILE

Tá athbhreithniú agus féinmheastóireacht inmheánach scoile, atá éascáithe le ceannaireacht láidir eolasach, ag croílár an dearbhaithe cáilíochta agus an fheabhsaithe (Robinson et al., 2009). Is gá ceannaireacht atá láidir, eolasach, tiomanta agus freagrúil, agus atá bunaithe ar bhonn eolais agus ar thacar scileanna a bhaineann go sonrach leis an tumoideachas, chun an próiseas féinmheastóireachta scoile a chur i bhfeidhm i gcomhthéacs an tumoideachais (Tedick & Lyster, 2020). Tugtar achoimre san alt le **Ó Ceallaigh agus Ní Shéaghdha** ar an bpróiseas féinmheastóireachta scoile agus déantar léirbhreithniú ann freisin ar an litríocht ar shamhlacha sonracha ceannaireachta scoile le tagairt ar leith don chomhthéacs tumoideachais. Cuirtear i láthair uirlis féinmheastóireachta scoile bunaithe ar thaighde do shuíomhanna tumoideachais, *Táscairí cáilíochta maidir leis an dea-chleachtas san oideachas lán-Ghaeilge* (Ó Ceallaigh & Ní Shéaghdha, 2017) agus féachfar ar fheidhmeanna éagsúla na huirlise a bhfuil mar aidhm leo ar fad feabhas a chur ar thorthaí na bhfoghlaimoírí tumoideachais. Tá sé beartaithe go dtacóidh an uirlis féinmheastóireachta seo le scoileanna lán-Ghaeilge agus Gaeltachta athbhreithniú agus measúnú criticiúil a dhéanamh ar cháilíocht ghnéithe an tsoláthair ina scoil féin.



Tugann alt **Nohilly agus O'Sullivan** peirspictíocht eile dúinn ar tábhacht na ceannaireachta san oideachas. San alt, *Tuiscint múinteoirí faoi oiliúint ar an gceannaireacht i gcomhthéacsanna oideachais*, déantar iniúchadh ar pheirspictíochtaí agus ar thuiscintí MFO ar an gceannaireacht i mbunscoileanna agus nochtar eispéireas MFO ar a bheith á dtreorú trí struchtúir fhoirmiúla agus neamhfoirmiúla na ceannaireachta i scoileanna agus iad ar shocrúchán scoile. Tugtar achoimre freisin ar thuirimí na mac léinn maidir lena gcumas cur leis an gceannaireacht roinnte ar fhágáil na hollscoile dóibh agus ar a gceapadh mar mhúinteoirí i scoileanna in Éirinn.

10. TEICNEOLAÍOCHT FAISNÉISE AGUS CUMARSÁIDE

Tá tábhacht ar leith ag roinnt leis an teicneolaíocht le linn ghéarchéim seo na paidéime reatha. Murach an teicneolaíocht agus an tslí inar baineadh earraíocht fhorleathan aisti chun críche na foghlama agus an oideachais, le tamall de mhíonna anuas, bheadh mórán foghlaimeoirí fágtha san fhaopach agus iad gan mhúinteoirí, gan seomra ranga agus gan rochtain ar an bhfoghlaim féin. Ach ní inné ná inniu, ar ndóigh, a bhí ról lárnach ag an teicneolaíocht san oideachas. Tuigtear go bhfuil forás ar chleachtais teagaisc agus foghlama le roinnt blianta anuas toisc go dtugtar tús áite iontu do shainról na teicneolaíochta. Tá úsáid na teicneolaíochta i dteagasc agus foghlaim T2 ag éirí i bhfad níos coitianta le tamall de bhlianta anuas. Tá béim á cur ar na litearthachtaí nua a chuimsíonn léirtheicneolaíocht chriticiúil ní amháin ar an teanga labhartha agus ar an téacs clóite ach ar na meáin chraolta, agus na meáin dhigiteacha chomh maith. Sa pháipéar le **Mac Uidhílin, Ní Thuairisg agus Ní Mhullaoidh**, tugtar spleáchadh fíorshuimiúil ar úsáid nuálach acmhainní digiteacha chun clár saibhrithe teanga nua a chur sa tsiúl in dhá bhunscoil Ghaeltachta chun an nasc idir an scoil agus an baile a threisiú. Baineadh úsáid as acmhainní cartlainne Raidió na Gaeltachta chun teanga na leanaí a shabhairt. Léirítear samplaí inspéise d'obair na leanaí san alt féin agus cuirtear síos ar mhodheolaíocht dhigiteach a chumasaigh iad chun ábhar nua a bhailiú trí ghléasanna taifeadta a thabhairt abhaile le taifid shaibhre a dhéanamh ar a muintir féin (míreanna fuaime a mheascadh le pictiúir le scéalta digiteacha). Léirítear chomh maith na féidearthachtaí foghlama a bhaineann leis an gcur chuige seo an saibhriú teanga a dheimhniú agus é fréamhaithe sa chanúint áitiúil agus sa chultúr dúchais.

Is í úsáid na teicneolaíochta atá á plé chomh maith san alt le **Anna Ní Choirbín**, áit a gcuirtear síos ar dheiseanna a d'fhéadfaí a chruthú do fhoghlaim meánscoile trí bhíthin na teicneolaíochta d'fhonn a gcuid scileanna teanga a chleachtadh. Luaitear na féidearthachtaí a bhaineann leis an bhFoghlaim Teanga Ríomhchuidithe (FTR) go háirithe agus Sonraíocht Ghaeilge na sraithe sóisearaí á cur i bhfeidhm. Luaitear an tábhacht a bhaineann le deis a thabhairt d'fhoghlaim forbairt a dhéanamh ar a gcumas agus inniúlachtaí teanga.

Cé go bhfuil foghlaim ag baint níos mó úsáide ná riamh as Teicneolaíocht Faisnéise agus Cumarsáide (TFC), bíonn idir dhúshlán agus fhéidearthachtaí i gceist lena húsáid. Pléann **Elaine Ní Longaigh** an gá atá le cur chuige faoi leith a fhorbairt chun foghlaim Gaeilge a spreagadh agus a chumasú go fadtréimhseach tríd an bhfoghlaim fhéinriartha. Cé go bhfuil béim á cur ar an bhfoghlaim fhéinriartha le roinnt blianta anuas agus béim faoi leith ar an gcoincheap ar an gcuraclam bunscoile agus iarbunscoile araon, is beag agus is tearc taighde atá déanta uirthi sa chóras lán-Ghaeilge. Mínítear a bhfuil i gceist leis an bhfoghlaim fhéinriartha agus pléitear an taighde idirnáisiúnta a bhaineann léi. Molann sí go gcuirfí breis béime ar an gcur chuige seo chun an spleáchas atá ag foghlaimoirí i gcoitinne ar an múinteoir a shárú. Molann sí breis béime a chur air mar go bhfuil neart úr i gcoincheap na foghlama féinriartha le forbairt agus fáil ar an TFC, agus go dtugann sé sin deiseanna iontacha do na foghlaimoirí atá sa chóras lán-Ghaeilge faoi láthair.

11. CÁILÍOCHT AGUS CRUINNEAS TEANGA

Chun inmhathanacht na Gaeilge a dheimhniú trí bhíthin an tumoideachais, tá géarghá le heolas ar an teanga a leathnú i measc na bhfoghlaimoirí. I bhfocail eile, tugtar deis leanúnach le linn an tumoideachais d'fhoghlaimoirí an teanga a shealbhú. Seo an ghné is suaithinsí agus is tábhachtaí den tumoideachas a dhealaíonn é ó chórais eile ina múinteoir an sprioctheanga mar an dara teanga. Cinntíonn deiseanna cumarsáide an sealbhú teanga; ach ní leor san. Tá gá leis an eolas teanga chomh maith a chuimsíonn cruinneas, beachtas agus saibhreas. Díróinn cuid mhaith alt ar ghnéithe difriúla de theagasc, d'fhoghlaim agus de mheasúnú na teanga. Cuireann **Seán Mac Corraidh** roimhe, mar shampla, anailís cháilíochtúil a dhéanamh ar earráidí a bhíonn ag foghlaimoirí tumoideachais i scríobh na Gaeilge. Ba dhaltaí iad a bhí tar éis bliain náiscolaíochta, seacht mbliana bunscolaíochta agus cúig bliana meánscolaíochta trí mheán na Gaeilge a chur díobh. Ba é aidhm an staidéir seo léiriú a fháil ar na struchtúir a raibh bua ag na foghlaimoirí orthu chomh maith leis na cinn, ar ndóigh, a sháraigh ar na déagóirí. Tugtar léiriú soiléir ar idirtheanga na bhfoghlaimoirí trí shampla de na habairtí a chum na foghlaimoirí a sholáthar agus a phlé. Tar éis dó léargas eolaíoch inspéise a thabhairt ar na hearráidí ba choitianta, ardaíonn sé ceist faoin ngá atá le hoideolaíocht nua a fhorbairt ina mbeadh béim fós ar ionchur sothuigthe a d'éascódh aiseolas ceartaitheach, agus a dhíreodh cúram múinteoirí agus machnamh daltaí ar aschur, agus idirtheanga a bheadh níos cóngaraí do noirm na Gaeilge mar a bheadh ag cainteoir cumasach inniúil Gaeilge.

Is é an t-aiseolas ceartaitheach (AC) is ábhar don pháipéar le **Sylvaine Ní Aogáin agus Pádraig Ó Dhuibhir**, a phléann an tionchar a bhíonn ag an aiseolas céanna ar chruinneas Gaeilge foghlaimoirí tumoideachais. Cuirtear síos anseo



ar staidéar taighde ar thug na húdair faoi in ocht rang a cúig, i scoileanna lán-Ghaeilge, inar bhain na múinteoirí agus na daltaí úsáid as aiseolas ceartaitheach d'fhonn caighdeán níos cruinne sa dara teanga a chinntiú i measc na ndaltaí. Fiosraíonn siad chomh maith an straitéis is éifeachtaí maidir le haiseolas ceartaitheach a thabhairt d'fhonn forbairt a dhéanamh ar chruinneas na teanga sa suíomh lán-Ghaeilge i measc daltaí i rang a cúig. Déantar cur síos ar na trialacha scríofa agus trialacha cainte a úsáideadh le grúpaí trialacha agus an grúpa comparáide agus pléitear roinnt tátal a eascraíonn as an anailís. Dar leis na húdair, léiríonn torthaí an taighde éifeachtacht an chur chuige AC le forbairt a dhéanamh ar chruinneas teanga na ndaltaí má bhaintear úsáid as i gcaoi chórasach ar bhonn leanúnach. Tá lón machnaimh in ábhar an ailt taighde seo do mhúinteoirí a bhíonn de shíor ag féachaint le teanga na ndaltaí a fhorbairt i dtreo an chruinnis.

Gné eile d'fhorbairt an chruinnis i measc foghlaimeoirí tumoideachais sa bhunscoil atá faoi chaibidil ag **Aoife Ní Fhlannagáin** ina halt taighde ar thionchar an teagaisc fhoirmdhírthe ar chruinnsealbhu na haidiachta sealbhaí ag daltaí bunscóile i rang a haon. Ag tús an ailt, meabhraíonn an t-údar dúinn an taighde ar thumoideachas abhus a léiríonn na bearnaí cruinnis a bhíonn le sonrú ar aschur foghlaimeoirí tumoideachais atá fós líofa agus in inmhe na cumarsáide trí mheán na Gaeilge. Thug an t-údar faoi thascanna teagaisc fhoirmdhírthe a dheardh agus foghlaimeoirí rang a haon á dteagasc aici. Bailíodh sonraí ó thorthaí trialacha, ó dhialann mhachnaimh agus ó obair leanúnach i bportfóilió na rannpháirtithe agus ó ghrúpaí fócais. Dála torthaí taighde ar an teagasc foirmdhírthe i gcomhthéacsanna tumoideachais atá ar fáil cheana féin ag leithéidí taighde Uí Dhiorbháin agus Uí Dhuibhir, léiríonn an t-údar san anailís a rinne sí ar a cuid sonraí éifeacht an chur chuige seo maidir le cruinneas na bhfoghlaimeoirí a fhorbairt.

Pléann alt **Gabrielle Nig Uidhir** le cáilíocht teanga foghlaimeoirí tumoideachais agus iad i ndiaidh aistriú ón mbunscoil go dtí an iarbhunscoil tar éis di grinnstaidéar a dhéanamh ar a gcuid Gaeilge labhartha agus scríofa. Bhí corpas mór suaithinseach sonraí i gceist. Rinneadh taifead ar theanga labhartha agus scríofa 80 foghlaimeoir i dTuaisceart Éireann ag tús na hiarbhunscolaíochta. Ar an iomlán, tuar dúchais atá i gcuid de thorthaí an staidéir seo sa mhéid is gur léirigh na tumfoghlaimeoirí líofacht mhaith sa Ghaeilge labhartha in iúl, cé nach raibh cruinneas i gcónaí i gceist. Nuair a rinneadh comhaireamh ar líon na bhfocal a bhí in úsáid sa teanga labhartha acu, fuarthas amach gurbh é 492 an líon is mó focal a úsáideadh agus bhí 290 focal ar an meán in úsáid ag gach dalta. Léiríodh chomh maith go raibh nasc suntasach idir líon na bhfocal a d'úsáid na foghlaimeoirí sna hagallaimh agus líon na bhfocal a d'úsáid siad sa teanga scríofa. Tugtar léargas inspéise críochnúil sa pháipéar seo ar cháilíocht teanga na bhfoghlaimeoirí seo trí anailís a dhéanamh ar úsáid na copaile, an réamhfhocail, na haidiachta, an chláisail choibhneasta agus an bhriathair. Pléitear tionchar an Bhéarla agus córas fóineolaíoch na teanga. I bhfocail scoir an ailt, déantar suimiú ar mhórhorthaí an taighde a léiríonn an páirteolas atá ag foghlaimeoirí ar ghnéithe áirithe den teanga agus nach bhfuil smacht iomlán ar na gnéithe sin a rianaítear san alt féin. Taispeántar chomh maith go bhfuil na daltaí oilte i seachaint struchtúr casta sa teanga agus éiríonn leo an teanga a mhúnlú chun a dteachtaireachtaí a chur in iúl go soiléir agus go simplí.

12. AN TUMOIDEACHAS I SCOILEANNA DEIS

Ardaítear ceist ar uaire faoi oiriúnacht agus éifeacht an tumoideachais i gcás scoileanna atá suite i gceantair faoi mhíbhuntáiste. Is tearc staidéar taighde a thugann faoi imscrúdú a dhéanamh ar chomhthéacs seo an mhíbhuntáiste. Dá bharr sin, líonann staidéar **Karen Ní Chlochasaigh** et al. bearna shuntasach sa taighde san alt anseo uathu a phléann tionchar an tumoideachais ar ghnóthachtáil daltaí sa Bhéarla agus sa Mhatamaitic i scoileanna lán-Ghaeilge le stádas DEIS. Le linn mórshaothar taighde, riaradh trialacha caighdeánaithe i léamh an Bhéarla agus sa mhatamaitic i measc dhaltaí rang a trí agus a sé thar na scoileanna ar fad agus cuireadh na torthaí measúnaithe i gcomparáid le measúnachtaí náisiúnta DEIS chun léargas a fháil ar conas a bhí ag éirí le daltaí i SLG DEIS i gcomparáid lena bpiaraí i scoileanna DEIS go náisiúnta.

Leagtar torthaí na dtrialacha amach go soiléir tríd an alt agus léirítear go bhfuil idir bhua agus dua ag roinnt le SLG DEIS. Ina measc siúd, tá céatadán fíorbheag na ndaltaí a bhí ag fáil tacaíochta teanga don Ghaeilge, easpa post tacaíochta foghlama breise sna scoileanna ach dea-thionchar na tacaíochta foghlama nuair a chuirtear ar fáil í, bearnaí suntasacha sa ghnóthachtáil idir scoileanna SLG DEIS agus scoileanna DEIS i gcoitinne agus lagchumas na ndaltaí sa Bhéarla. I bhfianaise na dtorthaí inspéise seo, tá moltaí inspéise á ndéanamh ag na húdair don earnáil sin.

Tá an litearthacht i SLG DEIS faoi chaibidil ag **Máiréad Ní Chatháin Uí Chonchubhair** Tá béim mhór á cur anois sa chóras bunscolaíochta i gcoitinne ar sholáthar oiriúnach luath-idirghabhálacha rangbhunaithe chun tacú le forbairt rathúil na litearthachta. Pléann an t-údar "*Preabchlár*" atá á chur i bhfeidhm i rang na naíonán sinsearach i nGaelscoil Deis Banda 2. Chuir sí roimpi torthaí an chláir idirghabhála seo a iniúchadh, féachaint an dtiocfadh feabhas ar chumais luathlitearthachta na bhfoghlaimeoirí dá bharr. Is ábhar nuálach é seo a líonann bearna thábhachtach sa taighde. Trí réamhthástálacha agus iarthástálacha éagsúla a úsáid agus mionanailís eolaíoch a dhéanamh ar na torthaí, léirigh an t-údar gur tháinig feabhas ar leibhéal cumais go léir na bhfoghlaimeoirí de bharr na hidirghabhála rangbhunaithe. Déantar plé inspéise ar dhúshlán a tháinig chun solais mar atá tionchar an Bhéarla, feacht múinteoirí, oideolaíocht, forbairt na léitheoireachta agus na scríbhneoireachta.

13. AN tOIDEACHAS SPEISIALTA

Pléitear an t-oideachas speisialta i gcomhthéacs an tumoideachais in dhá pháipéar. Tugann an páipéar le **Clodagh Ní Mhaoilchiaráin agus Conchúr Ó Brolcháin** spléachadh ar thionchar an ranga uathachais ar eispéreas rannpháirtithe i ngaelscoileanna. Ardaíonn na húdair an t-easnamh sin i dtreoirilínte curaclaim maidir leis an soláthar oideachais a chuirtear ar fáil do pháistí arb í an Ghaeilge a gcéad teanga nó iad siúd ar suim lena gcuid tuismitheoirí go bhfreastalóidís ar scoil tumoideachais trí Ghaeilge. Pléann siad an litríocht idirnáisiúnta a thaispeánann, ar an iomlán, nach mbíonn drochthionchar ag an gcóras tumoideachais ar oideachas ná ar theanga an pháiste le riachtanais speisialta. Rinne na húdair staidéar an-suimiúil ar fhorbairt leanaí le Neamhoird de chuid Speictream an Uathachais (NSU) in dhá ghaelscoil agus léiríonn na torthaí taighde nach bac í an Ghaeilge do dhul chun na ndaltaí seo. Léiríonn an taighde seo go bhfuil ag éirí le leanaí i ranganna NSU scileanna agus buntáistí a bhaint amach. Líonann an páipéar seo atá líon lán d'fhoinisí litríochta agus d'eolas tábhachtach ar an gceist seo bearna sa taighde agus beidh sé ina fhoinsé luachmhar ag taighdeoirí a bheidh meáite ar thuilleadh staidéar a dhéanamh ar an ábhar amach anseo agus ag cleachtóirí san earnáil. Ceann de chonclúidí na n-údar is ea gurb é an rud is tábhachtaí ná go bhfuil scoil oscailte, dearfach agus díograiseach i leith daltaí le Riachtanais Speisialta Oideachais. Is iad oscailteacht agus toil na scoile dul i ngleic le deacrachtaí an pháiste an rud is tábhachtaí.

Dírítear aird san alt le **Sinéad Nic Aindriú, Pádraig Ó Duibhir agus Joe Travers** ar na dúshláin a bhíonn le sárú ag scoileanna tumoideachais maidir le hOideachas Speisialta. Staidéar an-chuimsitheach a bhí i gceist mar roghnaíodh sampla randamach srathaithe (20%, N=29) ó gach bunscoil lán-Ghaeilge lasmuigh de limistéir Ghaeltachta i bPoblacht na hÉireann (N=145). Úsáideadh ceistneoir ar líne le ceisteanna ilrogha agus ceisteanna oscailte chun corpas suaithinseach sonraí a bhailiú. I bpríomhthorthaí an taighde, tugtar léargas ar na dúshláin a bhíonn le sárú ag na scoileanna seo. Níl ach fíorbheagán seirbhísí ar fáil trí mheán na Gaeilge. Baineann dúshláin eile le measúnuithe dátheangacha le rochtain ar sheirbhísí seachtracha dátheangacha, agus an gá le breis acmhainní Gaeilge.

14. TIONCHAR AN DÁTHEANGACHAIS

Maítear go mion minic go bhfuil tionchar dearfach ag an dátheangachas ar shealbhú an tríú teanga. Cé go bhfuil raidhse taighde ar an tionchar seo déanta i dtíortha eile, is tearc staidéar atá ar fáil air abhus. Cuirtear fáilte ar leithligh de bharr na bearna seo roimh alt Eoghain Mhic Einrí a phléann ceisteanna a bhaineann leis an tríú teanga. Áitíonn an t-údar nach bhfuil earnáil ar bith eile sa tír níos oiriúnaí chun an tríú teanga a theagasc sa bhunscoil ná na scoileanna lán-Ghaeilge. I gcomhthéacs an tumoideachais, d'fhéadfaí a áiteamh go bhfuil sealbhú an dara teanga geall le bheith curtha i gcrích ag daltaí agus gur féidir leo tógáil ar a gcuid scileanna inaistrithe i bhfoghlaim an tríú teanga leis an taithí atá acu ar an bhfeasacht teanga. Díríonn an plé ar *An Straitéis do Theangacha Iasachta san Oideachas in Éirinn 2017-2026: Déanann Teangacha Nasc a d'fhoilsigh An Roinn Oideachais agus Scileanna in 2017*. Léiríonn an straitéis seo go bhfuiltear meáite ar shochaí ilteangach a chothú agus úsáid teanga iasachta a chur chun cinn ag gach céim den oideachas. Ardaíonn an t-údar an cheist thábhachtach seo nach n-áirítear an Ghaeilge mar chuid dáiríre den ilteangachas seo. Cuireann sé argóint chun tosaigh go bhféadfadh FCÁT ról buntáisteach a imirt i dteagasc an tríú teanga agus ardaíonn sé ceist faoi roghnú an tríú teanga ab oiriúnaí i gcomhthéacsanna tumoideachais.

15. POLASAÍ AGUS BEARTAS

Mar a luadh thuas baineann an tumoideachas, go háirithe i gcomhthéacsanna mionteangacha, ní amháin le hoideachas ann féin ach le pleanáil sealbhaithe teanga chomh maith. Is cuid thábhachtach den bheartas nó den pholasaí teanga é an phleanáil sealbhaithe. I dtíortha agus i réigiúin áirithe ar fud na cruinne, ní leor leibhéal seachadta idirghlúine na mionteanga atá faoi bhagairt ag mórtheanga dhomhanda go dtí an chéad ghlúin eile chun inmharthanacht na teanga a dheimhniú. Tá an-chuid ag brath, mar sin, ar an gcóras tumoideachais sna réigiúin sin chun cainteoirí líofa gníomhacha a ghiniúint. Ní taise i gcás na Gaeilge ar ndóigh. Tá roinnt alt san imleabhar seo a phléann an dlúthcheangal idir an tumoideachas agus an t-athneartú agus cur chun cinn sochaíoch na teanga. Féachtar ar roghnú na naíonra ag tuismitheoirí agus ar rogha na dtuismitheoirí maidir le gaeiloideachas. Díríonn trí alt eile ar stádas reatha na teanga i bpopail dhifriúla Ghaeltachta agus tá alt ann a bhaineann le gnéithe de chur i bhfeidhm an Pholasaí don Oideachas Gaeltachta i mbunscoileanna Gaeltachta.

Ceistítear go minic cúiseanna a gcuireann tuismitheoirí in Éirinn a gcuid leanaí chuig réamhscoileanna agus a bhfuil laistiar den naíonra Gaeilge mar rogha. Is í ceist thábhachtach na rogha seo a phléann **Máire Mhic Mhathúna agus Fiona Nic Fhionnlaóich** ina n-alt siúd: *Conas a roghnaíonn tuismitheoirí réamhscolaíocht agus naíonraí Gaeilge dá bpáistí?* Spreag an polasaí maidir le liosta feithimh i mBaile Átha Cliath agus i gCorcaigh sna gaelscoileanna agus na naíonraí na húdair chun taighde. D'fhéach siad le cúlra teanga agus gaeiloideachais tuismitheoirí a shainiú agus sonraí a bhailiú faoi na cúiseanna a roghnaíonn siad réamhscolaíocht agus gaelscolaíocht. Taighde tathagach a bhí i gceist mar cuireadh ceistneoir chuig 56 naíonra i gContae Bhaile Átha Cliath agus 26 naíonra i gContae Chorcaí le scaipeadh ar na tuismitheoirí chun na sonraí a bhailiú. Is díol spéise na cúiseanna a tháinig chun solais sa taighde: spéis sa Ghaeilge is sa dátheangachas agus cáil mhaith a bheith ar an naíonra na cúiseanna is mó a luadh maidir le



roghnú naíonra. Bhí fonn ar fhorhóir na dtuismitheoirí an páiste a chur chuig gaelscoil agus theastaigh uathu go mbeadh tosach luath ag an leanbh. Roghnaigh na tuismitheoirí an naíonra ar an mórchoír mar go scaiptear deascálta faoi ó bhéal go béal. Léiríodh sásamh forleathan leis an oideachas leanbh-lárnaithe agus súgradh-bhunaithe atá ar fáil sa naíonra. Bhí suim sa Ghaeilge agus sa dátheangachas chun tosaigh i measc na gcúiseanna chomh maith. Déanann na húdair roinnt moltaí fiúntacha ag deireadh an ailt atá ábhartha do chúrsaí beartais, cleachtais agus pleanála san earnáil.

In alt **Birnie**, *An tOideachas Gàidhlig in Albain – Dúshlám don 21ú hAois*, pléitear na dúshlám agus na deiseanna a bhaineann le fás leanúnach an oideachais Gàidhlig in Albain. Déantar measúnú ar bheartais agus ar straitéisí na teanga ar leibhéal náisiúnta agus áitiúil araon trí dhearcadh oideoirí, tuismitheoirí agus an phobail dhátheangaigh níos leithne i dtéarmaí torthaí teangeolaíochta agus úsáid na teanga. Molann Birnie straitéisí oideolaíochta chun úsáid na Gàidhlig a chur chun cinn agus aithnítear dúshlám atá fós le sárú ag an gcóras oideachais.

Pléann **Caitríona Breathnach** leis an trasteangú i bpobal teanga Ghaeltacht na nDéise. Úsáideann daoine atá dátheangach an trasteangú mar straitéis sa chumarsáid go mion minic chun iad féin a chur in iúl sa tslí is oiriúnaí dóibh féin. Pléann an t-údar sonraí a bailíodh i dtaighde goirt a rinneadh chun Plean Teanga a ullmhú do Ghaeltacht na nDéise. Sna sonraí iomadúla a bailíodh ó dhá pharóiste i suirbhé pobail agus scoileanna, i ngrúpaí fócais agus in agallaimh aonair maidir le rogha agus úsáid laethúil na Gaeilge, tugtar spleachadh inspéise ar staid agus ar stádas reatha na teanga i bpobal na Gaeltachta seo. Léiríonn na sonraí go ndéanann baill an phobail cinneadh gach lá faoi rogha teanga (Gaeilge nó Béarla) bunaithe ar athróga áirithe mar a leibhéal inniúlachta teanga féin agus leibhéal inniúlachta teanga an té a mbíonn siad ag labhairt leo agus ar an leibhéal cumarsáide ar mhian leo a chruthú le daoine. Tagann cumarsáid éifeachtach agus tionchar na clainne ar an teanga nó ar an gcineál teanga a roghnaítear sa treis anseo chomh maith.

Is minic a bhíonn ról lárnach ag an gcóras oideachais i gcothú agus i neartú teanga i bpobail a bhfuil an dátheangachas/ilteangachas (idir mhionteangacha agus mhórtheangacha) i réim iontu. Tugann **Mac Pháidín** aghaidh ar an ról sin i gcás na n-oileán san alt *Tumoideachas ar Oileáin Scoite amach ón gCósta - Féinmheastóireacht nó Féinchaomhnú*. Fiosraíodh na straitéisí, polasaithe, beartais agus tionscnaimh a chuirtear i bhfeidhm sa chóras oideachais chun tacú le hoideachas ar oileáin ach go háirithe. Bíodh is gur féidir beartas a úsáid mar bhonn agus mar spreagadh le haghaidh gníomh breise (Polasaí don Oideachas Gaeltachta 2017-2022; An Straitéis 20 Bliain don Ghaeilge 2010-2030), meabhraíonn Mac Pháidín dúinn go bhfuil sainriachtanais ar leith ag scoileanna Gaeltachta na n-oileán, sainriachtanais a éilíonn polasaithe mar aon le cur chuige ar leith.

San alt le **Nessa Ní Chuaig**, féachtar ar a bhfuil i gceist leis an scéim aitheantais mar Scoil Ghaeltachta faoin bPolasaí don Oideachas Gaeltachta 2017-2020. Déantar iniúchadh ar na critéir theanga-bhunaithe a leagtar síos sa scéim, agus ar na deiseanna agus ar na dúshlám a bhaineann leis na critéir sin ag leibhéal na bunscoile, ag díriú ar thionchar na scéime i scoileanna i gcatagóir A na Gaeltachta. Léiríonn an t-údar go dtéann na critéir theanga-bhunaithe seo i ngleic leis na riachtanais agus leis na dúshlám atá le sonrú san earnáil le roinnt blianta anuas, an luath-tumoideachas iomlán san áireamh. Molann sí go bhféachfaí chuige go gcuirfí na hacmhainní agus na háiseanna riachtanacha ar fáil do scoileanna i dtreo is go mbeidh ar a gcumas na critéir a chomhlíonadh, "...ina measc trialacha caighdeánaithe idirdhealaithe, áiseanna i nGaeilge atá feiliúnach do chomhthéacs agus do chultúr na Gaeltachta, forbairt ghairmiúil leanúnach a thagann le spriocanna agus mianta na scoileanna Gaeltachta, agus seirbhísí sláinte agus riachtanais oideachas speisialta a bheith ar fáil i nGaeilge."



TAGAIRTÍ

- Bale, J. (2010). International comparative perspectives on heritage language education policy Research. *Annual Review of Applied Linguistics* 30:42-65.
- Baker, C., (2002). Bilingual education, in Kaplan, R. B. (Eag.) *The Oxford handbook of Applied Linguistics*. (lgh 229-244). Oxford: Oxford University Press.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bjorklund, S. (2019). Research trends and future challenges in Swedish immersion. In M. Haneda & H. Nassaji (Eag.), *Perspectives on language as action: Festschrift in honour of Merrill Swain* (lgh. 45-60). Multilingual Matters.
- Cammarata, L. & Ó Ceallaigh, T.J. (Eag.) (2018). Teacher education and professional development in immersion and content-based language education contexts: Current research on programs, practices, and teacher educators. Saineagrán, *Journal of Immersion and Content-based Language Education*, 6(2), 153-345.
- Cammarata, L. & Ó Ceallaigh, T.J. (Eag.) (2020). *Teacher development for immersion and content-based instruction*. Benjamins.
- Cammarata, L. & Haley, C. (2018). Integrated content, language, and literacy instruction in a Canadian French immersion context: A professional development journey. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(3), 332-348.
- Cammarata, L., & Tedick, D. J. (2012). Balancing content and language in instruction: The experience of immersion teachers. *Modern Language Journal*, 96, 251-269.
- Cross, R. (2016). Language and content 'integration': The affordances of additional languages as a tool within a single curriculum space. *Journal of Curriculum Studies*, 48(3), 388-408.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. Benjamins.
- Dunmore, S. (2019). *Language revitalisation in Gaelic Scotland*. Dún Éideann: Edinburgh University Press.
- Edwards, J. (2010). *Minority languages and group identity. Cases and categories*. Amstardam: John Benjamins.
- Edwards, J. (2013). Biligualism and multilingualism: Some central concepts in T.K. Bhatia agus W.C. Richie (Eag.) *The handbook of bilingualism and multilingualism*. (lgh. 5-25) Oxford: Blackwell.
- Fielding, R. & Harbon, L. (2017). An exploration of content and language integrated pedagogy. *Babel*, 52(2-3), 32-45.
- Fielding, R. & Harbon, L. (2020) Dispelling the monolingual myth: Exploring literacy outcomes in Australian bilingual programmes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1734531>
- Fleming, A. & Debski, R. (2007). The use of Irish in networked communicatons. A study of schoolchildren in different language settings. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 28: 85-101.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies on immersion and bilingual education*. Newbury House.
- Genesee, F. & Lindholm-Leary, K. J. (2013). Two case studies of content-based language education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), 3-33.
- Genesee, F., Lindholm-Leary, K. J., Saunders, W. agus Christian, D. (2006). *Educating English language learners*. Cambridge University Press.
- He, P. & Lin, A. (2018). Becoming a "language-aware" content teacher: Content and language integrated learning (CLIL) teacher professional development as a collaborative, dynamic, and dialogic process. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 6(2), 162-188.
- Hinton, L. & Ahlers, J. (1999). The issue of "authenticity" in California language restoration. *Anthropology and Education Quarterly* 30; 56-67.
- Hodges, R. (2009). Welsh language use among young people in the Thymney Valley. *Contemporary Wales*, 22: 16-35.
- Hunt V. (2011) Learning from success stories: Leadership structures that support dual language programs over time in New York City. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(2) 187-206.
- Johnstone, R. (2001) *Immersion in a second or additional language at school: Evidence from international research*. Sterling: Scottish Centre for Teaching and Research.



- Lambert, W. E. & Tucker, G. R. (1972). *The bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Newbury House.
- Llinares, A., Morton, T., & Whittaker, R. (2012). *The roles of language in CLIL*. Cambridge University Press.
- Lyster R. & Ballinger, S. (2011). Content-based language teaching: Convergent concerns across divergent contexts. *Language Teaching Research*, 15.3, 279-288.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. John Benjamins.
- Lyster, R. & Tedick, D. (2014). Research perspectives on immersion pedagogy looking back and looking forward. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2 (2), 210-224.
- Mehisto, P. & Genesee, F. (Eag.) (2015). *Building bilingual education systems: Forces, mechanisms and counterweights*. Cambridge University Press.
- Morton, T. (2016). Conceptualizing and investigating teachers' knowledge for integrating content and language in content-based instruction. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 4(2), 144-167.
- Mougeon, R., Nadasdi, T. & Rehner, K. (2010). *The sociolinguistic competence of immersion students*. Multilingual Matters.
- Ní Chathasaigh C (2020). *Ról agus freagracht an mhúinteora ábhair sa Ghaelcholáiste maidir le cruinnúsáid na Gaeilge i measc scoláirí a chothú: Creidiúintí, dúshláin agus cleachtais*. Tráchtas Máistreachta neamhfhoilsithe san Oideachas Lán-Ghaeilge, Coláiste Mhuire gan Smál, Ollscoil Luimnigh.
- Ní Chlochasaigh K, Shiel G. & Ó Duibhir P (2020). *Iniúchadh ar an tumoideachas do dhaltai i scoileanna lán-Ghaeilge i gceantair mhíbhuntáiste*. An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta. Ar fáil ag https://www.cogg.ie/wp-content/uploads/Taighde_Sealbh%C3%BA-1.pdf
- Ní Dhiorbháin, A. & Ó Duibhir, P., (2017). An explicit-inductive approach to grammar in Irish-medium immersion schools. *Language Awareness*, 26(1), 3-24.
- Ní Thuairisg, L. (2014). *Léargas ar thaithí mhúinteoirí lar-bhunscoileanna na Gaeltachta: Dúshláin ghairmiúla agus riachtanais oiliúna*. Tráchtas neamhfhoilsithe do chéim PhD san Oideachas, Coláiste Phádraig, Droim Conrach.
- Nic Aindriú, S. (2019). *Tacaíochtaí riachtanacha do dhaltai le riachtanais bhreise oideachais I scoileanna Gaeltachta agus Lán-Ghaeilge*. Tráchtas PhD neamhfhoilsithe, Baile Átha Cliath: Ollscoil Bhaile Átha Cliath. Ar fáil ag <https://www.cogg.ie/wp-content/uploads/Additional-supports...-2.pdf>
- Nic Airt C (2020). *An féidir le scoileanna lán-Ghaeilge freastal éifeachtach a dhéanamh ar dhaltai le deacrachtaí litearthachta?* Tráchtas Máistreachta neamhfhoilsithe san Oideachas Lán-Ghaeilge, Coláiste Mhuire gan Smál, Ollscoil Luimnigh.
- Nic Réamoinn, E. (2017). *Forbairt teanga an mhúinteora sa Ghaelcholáiste*. Tráchtas Máistreachta neamhfhoilsithe san Oideachas Lán-Ghaeilge, Coláiste Mhuire gan Smál, Ollscoil Luimnigh.
- Nikula, T., Dafouz, E., Moore, P. & Smit, U. (2016). *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education*. Multilingual Matters.
- Ó Ceallaigh T. J., Ó Laoire M. & Uí Chonghaile, M. (2019). *Comhtháthú ábhar agus teanga san iarbhunscoil lán-Ghaeilge/Ghaeltachta: I dtreo eispéiris forbartha gairmiúla chun dea-chleachtais a nochtadh*. Tuarascáil Taighde, An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta. Ar fáil ag <https://www.cogg.ie/wp-content/uploads/Tuarasca%CC%81il-Taighde-Comhtha%CC%81thu%CC%81-an-a%CC%81bhar-agus-na-teanga.pdf>
- 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*. Ar fáil ag <http://www.cogg.ie/wp-content/uploads/an-tumoideachas-bua-no-dua.pdf>
- O Ceallaigh, T. J., Hourigan, M. & Leavy, A. (2018). Developing potentiality: Pre-service elementary teachers as learners of language immersion teaching. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. DOI: 10.1080/13670050.2018.1489779
- O Ceallaigh, T. J., Ni Mhurchu, S. & Ni Chroinin, D. (2017). Balancing content and language in CLIL: The experiences of teachers and learners. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 5(1), 58-86.
- Ó Ceallaigh, T.J. (2013). *Teagasc foirm-dhírthe i gcomhthéacs an tumoideachais lán-Ghaeilge: Imscrúdú criticiúil ar dhearchtaí agus ar chleachtais mhúinteoirí*. Tráchtas PhD neamhfhoilsithe, Corcaigh: Coláiste na hOllscoile, Corcaigh.



- Ó Ceallaigh, T.J. (2020). Feasacht teanga múinteoirí a nochtadh tríd an Staidéar Ceachta. *Taighde agus Teagasc 7*, lgh. 171-186.
- Ó Ceallaigh, T.J. agus Ní Shéaghdha, A. (2017). *Critéir aitheantais cuí um dhearbhu cáilíochta agus dea-chleachtais do bhunscoileanna agus iarbhunscoileanna lán-Ghaeilge ar bhonn uile Éireann*. GAELSCOILEANNA.
- Ó Ceallaigh, T.J. & Ó Brocháin, C. (2020). Trasteangú san oideachas lán-Ghaeilge: Deiseanna agus dúshláin. *Taighde agus Teagasc 7*, lgh. 155-170.
- Ó Duibhir, P. (2009). *The spoken Irish of sixth class pupils in Irish immersion schools*. Tráchtas dochtúireachta neamhfhoilsithe, Coláiste na Tríonóide, Baile Átha Cliath.
- Ó Duibhir, P., (2018). *Immersion education: Lessons from a minority language context*. Multilingual Matters.
- Ó Grádaigh, S. (2015). *Soláthar múinteoirí ábhar do na hiarbhunscoileanna lán-Ghaeilge & Gaeltachta*. An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta.
- Ó Laoire, M., (2019) An Ghaeilge sa chóras oideachais: Pleanáil sealbhaithe agus curaclam, in Ó hIfeárnáin, T. (Eag.) *An tsochtheangeolaíocht: Taighde agus gníomh*. (lgh.243-264), Baile Átha Cliath: Cois Life.
- Ó Treasaigh, D. (2019). *Conas mar a théann an TFC i bhfeidhm ar inniúlacht an mhúinteora ag an dara leibhéal*. Tráchtas Máistreachta neamhfhoilsithe san Oideachas Lán-Ghaeilge, Coláiste Mhuire gan Smál, Ollscoil Luimnigh.
- Perez-Canado, M. L. (2016). Teacher training needs for bilingual education: In-service teacher perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(3), 266–295.
- Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best evidence syntheses iteration (BES)*. An Nua-Shéalainn: An Roinn Oideachais. Ar fáil ag https://www.educationcounts.govt.nz/data/assets/pdf_file/0015/60180/BES-Leadership-Web-updated-foreword-2015.pdf
- Roinn Oideachais agus Scileanna, (2017) *Polasaí don oideachas Gaeltachta 2017-2022*. Baile Átha Cliath. An Roinn Oideachais agus Scileanna.
- Smala, S. (2012). CLIL programmes in Australia: Multilingual schooling contexts. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 1(1), 115–127.
- Tedick, D. J., & Lyster, R. (2020). *Scaffolding language development in immersion and dual language classrooms*. Routledge.
- Thomas, W. P. & Collier, V. P. (2012). *Dual language education for a transformed world*. Dual Language Education of New Mexico/Fuente Press.
- Turner, M. (2019). The positioning of Japanese in a secondary CLIL science classroom in Australia: Language use and the learning of content. *Journal of Immersion and Content- Based Language Education*, 7(2), 192–211. <https://doi.org/10.1075/jicb.18021.tur>
- Turner, M., & Fielding, R. (2020). CLIL teaching training and teachers' choices: Exploring planned language use in the Australian context. *Language Culture and Curriculum*. DOI: 10.1080/07908318.2020.1792920
- Uí Ainiféin, M. (2015). *An fhoghlaim chomhtháite ábhar agus teanga: Meon agus mianach*. Tráchtas Máistreachta neamhfhoilsithe san Oideachas Lán-Ghaeilge, Coláiste Mhuire gan Smál, Ollscoil Luimnigh.
- Walsh, C (2007). *Cruinneas na Gaeilge scríofa sna hiar-bhunscoileanna lán-Ghaeilge i mBaile Átha Cliath*. An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta.



PÁIPÉIR



Inniúlachtaí teanga múinteoirí sa lántumadh luath

Eibhlín Mhic Aoidh, Coláiste Ollscoile Naomh Muire, Béal Feirste

ACHOIMRE

Nuair a dhéanann pobal cinneadh tumoideachas a chur ar bun ina cheantar, is le bunú naíscoile a thosaíonn an fhorbairt sin de ghnáth. Dúshlán amháin atá le sárú ná earcaíocht múinteoirí nó stiúrthóirí a bhfuil na cáilíochtaí cuí i gcúram leanaí nó san oideachas acu mar aon leis an líofacht le bheith mar eiseamláir den Ghaeilge ag páistí naíscoile. Déanfar scagadh sa pháipéar seo ar thaighde a rinneadh ar cháilíochtaí stiúrthóirí/múinteoirí in 30 naíscoil i dTuaisceart Éireann sa bhliain 2014-15, ar an fhéinluacháil a rinneadh ar a gcuid Gaeilge sa suíomh oibre, agus ar a riachtanais forbartha gairmiúla.

ABSTRACT

When a community decides to set up an immersion model of education in their area, this usually begins with a Naíscoil. One challenge is the recruitment of staff who have the required childcare/education qualifications and who also have the necessary degree of fluency in Irish to act as linguistic models for the Naíscoil children. This paper reports on research which investigated the qualifications of leaders/teachers in 30 Naíscoileanna in the north of Ireland, their self-evaluation of their Irish in the work environment, and their continuing professional development needs.

Aithníonn an t-údar an t-ionchur a bhí ag RSM McClure Watters (Consulting) agus ag na cúntóirí taighde Aileen Nic Íomhair agus Laoise Nig Thuairisg sa saothar seo.



1. INTREOIR

Is cloch choirnéil í an réamhscolaíocht lán-Ghaeilge a bhfuil forbairtí eile ag leibhéal bunscolaíochta agus iar-bhunscolaíochta tógtha uirthi. Tháinig méadú suntasach ar líon na scoileanna san earnáil lán-Ghaeilge ó thuaidh le blianta anuas, náiscoilleana ina measc (RSM McClure et al., 2019). Sa bhliain acadúil 2019-20, bhí 47 náiscoil lán-Ghaeilge i dTuaisceart Éireann (Staitisticí ó Chomhairle na Gaelscolaíochta). Déanann an páipéar seo tuairisciú ar thaighde ar thorthaí oideachais sa náiscolaíocht lán-Ghaeilge a choimisiúnaigh an Roinn Oideachais i dTuaisceart Éireann sa bhliain acadúil 2014-15 nuair a bhí 43 náiscoil ag feidhmiú (RSM McClure et al., 2019). Ba iad RSM McClure Watters (Consulting), comhlacht comhairliúcháin, a rinne an taighde a chomhordú agus bhí údar an pháipéir seo mar bhainisteoir tionscadail agus phríomhúdár. Déanann an páipéar seo tuairisciú ar roinnt gnéithe den mhórtionscadal taighde, orthu seo: cáilíochtaí na stiúrthóirí/múinteoirí i náiscoilleana sa bhliain acadúil 2014-15; féinluacháil a rinne siad ar a gcuid Gaeilge sa suíomh oibre; agus a riachtanais forbartha gairmiúla. Baineadh feidhm as modhanna cáilíochtúla taighde lena n-áirítear anailís deasc-bhunaithe ar reachtaíocht agus ar bheartais, mar aon le hathbhreithniú litríochta agus agallaimh leathstruchtúrtha le foireann in 30 náiscoil agus 13 agallamh le páirtithe leasmhara a bhíonn ag plé leis an náiscolaíocht lán-Ghaeilge ina ról gairmiúil.

2. LÉIRBHREITHNIÚ AR AN LITRÍOCHT

Tá ról an duine fhásta i náiscoilleana lán-Ghaeilge éagsúil lena mhacasamhail i suíomhanna aonteangacha lán-Bhéarla maidir le stíl agus nósanna cumarsáide agus le straitéisí múinteoireachta (féach m.sh. Andrews, 2006; Hickey, 1997; Mhic Mathúna, 2009). Tá leibhéal ard líofachta agus cruinnis sa Ghaeilge inmhianaithe mar go hiondúil is iad na daoine fásta na heiseamláirí den Ghaeilge do na páistí óga seo ag tús an ghaeleoidh. Os a choinne sin, tá eolas ar oideolaíochtaí cuí ina réamhriachtanas. Tá pleanáil don fhorbairt teanga tábhachtach. Ról sa bhreis atá le himirt ag stiúrthóirí/múinteoirí ná an tsíorbhreachnóireacht agus monatóireacht chúramach ar fhorbairt scileanna na bpáistí ó thaobh thuiscint agus labhairt na Gaeilge. Tá tuairisc ag Andrews (2006) ar na tosca riachtanacha atá de dhíth ar mhúinteoirí tumoideachais sna luathbhlianta, lena n-áirítear:

- eolas ar chlár teanga an tsuímh;
- eolas ar an seicheamh ina ndéantar gnéithe faoi leith den teanga a fhorbairt;
- úsáid leideanna neamhbhriathartha;
- gach deis a thapú le hathchuid a thabhairt ar an teanga a bhí mar fhócas san am a chuaigh thart; agus,
- cothromaíocht thomhaiste a aimsiú idir teanga atá ar leibhéal tuisceana na ndaltaí agus teanga a chuireann dúshlán rompu (lch 33).

Is léir, mar sin de, go bhfuil tábhacht leis an fhorbairt ghairmiúil réamhsheirbhíse agus leis an fhorbairt ghairmiúil inseirbhíse. Is amhlaidh atá sa tumoideachas Māori in Aotearoa (an Nua-Shéalainn):

How effectively teachers understand and address the complex issues that attend teaching in an L2 as an instructional language... is pivotal to the success or otherwise of bilingual/immersion programmes. Specifically, teaching in a bilingual programme requires specialist training in immersion pedagogy, curriculum, materials and resources and L2 target language assessment. This must include preservice and ongoing in-service in:

- bilingual theory and research;
- the bilingual programme the school uses;
- second language acquisition and development;
- instructional strategies in second language development;
- multicultural and educational equity training; and
- cooperative learning strategies

(May, Hill & Tiakwai, 2004)

I staidéar comparáideach ar chleachtais sa lántumadh luath sa Fhreaslainn, san Fhionlainn, sa Bhriotáin agus sa Bhreatain Bheag, moladh scaipeadh agus malartú eolais agus dea-chleachtais sa tumoideachas thar dhlínsí agus réigiúin éagsúla san Eoraip (Bangma & Riemersma, 2011). Dar le Hickey agus de Mejía (2014), ní hamháin go bhfuil an fhorbairt ghairmiúil riachtanach ach tá struchtúir chórasacha ghairme de dhíth leis an fhoireann a choimeád, agus tá gá le:



high-quality and systematic ongoing training delivered by effective and experienced practitioners, allowing them to share their expertise. Such training needs to be accompanied by the development of adequate career structures where these are currently lacking, to promote better retention of the most effective and experienced practitioners (lch 139).

Beidh tionchar ag inniúlachtaí teanga an mhúinteora ar thorthaí foghlama na bpáistí. Aithnítear sa litríocht idirnáisiúnta ar an tumoideachas an dúshlán a bhaineann le foireann a earcú a bhfuil na cáilíochtaí cuí san oideachas nó i gcúram leanaí acu agus a bhfuil an leibhéal cuí sa teanga acu. Tá sé sin aibhsithe i gcás bhundúchasaigh Mheiriceá agus pobal Māori sa Nua-Shéalainn (May, 2013); i gcás thumoideachas na Freaslainne san Ísiltír (Ytsma, Riemersma & de Jong, 2007); agus i scoileanna Gàidhlig in Albain (Robertson, 2006). Dar le Stephen, McPake, McLeod, Pollock agus Carroll (2009: 39), is tasc íogair casta é freastal ar riachtanais dhéacha na hearnála, mar atá: (1) cáilíochtaí sna luathbhlianta; agus (2) inniúlachtaí teanga. Maidir le héagsúlacht in inniúlachtaí teanga, tá cuid mhór i gcoitinne ag próifíl teanga na foirne in Éirinn le hoideachas trí Ghàidhlig:

students enrolling on courses have a wide range of language knowledge and experience. Some are native speakers of the language and some are products of Gaelic-medium school education while an increasing number are adult learners who have achieved a considerable degree of fluency in the language through immersion or other forms of intensive study programmes. The latter are usually highly motivated and their commitment to learn and develop compensates for some deficiencies in vocabulary, idiom and intonation... It is essential that programmes for minority-language teacher education afford opportunities for students to develop their linguistic skills and that the use of the minority language as a medium of instruction should be maximised (Robertson, 2006:160-162).

Tá inniúlacht teanga múinteoirí bunscoile luaite mar ábhar imní ag 27% de na príomhoidí (n=106) a ghlac páirt i suirbhé ar sholáthar múinteoirí do bhunscoileanna Gaeilge (Máirtín, 2006). Luann Ó Ceallaigh agus Ní Shéaghdha (2017) na dúshlán mhóra atá roimh mhúinteoirí bunscoile ar fhoghlaimeoirí teanga a mbunús:

Tá sé ríthábhachtach gur úsáideoir inniúil na tumtheanga atá sa mhúinteoir 'tumoideachas', agus go léiríonn sé/sí eiseamláir den tumtheanga mar aon le réimse leathan ardscoileanna agus ard-inniúlachtaí teanga lena gcuimsítear eolas ar léacsacan sainiúil, gramadach, séimeantaic, ortagrafaíocht, fóineolaíocht, sochtheangeolaíocht, mar aon le teanga a bhaineann go sainiúil le gach disciplín (2017: 15).

Aithníonn Ó Baoill (2007) an dúshlán atá ann le fórsa oibre ardcháilithe a fhorbairt d'earnáil na gaelscolaíochta nuair a scríobh sé:

providing well-trained and linguistically competent teachers is a central priority as they form the backbone of the immersion experience. At present, the number of suitably trained teachers, well-qualified and trained in the various sub-disciplines appropriate to minority language education, is far short of the number needed to sustain a well-balanced educational programme. A more coherent and wide-ranging programme of training needs to be put in place at several third-level institutions (lch 423).

Ar an téad céanna, molann Nig Uidhir (2006) go bhfuil gá le cosán forbartha ar bhonn níos struchtúrtha le hoiliúint a chur ar fáil do mhúinteoirí naíscolaíochta don earnáil lán-Ghaeilge mar chuid den soláthar in oideachas tosaigh múinteoirí. Maidir leis an nGàidhlig, molann Stephen et al. (2009) cur chuige leis na dúshlán sin a mhaolú: an soláthar a fheabhsú maidir le hoideachas tosaigh agus forbairt leanúnach múinteoirí agus meicníochtaí a fhorbairt le heolas agus dea-chleachtais a phlé agus a roinnt.

Dar le Robertson, tá stádas oifigiúil de dhíth ar an oideachas tosaigh múinteoirí agus ar an fhorbairt ghairmiúil leanúnach. Má thugann an stát aitheantas agus tacaíocht don mhionteanga, is as sin a eascraíonn caighdeán aontaithe:

there will normally be benchmarks and performance indicators which set the standards to be met. These will specify the competences, skills and knowledge that student teachers must demonstrate (2006: 158).

Tá cur síos in Ytsma, Riemersma agus de Jong, (2007) ar fhreagra amháin a rinne rialtas réigiúnach na Freaslainne ina chuid iarrachtaí chun úsáid na tumtheanga a fheabhsú. Cuireadh de chúram ar eagraíocht luathbhlianta creat cáilíochta a fhorbairt a raibh ceithre ghné ann: máistreacht teanga; timpeallacht na teanga; straitéisí teagaisc; agus beartas teanga. Na náiscoilleana a bhain critéir chreidiúnaithe amach, tugadh maoiniú sa bhreis dóibh. Thug luacháil ar an togra le fios go ndearna an creat cáilíochtaí an córas níos soiléire agus gur mhéadaigh cáilíochta gairmiúla na stiúthóirí dá bharr. Níor forbraíodh creat cáilíochta gairmiúla den chineál sin don náiscolaíocht lán-Ghaeilge sa tuaisceart go n-uige seo cé go raibh an moladh seo in *Athbhreithniú na Gaelscolaíochta* (RO, 2008):

Ba chóir go mbeadh deiseanna do IPD agus CPD ag an fhoireann ghairmiúil in aonaid réamhscolaíochta trí chúrsaí a fhorbraítear agus a chuirtear in oiriúint dá sainriachtanais sa tumoideachas do pháistí óga (lch 95).



Mhol an eagraíocht Gaeloideachas i Nuachtlitr 27 (Meitheamh 2017) go mbeadh caighdeán B2, nó a chomhionann, de réir chreat TEG (Teastas Eorpach na Gaeilge, www.teg.ie), innhianaithe ag stiúirthóirí naíonra agus caighdeán TEG B1 ag stiúirthóirí cúnta. Dar leo, tá “na hinniúlachtaí ag na leibhéil sin oiriúnach don dea-chleachtas sa naíonra le timpeallacht shaibhir na Gaeilge a sholáthar”.

Tugann an litríocht le fios gur ceist íogair chasta í ceist inniúlachtaí teanga múinteoirí/stiúirthóirí náiscoilleana (Stephen et al., 2009) agus gur doiligh na hinniúlachtaí sin a scaradh ó inniúlachtaí breise oideolaíochtaí atá de dhíth ar chleachtóirí an tumoideachais. Sa chéad chuid eile den pháipéar, déanfar cur síos ar na modheolaíochtaí ar baineadh feidhm astu le peirspictíochtaí cleachtóirí agus páirtithe leasmhara na náiscoilleana a iniúchadh sa bhliain 2014-15.

3. MODHANNA TAIGHDE

Baineadh feidhm as modheolaíocht cháilíochtúil sa staidéar seo le deiseanna a éascú do na rannpháirtithe mioneolas agus léargas a thabhairt ar a suíomh féin. Gineadh sonraí a thug eolas saibhir agus anailís ar dhifríochtaí caolchúiseacha, rudaí nach mbeadh ar fáil trí mhodheolaíocht chainníochtúil. Roghnaíodh na modhanna taighde seo a leanas:

- anailís dheasc-bhunaithe ar dhéimeagrafaic, ar bheartais agus ar litríocht ábhartha a thug eolas comhthéacsúil agus tuiscint ar thaighde idirnáisiúnta agus réigiúnach ar an lántumadh luath;
- agallaimh leathstruchtúrtha le páirtithe leasmhara ó eagraíochtaí comhairleacha le heolas agus léargas a aimsiú uathu sin atá ag feidhmiú ar leibhéal straitéiseach i bhforbairtí náiscolaíochta ó thuaidh;
- agallaimh leathstruchtúrtha le stiúirthóirí/múinteoirí ó shuíomhanna náiscolaíochta le heolas agus léargas a fháil ó fhoirne na náiscoilleana féin.

Ó phobal iomlán de 43 náiscoil, ghlac 30 suíomh páirt sa taighde agus rinneadh agallamh le stiúirthóirí/múinteoirí nó príomhoidí. Bhí idir scoileanna seanbhunaithe agus scoileanna nuabhunaithe ann, scoileanna cathracha agus scoileanna i mbailte tuaithe, scoileanna reachtúla agus scoileanna deonacha. Sampla ionadaíoch atá ann mar sin agus is féidir a bheith muiníneach go dtugann an sampla léargas maith ar an earnáil. Mná uilig a bhí mar mhúinteoirí/stiúirthóirí sna suíomhanna a ghlac páirt sa taighde. Thug na rannpháirtithe cead eolasach i scríbhinn (British Educational Research Association, 2018). Míníodh aidhm an taighde. Thuig na rannpháirtithe nach n-ainmneofaí iad féin ná a suíomh sa tuairisc agus go raibh rogha acu tarraingt siar ón taighde ag am ar bith sa phróiseas. Tugadh rogha dóibh cé acu i mBéarla nó i nGaeilge a dhéanfaí an t-agallamh agus déantar athfhriotail a thuairisciú go dílis de réir na roghanna sin. Den chuid is mó, rinneadh agallamh le duine amháin as gach suíomh ach in amanna bhí beirt nó triúr a ghlac páirt. Chuige sin, luaitear gach suíomh mar “Cás” agus uimhir leis nuair atá athfhriotail le tuairisciú (m.sh. Cás 1). Tugtar faoi deara nach raibh na páistí náiscolle rannpháirteach sa taighde de réir na dtéarmaí tagartha a bhí leagtha amach ag an choiste stiúrtha. Is trua sin mar go gcuirfeadh guth an pháiste go mór leis an taighde agus le cáilíocht na hanailíse (Lundy, 2007). Glacadh nótaí cuimsitheacha le linn gach agallaimh. Rinneadh anailís théamach ar fhreagairtí na rannpháirtithe agus rinneadh códú ar na téamaí sin mar aon le cuntas ar mhinicíocht roinnt téamaí. Déantar roinnt sonraí a thuairisciú go cainníochtúil. Baintear feidhm as na téarmaí seo a leanas:

Chóir a bheith gach duine	>90%
Bunús	75%-90%
An mhórchuid	50%-74%
Mionlach suntasach	30%-49%
Mionlach	10%-29%
Líon beag	<10%

4. ANAILÍS AR NA SONRAÍ TAIGHDE

Déantar anailís anseo ar dhéimeagrafaic na hearnála mar chúlra agus mar chomhthéacs ar na sonraí a chuirtear i láthair ar cháilíochtaí na rannpháirtithe san oideachas nó i gcúram leanaí agus ar a gcáilíochtaí sa Ghaeilge mar aon leis an fhorbairt ghairmiúil atá ar siúl acu nó a bhfuil sé de mhian acu a dhéanamh.



4.1 Déimeagrafaic

In 2014-15, bhí 43 suíomh náiscolaíochta i dTuaisceart Éireann ag soláthar lántumadh luath do dhaltáí 3-4 bliana d'aois sa bhliain acadúil sular thosaigh siad ar an oideachas bunscolaíochta. Ba náiscoilleana deonacha iad 29 suíomh a bhí á mbainistiú ag coiste deonach náiscoil agus á maoiniú ag an Roinn Oideachais, ag clár oideachais na réamhscolaíochta, ag foinsí eile luathbhlianta agus ó iarrachtaí tiomsaithe airgid na gcoistí. Is den riachtanas go bhfuil ar a laghad teastas i gcúram leanaí ar Leibhéal 3 ag stiúrthóirí na náiscoilleana deonacha. Ba scoileanna reachtúla 14 acu sin, a bhí á maoiniú trí bhuiséad bunscóile agus á mbainistiú ag príomhoidí agus bord gobharnóirí bunscóile. Bhí múinteoirí cáilithe a bhí cláraithe le GTCNI (General Teaching Council for Northern Ireland) ag obair iontu.

Léiríonn an tábla thíos líon iomlán na náiscoilleana agus na ndaltaí bunaithe ar fhiúirí ón Roinn Oideachais agus ó Chomhairle na Gaelscolaíochta.

Tábla 1

Líon Suíomhanna agus Daltáí sa Bhliain Acadúil 2014-2015

	Suíomhanna Deonacha	Suíomhanna Reachtúla	Iomlán
Líon Suíomhanna	29	14	43
Líon Daltáí (maoinithe agus neamh-mhaoinithe)	562	397	959
Líon Daltáí (maoinithe amháin)	488	397	885

Is é atá i líon na ndaltaí i náiscoilleana lán-Ghaeilge ná 5.4% de shuíomhanna réamhscolaíochta agus 3.7% de dhaltáí réamhscolaíochta sa stát ó thuaidh. Idir 2004/05 agus 2014/15, bhí méadú measartha ar líon na suíomhanna agus na bhfoirne lán-Ghaeilge (>5%) ach bhí méadú suntasach (> 30%) ar líon na ndaltaí a bhíonn ag freastal orthu.

Léirítear sa tábla thíos fás na náiscolaíochta:

Tábla 2

Cé chomh fada is atá an náiscoil ar obair?

Cé chomh fada is atá an náiscoil bunaithe?	Líon Suíomhanna	Céatadán	Céatadán Carnach
Níos lú ná 5 bliana	3	10.0	10.0
6 bliana - 10 mbliana	4	13.3	23.3
11-15 bliana	5	16.7	40.0
16-20 bliain	6	20.0	60.0
Níos mó ná 20 bliain	12	40.0	100.0

Tugtar faoi deara cé go bhfuil 12 scoil atá ar obair le níos faide ná 20 bliain, go bhfuil 12 scoil eile atá ar obair níos lú ná 15 bliana, rud a léiríonn éagsúlacht sa soláthar. Bíonn riachtanais forbartha faoi leith agus riachtanais bhreise ag scoileanna nuabhunaithe. Phléigh líon beag iarratasóirí na dúshláin a bhraitheann earnáil óg atá ag fás agus ag forbairt:

The Irish-medium sector is still very young. The age of staff is young. There aren't many people out there who have the experience or the expertise in the sector (Cás 30)

Is den riachtanas é go dtig leis an earnáil tarraingt ar an taithí seo ar dhóigh chórasach struchtúrtha leis na héispéiris foghlama is fearr a sholáthar do dhaltáí náiscoil.



4.2 Cáilíochtaí agus Próifíl Teanga na Stiúrthóirí/Múinteoirí

Tháinig sé chun solais sa léirbhreithniú ar an litríocht gur tosca tábhachtacha iad inniúlachtaí teanga na foirne. Ní hamháin go bhfuil cáilíocht san oideachas nó i gcúram leanaí de dhíth ar stiúrthóirí/múinteoirí ach tá leibhéal cuí Gaeilge de dhíth. Rud eile atá inmhianaithe ná tuiscint ar fhorbairt an dátheangachais agus oideolaíochtaí cuí don tumoideachas. Déantar anailís anseo ar cháilíochtaí na stiúrthóirí/múinteoirí mar a thuairiscigh siad féin iad. Os a choinne sin, déantar anailís ar phróifíl na rannpháirtithe le mionsonruithe níos caolchúisí a thabhairt ar inniúlachtaí teanga na foirne.

Léiríonn an tábla thíos an cháilíocht oideachasúil is airde a bhí bainte amach ag na stiúrthóirí/múinteoirí a bhí ag teagasc sa 30 scoil a bhí rannpháirteach sa taighde.

Tábla 3

An Cháilíocht is airde ag Stiúrthóirí/Múinteoirí

Cáilíochtaí	Reachtúil	Deonach	Iomlán
Teastas Iarchéime san Oideachas	6	0	6
Céim	4	5	9
Leibhéal 5 i mBainistiú Cúraim Leanaí	-	2	2
Leibhéal 3 i gCúram Leanaí	-	13	13

Is cáilíocht iontrála é leibhéal 2 a thugann an chéad chéim i gcúram leanaí; baintear stádas cleachtóra amach le cáilíocht ar leibhéal 3; agus bronntar stádas mar chleachtóir sinsearach in oideachas na luathbhlianta orthu sin a bhfuil leibhéal 5 bainte amach acu (<https://www.qualhub.co.uk/n>). Léiríonn an tábla thíos ón eagraíocht Dearbhú Cáilíochta agus Cáilíochtaí Éireann an comhionannas idir cáilíochtaí i dtuaisceart agus i ndeisceart na tíre (https://qhelp.qqi.ie/learners/qualifications-recognition-advice/comparing-qualifications-in-the-uk-and-ireland/Qualifications_Can_Cross_Boundaries.pdf):

Tábla 4

Comhionannas cáilíochtaí

Creat Cáilíochtaí do Shasana agus Tuaisceart Éireann www.ofqual.gov.uk www.ccea.org.uk	Creat Cáilíochtaí do Phoblacht na hÉireann www.qqi.ie
Leibhéal 5 Bainistiú Cúraim Leanaí	Ardteastas
Leibhéal 3 Cúram Leanaí	Leibhéal 5
Leibhéal 2 Cúram Leanaí	Leibhéal 4

Tá codarsnacht idir leibhéal na gcáilíochtaí i suíomhanna deonacha i gcomparáid le suíomhanna reachtúla. Ar an lámh eile, thug mionlach suntasach rannpháirtithe i suíomhanna deonacha le fios go raibh cúrsaí ar siúl acu mar fhorbairt ghairmiúil mar atá léirithe sa tábla thíos. Léiríonn sé seo go bhfuil cultúr feabhsúcháin agus foghlaim fadsaoil le brath i measc stiúrthóirí na náiscoilleana deonacha.

Tábla 5

Forbairt Ghairmiúil na rannpháirtithe

Cúrsa	Líon Rannpháirtithe
Céim sa Ghaeilge	1
Céim i Léann na Luathbhlianta	1
Leibhéal 5 Bainistiú cúraim leanaí	5
Leibhéal 3 Cúram leanaí	2
Leibhéal 2: Teastas sa Tumoideachas (Altram)	5



Ar bharr na gcáilíochtaí sin, is díol suntais é go raibh cúigear ag freastal ar chúrsa Leibhéal 2 sa Tumoideachas cé go raibh cáilíocht níos airde bainte amach acu cheana féin. Tugann sé sin le fios go bhfuil cúrsaí sa tumoideachas, á soláthar ag an eagraíocht Altram (www.altram.org), an-ábhartha agus ag teacht le riachtanais teanga agus riachtanais oideolaíochta na náiscoilleana lán-Ghaeilge.

I dteannta cáilíochtaí san oideachas nó i gcúram leanaí, tá ardleibhéal inniúlachtaí sa Ghaeilge inmhianaithe le go gcuirfí timpeallacht spreagúil teanga ar fáil. Léiríonn an tábla thíos na cáilíochtaí Gaeilge a bhí ag na rannpháirtithe.

Tábla 6

Cáilíochtaí/stádas a bhaineann le hinniúlacht sa Ghaeilge

Cáilíocht/Stádas	Reachtúil	Deonach	Iomlán
Cainteoir dúchais	-	1	1
Céim sa Ghaeilge	10	-	10
Dioplóma	-	6	6
A Leibhéal/Ardteistiméireacht	-	6	6
Leibhéal AS	-	1	1
GCSE/Teastas Sóisearach	-	2	2
Teastas Tosaitheora	-	2	2
Cuid ar bith	-	2	2

Léiríonn an t-eolas sin codarsnacht idir suíomhanna reachtúla agus deonacha agus tugann sé le fios go bhfuil réimse leathan cumas i measc foirne sna suíomhanna deonacha go háirithe. Léirigh cuid de na rannpháirtithe gur ceapadh daoine ar an fhoireann nach raibh ach líofacht teoranta sa Ghaeilge acu. As sin a d'eascair cur síos ar chleachtais nach bhfuil ag teacht le tuiscintí ar dhea-chleachtas sa lán-tumoideachas luath.

The manager sets out a language specific plan for the staff who are not proficient in the language. In this plan the topics are spelt out phonetically for the staff to facilitate the use of Irish when the manager is not in the room. Current staff have a very low proficiency in Irish and when the Naíscoil manager was on maternity leave no Irish was spoken in the Naíscoil. This plan was drawn up to prevent that from happening again and also to allow the manager to use time effectively. (Cás 9).

Léirigh roinnt rannpháirtithe i náiscoilleana reachtúla gur ábhar imní an easpa comhsheasmhachta maidir le hinniúlachtaí teanga i suíomhanna áirithe agus go mbíonn tionchar aige sin ar dhul chun cinn na ndaltaí. Dar leo gur tháinig comhsheasmhacht le stádas reachtúil:

Sílím go bhfuil neart náiscoilleana agus leibhéal Gaeilge na múinteoirí, níl leibhéal comhsheasmhach amuigh ansin agus measaim féin gurb é sin an rud is mó... tá sé deacair freisin daoine a choinneáil, foireann a choinneáil sna náiscoilleana (Cás 29).

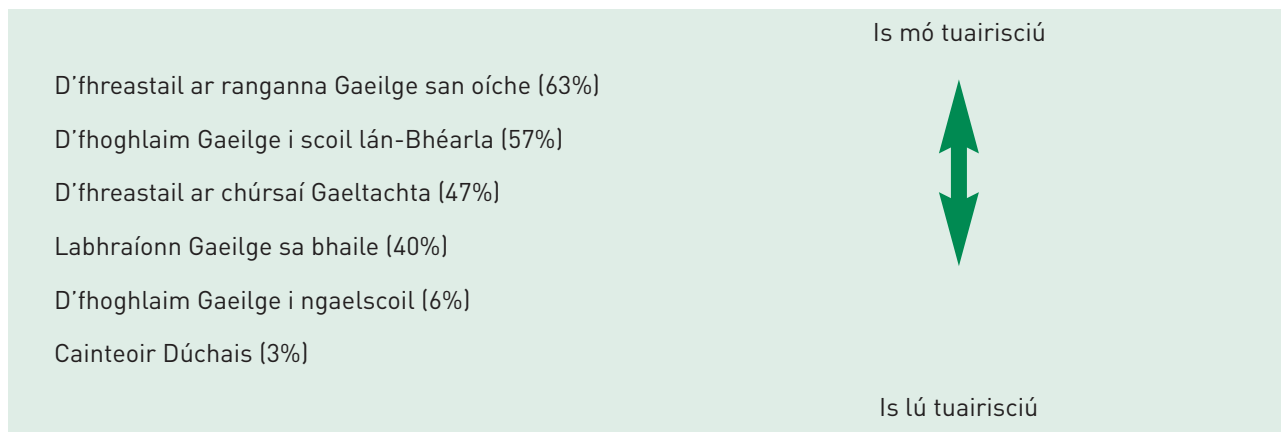
Caithfidh múinteoirí cáilíocht a bheith acu sa chúram leanaí agus céim ar a laghad a bheith acu sa Ghaeilge. Sin an rud a dhéanann difear. Tá difríocht mhór tugtha faoi deara agam ón uair a d'athraigh muid ó ghrúpa súgartha go náiscoil reachtúil. (Cás 4).

Thug rannpháirtithe féinluacháil níos mine ar phróifíl Ghaeilge s'acu féin. Léiríonn an tábla thíos gur fhoghlaim siad an Ghaeilge ar éagsúlacht bealaí agus ar dhóigheanna níos leithne ná trí cháilíochtaí acadúla amháin.



Tábla 7

Próifíl Gaeilge na Foirne



Tá an cur síos seo ó rannpháirtí ar a turas foghlama spésiúil agus cuireann sé i gcuimhne dúinn an méid oibre breise atá déanta ag roinnt stiúrthóirí náiscoil go n-uige seo:

I started to learn Irish when I sent my children to the náiscoil and then later on when they attended the bunscoil. I did a foundation course with Conradh na Gaeilge through the university in Galway and I then did a diploma in Irish at University of Ulster, Magee (Cás 10).

Iarradh tuilleadh eolais ar inniúlachtaí teanga bunaithe ar réimse cleachtas sa tumoideachas ar chontanam ó bheannú do dhuine agus gnáthchomhrá go plé ar shúgradh agus gníomhaíochtaí teanga gan choinne. D'aontaigh gach rannpháirtí nó d'aontaigh siad go láidir go raibh siad ábalta Gaeilge a úsáid go cumasach i ngnásanna laethúla náiscoil agus go dtiocfadh leo:

- Teanga shóisialta a úsáid agus iad ag beannú do dhaltaí agus ag casadh leo;
- Scéalta a léamh nó a insint do dhaltaí;
- Deilíní a aithris agus amhráin a cheol leis na daltaí;
- Labhairt le daltaí le linn an tsúgartha;
- Ceisteanna a chur le linn plé.

Nuair a cuireadh ceist ar rannpháirtithe an raibh siad sásta le leibhéal Gaeilge s'acu féin, dúirt a mbunús (57%) nach raibh agus bhí roinnt acu a raibh céim sa Ghaeilge acu ina measc. Bhí mionlach suntasach ag freastal go rialta ar ranganna Gaeilge agus níos mó a dúirt go rachaidís chuig rang Gaeilge dá mbeadh ceann fóirsteanach ag an leibhéal cuí ina gceantar féin. Tugann sé sin le fios go bhfuil meon sláintiúil i leith na foghlama fadsaoil i measc na stiúrthóirí/múinteoirí náiscoil mar a bhain le feabhsú na Gaeilge go háirithe.

Is minic a pléadh na riachtanais bhreise a bhí de dhíth ar fhoireann náiscoil lán-Ghaeilge idir cháilíocht sa luathoideachas agus chaighdeán cuí Gaeilge. Téann sé seo i bhfeidhm ar earcaíocht agus ar chaomhnú foirne atá cáilithe agus a bhfuil na scileanna cuí acu:

Tá sé iontach doiligh foireann a fháil atá líofa sa Ghaeilge agus cáilithe sa chúram leanaí. Sin an deacracht is mó san earnáil faoi láthair. Ní féidir an dá chritéar earcaíochta sin a shásamh (Cás 8) .

Some Náiscoilleana struggle to find staff with Irish and the required childcare qualifications. Different levels of Irish in Náiscoilleana – this means that all Náiscoilleana are not developing children’s Irish to the same level. Some staff do not have the level of Irish to provide the immersion approach (Cás 12).

Tugadh faoi deara gur dúshlán mór é sin nuair a bhunaítear náiscoil ar dtús agus go bhfuil ionchais arda roimh an té a cheaptar:

Nuair a thosaíonn náiscoil go minic is doiligh múinteoir réamhscoile cáilithe a fháil a bhfuil Gaeilge aige nó duine a fháil atá sásta bheith ag obair ar phingneacha (Cás 28).

There is a lot of pressure on us at the moment and it is becoming very difficult to do the work that you signed up for with all the pressures of money, fundraising and staff. It’s nearly too much and extra funding is badly needed. I don’t think this sector is recognised for the importance of its role of the work we do. They would pay a minimum wage (to a pre-school employee) for the same work, if not more paperwork, as a primary teacher (Cás 8).



Is léir go bhfuil baint ag gairmthreoir do dhaoine óga a bhfuil Gaeilge acu leis an scéal:

Caithfidh daoine an cinneadh a dhéanamh, tá Gaeilge iontach tábhachtach agus caithfidh an curaclam a bheith tábhachtach freisin ach teastaíonn an dá rud. Tá gá le daoine a spreagadh dul ar aghaidh chun ardleibhéal Gaeilge a bhaint amach agus a chur ar a n-eolas go bhfuil poist ar fáil sa chúram leanaí má tá ardleibhéal Gaeilge agat (Cás 4).

D'aithin trí cheathrún de na páirtithe leasmhara a bhí páirteach sa taighde go raibh éagsúlacht ann de deasca líon beag daoine a bhfuil na cáilíochtaí cuí agus an leibhéal cuí Gaeilge acu. Luaigh duine amháin go raibh ar stiúrthóirí náiscoil a bheith ina saineolaithe ar ghramadach, ar chomhréir agus ar fhuaimniú na Gaeilge agus, os a choinne sin, ina saineolaithe ar fhorbairt iomlánaíoch an pháiste agus “go bhfuilimid ag dúil le cuid mhór ón fhoireann a bhfuil NVQ 3 acu”. Léirigh trian acu imní faoi chaighdeán labhairt na Gaeilge i roinnt náiscoil. Mar shampla, luaigh beirt acu go bhfaca siad cleachtas go raibh na stiúrthóirí ag labhairt Gaeilge leis na daltaí ach Béarla eatarthu féin. Mhol páirtí leasmhar amháin gur chóir go mbeadh meantóir Gaeilge ag foireann náiscoil le go dtiocfadh leo a gcuid scileanna a athnuachan agus a fhorbairt.

Luaigh stiúrthóirí/múinteoirí roinnt cúrsaí a rachadh chun sochair d’fhoirne ina gcuid suíomhanna. Is léir go bhfuiltear ag tabhairt tús áite do chúrsaí ina ndírítear ar inniúlachtaí Gaeilge na rannpháirtithe mar atá léirithe sa tábla thíos:

Tábla 8

Cé acu cúrsaí a rachadh chun sochair d’fhoireann na Náiscoil?



Luaigh roinnt rannpháirtithe áfach nach raibh gnáthranganna oíche Gaeilge ag freagairt dá riachtanas agus go bhfuil cúrsaí faoi leith de dhíth a bhfuil aird ar theanga na náiscoil:

More pre-school-related Irish language courses. The courses available are great but they are very general – something more specific to this sector is needed (Cás 11).

General Irish classes are not geared to immersion education. The language taught is not the language you need every day in the Náiscoil (Cás 23).

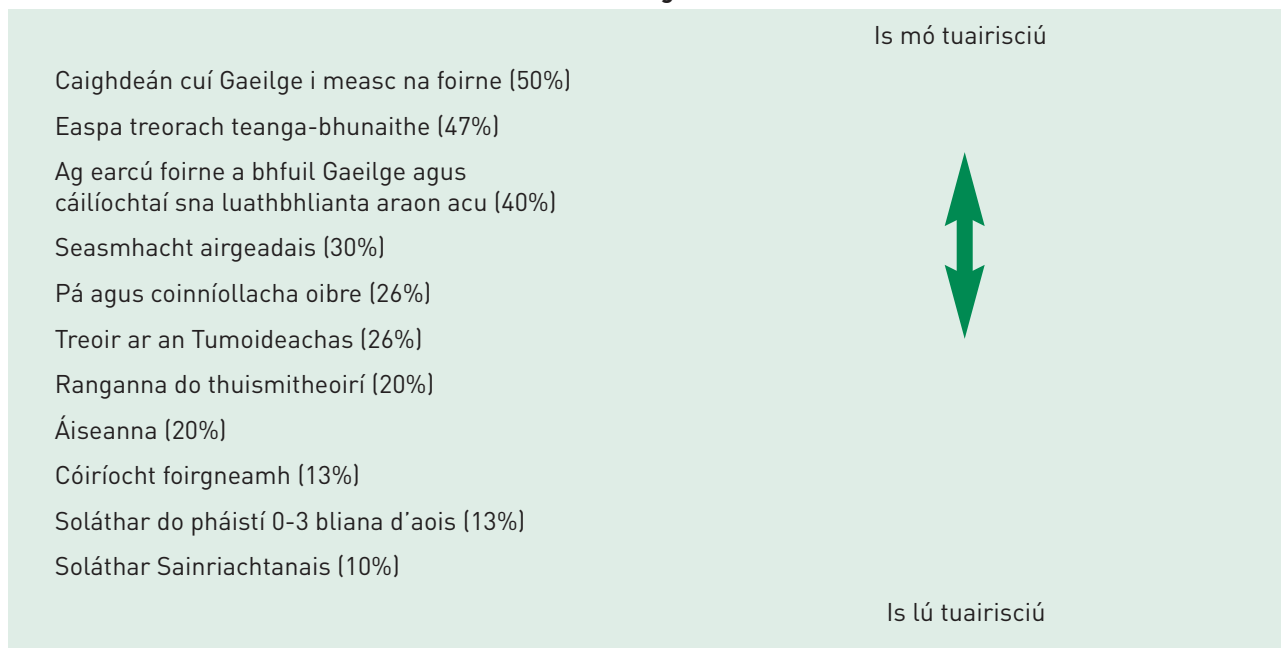
Cúrsaí cumarsáide (de dhíth) a dhíreoidh ar an teanga a bhaineann le gnáthnósmhaireacht na náiscoil (Cás 8).

D’aibhsigh rannpháirtithe roinnt dúshlán a bhaineann le hearnáil na náiscolaíochta lán-Ghaeilge. Pléadh na dúshlán mar fhreagra ar cheist oscailte faoi láidreachtaí agus dúshlán an tsoláthair agus pléadh iad fosta mar fhreagra ar théamaí eile sna hagallaimh. Rinneadh anailís ar na príomhdhúshlán de réir na stiúrthóirí/múinteoirí náiscoil agus is léir go mbaineann na dúshlán is mó a pléadh le hinniúlachtaí teanga na foirne mar atá léirithe sa tábla thíos:



Tábla 9

Dúshláin roimh Earnáil na Náiscolaíochta Lán-Ghaeilge



5. PLÉ

Tá an Náiscolaíocht lán-Ghaeilge faoi bhláth i dTuaisceart Éireann agus tá páirt nach beag ag foirne na náiscoilleana sa rath agus sa bhorradh seo. Léiríonn an litríocht go bhfuil trí chatagóir scileanna de dhíth ar stiúrthóirí/múinteoirí náiscoilleana agus tá na torthaí taighde ag teacht leis:

1. tá na scileanna riachtanacha uile sa luathoidéachas atá ag a macasamhail in earnáil an Bhéarla ag foireann náiscoilleana (Andrews, 2006);
2. tá leibhéal ard líofachta sa tumtheanga acu (Andrews, 2018; MacCorraidh, 2008; May, 2013; Stephen et al., 2009); agus,
3. tá eolas agus tuiscint ar oideolaíocht an tumoideachais le forbairt na tumtheanga á gcur chun cinn i measc na bpáistí (Andrews, 2006; Hickey, 1997; May et al., 2004; Mhic Mhathúna, 2009).

Léirigh na torthaí taighde go bhfuil dúshláin a bhaineann leis na scileanna breise seo á mbaint amach ó thaobh earcú agus coimeád foirne agus ó thaobh forbairt ghairmiúil chuí a sholáthar san earnáil.

Tá moladh ag eascairt ó roinnt foinsí go mbeadh creatlach inniúlachtaí teanga ina chuidiú mar threoir don forbairt ghairmiúil d'fhoirne náiscoilleana. Is féidir gur cuí creat TEG a úsáid mar atá molta ag an eagraíocht Gaeloideachas (2017). Luaigh rannpháirtithe nach leor ranganna ginearálta Gaeilge ach go raibh oiliúint de dhíth sna réimse teanga a bhaineann go sonrach le dioscúrsa na náiscolaíochta féin agus atá neadaithe i gcomhthéacs na náiscolaíochta. Teachtaireacht láidir a d'éirigh as na sonraí ná go bhfuiltear ag dúil le cuid mhór ó fhoireann náiscoilleana atá ar ráta pá íseal. Os a choinne sin, léirigh próifíl teanga na rannpháirtithe gur fhoghlaim siad an Ghaeilge ar éagsúlacht bealaí agus go bhfuil dearcadh dearfach i leith na foghlama fadsaoil le braistint. Tá tal láidir ag éirí as na sonraí taighde ná go bhfuil creat forbartha oiliúna de dhíth a chuireann ilchumais na foirne san áireamh agus a thógann go dearfach ar na láidreachtaí sin.

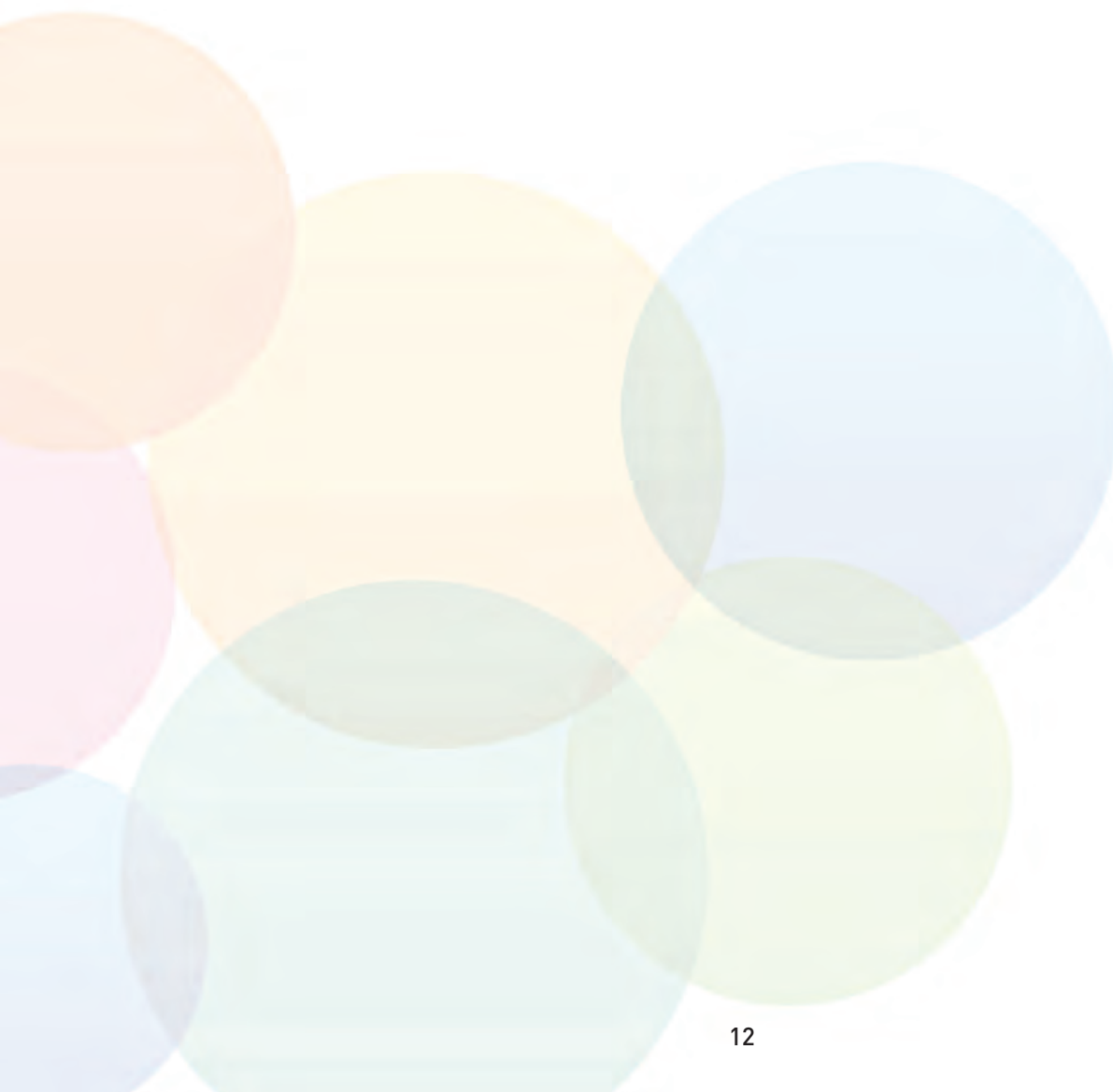


6. MOLTAÍ

Ag éirí as an bhfionnachtain agus as an anailís ar an bhfionnachtain sin, cuirtear na moltaí seo a leanas chun tosaigh:

- Ba chóir dea-chleachtas a aithint agus a roinnt i lántumadh luath an ghaeloideachais ar bhonn uile-Éireann agus ba chóir iad sin a chur chun cinn i gclár saincheaptha den fhorbairt ghairmiúil a bheadh ar fáil do shuíomhanna deonacha agus do shuíomhanna reachtúla araon;
- Ba chóir fráma d'inniúlachtaí teanga na foirne a fhorbairt a bhaineann go sonrach le dioscúrsa na náiscoil.

Léiríonn an litríocht (Robertson, 2006; Stephen et al., 2009) agus na sonraí taighde anseo gur ceist chasta í fogair atá in inniúlachtaí teanga na foirne ann atá neadaithe i gcúrsaí earcaíochta agus coimeádta foirne agus gur gá dul ina bhun go tuisceanach dearfach leis an chuid is fearr d'inniúlachtaí teanga a spreagadh ón fhoireann leis an tacaíocht chuí dírithe ar na réimsí teanga agus an stór focal a bhíonn in úsáid sa náiscoil.





TAGAIRTÍ

- Andrews, A. (2018). Irish-medium Early Years Immersion Education: support material for CCEA Preschool Curricular Guidance. Altram.
- Andrews, A. (2006). *Two Windows on the World*. Altram.
- An Roinn Oideachais [RO]. (2008). *Athbhreithniú ar Ghaelscolaíocht*. Le fáil ar https://www.education-ni.gov.uk/sites/default/files/publications/de/review-of-irish-medium-education-report-irish_0.pdf
- Bangma, I. & Riemersma, A. (2011). *Multilingual Early Language Transmission*. Mercator.
- British Educational Research Association BERA (2018). Revised Ethical Guidelines for Educational Research. 4ú heagrán. British Educational Research Association. Le fáil ar: https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2018/06/BERA-Ethical-Guidelines-for-Educational-Research_4thEdn_2018.pdf?noredirect=1
- Clay, M. & Nig Uidhir, G (2018). *Áis Mheasúnaithe sa Luathlitearthacht: treoir do theagasc na litearthachta*, Dara heagrán. Heinemann Carroll/COGG.
- Gaeloideachas (2017) Nuachtitir 27.06.17. Le fáil ar: <http://www.gaelscoileanna.ie/news/nuachtlitirnewsletter/>
- Hickey, T. (1997). *Early Immersion Education in Ireland: Na Naíonraí*. Institiúid Teangeolaíochta Éireann.
- Hickey, T. & de Mejia, A. (2014). Immersion Education in the Early Years: a special issue. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(2), 131-143.
- Lundy, L. (2007). Voice is not enough: conceptualising Art 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33, 927-942.
- Máirtín, C. (2006) *Soláthar Múinteoirí do na Bunscoileanna lán-Ghaeilge*. Le fáil ar: <https://www.cogg.ie/wp-content/uploads/caoimhe-mairtin.pdf>
- May, S. (2013). Indigenous Immersion Education: international developments. *Journal of Immersion and Content-based Language Education*, 1(2), 34-69.
- May, S. Hill, R. agus Tiakwai, S. (2004). Bilingual/Immersion Education: indicators of good practice. Ministry of Education, an Nua-Shéalainn.
- Mac Corraidh, S. (2008). *Ar Thóir an Dea-chleachtais / In search of good practice*. Cló Ollscoil na Banríona.
- Mhic Mhathúna, M. (2009). Supporting Children's Participation in Second-language Stories in an Irish Language Preschool. *Early Years*, 28(3), 299-309.
- Nig Uidhir, G. (2006). Coláiste Ollscoile Naomh Muire agus Túsoideachas do mhúinteoirí Lán-Ghaeilge. In O Riagáin, D. (eag.) *Voces Diversae: lesser-used language education in Europe*. Cló Ollscoil na Banríona.
- Ó Baoill, D. (2007). Origins of Irish-medium Education: the dynamic core of language revitalisation in Northern Ireland. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(4), 410-427.
- Ó Ceallaigh, TJ & Ní Shéaghdha, A. (2017) *I dtreo Barrfeabhais: dea-chleachtais san Oideachas lán-Ghaeilge*. Le fáil ar: <http://www.cogg.ie/wp-content/uploads/Critéir-aitheantais-cuí-um-dhearbhú-cáilíochta-agus-dea-chleachtais-do-bhunscoileanna-agus-iarbhunscoileanna-lán-Ghaeilge-ar-bhonn-uile-Éireann.pdf>
- Robertson, B. (2006). Issues in Minority Language Teacher Education: a Scottish Gaelic perspective. In O Riagáin, D. (eag) *Voces Diversae: lesser-used language education in Europe*. Cló Ollscoil na Banríona, 157-162.
- RSM McClure Watters (consulting) Ltd, Mhic Aoidh, E., Ní Thuairisg, L. & Nic Íomhair, A. (2019). Research on the Educational Outcomes of Pre-school Irish Medium Education. Le fáil ar: <https://www.education-ni.gov.uk/publications/irish-medium-pre-school-research>
- Stephen, C. McPake, J. McLeod, W. Pollock, I. & Carroll, T. (2009). *Review of Gaelic-medium Early Education and Childcare*. Le fáil ar <http://dera.ioe.ac.uk/1245/1/0100403.pdf>
- Ytsma, J., Riemersma, A. & de Jong, S. (2007). *The Frisian Language in Education in the Netherlands*. Mercator Research.



Unpacking teacher language awareness

Pádraig Fahey, Mary Immaculate College, Limerick

ABSTRACT

Second language (L2) teacher identity incorporates competence and confidence in one's skillset and enables effective L2 teaching. This paper explores an overarching aspect of an L2 teacher's identity that impacts the learner's successful L2 acquisition: Teacher Language Awareness (TLA). TLA is a pathway to achieve the specific needs of the L2 teacher such as proficiency, linguistic knowledge and pedagogical knowledge. TLA includes teacher knowledge of the L2 and pedagogy, proficiency, an awareness of the learner's needs, and the ability to reflect. Significant additional factors include Teacher Willingness to Communicate; teacher exemplification of language skills, and Foreign Language Anxiety; teacher self-perceptions of language skills. TLA allows cultivation of teacher identity for the L2 teacher. TLA is presented as well as its components, advantages and challenges for the L2 teacher. This overview identifies the unmistakable need for TLA as the central skill of the L2 teacher.

ACHOIMRE

Cuimsítear le féiniúlacht múinteoirí dara teanga (T2) inniúlacht agus muinín ina scileanna féin, agus cuireann an fhéiniúlacht ar a gcumas T2 a theagasc go héifeachtach. Féachtar sa pháipéar seo ar ghné uileghabhálach d'fhéiniúlacht an mhúinteora T2 a théann i bhfeidhm ar shealbhú rathúil T2 i measc foghlaimoirí: Feasacht Teanga an Mhúinteora. Is conair í an fheasacht teanga chun riachtanais an mhúinteora T2 amhail oilteacht, eolas teanga agus eolas oideolaíochta, a bhaint amach. Cuimsítear leis an bhfeasacht teanga eolas ar T2 agus ar an oideolaíocht mar aon le tosca amhail toilteanas an mhúinteora cumarsáid a dhéanamh; eiseamláiriú ar scileanna teanga á dhéanamh ag an múinteoir agus imní maidir le húsáid an dara teanga; agus féinbhraistint an mhúinteora ar a scileanna teanga féin. Cuireann an fheasacht teanga ar chumas an mhúinteora T2 féiniúlacht mar mhúinteoir a chothú. Cuirtear an fheasacht teanga i láthair anseo chomh maith lena comhpháirteanna, buntáistí agus dúshlán don mhúinteoir T2. Aithnítear san achoimre seo riachtanas soiléir na feasachta teanga mar scil lárnach don mhúinteoir T2.



1. INTRODUCTION

Language pedagogy has evolved considerably over the past decades. Half a century ago, Chomsky (1965) outlined the core pedagogical aim behind language learning: language competence; a language ability free from grammar errors. A significant evolution of understanding and advancement of language teaching and learning has taken place since then. L2 teachers no longer need mere language proficiency and subject-matter knowledge (SMK) to be effective teachers. Specific competencies identified by Andrews (2001, 2003), Pophrey and Burley (2009), and Shulman (1986, 1987) include a combined proficiency, linguistic knowledge and pedagogical knowledge. As a result, Teacher Language Awareness (TLA) as a concept comes to the fore. What is TLA as a phenomenon? This article presents TLA as a combination of two core components: competence and confidence. Each of these components is in turn further analysed to reveal their main constituents. Throughout this analysis, opportunities for improved classroom practice are offered. Finally, resources useful to TLA development are explored and presented. These resources provide a platform so that teachers might be able to successfully reflect upon and expand their TLA. Before all this, a definition of what constitutes TLA is required.

2. WHAT IS TEACHER LANGUAGE AWARENESS?

As the paradigm of language teaching changed from a positivistic viewpoint to an interpretative or situated viewpoint, the notion of TLA emerges in discussing the successful teaching and learning of L2. It involves the teacher's and learner's own language ability and needs. TLA has been explored and defined by numerous academics since the paradigm shift in language teaching and learning. At its core, TLA contains various elements of language teaching and learning summarised by Andrews (2003) including:

- SMK and proficiency
- an awareness of language needs from the learner's perspective
- metacognitive (awareness of one's own knowledge) reflection

In TLA, language content and the medium of instruction are intertwined. In addition to these competency skills of the L2 teacher, TLA can be further connected to L2 teacher confidence in that it creates an opportunity to foster the needs of the L2 teacher on all levels, as outlined by Andrews (2006) and Pophrey and Burley (2009), ranging from linguistic and pedagogical proficiency to effective teacher reflection and development in these areas. Figure 1.1, below, presents the concept of TLA and includes its core components and their main constituents. This initial discussion focuses on the competency component before linking to L2 teacher confidence further on.



Figure 1.1
Summary of Teacher Language Awareness Features

Teacher Language Awareness

Teacher Competence

- **Subject-Matter Knowledge and Pedagogical Content Knowledge**
 Communicative language ability of the teacher is as important as their proficiency
- **An awareness of language needs from the learner’s perspective**
 Knowledge of declarative and procedural memory and their implications for teaching and learning an L2
- **Metacognitive Reflection**
 The ability to recognise and update one’s own linguistic knowledge and develop a linguistic sensitivity to adapt L2 content and one’s own teaching pedagogies

Teacher Confidence

- **Willingness to Communicate**
 Composed of all interactions in L2 including intention to communicate
- **Foreign Language Anxiety**
 An important factor in Willingness to Communicate
 Decides user’s extent of L2 usage
 Low anxiety and High self-perception of L2 competence results in High Willingness to Communicate
 High anxiety and Low self-perception of L2 competence results in Low Willingness to Communicate

- Strengths of Teacher Language Awareness**
- Engage with learner issues prior to encountering them in the classroom
 - Creates confidence for the teacher
 - Gives the teacher information for pre-lesson reflections
 - Acts as a bridge between the language content of the materials and the learner
 - Filters the teaching content
 - Allows filtering of classroom and learner output
 - Enables the teacher to operate a filter in real time
 - Empowers the teacher to employ metalanguage

- Issues with Teacher Language Awareness**
- Can impact teacher confidence through over-reflection
 - Certain aspects of language learning can prove overly onerous in utilising
 - Can be a source of conflict between the teacher’s and learner’s language
 - Can highlight teacher’s language inability



3. TEACHER COMPETENCE

3.1 Subject-Matter Knowledge and Pedagogical Content Knowledge

Luk and Wong (2010) explore how, prior to TLA, language awareness typically focused on the transmission of knowledge without awareness of the implications for learners. It should be acknowledged that elements of this thinking are still active in L2 teaching today. Li (2017) points to teacher proficiency as the main basis for teacher competency in Asia. Alternative to this is the view that a different type of knowledge is needed for successful L2 teaching. Andrews (2003) identifies the need for two specific components of knowledge needed by the successful L2 teacher, namely SMK and language proficiency. Shulman (1986, 1987) introduced the notion of pedagogical content knowledge (PCK) which saw the teacher transform content into pedagogically powerful forms that aid learners. Similar to this is Tsui (2003) who explores a situated teacher knowledge that integrates teacher concepts and knowledge to provide for learners. Finally, Andrews (2001, 2003) sees the communicative language ability (CLA) of the teacher as being as important as their language proficiency. These depictions are further compounded by Day and Shapson (1996), Fortune et al. (2008), Freeman et al. (2005), Lyster (2007), and Snow (1990), all cited in Ó Ceallaigh et al. (2018), who acknowledge that immersion teachers (and arguably by association L2 teachers) require a particular knowledge base and pedagogical skill set.

These calls demanding various forms of knowledge requirements prove difficult to chart effectively. Ó Ceallaigh et al. (2018) present a conceptualisation of the required knowledge for teaching in an immersion setting where subject and language knowledge needs are combined. This is presented in Table 1.1 below.

Table 1.

Conceptualisation of knowledge needed for successful TLA, adapted by Ó Ceallaigh et al. (2018) from a combination of Shulman (1987) and Mishra and Koehler (2006)

TEACHER KNOWLEDGE			PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE		
SUBJECT-MATTER KNOWLEDGE			PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE		
Common Content Knowledge	Specialised Content Knowledge	Knowledge of the Subject Area & Language	Knowledge of Content and Students	Knowledge of Content and Teaching Approaches (Subject & Language)	Knowledge of Content and Curriculum (Subject & Language)

Within this knowledge outline, SMK includes a general knowledge of the curricular areas as well as specialised knowledge about the subject area and language to be taught. PCK refers to the teaching and learning processes, strategies that best suit learners, the subject, and language. This conceptualisation also provides a coherent framework of the complex knowledge demands useful for establishing effective L2 teaching. The successful acquisition of this skillset facilitates the second aspect of TLA and competence, the effective bridging of learner needs.

3.2 An awareness of language needs from the learner’s perspective

The linguistically aware teacher has a significant impact on struggling students. From the initial training of L2 teachers, as discussed in Llorca (2010), there is a need for early adaptation of TLA to develop teachers as language users and analysts. The required skills presented by Lyster (2007) include:

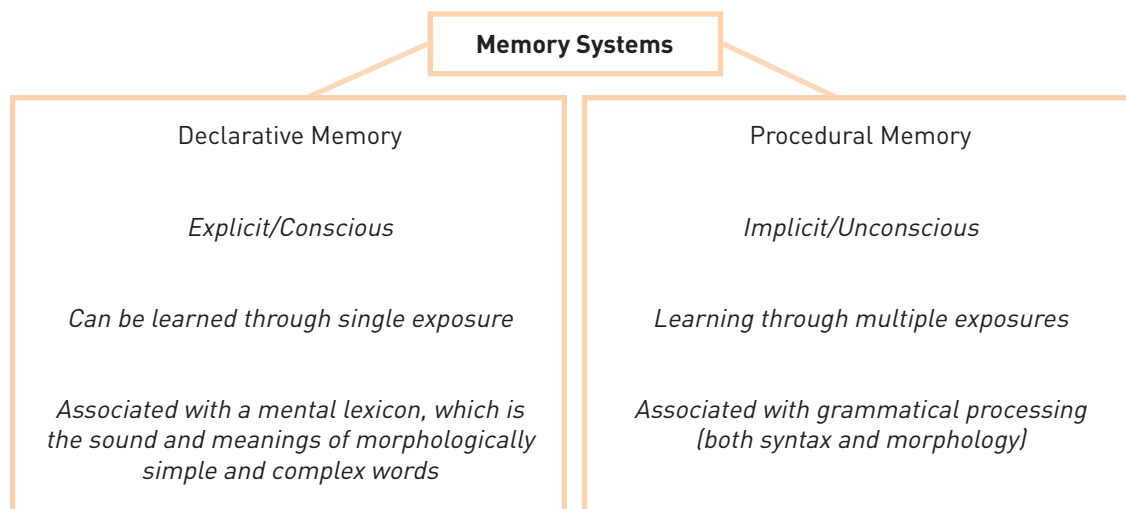
- mastery of key instructional strategies
- ensuring comprehensible L2 input
- maximising L2 output opportunities for learners

Kramsch (2006) and Luk and Wong (2010) propose an additional dimension of need that evolves from sociocultural aspects of TLA and include a call for the awareness of the dynamic and contextually variable process of learners also.

Finally in this skillset is the need for knowledge of memory systems and their implications for L2 teachers and their learners.



Figure 1.2
Memory systems and their implications for L2 learning



Ferman et al. (2009) and Ullman and Lovelett (2016) define these working memories as explicit or conscious, semantic and episodic (declarative), and implicit or non-conscious (procedural) in nature. Whether these two memory systems are independent of one another or merely dichotomous in nature is highly debateable at present. Language learning and language use are based on these two cognitive processes where the declarative houses a mental dictionary while the procedural houses grammatical as well as underlying compositional rules.

Classroom practice is impacted by these memory systems and their operation. Ullman and Lovelett (2016: 46) provide an overview of several pedagogical approaches to working with these memory systems, including:

- spaced repetition (time gaps between repeated exposure)
- retrieval practice (retrieving learned information instead of restudying it)
- deep encoding (engaging in semantically rich processing as opposed to surface-level processing)
- gesture-based learning (contextually appropriate gestures)
- mnemonic strategies (mentally mapping to-be-learned material)

While an improved understanding of memory systems enables teachers to meet the needs of their students to a greater degree, it is recognised that there are limitations to the research on these approaches. Additionally, the learning context will impact the memory used by learners, for example, explicit instruction will only use the declarative memory at the expense of the procedural memory as explicit knowledge is only found in the declarative memory. Finally, declarative memory improves in late childhood, plateauing in adolescence and early adulthood and declines thereafter, whereas procedural is more robust throughout life. These characteristics are not explored in relation to the effectiveness of the strategies for working with these two memory types across various age profiles.

Despite these limitations, an improved understanding of memory systems nevertheless provides a useful reference point for memory knowledge and the pedagogical direction needed to successfully meet student needs.

The final area of competence within TLA is the ability to recognise and update one's own linguistic knowledge and develop a linguistic sensitivity to enable adaptation of L2 content and pedagogies for the benefit of students. This awareness takes the form of metacognition for the teacher.

3.3 Metacognitive reflection

Metacognitive reflection is, according to Andrews (2001), the ability to recognise and update one's own linguistic knowledge and to develop a linguistic sensitivity to adapt L2 content and one's own teaching pedagogies for the benefit of learners. It is the final component of significant importance to the language-aware teacher. It is also a precondition of the previous two aspects of TLA outlined, enabling an analysis of language from the learner's perspective more fully.



Critical self-reflection, as described by Wernicke (2018: 4), allows a 'new sense of professional agency and legitimacy' for the teacher. Beauchamp and Thomas (2009) explore reflection as being contemplative and anticipatory in nature which enables planning and analysis of teaching goals/methods as well as an ability to plan and analyse identity and self. Kitade (2014) strongly advocates the reflective process for teacher development in that it allows integration of new discoveries and knowledge for the teacher. It is an identity-forming component for the teacher along with metacognition, allowing what Lave and Wenger (1991) coin 'learning-in-practice' within which the teacher learns to become. It is not only a display of competence, as described by Wenger (1998), but also key to future teacher learning and development as described by Schön (1983). Heightened metacognitive awareness bridges the void between the novice and expert L2 teacher and heightens agency and legitimacy through enabling a combination of theory and practice.

This heightened metacognitive awareness contributes to the second aspect of TLA: confidence. While the predominant explorations of competence focus on meeting the needs of the learner, metacognitive reflection moves the focus of TLA onto teacher confidence issues, the need for teachers to be aware of their own perceptions of self and how these perceptions can impact on their competence and overall success. Confidence in terms of TLA is explored in the next section under Willingness to Communicate (WTC) and Foreign Language Anxiety (FLA).

4. CONFIDENCE

4.1 Willingness to Communicate

In exploring approaches to language teaching, Baker and Lottie (2016) and Martin (2014) identify issues around self-confidence and self-efficacy. In both cases actual language proficiency is not as important to confidence as self-perception of proficiency. This is in contrast to Choi and Lee (2016) who identify language proficiency and self-efficacy as being interdependent. It is difficult to explore the relationship between self-efficacy and competence in language teaching as competence and confidence across both linguistic proficiency and pedagogical competence are difficult to track. One method for undertaking this exploration is the charting of WTC of the teacher.

MacIntyre (1998) identifies WTC as being composed of all interactions in the L2 with even intention to communicate seen as a form of WTC. MacIntyre (2010) provides a further refined definition of WTC as the readiness to speak in L2 at a given moment and sees WTC as the final step to initiating L2 communication. Aiello et al. (2015) assert that within this complex interaction actual competence might impact communication, although perception will determine the choice of whether to communicate or not. This singular statement highlights the impact and importance of confidence in WTC.

Much of the literature on WTC derives from studies of language learners, i.e. students. In spite of this, core concepts of the research undertaken on WTC can be applied to L2 teachers as they themselves have been and continue to be L2 learners. Their daily interactions with the L2, their self-perceived confidence and graded competence in L2, their Continuous Professional Development (CPD) in such and their continued need to upskill in L2 proficiencies and pedagogies make them language learners. Horwitz (1996) stipulates that non-native language teachers in particular should be treated as advanced language learners in the field of second language acquisition.

As well as heightened awareness that emerges from metacognition, several other factors have been identified as impacting WTC for the teacher. Laheurta (2014) references six factors including:

- self-perceived communicative competence
- personality
- anxiety
- motivation
- the importance of the L2
- learning context.

For language teachers, self-perception and confidence, as further investigated by MacIntyre (2007, 2010) and Viafara (2011), impact WTC in a significant way. Self-perception of competence (which in turn feeds into confidence) in particular has been identified as early as McCrosky and McCrosky (1986) where a strong correlation between perceived communicative competence and WTC was identified.

Aiello et al. (2015), Dewaele et al. (2008), Ghanbarpour et al. (2016), MacIntyre et al. (1998) and Zarrinabidi (2014) suppose WTC as an important aspect of L2 teacher confidence in particular as the WTC of the teacher instils WTC in the learner. The role of the teacher in WTC is to create an inviting atmosphere modelled by their own language skills and WTC. Given the scale of identified associations between self-perception of competence and anxiety as factors impacting WTC, it can be deduced that:

- high anxiety + low self-perception of L2 competence = low WTC
- low anxiety + high self-perception of L2 competence = high WTC

Out of self-perception and confidence, anxiety can closely follow and impact WTC in certain circumstances. Anxiety in particular can be ignored for the L2 teacher due to the assumption of teachers as experts of the subject matter they teach. This is particularly evident in Asian L2 education where the expert status of the teacher is unquestionable, as seen in the research of Li (2017). Anxiety is identifiable as the final component of teacher confidence in relation to overall TLA. It decides teacher and learner use of the L2 and as such is an integral aspect of self-awareness needed by the teacher to complement their overall skills and classroom practice. What does this anxiety look like for the teacher?

4.2 Foreign Language Anxiety

Closely linked to WTC for the teacher and emerging again from an increased awareness of their own language skills is FLA for the teacher. This FLA is linked to self-perception and confidence. Tum (2015) cites two pathways for FLA, namely:

- a transfer from other anxiety types
- situation-specific anxiety.

In the latter, FLA is specific to the language acquisition context. Further investigation by Dewaele et al. (2008) links FLA to experiences, perceptions and competence in L2. FLA by association has a significant impact on successful L2 acquisition and proficiency for the teacher (as both teacher and language learner themselves).

Merc (2011) suggests that the use of L2, modifying L2 for learner understanding and giving instructions in L2 are the prime sources of L2 anxiety for the teacher. Copland et al. (2014) and Machide (2016) corroborate Merc's (2011) findings adding supplementary elements namely anxiety around teaching in L2 and lack of training in L2 methodologies, high expectations for oral performance, and self-perceived inferiority when comparing oneself to native speaker teachers. Finally, notions of the 'Native Speaker Model' outlined by Fraga-Canādas (2010) and Tsui (2007) and issues of superiority and inferiority also play their part in diminishing teacher L2 confidence through increasing teacher anxiety. Song (2016) and Wernicke (2018) research the notion of native speakers as more effective L2 teachers than non-native L2 teachers, a perception which impacts not only competence but also confidence of the non-native L2 teacher.

Webster and Valeo (2011: 106) propose that 'perceptions of self-efficacy may be the most accurate predictors of classroom behaviour.' The more teachers feel unprepared in dealing with their L2 learners' needs, the more their competence and confidence is impacted. Fraga-Canādas (2010) identifies this deficiency in training even in Initial Teacher Education (ITE) programmes. This should be a major source of concern for ITE as a culture of anxiety towards L2 teaching is evident from the onset of one's career. While there is a lack of research in this area, Choi and Lee (2016), Fraga-Canādas (2010), and Webster and Valeo (2011) recognise the need to reimagine teachers' identities and in turn their confidence and competence in their language skills to avoid issues of self-efficacy from an early onset.

In dealing with FLA:

- WTC can be a hindering or empowering tool for dealing with anxieties: *the readiness, motivation and self-perception of ability associated with WTC can limit or expand FLA of the speaker*
- self-efficacy of the teacher is a central pillar of competence and confidence: *Choi and Lee (2016) recognise self-efficacy as impacting teacher goals, investment, courses of action, motivation, aspiration, persistence, emotion*
- CPD has been identified as a key aspect of improving teacher confidence in language abilities: *Despite this, Baker and Lottie (2016) and Choi and Lee (2016) describe how insufficient language proficiency is also one of the biggest hurdles in CPD for L2 teachers.*

Given the complexities surrounding the confidence aspect of TLA and the need to be able to recognise one's own perceptions of confidence of L2 skills as an effective teacher, this article finally explores what has been briefly commented on through the various components of TLA, reflection, and how teachers can assess their own L2 skills in terms of TLA components.



5. REFLECTION AND MEASUREMENT TOOLS FOR USE WITH TEACHER LANGUAGE AWARENESS

Reflection, already identified as a key component of metacognition, is itself a notable precondition for a range of TLA skills including:

- SMK and PCK
- awareness of learner language needs
- ability for the teacher to identify own language proficiencies and deficiencies.

This final section presents tools for reflecting on L2 knowledge and skills as well as opportunities for teachers to monitor their own WTC and FLA.

Within a European context, several tools have been created that can aid reflective practices and L2 competency. The European Language Portfolio (ELP), European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL) and the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) by the Council of Europe have been created for these reflective purposes. The ELP outlined by Little (2009) incorporating a language passport, language biography and dossier for learners provides teachers with the ability to effectively monitor, assist and present L2 learning. Harris and Ó Duibhir (2011) describe the ELP as a useful reflective and recording tool for learning that produces increased motivation and learner autonomy. Building on this is EPOSTL, described by Bergil (2017) and Mirici and Hergüner (2015) as a tool for initial teacher formation, with potential as a self-reflective tool for the L2 teacher which encourages autonomous teacher professionalism and a pathway for identifying one's own strengths and weaknesses. CEFR provides a graded framework of reference for language proficiency.

Within the teacher confidence domain of TLA, a measure for WTC of the teacher as well as a tracking of language anxiety allows a meaningful exploration of teacher confidence. The *Willingness to Communicate Scale* (WTCS) was developed by McCroskey and Richmond (2013). It involves a Likert-style scale charting communicative opportunities and one's comfort in speaking in these situations. The *Foreign Languages Classroom Anxiety Scale* (FLCAS) was originally developed by Horwitz et al. (1986). Modified FLCASs have been used in studies related to L2 language teaching by Masuda (2010) and Pae and Misieng (2012). A combined approach to measuring WTC and FLA can be additionally employed. Berry (2007) explores the ability to combine WTCS with other communicative sub-tests, including FLCAS elements, which allows for triangulation and greater validity.

These tools provide a useful reflective platform for teachers in exploring both competence and confidence components of their TLA overall, an important ability given its potential positive but also negative impact for teachers who become more aware of their own linguistic and pedagogical skills, strengths and deficiencies.

6. CONCLUSION ON THE ADVANTAGES AND CHALLENGES PRESENTED BY TLA

TLA itself adds greatly to the competence and confidence of the L2 teacher and learner. Spratt (2017: 53) effectively summarises the strengths of TLA including:

- allowing the teacher to engage with language issues prior to classroom encounters
- creating confidence for the teacher in their own grammar knowledge and communicative ability, and in assuming responsibility for shaping the language in the lesson
- giving the teacher information for pre-lesson reflections about language-related issues, and assisting with future preparation
- acting as a bridge between the language of materials and learners and salient key features of grammar
- illuminating the content/pitfalls of materials
- allowing the teacher to filter their classroom output (spoken and written) to ensure that it is structurally accurate, functionally appropriate, clearly expressed and pitched at the learners' level
- filtering learner output (as appropriate in the context of form-focused activity)
- allowing the teacher to operate a real-time filter in class
- enabling the teacher to employ metalanguage (a form of communication or set of terms used for the study of another language) to support learning.

TLA, while central to overall competence, also entails risks to L2 teachers. Increased TLA, according to Andrews (2001), impacts teacher behaviour including questioning of ability to plan, identifying student errors etc. Andrews (2003) expresses teachers' concerns regarding SMK when they are benchmarked against minimum standards. Furthermore, according to Llorca (2010), certain aspects of language learning can be too onerous to utilise TLA including grammar where teacher and student perceptions and demands of minimum scoring in testing can impact



on the integration of grammar and communicative practice. Andrews (2003) additionally cites potential conflict between the L1 of students and the L2 of the teacher where TLA is inappropriately employed, e.g. where the teacher's knowledge is based on L2 proficiency but the learner's knowledge is based on L1 conceptions of language. Finally, according to Li (2017), when teachers knowingly fail to or are unable to capitalise on the local culture and language, this can lead to low self-esteem as an L2 teacher and high L2 anxiety levels. While there are notable drawbacks to increased TLA for teacher confidence in particular, Spratt (2017: 53) cites a failure to utilise TLA as resulting in:

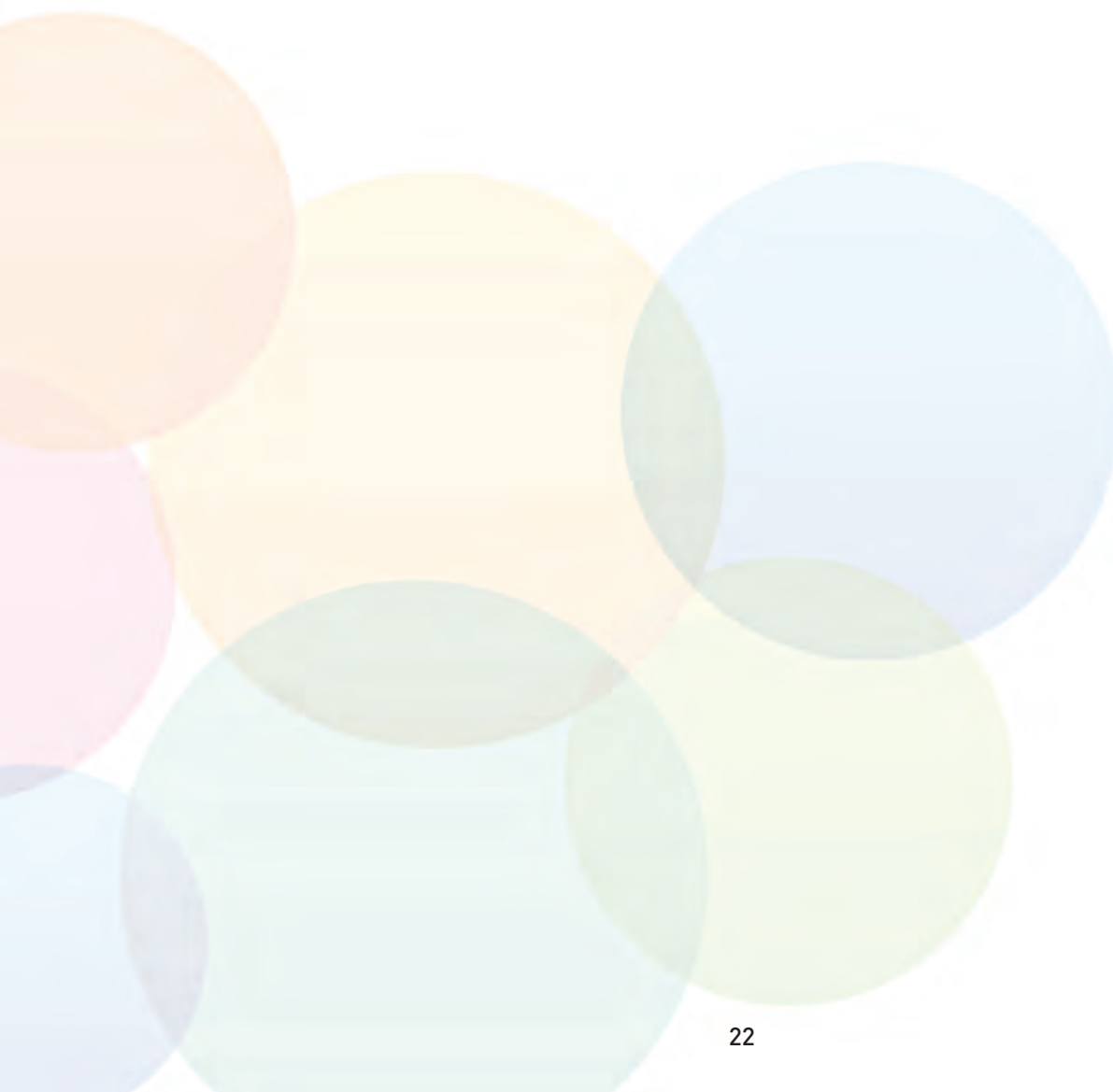
- failure to anticipate learning problems
- inability to plan/pitch lessons
- inability to interpret/adapt materials
- inability to deal with errors/field learner queries
- general failure to earn learner confidence.

This article has created a definition of TLA encompassing teacher competence and confidence in L2 teaching and learning. It provides a well-grounded argument for TLA as a necessary component of initial L2 teacher education and development, and presents TLA as a powerful component of L2 teacher identity in general. The presented format of TLA provides a platform for teachers to be able to successfully reflect upon and expand their TLA abilities.

In concluding on the usefulness of the presented discussion within this article, it is hoped that the linguistic duties of the L2 teacher as cited by Spratt (2017) can be achieved through the successful development of TLA with the subsequent certainty of quality L2 teaching and learning for all.

“The[L2] teacher [...] should not only update his linguistic knowledge to a standard and recognised level of fluency but should develop a different linguistic sensitivity to be able to adapt the contents to the new language and develop teaching procedures that make it possible for the student to learn.”

Spratt (2017: 52)





GLOSSARY

Teacher Language Awareness (TLA) – what teachers know about language and their pedagogical practice

Subject-Matter Knowledge (SMK) – knowledge about a subject's structure, body of concepts, facts, skills and/or definitions

Pedagogical Content Knowledge (PCK) – a combination of subject expertise and particular skills needed for successful teaching of that particular subject

Willingness to Communicate (WTC) – considering, being willing to, and actively look for chances to communicate

Foreign Language Anxiety (FLA) – the feeling of unease, worry, nervousness and apprehension experienced in learning or using an L2

REFERENCES

- Aiello, J., Di Martino, E. & Di Sabato, B. (2015). Preparing teachers in Italy for CLIL: reflections on assessment, language proficiency and willingness to communicate. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(1), 1-15. doi:10.1080/13670050.2015.1041873
- Andrews, S. (2001). The language awareness of the L2 teacher: Its impact upon pedagogical practice. *Language Awareness*, 10(2-3), 75-90. doi:10.1080/09658410108667027
- Andrews, S. (2003). Teacher language awareness and the professional Knowledge Base of the L2 Teacher. *Language Awareness*, 12(2), 81-95. doi:10.1080/09658410308667068
- Andrews, S. (2006). The evolution of teachers' language awareness. *Language awareness*, 15(1).
- Baker, L.L. & Lottie, L.B. (2016). Re-conceptualising EFL professional development: enhancing communicative language pedagogy for Thai teachers. *TEFLIN journal*, 27(1), 23. doi:10.15639/teflinjournal.v27i1/23-45
- Beauchamp, C. & Thomas, L. Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Bergil, A.S. & Sariçoban, A. (2017). The use of EPOSTL to determine the self-efficacy of prospective EFL teachers: Raising awareness in English language teacher education. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), 399-411.
- Berry, S. (2007). Chapter L: Willingness to communicate, *Kadix Systems, LLC*, 255-256.
- Choi, E. & Lee, J. (2016). Investigating the relationship of target language proficiency and self-efficacy among non-native EFL teachers. *System*, 58(Supplement C), 49-63. doi:https://doi.org/10.1016/j.system.2016.02.010
- Chomsky, N. (1965). Aspects of the theory of syntax. Massachusetts Institute of Technology. *Research Laboratory of Electronics. Special Technical Report; No. 11*, M.I.T. Press.
- Copland, F., Garton, S., & Burns, A. (2014). Challenges in teaching English to young learners: Global perspectives and local realities. *TESOL quarterly*, 48(4), 738-762. doi:10.1002/tesq.148.
- Dewaele, J-M, Petrides, K.V. & Furnham, A. (2008). Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and Foreign Language Anxiety Among Adult Multilinguals: A Review and empirical investigation, *Language Learning*, 58(4), 911-960.
- Ferman, S., Olshtain, E., Schechtman, E. & Karni, A. (2009). The acquisition of a linguistic skill by adults: Procedural and declarative memory interact in the learning of an artificial morphological rule. *Journal of Neurolinguistics*, 22(4), 384-412. doi:https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2008.12.002
- Fraga-Canãdas, C.P. (2010). Beyond the classroom: Maintaining and improving teachers' language proficiency. *Foreign Language Annals*, 43(3), 395.
- Ghanbarpour, M. (2016). Willingness to Communicate, Linguistic self-confidence, and language-use anxiety: The Iranian EFL context. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(12), 2265-2271. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0612.05>
- Harris, J. & Ó Duibhir, P. (2011). *Effective language teaching: A synthesis of research*. NCCA.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Kitade, K. (2014). Second language teachers' identity development through online collaboration with L2 learners. *CALICO Journal*, 31(1), 57-77. doi:10.11139/cj.31.1.57-77.



- Kramsch, C. (2006). From communicative competence to symbolic competence. *Modern Language Journal*, 90(2), 249 – 252.
- Lahuerta, A.C. (2014). Factors affecting willingness to communicate in a Spanish university context. *International Journal of English Studies*, vol. 14 (2), 39-55.
- Lave, J. & Wenger, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press, 1991.
- Li, G. (2017). Preparing culturally and linguistically competent teachers for English as an international language education. *TESOL Journal*, 8(2), 250-276. doi:10.1002/tesj.322
- Little, D. (2009). Language learner autonomy and the European Language Portfolio: Two L2 English examples. *Language Teaching*, 42(2), 222-233. doi:10.1017/S0261444808005636
- Llurda, E. (2010). A Review of "Teacher language awareness". *Language Awareness*, 19(4), 323-326. doi:10.1080/09658416.2010.528218
- Luk, J.C.M. & Wong, R.M.H. (2010). Sociocultural perspectives on teacher language awareness in form-focused EFL classroom instruction. *Linguistics and Education*, 21(1), 29-43. doi:https://doi.org/10.1016/j.linged.2009.12.001
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. John Benjamins Publishing Company.
- McCroskey, J.C. & McCroskey, L.L. (1986). Predictors of willingness to communicate: Implications for screening and remediations. Paper presented at the *Annual Convention of International Communication Association*. Chicago. IL.
- McCroskey, J.C. & Richmond, V.P. (2013). *Willingness to communicate. Measurement instrument database for the social science*. Retrieved from www.midss.ie.
- Machide, T. (2016). Japanese elementary school teachers and English language anxiety. *TESOL Journal* 7(1).
- MacIntyre, P.D. & Doucette, J. (2010). Willingness to communicate and action control. *System*, 38(2), 161-171. doi:https://doi.org/10.1016/j.system.2009.12.013
- MacIntyre, P.D. (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *The Modern Language Journal*, 91, 564-576.
- MacIntyre, P.D., Dörnyei, Z., Clément, R. & Noels, K.A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562. doi:10.2307/330224
- Martin, I.P. (2014). English language teaching in the Philippines. *World Englishes*, 33(4), 472.
- Masuda, C. (2010). *Cause and effects of foreign language classroom anxiety*. Master of Arts in Linguistics. University of Oregon.
- Merc, A. (2011). Sources of foreign language student teacher anxiety: A Qualitative Inquiry. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 2(4), 80-94.
- Mirici, I.H. & Hergüner, S. (2015). A digital European self-assessment tool for student teachers of foreign language: the EPOSTL. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(1).
- Ó Ceallaigh, T.J., Hourigan, M., & Leavy, A. (2018). Developing potentiality: pre-service elementary teachers as learners of language immersion teaching. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-18. doi:10.1080/13670050.2018.1489779
- Pomphrey, C. & Burley, S. (2009). Teacher language awareness education and pedagogy: a new discursive space. *Language Awareness*, 18(3-4), 422-433. doi:10.1080/09658410903197314
- Schön, D. (1983) *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. doi:10.2307/1175860
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Song, J. (2016). Emotions and language teacher identity: conflicts, vulnerability, and transformation. *TESOL Quarterly*, 50(3), 631-654. doi:10.1002/tesq.312
- Spratt, M. & Mary, S. (2017). CLIL Teachers and their language. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 8(1), 44.



Tsui, A.B.M. (2003). Novice teachers' challenges and survival: Where do Malaysian ESL teachers stand? *American Journal of Educational Research*, 1(4), 119-125.

Tsui, A.B.M. (2007). Complexities of identity formation: A narrative inquiry of an EFL teacher. *TESOL Quarterly*, 41(4), 657-680. doi:10.2307/40264401

Tum, D.O. (2015). Foreign Language Anxiety's Forgotten Study: The case of the anxious preservice teacher, *TESOL Quarterly* 49(4).

Ullman, M.T. & Lovelett, J.T. (2016). Implications of the declarative/procedural model for improving second language learning: The role of memory enhancement techniques. *Second Language Research*, 34(1), 39-65. doi:10.1177/0267658316675195

Viáfara, J.J. (2011). How do EFL student teachers face the challenge of using L2 in public school classrooms? *PROFILE*, 13(1), 55-74.

Webster, N.L. & Valeo, A. (2011). Teacher preparedness for a changing demographic of language learners. *TESL Canada Journal*, 28(2), 105.

Wenger, E. (1998) *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Wernicke, M. (2018). Plurilingualism as agentic resource in L2 teacher identity. *System*.

Zarrinabadi, N. (2014). Communicating in a second language: Investigating the effect of teacher on learners' willingness to communicate, *System*, 42, 288-295.





Feasacht teanga an mhúinteora a dhíphacáil

Pádraig Ó Fathaigh, Coláiste Mhuire gan Smál, Luimneach

ACHOIMRE

Cuimsítear le féiniúlacht múinteoirí dara teanga (T2) inniúlacht agus muinín ina scileanna féin, agus cuireann an fhéiniúlacht ar a gcumas T2 a theagasc go héifeachtach. Féachtar sa pháipéar seo ar ghné uileghabhálach d'fhéiniúlacht an mhúinteora T2 a théann i bhfeidhm ar shealbhú rathúil T2 i measc foghlaimoírí: Feasacht Teanga an Mhúinteora. Is conair í an fheasacht teanga chun riachtanais an mhúinteora T2 amhail oilteacht, eolas teanga agus eolas oideolaíochta, a bhaint amach. Cuimsítear leis an bhfeasacht teanga eolas ar T2 agus ar an oideolaíocht mar aon le tosca amhail toilteanas an mhúinteora cumarsáid a dhéanamh; eiseamláiriú ar scileanna teanga á dhéanamh ag an múinteoir agus imní maidir le húsáid an dara teanga; agus féinbhraistint an mhúinteora ar a scileanna teanga féin. Cuireann an fheasacht teanga ar chumas an mhúinteora T2 féiniúlacht mar mhúinteoir a chothú. Cuirtear an fheasacht teanga i láthair anseo chomh maith lena comhpháirteanna, buntáistí agus dúshláin don mhúinteoir T2. Aithnítear san achoimre seo riachtanas soiléir na feasachta teanga mar scil lárnach don mhúinteoir T2.

ABSTRACT

Second language (L2) teacher identity incorporates competence and confidence in one's skillset and enables effective L2 teaching. This paper explores an overarching aspect of an L2 teacher's identity that impacts the learner's successful L2 acquisition: Teacher Language Awareness (TLA). TLA is a pathway to achieve the specific needs of the L2 teacher such as proficiency, linguistic knowledge and pedagogical knowledge. TLA includes teacher knowledge of the L2 and pedagogy, proficiency, an awareness of the learner's needs, and the ability to reflect. Significant additional factors include Teacher Willingness to Communicate; teacher exemplification of language skills, and Foreign Language Anxiety; teacher self-perceptions of language skills. TLA allows cultivation of teacher identity for the L2 teacher. TLA is presented as well as its components, advantages and challenges for the L2 teacher. This overview identifies the unmistakable need for TLA as the central skill of the L2 teacher.



1. RÉAMHRÁ

Tá éabhlóid mhór tagtha ar an oideolaíocht teanga le roinnt mhaith blianta anuas. Leathchéad bliain ó shin, thug Chomsky (1965) achoimre ar an mbunaidhm oideolaíoch leis an bhfoghlaim teanga: inniúlacht teanga; cumas teanga atá saor ó earráidí gramadaí. Tá éabhlóid mhór tagtha ó shin ar an tuiscint atá againn ar an teagasc agus ar an bhfoghlaim teanga, mar aon lena gcur chun cinn. Sa lá atá inniu ann, is mó atá de dhíth ar mhúinteoirí T2 ná díreach oilteacht teanga agus eolas ar an ábhar (EÁ) le bheith ina múinteoirí éifeachtacha. Cuimsítear oilteacht chomhcheangailte, eolas teanga, agus eolas oideolaíoch i measc na n-inniúlachtaí sonracha atá aitheanta ag Andrews (2001, 2003), Pomphrey agus Burley (2009), agus Shulman (1986, 1987). Mar thoradh air sin, tagann Feasacht Teanga an Mhúinteora chun cinn mar choincheap. Céard is Feasacht Teanga an Mhúinteora ann? Is mar theaghlaim de dhá bhunghné a chuirtear Feasacht Teanga an Mhúinteora i láthair san alt seo: inniúlacht agus muinín. Déantar anailís bhreise ar an dá ghné sin ar a seal chun a bhfuil i gceist leo a nochtadh. Soláthraítear moltaí chun feabhas a chur ar an gcleachtas sa seomra ranga i rith na hanailíse seo ar fad. Ar deireadh, déantar iniúchadh ar acmhainní atá úsáideach d'fhorbairt na feasachta teanga, agus cuirtear na hacmhainní sin i láthair. Ardán atá sna hacmhainní sin le go n-éireoidh le múinteoirí machnamh a dhéanamh ar a bhfeasacht teanga féin agus cur léi. Roimhe sin go léir, is gá sainmhíniú a thabhairt ar a bhfuil i gceist le Feasacht Teanga an Mhúinteora.

2. CÉARD IS FEASACHT TEANGA AN MHÚINTEORA ANN?

De réir mar a tháinig athrú ar pharaidím an teagaisc teanga ó dhearcadh posaitíbhíoch go dearcadh léirmhínteach nó suite, tagann coincheap Fheasacht Teanga an Mhúinteora chun cinn sa phlé ar theagasc agus foghlaim rathúil T2. Cuimsítear ann cumas agus riachtanais teanga an mhúinteora agus an fhoghlaiméora féin. Is iomaí scoláire a rinne iniúchadh agus a thug sainmhíniú ar an bhfeasacht teanga ó aimsir an aistrithe paraidíme sa teagasc agus san fhoghlaim teanga. Tá gnéithe éagsúla den teagasc agus den fhoghlaim teanga ag croílár fheasacht teanga an mhúinteora, mar atá léirithe ag Andrews (2003), iad seo a leanas ina measc:

- eolas ar an ábhar (EÁ) agus oilteacht
- feasacht ar riachtanais teanga ó pheirspictíocht an fhoghlaiméora
- machnamh meiteachognaíoch (feasacht ar eolas an mhúinteora féin)

Tá an t-ábhar teanga agus an meán teagaisc fite fuaite lena chéile i bhFeasacht Teanga an Mhúinteora. Anuas ar scileanna inniúlachta sin an mhúinteora T2, is féidir Feasacht Teanga an Mhúinteora a nascadh le muinín an mhúinteora T2 freisin sa mhéid is a chruthaítear deis léi chun riachtanais an mhúinteora T2 a chothú ar gach leibhéal, faoi mar atá sonraithe ag Andrews (2006) agus Pomphrey agus Burley (2009), idir oilteacht theangeolaíoch agus oideolaíoch, agus machnamh agus forbairt éifeachtach an mhúinteora sna réimsí sin. I bhFíor 1.1 thíos, cuirtear coincheap Fheasacht Teanga an Mhúinteora i láthair, agus léitear na bunghnéithe agus a bhfuil i gceist leo sin. Díritear sa phlé tosaigh seo ar ghné na hinniúlachta, agus déanfar í sin a nascadh le muinín an mhúinteora T2 ina dhiaidh sin.



Fíor 1.1

Achoimre ar Ghnéithe d'Fheasacht Teanga an Mhúinteora

Feasacht Teanga an Mhúinteora

Inniúlacht an Mhúinteora

- **Eolas ar an Ábhar agus Eolas Oideolaíoch ar an Ábhar**

Tá cumas teanga cumarsáidí an mhúinteora chomh tábhachtach céanna lena oilteacht teanga

- **Feasacht ar riachtanais teanga ó pheirspictíocht an fhoghlaimora**

Eolas ar an gcuimhne fhógrach agus ar an gcuimhne ghnásúil, agus ar a n-impleachtaí maidir le teagasc agus foghlaim T2

- **Machnamh meiteachognaíoch**

Cumas an duine a eolas teanga féin a aithint agus cur leis agus íogaireacht teanga a fhorbairt chun ábhar T2 agus a oideolaíochtaí teagaisc féin a chur in oiriúint

Muinín an Mhúinteora

- **Toilteanas cumarsáid a dhéanamh**

Composed of all interactions in L2 including intention to communicate

- **Fóibe roimh Theangacha lasachta**

Toisc thábhachtach den toilteanas cumarsáid a dhéanamh

Is é seo a chinneann a mhéid a bhíonn T2 in úsáid ag an úsáideoir

Bíonn toilteanas ard ann cumarsáid a dhéanamh mar thoradh ar inní bheag agus féinbhraistint ard ar inniúlacht T2

Bíonn toilteanas íseal ann cumarsáid a dhéanamh mar thoradh ar inní mhór agus féinbhraistint íseal ar inniúlacht T2

Buntáistí a bhaineann le Feasacht Teanga an Mhúinteora

- Déileáiltear le fadhbanna na bhfoghlaimoirí sula dtagann siad chun cinn sa seomra ranga
- Cothaíonn sé muinín don mhúinteoir
- Tugann sé eolas don mhúinteoir le haghaidh machnamh roimh an gceacht
- Bíonn sé ag feidhmiú mar dhroichead idir gné na teanga den ábhar agus an foghlaimoir
- Scagann sé an t-ábhar teagaisc
- Cumasaíonn sé scagadh ar aschur an tseomra ranga agus na bhfoghlaimoirí
- Cuireann sé ar chumas an mhúinteora scagaire fíor-ama a fheidhmiú
- Cuireann sé ar chumas an mhúinteora leas a bhaint as meitheanga

Fadhbanna le Feasacht Teanga an Mhúinteora

- D'fhéadfadh sé cur isteach ar mhuinín an mhúinteora mar thoradh ar mhachnamh iomarcach
- Bíonn dua rómhór ag baint le gnéithe áirithe den fhoghlaim teanga chun leas a bhaint as an bhfeasacht teanga
- D'fhéadfadh sé coimhlint a chruthú idir teanga an mhúinteora agus an fhoghlaimora
- D'fhéadfadh sé béim a leagan ar easpa cumais an mhúinteora sa teanga



3. INNIÚLACHT AN MHÚINTEORA

3.1 Eolas ar an ábhar agus eolas oideolaíoch ar an ábhar

Féachann Luk agus Wong (2010) ar an gcaoi a ndírítí san fheasacht teanga, roimh theacht chun cinn Fheasacht Teanga an Mhúinteora, ar aistriú an eolais gan aon fheasacht ar na himpleachtaí a bhí ann d'fhoghlaimoirí. Is ceart a aithint go bhfuil ann i gcónaí do ghnéithe den smaointeoireacht sin sa teagasc T2 sa lá atá inniu ann. Tagraíonn Li (2017) d'oilteacht múinteoirí mar an príomhbhonn leis an inniúlacht múinteoirí san Áise. Dearcadh eile atá ann ná go bhfuil gá le cineál eile eolais do theagasc rathúil T2. Aithníonn Andrews (2003) an gá atá le dhá chomhpháirt shonracha den eolas atá ag teastáil ón múinteoir rathúil T2: eolas ar an ábhar agus oilteacht teanga. Ba é Shulman (1986, 1987) a luaigh coincheap an eolais oideolaíoch ar an ábhar (EOÁ) den chéad uair. Faoin gcoincheap sin, déanann an múinteoir an t-ábhar a athrú ina chineálacha ábhair a bhfuil cumhacht oideolaíoch leo chun cabhrú le foghlaimoirí. Cosúil leis sin, féachann Tsui (2003) ar eolas suite múinteora lena gcomhtháthaítear coincheapa agus eolas an mhúinteora chun soláthar d'fhoghlaimoirí. Ar deireadh, tá cumas teanga cumarsáidí an mhúinteora chomh tábhachtach céanna lena oilteacht teanga dar le Andrews (2001, 2003). Cuireann Day agus Shapson (1996), Fortune et al. (2008), Freeman et al. (2005), Lyster (2007), agus Snow (1990), go léir luaite ag Ó Ceallaigh et al. (2018), leis na léirithe sin, agus aithníonn na húdair sin go léir go bhfuil bonn eolais agus tacar sainscileanna oideolaíocha de dhíth ar mhúinteoirí tumoideachais (agus ar mhúinteoirí T2 freisin, d'fhéadfaí a rá, tríd an mbaint a bhíonn acu leo).

Is deacair léiriú éifeachtach a thabhairt ar na gairmeacha sin ina n-éilítear cineálacha éagsúla riachtanas ó thaobh eolais de. Tá coincheapadh in Ó Ceallaigh et al. (2018) ar an eolas atá riachtanach don teagasc i suíomh tumoideachais, áit ar gá na riachtanais ó thaobh an eolais ar an ábhar agus ar an teanga a thabhairt le chéile. Tá an coincheapadh sin le fáil i dTábla 1.1 thíos.

Tábla 1.

Coincheapadh ar an eolas atá riachtanach d'Fheasacht Teanga rathúil an Mhúinteora, curtha in oiriúint ag Ó Ceallaigh et al. (2018) bunaithe ar shaothar Shulman (1987) agus Mishra agus Koehler (2006)

EOLAS AN MHÚINTEORA			EOLAS OIDEOLAÍOCH AR AN ÁBHAR		
EOLAS AR AN ÁBHAR			EOLAS OIDEOLAÍOCH AR AN ÁBHAR		
Eolas coiteann ar an ábhar	Eolas speisialaithe ar an ábhar	Eolas ar an réimse ábhair agus	Eolas ar an ábhar agus ar dhaltaí ar an teanga	Eolas ar an ábhar agus ar chuir chuige teagasc (ábhar agus teanga)	Eolas ar an ábhar agus ar an gcuraclam (ábhar agus teanga)

Laistigh den achoimre seo ar eolas, cuimsítear le heolas ar an ábhar eolas ginearálta ar na réimsí curaclaim mar aon le heolas speisialaithe ar an réimse ábhair agus ar an teanga atá le teagasc. Tagraíonn eolas oideolaíoch ar an ábhar do na próisis teagaisc agus foghlama, na straitéisí is mó a oireann d'fhoghlaimoirí, don ábhar agus don teanga. Soláthraítear creat soiléir leis an gcoincheapadh sin freisin de na héilimh chasta ar eolas atá úsáideach chun teagasc éifeachtach T2 a chur ar bun. Éascaítear an dara gné d'Fheasacht Teanga an Mhúinteora, an bhearna a dhúnadh idir riachtanais na bhfoghlaimoirí, ach an tacar scileanna sin a shealbhú.

3.2 Feasacht ar riachtanais teanga ó pheirspictíocht an fhoghlaimora

Múinteoir atá feasach ó thaobh teanga de, téann sé go mór i bhfeidhm ar dhaltaí a bhfuil deacrachtaí acu. Is léir ó oiliúint tosaigh múinteoirí T2, mar a phléitear in Llurda (2010), gur gá an Fheasacht Teanga a oiriúint go luath chun múinteoirí a fhorbairt mar úsáideoirí agus mar anailísithe teanga. Cuimsítear iad seo a leanas i measc na scileanna riachtanacha atá curtha i láthair ag Lyster (2007):

- máistreacht ar eochairstraitéisí teagaisc
- ionchur sothuigthe T2 a chinntiú
- an oiread deiseanna aschuir T2 d'fhoghlaimoirí agus is féidir a chur ar fáil

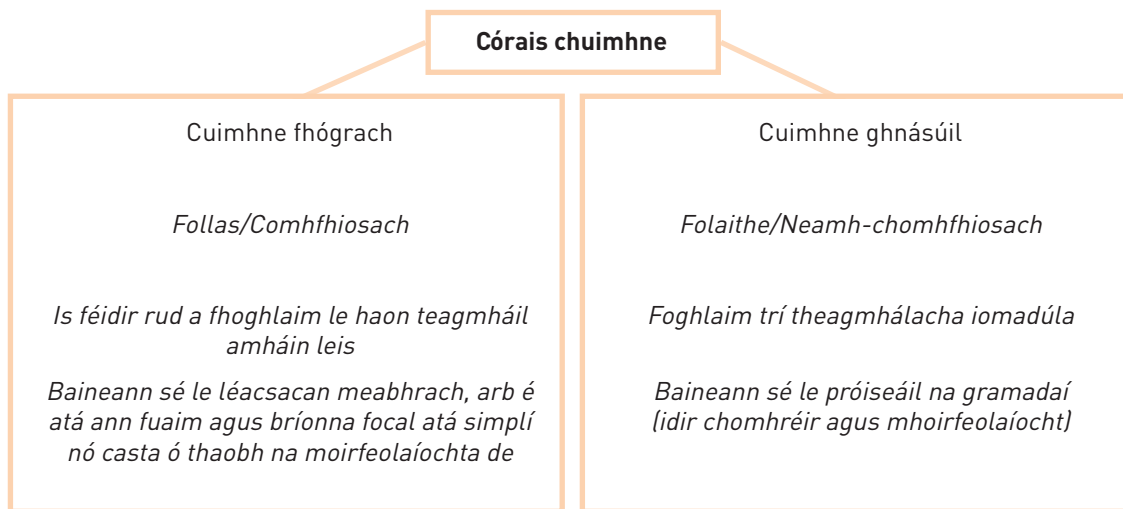


Molann Kramersch (2006) agus Luk agus Wong (2010) gné eile den riachtanas a éiríonn as gnéithe soch-chultúrtha na feasachta teanga, agus éilítear ann freisin feasacht ar an bpróiseas dinimiciúil d'fhoghlaiméoirí atá athraitheach ag brath ar an gcomhthéacs.

Ar deireadh sa tacar scileanna seo, áirítear an gá atá le heolas a chur ar chórais chuimhne agus na himpleachtaí atá leo do mhúinteoirí T2 agus dá bhfoghlaiméoirí.

Fíor 1.2

Córais chuimhne agus na himpleachtaí atá leo d'fhoghlaim T2



Dar le Ferman et al. (2009) agus Ullman agus Lovelett (2016), tá na cuimhní oibre sin follas nó comhfhiosach, séimeantach agus eipeasóideach (fógrach), agus folaithe nó neamh-chomhfhiosach (gnásúil) ó nádúr. Ní féidir a rá faoi láthair cé acu an bhfuil an dá chóras cuimhne sin neamhspleách ar a chéile nó díreach déscartha ó nádúr. Tá an fhoghlaim teanga agus an úsáid teanga bunaithe ar an dá phróiseas chognaíoch sin faoina gcuimsítear foclóir meabhrach sa chuimhne fhógrach agus faoina gcuimsítear rialacha gramadaí mar aon leis na bunrialacha comhdhéanta sa chuimhne ghnásúil.

Téann na córais chuimhne agus an fheidhm a bhaintear astu i gcion ar an gcleachtas sa seomra ranga. Soláthraíonn Ullman agus Lovelett (2016: 46) achoimre ar chuir chuige oideolaíochta éagsúla chun feidhm a bhaint as na córais chuimhne sin, lena n-áirítear:

- athchleachtadh tréimhsiúil (bearnaí ama idir nochtadh minic)
- cleachtas aisghabhála (faisnéis fhoghlamtha a aisghabháil seachas í a fhoghlaim an athuir)
- ionchódú domhain (tabhairt faoi phróiseáil atá saibhir ó thaobh na séimeantaice de seachas próiseáil ar leibhéal dromchla)
- foghlaim bunaithe ar gothaí (gothaí atá cuí sa chomhthéacs)
- straitéisí neamónacha (ábhar atá le foghlaim a mhapáil san intinn)

Cé go gcuireann tuiscint níos fearr ar chórais chuimhne ar chumas múinteoirí freastal níos mó ar riachtanais a ndaltaí, aithnítear go bhfuil srianta leis an taighde ar na cuir chuige sin. Ina theannta sin, rachaidh an comhthéacs foghlama i bhfeidhm ar an gcuimhne a úsáideann na foghlaiméoirí, Mar shampla, is í an chuimhne fhógrach amháin a bheidh in úsáid sa teagasc follas seachas an chuimhne ghnásúil, mar níl an t-eolas follas le fáil ach sa chuimhne fhógrach amháin. Ar deireadh, tagann feabhas ar an gcuimhne fhógrach i mblianta deiridh d'aois an pháiste, bíonn an bhuaic ann sna déaga agus sa luath-aosacht, agus téann sí in éag ina dhiaidh sin. I gcomparáid leis sin, bíonn an chuimhne ghnásúil níos seasta i rith an tsaoil go léir. Ní fhéachtar ar na saintréithe sin i ndáil le héifeachtacht na straitéisí maidir le feidhmiú leis an dá chineál cuimhne sin thar phróifíilí aoise éagsúla.

In ainneoin na srianta sin, soláthraítear le tuiscint níos fearr ar chórais chuimhne pointe tagartha úsáideach don eolas ar chuimhne agus don treoir oideolaíoch is gá a ghlacadh chun freastal go rathúil ar riachtanas na ndaltaí.

An limistéar inniúlachta deiridh a bhaineann le Feasacht Teanga an Mhúinteora is ea go mbíonn an múinteoir in ann a eolas teanga féin a aithint agus cur leis agus íogaireacht teanga a fhorbairt le go mbeidh ar a chumas ábhar agus oideolaíochtaí T2 a chur in oiriúint ar mhaithe leis na daltaí. I bhfoirm meiteachognaíochta atá an fheasacht sin don mhúinteoir.



3.3 Machnamh meiteachognaíoch

Dar le Andrews (2001), is é is machnamh meiteachognaíoch ann go mbíonn an múinteoir in ann a eolas teanga féin a aithint agus cur leis agus íogaireacht teanga a fhorbairt chun ábhar T2 agus a oideolaíochtaí teagaisc féin a chur in oiriúint ar mhaithe leis na foghlaimeoirí. Tá sé sin ar an gcomhpháirt deiridh atá an-tábhachtach don mhúinteoir atá feasach ar theanga. Réamhchoinníoll atá ann freisin le haghaidh an dá ghné d'Fheasacht Teanga an Mhúinteora atá léirithe thuas, agus fágann sé gur féidir anailís níos iomláine a dhéanamh ar theanga ó pheirspictíocht an fhoghlaimeora de.

Bronnann an féinmhachnamh criticiúil, mar atá léirithe ag Wernicke (2018: 4), '[a] new sense of professional agency and legitimacy' ar an múinteoir. Féachann Beauchamp agus Thomas (2009) ar an machnamh mar ghníomh smaointeach a tharlaíonn roimh ré, agus cumasaítear leis pleanáil agus anailís ar chuspóirí/mhodhanna teagaisc mar aon le hacmhainneacht le pleanáil don fhéiniúlacht agus don fhéin, agus anailís a dhéanamh orthu sin. Tá Kitade (2014) go mór ar son an phróisis mhachnamhaigh i bhforbairt an mhúinteora sa mhéid is go gcuireann sé ar chumas an mhúinteora rudaí nua agus eolas a chomhtháthú. Is gné cruthaithe féiniúlachta don mhúinteoir atá ann i dteannta na meiteachognaíochta. Ar an ábhar sin, chum Lave agus Wenger (1991) an téarma 'learning-in-practice' faoina bhfoghlaímíonn an múinteoir le bheith ina mhúinteoir. Ní léiriú inniúlachta amháin atá i gceist, mar a léiríonn Wenger (1998), ach tá sé fíorthábhachtach freisin d'fhoghlaim agus d'fhorbairt an mhúinteora ina dhiaidh sin mar atá léirithe ag Schön (1983). Le feasacht mheiteachognaíoch níos mó, dúntar an bhearna idir múinteoirí T2 nua agus múinteoirí T2 an-oilte, agus cuirtear leis an idirghabháil agus leis an dlísteacht trí mheascán den teoiric agus den chleachtas a chumasú.

Cuireann an fheasacht mheiteachognaíoch níos mó sin leis an dara gné d'Fheasacht Teanga an Mhúinteora: an mhuinín. Is ar fhreastal ar riachtanais na bhfoghlaimeoirí a dhírítear i bhformhór na n-iniúchtaí a dhéantar ar an inniúlacht. Mar sin féin, leis an machnamh meiteachognaíoch, aistrítear béim na feasachta teanga chuig saincheisteanna muiníne múinteoirí, ar a riachtanaí atá sé go mbeadh múinteoirí feasach ar a dtuairimí orthu féin, agus ar conas is féidir leis na tuairimí sin dul i gcion ar a n-inniúlacht agus ar conas mar a éireoidh leo. Féachtar ar an muinín i dtéarmaí na feasachta teanga faoi Thoilteanas Cumarsáid a Dhéanamh agus Fóibe roimh Theangacha lasachta sa chéad chuid eile.

4. MUINÍN

4.1 Toilteanas Cumarsáid a Dhéanamh

Agus iad ag féachaint ar chuir chuige i leith an teagaisc teanga, sainaitníonn Baker agus Lottie (2016) agus Martin (2014) ceisteanna maidir le féinmhuinín agus féin-éifeachtúlacht. Sa dá chás, níl an oilteacht teanga iarbhír chomh tábhachtach céanna don mhuinín is atá tuairim an duine ar a oilteacht féin. Tá codarsnacht idir é sin agus Choi agus Lee (2016), mar tá an oilteacht teanga agus an fhéin-éifeachtúlacht idirspiléach, dar leo. Is deacair féachaint ar an ngaol idir an fhéin-éifeachtúlacht agus an inniúlacht sa teagasc teanga mar is deacair inniúlacht agus muinín san oilteacht teanga agus san inniúlacht oideolaíoch araon a thomhas. Slí amháin chun tabhairt faoin iniúchadh sin is ea toilteanas cumarsáide an mhúinteora a rianú.

Dar le MacIntyre (1998), is é atá sa toilteanas cumarsáid a dhéanamh gach aon idirghníomhaíocht in T2, agus go deimhin is cineál toilteanais cumarsáid a dhéanamh é rún a bheith ag duine cumarsáid a dhéanamh. Tugann MacIntyre (2010) sainmhíniú níos beaichte ar an toilteanas cumarsáid a dhéanamh mar an ullmhacht chun labhairt in T2 ag am ar leith, agus féachann sé air mar an chéim dheiridh chun tús a chur leis an gcumarsáid in T2. Maíonn Aiello et al. (2015) go bhféadfadh an inniúlacht iarbhír dul i gcion ar an gcumarsáid laistigh den idirghníomhaíocht chasta seo, ach is í an bhraistint a chinnefidh cibé acu an ndéanfar cumarsáid nó nach ndéanfar. Is léiriú atá sa ráiteas mór seo ar thionchar agus ar thábhacht na muiníne sa toilteanas cumarsáid a dhéanamh.

Tá cuid mhór den litríocht ar an toilteanas cumarsáid a dhéanamh bunaithe ar staidéir ar fhoghlaimeoirí teanga .i. daltaí. Ina ainneoin sin, is féidir bunchoincheapa an taighde ar an toilteanas cumarsáid a dhéanamh a chur i bhfeidhm ar mhúinteoirí T2 ós rud é gurbh fhoghlaimeoirí T2 iad roimhe seo agus gur foghlaimeoirí T2 iad i gcónaí. Is foghlaimeoirí teanga iad mar gheall ar a n-idirghníomhaíochtaí laethúla le T2, a muinín fhéinbhraite agus a n-inniúlacht ghrádaithe in T2, a bhforbairt ghairmiúil leanúnach in T2, agus an gá leanúnach atá ann cur lena scileanna in oilteachtaí agus in oideolaíochtaí T2. Sonraíonn Horwitz (1996) gur cheart déileáil le múinteoirí nach cainteoirí dúchais iad, go háirithe, mar ardfhoghlaimeoirí teanga i réimse an tsealbhaite dara teanga.

Anuas ar an bhfeasacht níos mó a éiríonn as an meiteachognaíocht, sainaitníodh tosca áirithe eile a théann i bhfeidhm ar an toilteanas cumarsáid a dhéanamh don mhúinteoir. Tagraíonn Laheurta (2014) do shé cinn de thosca, iad seo a leanas ina measc:

- inniúlacht chumarsáide fhéinbhraite
- pearsantacht

- imní
- inspreagadh
- tábhacht T2
- an comhthéacs foghlama.

Do mhúinteoirí teanga, téann an fhéinbhraistint agus an mhuinín (a ndearna MacIntyre (2007, 2010) agus Viafara (2011) imscrúdú níos doimhne orthu) i gcion go mór ar an toilteanas cumarsáid a dhéanamh. Maidir leis an bhféinbhraistint ar an inniúlacht (a théann i gcion ar an muinín ina dhiaidh sin) go háirithe, sainaithníodh í chomh fada siar le McCrosky agus McCrosky (1986) inar aithníodh comhghaol láidir idir an inniúlacht chumarsáide bhraite agus an toilteanas cumarsáid a dhéanamh.

Dar le Aiello et al. (2015), Dewaele et al. (2008), Ghanbarpour et al. (2016), MacIntyre et al. (1998) agus Zarrinabidi (2014), is gné thábhachtach é an toilteanas cumarsáide de mhuinín an mhúinteora T2 go háirithe, mar cothaíonn toilteanas an mhúinteora cumarsáid a dhéanamh an toilteanas céanna san fhoghlaim. Is é ról an mhúinteora sa toilteanas cumarsáid a dhéanamh atmaisféar tarraingteach a chruthú bunaithe ar a scileanna teanga féin agus ar a thoilteanas féin cumarsáid a dhéanamh. Mar gheall ar líon na gcomhghaol aitheanta idir an fhéinbhraistint ar inniúlacht agus imní mar thosca a théann i bhfeidhm ar an toilteanas cumarsáid a dhéanamh, is léir an tátal seo a leanas:

- imní mhór + féinbhraistint íseal ar inniúlacht T2 = toilteanas íseal cumarsáid a dhéanamh
- imní bheag + féinbhraistint ard ar inniúlacht T2 = toilteanas ard cumarsáid a dhéanamh

D'fhéadfadh an imní éirí as an bhféinbhraistint agus as an muinín, agus téann an imní i bhfeidhm ar an toilteanas cumarsáid a dhéanamh i gcásanna áirithe. Is féidir an imní a chur as an áireamh don mhúinteoir T2 go háirithe, mar glactar leis gur saineolaithe iad múinteoirí san ábhar atá á theagasc acu. Is ríléir é sin in oideachas T2 san Áise áit nach bhfuil dabht ar bith ann maidir le stádas an mhúinteora mar shaineolaí, faoi mar a léirítear i dtaighde Li (2017). Aithnítear an imní mar an ghné dheiridh de mhuinín an mhúinteora i dtaca le Feasacht Teanga fhoriomlán an Mhúinteora. Is í an imní a chinneann an úsáid a bhaineann an múinteoir agus an foghlaim as T2 agus, dá bhrí sin, tá sí ina gné bhunriachtanach den fhéinfheasacht atá de dhíth ar an múinteoir lena scileanna foriomlána agus a chleachtas seomra ranga a chomhlánú. Cén chuma a bhíonn ar an imní sin don mhúinteoir?

4.2 Fóibe roimh Theangacha Iasachta

Tá dlúthbhaint idir fóibe roimh theangacha iasachta don mhúinteoir agus toilteanas an mhúinteora cumarsáid a dhéanamh, agus tagann fóibe roimhe theangacha iasachta chun cinn freisin ó fheasacht níos mó an mhúinteora ar a scileanna teanga féin. Tá nasc ann idir an fhóibe sin roimh theangacha iasachta agus féinbhraistint agus muinín. Luann Tum (2015) dhá bhealach ina dtagann fóibe roimh theangacha iasachta chun cinn, mar atá:

- aistriú ó chineálacha eile imní
- imní a bhaineann go sonrach le cás ar leith.

Sa dara bealach díobh sin, baineann an fhóibe roimh theangacha iasachta go sonrach leis an gcomhthéacs sealbhaithe teanga. Baineann fóibe roimh theangacha iasachta le heispéiris, le braistintí agus le hinniúlacht in T2 dar le hiniúchadh níos doimhne a rinne Dewaele et al. (2008). Mar thoradh ar an mbaint sin, téann an fhóibe i bhfeidhm go mór ar shealbhú rathúil T2 agus ar inniúlacht T2 don mhúinteoir (mar mhúinteoir agus mar fhoghlaim teanga araon).

Tugann Merc (2011) le tuiscint gurb iad T2 a úsáid, T2 a chur in oiriúint le go dtuigfeadh na foghlaimoirí é, agus treoracha a thabhairt in T2 na príomhchúiseanna imní don mhúinteoirí ó thaobh T2 de. Tagann Copland et al. (2014) agus Machide (2016) le torthaí Merc (2011), agus cuireann siad gnéithe breise leis, mar atá imní maidir le teagasc in T2 agus easpa oiliúna ar mhodheolaíochtaí T2, ionchais arda maidir leis an gcumas labhartha, agus an dearcadh a bhíonn ag múinteoirí nach bhfuil siad chomh maith céanna le múinteoirí ar cainteoirí dúchais iad. Ar deireadh, tá baint freisin ag barúlacha maidir le samhail an chainteora dúchais, ar thug Fraga-Canãdas (2010) agus Tsui (2007) achoimre uirthi, agus ag ceisteanna uaisleachta agus ísleachta le muinín an mhúinteora in T2 a laghdú trí chur leis an imní a bhíonn air. Déanann Song (2016) agus Wernicke (2018) taighde ar an mbarúil gurb éifeachtaí mar mhúinteoirí T2 iad cainteoirí dúchais i gcomparáid le múinteoirí T2 nach cainteoirí dúchais iad. Ní hamháin gur barúil í a theann i gcion ar inniúlacht an mhúinteora T2 nach cainteoir dúchais é, ach téann sí i gcion ar a mhuinín freisin.

Dar le Webster agus Valeo (2011: 106), "perceptions of self-efficacy may be the most accurate predictors of classroom behaviour." Is mó a mhothaíonn múinteoirí nach bhfuil siad ullamh chun déileáil le riachtanais T2 a gcuid foghlaimoirí, is ea is mó a chuirtear isteach ar a n-inniúlacht agus ar a muinín. Aithníonn Fraga-Canãdas (2010) an t-easnamh seo san oiliúint fiú amháin i gcláir oiliúna tosaigh múinteoirí. Ba cheart dó sin a bheith ina ábhar mór



imní don oiliúint tosaigh múinteoirí, mar is léir go bhfuil imní ar dhaoine maidir leis an teagasc in T2 ó thosaíonn siad amach sa ghairm. Bíodh is go bhfuil easpa taighde sa réimse seo, aithníonn Choi agus Lee (2016), Fraga-Canãdas (2010), agus Webster agus Valeo (2011) gur gá féiniúlachtaí múinteoirí, agus a muinín agus a n-inniúlacht ina scileanna teanga ar a seal, a athshamhlú chun fadhbanna féin-éifeachtúlachta a sheachaint ón tús.

Maidir leis an bhfóibe roimh theangacha iasachta:

- is féidir leis an toilteanas cumarsáide bac a chur ar dhuine nó cabhrú leis déileáil le himní: *is féidir le hullmhacht, spreagadh agus féinbhraistint an chumais a bhaineann leis an toilteanas cumarsáide srian a chur le fóibe an chainteora roimh theangacha iasachta nó cur léi*
- tá féin-éifeachtúlacht an mhúinteora ina gné lárnach den inniúlacht agus den mhuinín: *aithníonn Choi agus Lee (2016) go dtéann an fhéin-éifeachtúlacht i bhfeidhm ar spriocanna an mhúinteora, infheistíocht, gníomhartha, spreagadh, uaillmhianta, diongbháilteacht, agus mothúcháin*
- aithnítear an fhorbairt ghairmiúil leanúnach mar ghné lárnach chun feabhas a chur ar mhuinín an mhúinteora ina chumais teanga féin: *Ina ainneoin sin, tugann Baker agus Lottie (2016) agus Choi agus Lee (2016) tuairisc ar an inniúlacht teanga neamhleor atá ar cheann de na bacainní níos mó a bhíonn le sárú ag múinteoirí T2 san fhorbairt ghairmiúil leanúnach.*

Mar gheall ar na castachtaí a bhaineann le gné na muiníne d'Fheasacht Teanga an Mhúinteora agus ar an ngá atá ann go mbeidh daoine in ann a mbraistintí féin ar an muinín i scileanna L2 a aithint mar mhúinteoir éifeachtach, féachtar sa deireadh san alt seo ar ghné a ndearnadh trácht air go tapa sna comhpháirteanna éagsúla den fheasacht teanga: machnamh; agus an chaoi ar féidir le múinteoirí measúnú a dhéanamh ar a scileanna T2 féin i dtéarmaí chomhpháirteanna na feasachta teanga.

5. MACHNAMH AGUS UIRLISÍ TOMHAIS LE HÚSÁID LE FEASACHT TEANGA AN MHÚINTEORA

Tá an machnamh aitheanta thuas mar phríomhghné den mheiteachognaíocht, agus is réamhchoinníoll ar leith é le haghaidh réimse scileanna a bhaineann leis an bhfeasacht teanga, iad seo a leanas ina measc:

- eolas ar an ábhar agus eolas oideolaíoch ar an ábhar
- feasacht ar riachtanais teanga foghlaimeoirí
- cumas an mhúinteora a inniúlachtaí agus a easnaimh theanga féin a aithint.

Cuirtear uirlisí i láthair sa chuid deiridh seo chun machnamh a dhéanamh ar eolas agus ar scileanna T2, mar aon le deiseanna do mhúinteoirí monatóireacht a dhéanamh ar a thoilteanas féin cumarsáid a dhéanamh agus ar a bhfeasacht teanga féin.

I gcomhthéacs Eorpach, cruthaíodh roinnt uirlisí ar féidir iad a úsáid chun cabhrú le cleachtais mhachnamhacha agus le hinniúlacht T2. Is chun na críocha machnamhacha sin a cruthaíodh Punann na dTeangacha Eorpacha (ELP), an Phunann Eorpach do Mhúinteoirí Teanga faoi oiliúint (EPOSTL) agus Comhchreat Tagartha na hEorpa um Theangacha (CEFR) le Comhairle na hEorpa. Tugann Little (2009) cur síos ar Phunann na dTeangacha Eorpacha lena gcuimsítear pas teanga, beathaisnéis teanga, agus sainchomhad d'fhoghlaimeoirí, agus cuireann an phunann ar chumas múinteoirí monatóireacht a dhéanamh ar fhoghlaim T2, cabhrú leis an bhfoghlaim sin agus an fhoghlaim sin a chur i láthair. Cuireann Harris agus Ó Duibhir (2011) síos ar an bpunann mar uirlis úsáideach mhachnaimh agus taifeadta don fhoghlaim, ar uirlis í a chothaíonn spreagadh níos mó agus neamhspleáchas i measc foghlaimeoirí. Cuireann EPOSTL leis an acmhainneacht sin. Tá cur síos ag Bergil (2017) agus Mirici agus Hergüner (2015) air mar uirlis don oiliúint tosaigh múinteoirí, agus d'fhéadfadh an múinteoir T2 leas a bhaint as mar uirlis féinmhachnaimh a chothaíonn gairmiúlacht múinteora neamhspleách agus mar bhealach chun a láidreachtaí agus laigí féin a aithint. Tá creat céimnithe tagartha le fáil in CEFR don oilteacht teanga.

Laistigh de réimse na muiníne múinteora den fheasacht teanga, is féidir iniúchadh bríoch a dhéanamh ar mhuinín an mhúinteora ach bealach a bheith ann chun tomhas a dhéanamh ar thoilteanas an mhúinteora cumarsáid a dhéanamh mar aon le rianú ar imní ó thaobh teanga de. D'fhorbair McCroskey agus Richmond (2013) an scála maidir leis an toilteanas cumarsáid a dhéanamh (WTCS). Scála de chineál Likert atá ann ina léirítear deiseanna cumarsáide agus compord an duine labhairt sna cásanna sin. Horwitz et al. (1986) a d'fhorbair an scála maidir le himní i seomraí ranga na dteangacha iasachta (FLCAS) i dtosach. Baineadh leas as leaganacha leasaithe den scála i staidéir a bhaineann le teagasc teanga T2 le Masuda (2010) agus le Pae agus Misieng (2012). Is féidir leas a bhaint freisin as cur chuige comhcheangailte chun an toilteanas cumarsáid a dhéanamh agus feasacht teanga an mhúinteora a thomhas. Féachann Berry (2007) ar an gcumas WTCS a chur le chéile le fo-thrialacha cumarsáideacha eile, gnéithe FLCAS san áireamh, rud a fhágann gur féidir triantánú a dhéanamh agus go bhfuil bailíocht níos mó ann.

Ardán machnaimh úsáideach atá sna huirlisí sin do mhúinteoirí chun féachaint ar ghnéithe inniúlachta agus muiníne a bhfeasachta teanga ar an iomlán. Is acmhainneacht thábhachtach é sin mar thoradh ar an tionchar dearfach, agus



diúltach, a d'fhéadfadh a bheith ann do mhúinteoirí a éiríonn níos feasaí ar a scileanna, a láidreachtaí agus a n-easnamh féin ó thaobh teanga agus oideolaíochta de.

6. CONCLÚID MAIDIR LEIS NA BUNTÁISTÍ AGUS NA DÚSHLÁIN A BHAINNEAN LE FEASACHT TEANGA AN MHÚINTEORA

Cuireann Feasacht Teanga an Mhúinteora go mór le hinniúlacht agus le muinín an mhúinteora agus an fhoghlaimora T2. Tugann Spratt (2017: 53) achoimre éifeachtach ar láidreachtaí na feasachta teanga, iad seo a leanas ina measc:

- cuireann sé ar chumas an mhúinteora déileáil le saincheisteanna teanga sula dtagann siad chun cinn sa seomra ranga
- cothaíonn sé muinín an mhúinteora ina eolas féin ar an ngramadach agus ar a chumas cumarsáide, agus maidir le freagracht a ghlacadh as an teanga sa cheacht a mhúnlú
- tugann sé eolas don mhúinteoir le haghaidh machnamh roimh an gceacht maidir le saincheisteanna teanga, agus cabhraíonn sé le hullmhúchán amach anseo
- feidhmíonn sé mar dhroichead idir teanga na n-ábhar agus foghlaimoírí agus príomhghnéithe suntasacha na gramadaí
- léiríonn sé a bhfuil i gceist le hábhair theagaisc agus na míbhuntáistí atá leo
- cuireann sé ar chumas an mhúinteora a aschur sa seomra ranga a scagadh (idir aschur scríofa agus ó bhéal) lena chinntiú go bhfuil sé cruinn ó thaobh struchtúir de, oiriúnach ó thaobh feidhme de, curtha in iúl go soiléir, agus dírithe ar leibhéal na bhfoghlaimoírí
- scagann sé aschur na bhfoghlaimoírí (mar atá iomchuí i gcomhthéacs gníomhaíocht fhoirm-dhírithé)
- cuireann sé ar chumas an mhúinteora scagaire fíor-ama a fheidhmiú sa rang
- cuireann sé ar chumas an mhúinteora leas a bhaint as meitheanga (cineál cumarsáide nó sraith téarmaí a úsáidtear chun staidéar a dhéanamh ar theanga eile) chun tacú leis an bhfoghlaim.

Bíodh is go bhfuil feasacht teanga an mhúinteora ríthábhachtach don inniúlacht fhoriomlán, tá rioscaí ag baint leis freisin do mhúinteoirí T2. Dar le Andrews (2001), téann feasacht teanga níos mó i bhfeidhm ar iompraíocht an mhúinteora lena n-áirítear amhras a chaitheamh ar an gcumas pleanála agus ar an gcumas earráidí na ndaltaí a shainaithint srl. Tugann Andrews (2003) léargas ar ábhair imní na múinteoirí maidir le heolas ar an ábhar nuair a dhéantar iad a thagarmharcáil i gcoinne caighdeáin íosta. Anuas air sin, dar le Llorca (2010), bíonn dua rómhór i gceist le gnéithe áirithe den fhoghlaim teanga chun leas a bhaint as an bhfeasacht teanga iontu. Ina measc siúd, áirítear an ghramadach ina bhféadfadh tuairimí múinteoirí agus daltaí agus na ceanglais maidir le marcanna íosta i dtrialacha dul i bhfeidhm ar chomhtháthú na gramadaí agus an chleachtais chumarsáidigh. Ina theannta sin, luann Andrews (2003) go bhféadfadh coimhlínt a bheith ann idir T1 na ndaltaí agus T2 an mhúinteora má bhaintear leas míchuí as feasacht teanga an mhúinteora, mar shampla i gcás ina bhfuil eolas an mhúinteora bunaithe ar oilteacht T2 ach tá eolas an fhoghlaimora bunaithe ar choincheapa T1 na teanga. Ar deireadh, dar le Li (2017), d'fhéadfadh lagmheas a bheith ar mhúinteoirí nó d'fhéadfadh imní mór teacht orthu ó thaobh T2 de dá dteipfeadh ar mhúinteoirí go feasach tairbhe a bhaint as an gcultúr agus as an teanga áitiúil, nó mura n-éireodh leo é sin a dhéanamh. In ainneoin na mbuntáistí suntasacha a bhaineann le feasacht teanga níos mó an mhúinteora ó thaobh muiníne de go háirithe, luann Spratt (2017: 53) go dtagann na fadhbanna seo a leanas chun cinn nuair nach mbaintear leas as an bhfeasacht teanga:

- gan a bheith ag súil le fadhbanna foghlama
- gan a bheith in ann ceachtanna a phleanáil / a dhírú ar an leibhéal ceart
- gan a bheith in ann ábhair a léirmhíniú / a chur in oiriúint
- gan a bheith in ann déileáil le hearráidí / ceisteanna na bhfoghlaimoírí a fhreagairt
- gan a bheith in ann muinín na bhfoghlaimoírí a thuilleamh.

Cruthaíodh san alt seo sainmhíniú ar fheasacht teanga an mhúinteora lena gcuimsítear inniúlacht agus muinín an mhúinteora i dteagasc agus i bhfoghlaim T2. Soláthraítear ann argóint dhaingean ar son fheasacht teanga an mhúinteora mar a bheith ina gné riachtanach d'oideachas agus d'fhorbairt tosaigh múinteoirí, agus cuirtear an fheasacht teanga i láthair mar ghné chumhachtach d'fhéiniúlacht an mhúinteora T2 i gcoitinne. Ardán do mhúinteoirí atá san fhormáid feasachta teanga a chuirtear i láthair le go n-éireoidh leo machnamh a dhéanamh ar a gcumais féin i leith na feasachta teanga agus cur leis na cumais sin.



Mar chonclúid ar a úsáide atá an plé atá curtha i láthair san alt seo, táthar ag súil gur féidir dualgais teanga an mhúinteora T2, mar atá luaite ag Spratt (2017), a bhaint amach trí fhorbairt rathúil na feasachta teanga i measc múinteoirí, lena gcinnteofar teagasc agus foghlaim T2 ardchaighdeán do chách.

“The[L2] teacher [...] should not only update his linguistic knowledge to a standard and recognised level of fluency but should develop a different linguistic sensitivity to be able to adapt the contents to the new language and develop teaching procedures that make it possible for the student to learn.”

Spratt (2017: 52)

GLUAIS

Feasacht Teanga an Mhúinteora – an t-eolas atá ag múinteoirí ar an teanga agus ar a gcleachtas oideolaíoch

Eolas ar an ábhar – eolas ar an struchtúr, na coincheapa, na fíricí, na scileanna agus/nó na sainmhínte a bhaineann le hábhar

Eolas oideolaíoch ar an ábhar – meascán de shaineolas ar an ábhar agus na scileanna ar leith atá ag teastáil chun an t-ábhar áirithe sin a theagasc go rathúil

Toilteanas cumarsáid a dhéanamh – deiseanna cumarsáide a bhreithniú agus a lorg go gníomhach, agus a bheith toilteanach na deiseanna sin a thapú

Fóibe roimh theangacha iasachta – míshuaimhneas, imní, buairt agus eagla a bhaineann le T2 a fhoghlaim nó a úsáid

REFERENCES

- Aiello, J., Di Martino, E. & Di Sabato, B. (2015). Preparing teachers in Italy for CLIL: reflections on assessment, language proficiency and willingness to communicate. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(1), 1-15. doi:10.1080/13670050.2015.1041873
- Andrews, S. (2001). The language awareness of the L2 teacher: Its impact upon pedagogical practice. *Language Awareness*, 10(2-3), 75-90. doi:10.1080/09658410108667027
- Andrews, S. (2003). Teacher language awareness and the professional Knowledge Base of the L2 Teacher. *Language Awareness*, 12(2), 81-95. doi:10.1080/09658410308667068
- Andrews, S. (2006). The evolution of teachers' language awareness. *Language awareness*, 15(1).
- Baker, L.L. & Lottie, L.B. (2016). Re-conceptualising EFL professional development: enhancing communicative language pedagogy for Thai teachers. *TEFLIN journal*, 27(1), 23. doi:10.15639/teflinjournal.v27i1/23-45
- Beauchamp, C. & Thomas, L. Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189.
- Bergil, A.S. & Sariçoban, A. (2017). The use of EPOSTL to determine the self-efficacy of prospective EFL teachers: Raising awareness in English language teacher education. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), 399-411.
- Berry, S. (2007). Chapter L: Willingness to communicate, *Kadix Systems*, LLC, 255-256.
- Choi, E. & Lee, J. (2016). Investigating the relationship of target language proficiency and self-efficacy among non-native EFL teachers. *System*, 58(Supplement C), 49-63. doi:https://doi.org/10.1016/j.system.2016.02.010
- Chomsky, N. (1965). Aspects of the theory of syntax. Massachusetts Institute of Technology. *Research Laboratory of Electronics. Special Technical Report*; No. 11, M.I.T. Press.
- Copland, F., Garton, S., & Burns, A. (2014). Challenges in teaching English to young learners: Global perspectives and local realities. *TESOL quarterly*, 48(4), 738-762. doi:10.1002/tesq.148.



- Dewaele, J-M, Petrides, K.V. & Furnham, A. (2008). Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and Foreign Language Anxiety Among Adult Multilinguals: A Review and empirical investigation, *Language Learning*, 58(4), 911–960.
- Ferman, S., Olshtain, E., Schechtman, E. & Karni, A. (2009). The acquisition of a linguistic skill by adults: Procedural and declarative memory interact in the learning of an artificial morphological rule. *Journal of Neurolinguistics*, 22(4), 384–412. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jneuroling.2008.12.002>
- Fraga-Canãdas, C.P. (2010). Beyond the classroom: Maintaining and improving teachers' language proficiency. *Foreign Language Annals*, 43(3), 395.
- Ghanbarpour, M. (2016). Willingness to Communicate, Linguistic self-confidence, and language-use anxiety: The Iranian EFL context. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(12), 2265–2271. DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0612.05>
- Harris, J. & Ó Duibhir, P. (2011). *Effective language teaching: A synthesis of research*. NCCA.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Kitade, K. (2014). Second language teachers' identity development through online collaboration with L2 learners. *CALICO Journal*, 31(1), 57-77. doi:10.11139/cj.31.1.57-77.
- Kramsch, C. (2006). From communicative competence to symbolic competence. *Modern Language Journal*, 90(2), 249 – 252.
- Lahuerta, A.C. (2014). Factors affecting willingness to communicate in a Spanish university context. *International Journal of English Studies*, vol. 14 (2), 39-55.
- Lave, J. & Wenger, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press, 1991.
- Li, G. (2017). Preparing culturally and linguistically competent teachers for English as an international language education. *TESOL Journal*, 8(2), 250-276. doi:10.1002/tesj.322
- Little, D. (2009). Language learner autonomy and the European Language Portfolio: Two L2 English examples. *Language Teaching*, 42(2), 222-233. doi:10.1017/S0261444808005636
- Llurda, E. (2010). A Review of "Teacher language awareness". *Language Awareness*, 19(4), 323-326. doi:10.1080/09658416.2010.528218
- Luk, J.C.M. & Wong, R.M.H. (2010). Sociocultural perspectives on teacher language awareness in form-focused EFL classroom instruction. *Linguistics and Education*, 21(1), 29–43. doi:<https://doi.org/10.1016/j.linged.2009.12.001>
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. John Benjamins Publishing Company.
- McCroskey, J.C. & McCroskey, L.L. (1986). Predictors of willingness to communicate: Implications for screening and remediations. Páipéar a cuireadh i láthair ag *comhdháil bhliantúil an International Communication Association*. Chicago. IL.
- McCroskey, J.C. & Richmond, V.P. (2013). *Willingness to communicate. Measurement instrument database for the social science*. Le fáil ar www.midss.ie.
- Machide, T. (2016). Japanese elementary school teachers and English language anxiety. *TESOL Journal* 7(1).
- MacIntyre, P.D. & Doucette, J. (2010). Willingness to communicate and action control. *System*, 38(2), 161-171. doi:<https://doi.org/10.1016/j.system.2009.12.013>
- MacIntyre, P.D. (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *The Modern Language Journal*, 91, 564-576.
- MacIntyre, P.D., Dörnyei, Z., Clément, R. & Noels, K.A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal*, 82(4), 545-562. doi:10.2307/330224
- Martin, I.P. (2014). English language teaching in the Philippines. *World Englishes*, 33(4), 472.
- Masuda, C. (2010). *Cause and effects of foreign language classroom anxiety*. Máistreacht sna hEalaíona sa Teangeolaíocht. Ollscoil Oregon.
- Merc, A. (2011). Sources of foreign language student teacher anxiety: A Qualitative Inquiry. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 2(4), 80-94.



- Mirici, I.H. & Hergüner, S. (2015). A digital European self-assessment tool for student teachers of foreign language: the EPOSTL. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(1).
- Ó Ceallaigh, T.J., Hourigan, M., & Leavy, A. (2018). Developing potentiality: pre-service elementary teachers as learners of language immersion teaching. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-18. doi:10.1080/13670050.2018.1489779
- Pomphrey, C. & Burley, S. (2009). Teacher language awareness education and pedagogy: a new discursive space. *Language Awareness*, 18(3-4), 422-433. doi:10.1080/09658410903197314
- Schön, D. (1983) *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. doi:10.2307/1175860
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.
- Song, J. (2016). Emotions and language teacher identity: conflicts, vulnerability, and transformation. *TESOL Quarterly*, 50(3), 631-654. doi:10.1002/tesq.312
- Spratt, M. & Mary, S. (2017). CLIL Teachers and their language. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 8(1), 44.
- Tsui, A.B.M. (2003). Novice teachers' challenges and survival: Where do Malaysian ESL teachers stand? *American Journal of Educational Research*, 1(4), 119-125.
- Tsui, A.B.M. (2007). Complexities of identity formation: A narrative inquiry of an EFL teacher. *TESOL Quarterly*, 41(4), 657-680. doi:10.2307/40264401
- Tum, D.O. (2015). Foreign Language Anxiety's Forgotten Study: The case of the anxious preservice teacher, *TESOL Quarterly* 49(4).
- Ullman, M.T. & Lovelett, J.T. (2016). Implications of the declarative/procedural model for improving second language learning: The role of memory enhancement techniques. *Second Language Research*, 34(1), 39-65. doi:10.1177/0267658316675195
- Viáfara, J.J. (2011). How do EFL student teachers face the challenge of using L2 in public school classrooms? *PROFILE*, 13(1), 55-74.
- Webster, N.L. & Valeo, A. (2011). Teacher preparedness for a changing demographic of language learners. *TESL Canada Journal*, 28(2), 105.
- Wenger, E. (1998) *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wernicke, M. (2018). Plurilingualism as agentic resource in L2 teacher identity. *System*.
- Zarrinabadi, N. (2014). Communicating in a second language: Investigating the effect of teacher on learners' willingness to communicate, *System*, 42, 288-295.



Comhtháthú ábhar agus teanga san iarbhunscoil lán-Ghaeilge/Ghaeltachta: Tuairimí agus taithí múinteoirí

Muiris Ó Laoire, Institiúid Teicneolaíochta, Trá Lí

Máire Uí Chonghaile, Coláiste Mhuire gan Smál, Luimneach

T.J. Ó Ceallaigh, Coláiste Mhuire gan Smál, Luimneach

ACHOIMRE

In ainneoin nádúr éagsúil agus dinimiciúil na gclár tumoideachais, is dúshlán oideolaíoch coiteann é oideolaíocht stuama den teagasc teanga agus ábhair a cheapadh. Sa taighde feidhmeach seo, bailíodh sonraí cáilíochtúla agus cainníochtúla ó fhoinsí éagsúla ar fud an timthrialla chun iniúchadh a dhéanamh ar eispéiris forbartha gairmiúla a mbíonn tionchar dearfach acu ar mhúinteoirí chun tacú leo ábhar agus teanga a chomhtháthú ina gcuid teagaisc. Is de réir dearcadh múinteora eolaigh agus dearcadh atá fréamhaithe sa seomra ranga a fhéachtar ar na gnéithe sin. Sa pháipéar áirithe seo, tugtar breac-chuntas ar shainriachtanais na rannpháirtithe agus ar dheiseanna nuálacha forbartha gairmiúla agus déantar cur síos ar réimsí inar féidir taighde breise a dhéanamh.

ABSTRACT

Despite the diverse and dynamic nature of immersion programmes, the formulation of a coherent pedagogy of integrated language and content instruction remains a common pedagogical challenge. In this applied research, qualitative and quantitative data were collected from various sources across the cycle to investigate the professional development experiences which positively impact teachers and support them in integrating content and language in their teaching. These considerations will be examined from a classroom-based, teacher-informed perspective. In this paper, particular needs of participants and innovative professional development opportunities are outlined and areas for further research are delineated.



1. RÉAMHRÁ

Tá sé ina dhúshlán ag údaráis iarbhunskoileanna tumoideachais go hidirnáisiúnta teacht ar mhúinteoirí ábhair atá cumasach agus sásta ábhair a mhúineadh trí mheán na sprioctheanga. Ní hamháin go mbíonn ardchumas sa teanga labhartha agus scríofa de dhíth ar na múinteoirí sin, ach ní mór dóibh a bheith inniúil ar shainteanga an ábhair a úsáid chomh maith. Ní foláir an t-ábhar agus an teanga a chomhtháthú de shíor. Is é an comhtháthú seo bun agus barr agus mórdhúshlán an tumoideachais. Is é an dála céanna é, dar ndóigh, ag iarbhunskoileanna lán-Ghaeilge agus Gaeltachta abhus. Sa pháipéar seo atá bunaithe ar thionscadal taighde (Ó Ceallaigh, Ó Laoire agus Uí Chonghaile, 2020), féachtar ar chás na n-iarbhunskoileanna lán-Ghaeilge agus Gaeltachta agus tugtar spleachadh ar thuairimí agus ar thaithí múinteoirí iarbhunskoile i leith an chomhtháthaithe ábhar agus teanga. Mínítear an cheist taighde agus an bunús atá léi, rianaítear cúlra an staidéir, na hionstraimí taighde a úsáideadh agus déantar plé ar chuid de na torthaí a tháinig chun solais faoi thaithí, faoi ionchais, agus faoi thuairimí múinteoirí i leith an chomhtháthaithe ábhar agus teanga.

2. AN CHEIST TAIGHDE

Ba é cuspóir an tionscadail taighde iniúchadh criticiúil a dhéanamh ar na heispéiris forbartha gairmiúla is éifeachtaí, dar le múinteoirí, a chabhródh leo teanga agus ábhar a chomhtháthú in oideolaíocht an oideachais lán-Ghaeilge. Is í an cheist taighde a ndírítear uirthi sa pháipéar seo (atá bunaithe ar an tionscadal taighde thuasluaite) taithí agus tuairimí múinteoirí iarbhunskoile san earnáil tumoideachais lán-Ghaeilge agus Gaeltachta i leith an chomhtháthaithe ábhar agus teanga.

3. CÚLRA AN TAIGHDE

Ní mór staidéar ar an teanga agus ar an ábhar ag an am céanna a spreagadh chun go n-éireodh le cláir thumoideachais a mbunaidhmeanna a bhaint amach (Brinton, Snow, & Weshe, 2003, lch ix). Teastaíonn cur chuige cothromaithe comhtháite ina dtugtar tús áite do chuspóirí teanga agus ábhair araon lena chéile. Ainneoin gurb é an comhtháthú seo croílár an tumoideachais, tugann sé dúshlán múinteoirí go mion minic. Éilíonn an cur chuige obair agus ullmhúchán breise anuas ar ghnáthullmhúcháin agus réamhphleanáil an mhúinteora (Perez-Cañado, 2015). Cuireann sé go mór le hualach oibre múinteoirí, mar a áitíonn Ball (2018:224) sa ráiteas seo a leanas: "The main problem for practising teachers is time, or the lack of it. Countless teacher-based feedback forms bear witness to this simple truth."

Anuas ar an mbrú ama seo a thuairiscítear i gcás na Gaeilge chomh maith céanna (feic Ní Dhrisceoil, 2015; Ní Thuairisg, 2014; Nic Réamoinn, 2017; Ó Ceallaigh & Ní Shéaghdha, 2017), cruthaíonn an comhtháthú ábhar agus teanga dúshlán mór do mhúinteoirí le linn an teagaisc féin (Ó Ceallaigh, 2013; Ó Ceallaigh & Ní Shéaghdha, 2017), sa mhéid is go dtéann díobh deiseanna foghlama agus ceachtanna éifeachtacha a dhearadh (Ó Ceallaigh, 2013; Uí Ainiféin, 2015). Níl fianaise ann de réir staidéar áirithe go bhfuil an chothromaíocht chúil idir ábhar agus teanga á cleachtadh ag múinteoirí (Walenta, 2018). Tá an chuma ar an scéal chomh maith go mbíonn foghlaimeoirí tumoideachais i gcoitinne míchruinn ó thaobh úsáid agus chruinneas teanga de (Dalton-Puffer, 2007: 295; Lyster, 2007: 14).

Ó thaobh taighde ar an tumoideachas de, díritear níos mince ná eile ar eispéiris foghlaimeoirí agus ar an gcaighdeán teanga a bhaineann siad amach, rud a fhágann bearna maidir le taithí agus tuairimí múinteoirí agus a n-ullmhacht in earnáil an iarbhunoidiachais leis an gcomhtháthú ábhar agus teanga a thabhairt chun críche ina gcuid cleachtas. Déantar iarracht sa pháipéar seo cuid bheag den bhearna sin a líonadh.

4. MODHEOLAÍOCHT, RANPHÁIRTITHE AGUS CUR CHUIGE

Chun an cheist taighde a fhreagairt, tugadh faoi thaighde feidhmeach a dhéanamh. Measadh gurbh é sin an mhodheolaíocht ab oiriúnaí, mar sa taighde feidhmeach cuirtear béim i gcónaí ar thaithí múinteoirí agus tugtar deis dóibh iniúchadh a dhéanamh ar a gcleachtas féin agus athruithe a chur i bhfeidhm dá réir. Ghlac naonúr múinteoirí ábhair (beirt mhúinteoirí ealaíne, triúr múinteoirí tíreolaíochta, beirt mhúinteoirí eolaíochta, múinteoir eacnamaíochta amháin agus múinteoir gnó amháin) ó thrí cinn d'iarbhunskoileanna lán-Ghaeilge (iarbhunskoil Ghaeltachta, aonad lán-Ghaeilge, agus gaelcholáiste) páirt sa staidéar.

I bhfómhar na bliana 2017, seoladh nasc le suirbhé fairsing ar líne chuig na trí iarbhunskoil tumoideachais rannpháirteacha. Ceithre mhír is fiche a bhí sa suirbhé ar líne a bhain le faisnéis fhíorasach, a dtuiscintí agus a riachtanais ó thaobh na forbartha gairmiúla de, maidir leis an gcomhtháthú ábhair agus teanga, mar aon lena dtaithí ar chineálacha éagsúla forbartha gairmiúla.

Cuireadh agallamh scoilbhunaithe ar gach rannpháirtí ag tús an tionscadail chun inniúlachtaí agus riachtanais



éagsúla na múinteoirí a shainaithe. Thug na hagallaimh sin deis do mhúinteoirí a dtuairimí, a ndearcadh agus a dtuairimí maidir leis an bhforbairt ghairmiúil sa tumoideachas a chur in iúl trí chomhrá agus trí phlé. Cuireadh ceisteanna oscailte orthu a raibh mar aidhm leo inniúlachtaí, a gcuid tuiscintí agus a riachtanais a mhealladh lena n-úsáid mar bhunsraith chun gníomhaíochtaí foghlama an tionscnaimh forbartha gairmiúla a dhearadh agus a fhorbairt.

Reáchtáladh dhá lá forbartha gairmiúla faoi stiúir baill den fhoireann taighde agus sainchomhairleoirí oideachais le linn an tionscadail taighde seo. Tugadh cuairt ar gach scoil le linn an tionscnaimh chun tuiscint a fháil ar shaol laethúil iarbhair na múinteoirí iarbhunscoile mar theagascóirí lán-Ghaeilge. Gineadh sonraí ar fhóram plé ar líne freisin maidir le heispéiris chomhroinnte agus machnaimh na múinteoirí.

Sa chuid eile den pháipéar seo, díritear ar chuid de na sonraí a bhaineann le tuairimí, taithí agus ionchais na múinteoirí a tháinig chun solais in anailís ar an gceistneoir ar líne agus in anailís ar shonraí an taighde fheidhmigh.

5. TORTHAÍ

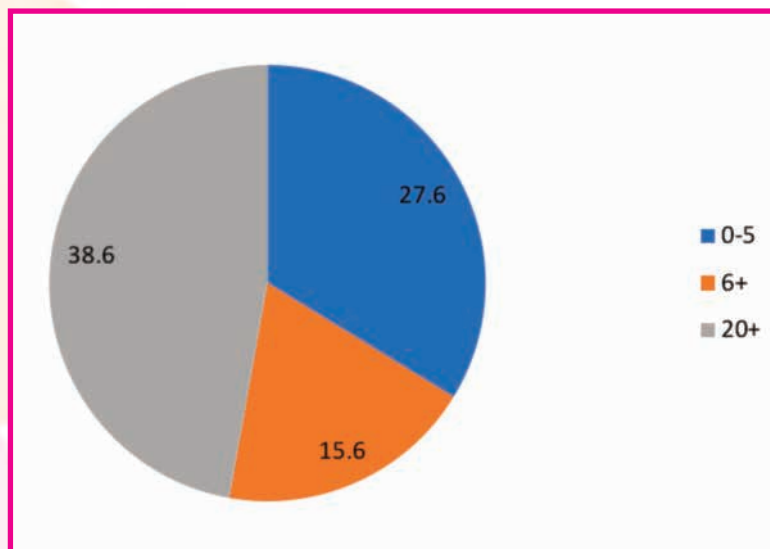
Mar a luadh thuas, scaipeadh an ceistneoir ar líne trí *SurveyMonkey* ar 150 múinteoirí sna hiarbhunscoileanna ionadaíocha a bhí roghnaithe don tionscadal taighde. Líon beirt is caoga an ceistneoir – aisfhreagairt arbh ionann é agus 34.6% de na múinteoirí ar fad. Bhí ceithre mhír is fiche sa tsuirbhé féin a bhain le tuiscintí agus riachtanais na múinteoirí agus a n-ionchais ó thaobh an chomhtháthaithe ábhair agus teanga de.

5.1. Cúlra, braistintí agus taithí na rannpháirtithe

Léirigh torthaí an tsuirbhé go raibh taithí teagaisc idir 0-5 bliana ag 27.6% d'fhaisnéiseoirí an tsuirbhé, taithí 6-10 mbliana ag 15.6% díobh, agus taithí fiche bliain nó níos mó ag a bhformhór acu .í. 38.6% d'fhaisnéiseoirí (feic Fíor 1).

Fíor 1.

Taithí teagaisc de réir blianta



Nuair a ceistíodh na faisnéiseoirí faoinar spreag iad le bheith ina múinteoirí san earnáil lán-Ghaeilge iarbhuideoachais, tháinig roinnt smaointe agus coincheapa chun tosaigh go minic mar atá léirithe thíos:



Fíor 2.

Spreagthaigh múinteoirí

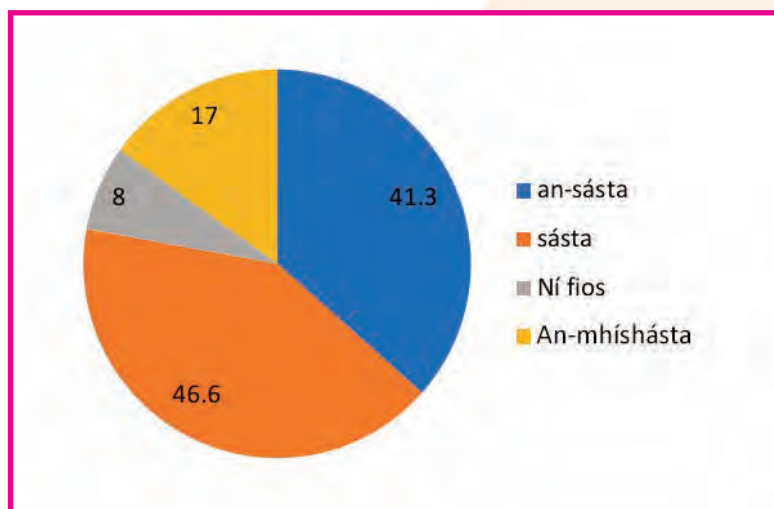


Bhain spreagthaigh na múinteoirí le fíis agus le heispéiris dhearfa a bhí acu a bhí leabaithe sa ghrá agus sa tiomantas a mhothaigh siad don teanga agus don chultúr agus san fhonn í a neartú in atmaisféar na scoile lán-Ghaeilge. Anuas air sin, luadh an taithí a bhí ag cuid acu ar a bheith fostaithe san earnáil cheana féin. Earcaíodh daoine áirithe i gcomhair poist i scoil tumoideachais agus mheall eispéiris dhearfa a gcairde daoine eile

Ceistíodh na faisnéiseoirí i dtaobh a mbraistintí maidir lena gcumas teanga chun ábhair a mhúineadh agus tá na torthaí léirithe i bhfíor 3 thíos. Bhí a bhformhór mór acu, 87.9%, sásta nó an-sásta maidir lena gcumais féin. D'fhéadfaí gur imir cúlra agus taithí na mblianta tionchar ar fhéinmhuinín na múinteoirí a bhí dearfa i leith a gcumais teanga féin, go háirithe má chuirtear san áireamh go raibh taithí teagaisc níos mó ná aon bhliain déag ag 64.9% díobh.

Fíor 3.

Braistint na múinteoirí maidir lena gcumas ábhair a mhúineadh trí Ghaeilge



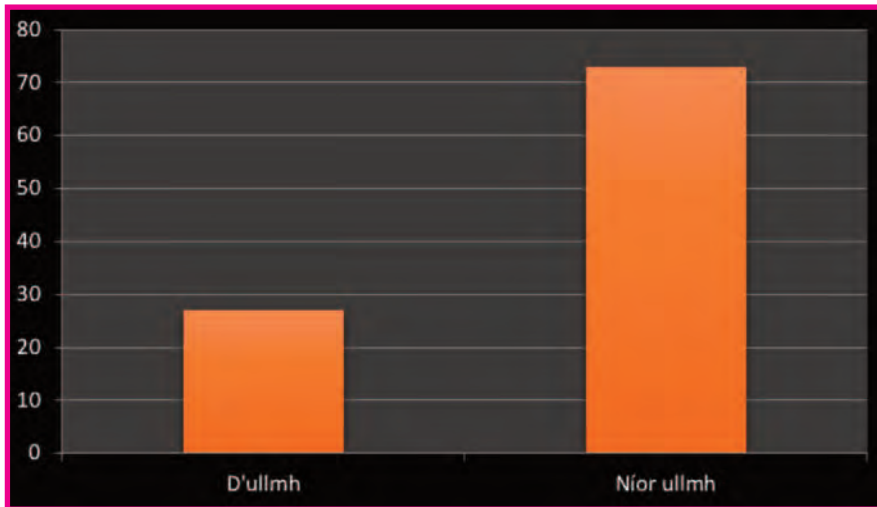
5.2. Ullmhacht le haghaidh an teagaisc tumoideachais

Mar a luadh thuas, is é dúshlán an tumoideachais ná múineadh agus foghlaim na n-ábhar difriúil trí mheán na sprioctheanga, rud a éilíonn inniúlacht agus cumas múinteoirí leis na hábhair sin a mhúineadh trína meán. Tá tábhacht faoi leith ag baint, ar ndóigh, le hoideachas tosaigh oidí chuige sin. Sa chás seo, tuigtear nár ullmhaigh a gclár oideachais tosaigh iad chun ábhair a mhúineadh trí mheán na Gaeilge, dar le formhór mór na bhfaisnéiseoirí (73%) de réir na dtorthaí atá léirithe i bhfíor 4 thíos.



Fíor 4.

Oideachas tosaigh múinteoirí: Ullmhacht le haghaidh an teagaisc tumoideachais



Gan oideachas tosaigh éifeachtach oidí, ní bhíonn ar chumas múinteoirí na scileanna teanga agus oideolaíochta a shealbhu chun feidhmiú go lán-éifeachtach i mbun a gceirde. I ngeall air sin, bíonn dúshlán earcaíochta ag príomhoidí agus iad ag iarraidh teacht ar mhúinteoirí ábhar leis na hinniúlachtaí cuí sa Ghaeilge. Tá sé léirithe ag Ó Grádaigh i dtaighde a rinneadh in 2015, mar shampla, go ndúirt 68% de phríomhoidí go raibh múinteoirí ina scoileanna nach raibh caighdeán sásúil Gaeilge acu, go raibh 88% de na príomhoidí céanna imníoch a ndóthain faoi chruinneas scríofa roinnt múinteoirí, go ndúirt 85% díobh go raibh orthu ceapachán a dhéanamh fós, fiú nuair nach raibh siad sásta le caighdeán Gaeilge an iarratasóra.

Is é an easpa cumais sa teanga is mó a ghoilleann ar mhúinteoirí áirithe, mar a léirigh múinteoir amháin i gceann de na hagallaimh:

Níor oileadh mar mhúinteoirí teanga sinn.

Nuair a cuireadh ceist faoi na bealaí a bhíonn acu chun an t-ábhar agus an teanga a chomhtháthú, d'admhaigh múinteoir eile go neamhbhalbh:

Níl a fhios agam conas tabhairt faoi.

Leagann na sonraí seo béim nach beag ar thábhacht an oideachais tosaigh i gcás múinteoirí in earnáil an tumoideachais.

5.3. Dúshlán

Fiafraíodh de na múinteoirí faoi na dúshlán ba mhó a bhain le hábhar a mhúineadh trí Ghaeilge ag an iarbhunleibhéal. Tá liosta na ndúshlán sin le feiceáil i dTábla 1 thíos. Níl an liosta in ord tábhachta agus níor athraíodh ráitis na bhfaisnéiseoirí. Baineann cuid de na dúshlán seo go sonracha le cúrsaí teanga (feic Tábla 1 thíos). D'fhéadfadh téarmaíocht agus stór focal na n-ábhar a bheith deacair dúshlánach go háirithe i dteanga "chasta" "nach labhraíonn" scoláirí ag an mbaile. Feictear chomh maith go bhféadfadh cumas labhartha na scoláirí a bheith ina chonstaic. Is inspéise an lua seo ar chumas labhartha, mar bheifí ag súil leis go mbeadh béim ar an scríobh amháin, nuair a chuirtear san áireamh go gcaitear an-dua agus an-am ar scrúduithe scríofa ag an iarbhunleibhéal. Luadh chomh maith bearna i dteanga acadúil na scoláirí agus d'fhéadfaí gur tagairt í seo do chomparáid idir cumas teanga acadúla na ndaltaí sa Bhéarla agus a gcumas sa teanga acadúil i nGaeilge. Is inspéise an bhraistint seo i dtaobh bearna idir an dá theanga.



Tábla 1

Dúshláin a bhaineann le hábhair a mhúineadh trí Ghaeilge

NA DÚSHLÁIN

Téarmaíocht/foclóir
Freastal ar éagsúlacht
Easpa acmhainní oiriúnacha/leabhair
Cumas teanga an mhúinteora
Am ag aistriú
Suim na ndaltaí a choinneáil
Teanga chasta
Cumas labhartha na ndaltaí
Easpa tacaíochta
Múineadh teanga eile trí theanga nach labhraíonn na daltaí
An bhearna sa teanga acadúil idir an Ghaeilge agus an Béarla

Baineann cuid eile de na dúshláin le heaspa acmhainní agus tacaíochta. Luadh easpa leabhar agus acmhainní, rud a chuireann, ar ndóigh leis an am a chaitheann múinteoirí ag aistriú foinsí agus téacsleabhar ó Bhéarla go Gaeilge. Le linn na n-agallamh, d'admhaigh múinteoir amháin, mar shampla:

Caithim an t-am ar fad ag aistriú ón téacsleabhar Béarla.

Le linn agallamh scoilbhunaithe eile, thaispeáin múinteoir téacsleabhar ábhair i mBéarla agus ceann don ábhar céanna i nGaeilge agus léirigh sí díspeagadh mar gheall ar an téacsleabhar sin a bheith as dáta agus ar an nganntanas fíricí reatha a bhí ann.

5.4. An comhtháthú le linn teagaisc

Ceistíodh na múinteoirí i dtaobh na modhanna agus na straitéisí a bhí in úsáid acu agus an comhtháthú ábhar agus teanga á chur i bhfeidhm acu le linn teagaisc. Measadh go mbeadh a leithéid de léargas an-tábhachtach d'fhonn bunachar sonraí a chur le chéile faoi chleachtas reatha na múinteoirí. Tá na príomhstraitéisí a luaigh na múinteoirí imlínithe i dTábla 2 (thíos). Arís anseo, níl an liosta in ord tábhachta agus fantar iomlán dílis do ráitis agus d'fhocail na bhfaisnéiseoirí.

Tábla 2

Straitéisí chomhtháthú ábhar agus teanga

Múineadh foclóra ar mhaithe le scileanna tuisceana a fhorbairt
Trasteangú (cúrsaí aistriúcháin)
Tosaíocht don ábhar – Múinim trí Ghaeilge – sin uile!
Tagairt don ghramadach
Ionchur cruinn – Gaeilge a labhairt
Ionchais arda don Ghaeilge
An fhoghraíocht a cheartú
Eagar ranga – gníomhaíochtaí
Samplaí agus léiriú a úsáid



Ní lia múinteoir ná modh, ar ndóigh, ach anseo feictear straitéisí ilghnéitheacha nach mbaineann go hiomlán le téarmaíocht ná le stór focal an ábhair, mar a bheifí ag súil leis. Gnáthmhodhanna an tseomra ranga iarbhunscoile, seachas modhanna nó straitéisí ar leith don chomhtháthú ábhar agus teanga, atá á ríomh acu, mar shampla eagar, gníomhaíochtaí agus samplaí á dtabhairt.

Tá an fheasacht faoi thábhacht an chruinnis le sonrú anseo chomh maith. Sa tábla luaitear: “Ionchur cruinn – Gaeilge a labhairt”, “Tagairt don ghramadach”, agus “An fhoghraíocht a cheartú”. Tugadh breis mínithe ar an bhfeasacht seo i leith thábhacht an chruinnis nuair a luaigh duine de na múinteoirí le linn agallaimh: “Bheinn buartha dá mbeadh a lán botún gramadaí sa cheacht baile acu”. Bhí mír sa cheistneoir a bhain le hearráidí daltaí agus modhanna ceartaithe a bhíonn in úsáid ag múinteoirí. Tá na freagraí a tugadh ar an gceist sin le feiceáil i dTábla 3 (thíos)

Tábla 3

Modhanna ceartaithe

Cód ceartúcháin na scoile (scríobh)
Leideanna (ceistiú, iarratas ar athrá, mealladh)
Béim ar cheartú ábhair amháin
Cur chuige ionduchtach
Scrúdaithe
Ní dhéantar é (ach amháin go bhfuil sé oic)
Féincheartú
Teagasc bunaithe ar phointí gramadaí
Náire ar mhúinteoir iad a cheartú de bharr easpa Gaeilge.
Béim ar eochairfhocail a mhúineadh
I slí dheas (dhearfach)
Trí shamplaí a thabhairt agus cúiseanna a mhíniú
Go ginearálta go seachtainiúil

Ní lia múinteoir teanga ná slí nó modh chun botúin nó earráidí foghlaimeoirí a cheartú. Tugtar le fios anseo go bhfuil iolarthacht modhanna ag múinteoirí ag iarraidh dul i ngleic le heaspa cruinnis Gaeilge a gcuid foghlaimeoirí. Tugtar faoi deara go bhfuil cód ceartúcháin in úsáid i scoil amháin, is é sin cur chuige comhaontaithe maidir le botúin teanga foghlaimeoirí a cheartú. I gcásanna áirithe, léiríodh nach gceartaítear botún teanga “ach amháin má bhíonn sé go holc”. Tá sé inspéise go gcuireann múinteoirí áirithe béim ar cheartú botún a eascraíonn as easpa eolais nó tuisceana ar an ábhar agus ní bhactar le botúin nó earráidí teanga a cheartú. Tá sé le feiceáil sa tábla go ndéantar botúin a cheartú go seachtainiúil. Cuireann múinteoirí áirithe samplaí ar a súile d’foghlaimeoirí agus míníonn siad na cúiseanna atá leo agus, i gcodarsnacht leis sin, tá modhanna ionduchtacha agus féincheartúcháin á n-úsáid chomh maith céanna.

Tá ceangal le braistint anseo chomh maith idir féiniúlacht ghairmiúil an mhúinteora agus modhanna ceartaithe. Luadh anseo go mbeadh “náire” ar mhúinteoirí áirithe botúin teanga foghlaimeoirí a cheartú mar go mbeadh easpa ar Ghaeilge na múinteoirí féin: “Náire ar mhúinteoir iad a cheartú de bharr easpa Gaeilge”. Feictear anseo an easpa féinmhuiníne gairmiúla agus an gá atá ag múinteoirí áirithe ábhar le feabhas a chur ar a gcuid Gaeilge féin. Le linn na n-agallamh scoilbhunaithe, mhínigh múinteoir amháin an easpa féinmhuiníne maidir le heolas ar rialacha chruinneas na teanga mar seo a leanas:

Deineann(sic) XXXXX an-jab timpeall na scoile ach chun na fírinne a insint ní bheinn ródheimhin fé chuid de na rialacha mé féin.

Le linn an chúrsa forbartha gairmiúla, agus plé agus moltaí á ndéanamh maidir le straitéisí chun an teanga agus ábhar a chomhtháthú, d’admhaigh rannpháirtí amháin go mbeadh sé fuar aige na straitéisí céanna a úsáid i ngeall ar easpa eolais ar chruinneas na teanga:

Níl an cruinneas Gaeilge agam fós chun an chuid is mó de na straitéisí/moltaí a úsáid.



Luaigh rannpháirtí eile:

Tuigim agus táim lánsásta é a dhéanamh ach cuirfidh easpa féinmhuiníne isteach ar seo.

Is próiseas casta múnlaíthe í forbairt na féiniúlachta gairmiúla agus i gcomhthéacs an tumoideachais Ghaeilge feictear go bhfuil tacaíocht ar leith ó thaobh teanga de agus treoir ó mhúinteoirí áirithe de dhíth le freastal go hinniúil ar shainriachtanais a ngairme .i. cumas agus inniúlacht maidir le chruinneas teanga agus a bheith feasach ar an bhféiniúlacht ghairmiúil.

6. CONCLÚID

Rinneadh iarracht sa páipéar seo spléachadh a thabhairt ar thuairimí agus ar thaithí múinteoirí iarbhunscoile i leith an chomhtháthaithe ábhar agus teanga i iarbhunscoileanna lán-Ghaeilge agus Gaeltachta. Taispeánadh tríd an scagadh a rinneadh ar thaighde agus ar litríocht ábhartha ar an tumoideachas go ndíríonn an taighde céanna níos mince ná eile ar éispéiris agus ar chaighdeán teanga na bhfoghlaimeoirí, seachas ar thaithí agus ar thuairimí múinteoirí san earnáil. Léiríodh go bhfuil mar a bheadh leithcheal déanta ar thaighde ar ullmhacht múinteoirí iarbhunoideachais le hábhar agus teanga a chomhtháthú ina gcuid cleachtas.

Ó thorthaí an taighde ar a bhfuil an páipéar seo bunaithe, nochtadh roinnt tuairimí inspéise maidir leis an gcomhtháthú céanna. Cé nár ullmhaigh a gclár oideachais tosaigh na múinteoirí chun ábhair a mhúineadh trí mheán na Gaeilge, mar sin féin, bhí siad tiomanta don teagasc éifeachtach, ainneoin easpa oiliúna agus acmhainní. Is léir na dúshláin a bhíonn le sárú acu áfach: easpa acmhainní; easpa ama ó bheith ag síoraistriú ó théacsleabhair Bhéarla; agus easpa sainoiliúna. Thar aon ní eile, áfach, is é an easpa cumais agus inniúlachta sa Ghaeilge is mó a thagann idir múinteoirí agus an comhtháthú éifeachtach ábhar agus teanga. Cé nach bhfuil anseo ach taighde ar scála beag teoranta, léiríonn sé an gá atá ann le tuilleadh staidéir ar an ábhar seo d'fhonn tuiscint ar dhúshláin múinteoirí a fhairsingiú a thuilleadh.



TAGAIRTÍ

- Ball, P. 2018. Innovations and challenges in CLIL materials design, *Theory into Practice*, 57:3, 222-231.
- Brinton, D., Snow, M. & Wesche, M. (2003). *Content-based second language instruction*. Michigan, USA: University of Michigan Press.
- Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in content and language integrated (CLIL) learning: Current research in Europe." In W. Delanoy agus L. Volkmann, (eag.) *Future Perspectives in English Language Teaching*. Carl Winter.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. John Benjamins Publishing Company.
- Ní Dhrisceoil, M. (2015). *Conas mar a théann féiniúlacht an mhúinteora i bhfeidhm ar chleachtas foghlaim chomhtháite ábhair agus teanga* (FCÁT) i nGaelcholáistí: Cás-staidéir. Tráchtas Máistreachta neamhfhoilsithe, Coláiste Mhuire gan Smál, Luimneach, Éire.
- Ní Thuairisg, L. (2014). *Léargas ar thaithí mhúinteoirí lar-bhunscoileanna na Gaeltachta: Dúshlán ghairmiúla agus riachtanais oiliúna*. Tráchtas neamhfhoilsithe do chéim PhD san Oideachas, Coláiste Phádraig, Droim Conrach.
- Nic Réamoinn, E. (2017). *Forbairt teanga an mhúinteora sa Ghaelcholáiste*. Tráchtas Máistreachta neamhfhoilsithe san Oideachas Lán-Ghaeilge, Coláiste Mhuire gan Smál, Ollscoil Luimnigh.
- Ó Ceallaigh, T. J., & Ní Shéaghda, A. (2017). *Critéir aitheantais cuí um dhearbhu cáilíochta agus dea-chleachtais do bhunscoileanna agus iarbhunscoileanna lán-Ghaeilge ar bhonn uile Éireann*. Baile Átha Cliath: Gaeloideachas. Baile Átha Cliath: Gaeloideachas.
- Ó Ceallaigh, T.J. (2013). *Teagasc foirm-dhírthe i gcomhthéacs an tumoideachais lán-Ghaeilge: Imscrúdú criticiúil ar dhearcthaí agus ar chleachtais mhúinteoirí*. Tráchtas PhD neamhfhoilsithe, Corcaigh: Coláiste na hOllscoile, Corcaigh.
- Ó Ceallaigh, T.J., Ó Laoire, M., agus Uí Chonghaile. M. (2019). *Comhtháthú an ábhair agus na teanga san iar-bhunscoil Lán-Ghaeilge/Ghaeltachta: I dtreo eispéiris forbartha gairmiúla chun dea-chleachtais a nochtadh*. COGG.
- Pérez Cañado, M. (2015). Training teachers for plurilingual education: A Spanish case study." In CLIL in action: *Voices from the classroom*. Marsh, M. L. Pérez Cañado agus J. Ráez Padilla (eag.) lgh, 165-187. Cambridge Scholars.
- Uí Ainiféin, M. (2015). *An fhoghlaim chomhtháite ábhar agus teanga: Meon agus mianach*. Tráchtas Máistreachta neamhfhoilsithe san Oideachas Lán-Ghaeilge, Coláiste Mhuire gan Smál, Ollscoil Luimnigh.
- Walenta, M. (2018) Balancing linguistic and extra-linguistic gains in CLIL: a case for content-based structured input. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(5), 578-590.



Iniúchadh ar mheonta múinteoirí Gaeilge i leith ról agus fheidhm an Bhéarla ina seomraí ranga

Julanne Ní Mhurchú, Coláiste Mhuire gan Smál, Luimneach

ACHOIMRE

Díríonn an páipéar ar mheonta tuairiscithe agus maíte múinteoirí Gaeilge i leith ról agus fheidhm an Bhéarla sa rang Gaeilge i meánscoileanna Béarla. Léiríonn na torthaí go n-úsáideann múinteoirí an Béarla mar uirlis oideolaíochta, nó mar uirlis mheasúnaithe, chun ranganna a bhainistiú agus chun idirghníomhú le daltaí. Nochtann na múinteoirí cúiseanna foghlaimeoir-lárnacha maidir le húsáid an Bhéarla sa rang Gaeilge amhail cumas na ndaltaí, tuiscint, leibhéal agus cumas teanga, inspreagadh, rannpháirtíocht, meon i leith na Gaeilge, suim sa Ghaeilge agus spraoi. Cuireann múinteoirí suntas ar leith i dtionchar an ullmhúcháin do scrúduithe, éiteas na scoile agus comhthéacs na scoile ar a roghanna teanga sa rang.

ABSTRACT

This paper focuses on English-medium secondary school Irish language teachers' reported and stated beliefs about the role and function of English in the Irish classroom. The results indicate that teachers used English as a pedagogical tool, an assessment device, to manage classrooms and to interact with students. These results were dominated by student-centred justifications for using English in the Irish classroom such as the students' ability, comprehension, language level, language competence, motivation, engagement, attitude to Irish, interest in Irish and enjoyment. Additionally, teachers noted the influence of examination preparation, the school's ethos and the school's context on their language choices.



1. RÉAMHRÁ

Is é príomhaidhm an staidéir seo iniúchadh a dhéanamh ar mheonta maíte agus tuairiscithe múinteoirí Gaeilge i leith róil agus fheidhm an Bhéarla sa seomra ranga Gaeilge mar aon lena bhfíorchleachtas. Fréamhaítear an taighde i meánscoil a fheidhmíonn trí mheán an Bhéarla (T2). I dtús báire, pléifear cás na Gaeilge agus na múinteoirí Gaeilge sna meánscoileanna a fheidhmíonn trí mheán an Bhéarla (T2). Ansin, caithfear súil ar an bhfianaise idirnáisiúnta faoi cheist na máthairtheanga i múineadh agus i bhfoghlaim an dara teanga mar aon le fianaise faoi chinntí teanga múinteoirí. Ina dhiaidh sin, míneofar modheolaíocht an taighdeora. Lena chois sin, tuairisceofar na torthaí suntasacha a d'eascair as na sonraí a bailíodh. Ar deireadh, déanfar plé ar mhórán impleachtaí spéisiúla don ábhar seo amach anseo.

1.2 Múineadh agus foghlaim an dara teanga

Ar an scála idirnáisiúnta, ní beag an méid plé atá déanta ar úsáid na máthairtheanga i múineadh agus i bhfoghlaim an dara teanga (Kroll & Stewart, 1994; Polio & Duff, 1994; Butzkamm, 2003). Anuas air sin, is cosúil nach féidir le taighdeoirí teacht ar chomhaontú ná ar chomhdhearcaidh maidir leis an gceist shuntasach seo (Cook, 2001; Macaro, 2005a). Is minic a léitear nach dtacaíonn aon mhodhanna teagaisc i múineadh an dara teanga le húsáid na máthairtheanga amhail samhail an ionchuir shothuigthe ag Krashen (1985; 1987). Ar an lámh eile, tugann roinnt taighde reatha dúshlán do mhúineadh teangacha tríd an sprioctheanga amháin (Hall & Cook, 2012; Zhao & Macaro, 2016). Maíonn Krashen (1985; 1987) gur féidir le daltaí aon bhearnaí eolais a líonadh iad féin ag baint leas as a scileanna tuisceana féin. Is minic a dhéantar cinntí maidir le héifeacht múinteora ag brath ar an méid úsáide a bhaineann siad as an sprioctheanga (Cook, 2005). Sna cásanna sin, cuirtear ualach an mhilleáin ar easpa oiliúna nó easpa oideolaíochta na dteagascóirí (Chambers, 1992; Cook, 2001; Cummins, 2007).

Lena chois sin, sonraíonn taighdeoirí cúinsí éagsúla a théann i gcion ar chinntí teanga múinteoirí (Macaro, 1997; Levine, 2003; Borg, 2006; Bateman, 2008). Leagann Butzkamm (2003) béim ar ról lárnach an mhúinteora agus é i mbun iarrachta rabharta na máthairtheanga a sheachaint agus cur ina éadan. Le tamall gearr anuas, tá fianaise curtha ar fáil a scrúdaíonn ceist an chódmhálartaithe. Is é bun agus barr an scéil ná go n-úsáideann foghlaimeoir gach foinse teanga atá aige (an chéad agus an dara teanga) go comhuaineach chun cumarsáid a dhéanamh (Lightbown & Spada, 2013). Táthar den tuairim gur gnáthchuid d'fhoghlaim an dara teanga é an códmhálartú i measc foghlaimeoirí a bhfuil cur amach acu ar dhá theanga nó níos mó (Cook, 2008). Ag an am céanna, is iomaí plé a dhéantar ar ábhar an trasteangaithe na laethanta seo i gcomhthéacs an ranga agus an phobail (García, 2009; Lewis et al, 2012; Cummins, 2014). Aithnítear an cleachtas seo ar fud na cruinne anois mar phróiseas tábhachtach a chuidíonn le cainteoirí dátheangacha adhmaid a dhéanamh de na teangacha atá ar a dtoil acu chomh maith le cur lena dtuiscint agus lena n-eolas ar na teangacha sin (Cummins, 2007; García, 2009; Baker, 2011; Canagarajah, 2011).

Soiléiríonn roinnt taighde idirnáisiúnta, atá luaite thíos, sonraí luachmhara agus saibhre faoi na feidhmeanna a bhíonn ag an máthairtheanga agus múinteoirí ag múineadh an dara teanga.



Tábla 1

Feidhmeanna na máthairtheanga ón taighde reatha

Feidhm	Úda(i)r
Stór focal nua a aistriú	Rolin-lanziti & Varshney (2008), Macaro (2009), Rolin-lanziti & Brownlie (2002), Kraemer (2006), Copland & Neokleous (2010), Gil et al (2012)
Míniú gramadaí	Piasecka (1986), Polio & Duff (1994), Swain & Lapkin (2000), Cook (2001), Liu et al (2004), Kim & Elder (2005), Kraemer (2006), Bateman (2008), Kang (2008), Rolin-lanziti & Varshney (2008),
Cabhrú le dalta	Ustenel & Seedhouse (2005), Bateman (2008, Littlewood & Yu (2011), Gil et al (2012), Nukuto (2017),
Riarachán ranga	Piasecka (1986), Polio & Duff (1994), Kraemer (2006), De la Campa & Nassaji (2009), Copland & Neokleous (2010)
Bainistiú ranga	Piasecka (1986), Rolin-lanziti & Brownlie (2002), Kraemer (2006), Copland & Neokleous (2010)
Deacracht tuisceana	Piasecka (1986), Polio & Duff (1994), Kraemer (2006), De la Campa & Nassaji (2009), Bateman (2008), Nukuto (2017),
Am a shábháil	Cook (2001), Bateman (2008)
Idirnascacht eolais i T1 + T2	Jiang (2000, 2004), Cook (2001), De la Campa & Nassaji (2009), Zhao & Macaro (2016)
Treoracha a thabhairt	Rolin-lanziti & Brownlie (2002), Rolin-lanziti & Varshney (2008), Copland & Neokleous (2010)
Aisfhreagra ar cheist dalta i T1	Polio & Duff (1994), Rolin-lanziti & Brownlie (2002), De la Campa & Nassaji (2009), Gil et al (2012),
Botúin a mhíniú	Piasecka (1986)
Fóineolaíocht nó deilbhíocht a mhíniú	Piasecka (1986), Swain & Lapkin (2000), Copland & Neokleous (2010)
Litriú a mhíniú	Piasecka (1986)
Dáimhiúlacht a chothú Neokleous (2010)	Polio & Duff (1994), Bateman (2008), De la Campa & Nassaji (2009), Copland & Neokleous (2010)
Smacht ranga	Swain & Lapkin (2000), Cook (2001), Kang (2008), Bateman (2008), Copland & Neokleous (2010), Gil et al (2012), Levine (2013)

Gan amhras, is léir go bhfuil mórthaighde déanta san ábhar seo thar lear. Ardaíonn sé raidhse ceisteanna dúinn in Éirinn maidir le heaspa taighde ar an gceist seo san earnáil oideachais trí mheán an Bhéarla.

1.3 Múineadh na Gaeilge

Táthar ann a mhaíonn go luíonn freagracht chothaithe na Gaeilge go tréan ar an gcóras oideachais (Harris, 2009; Hickey, 2009). Ó thaobh staitisticí de, is meánscoileanna a fheidhmíonn trí mheán an Bhéarla iad thart ar 90% de meánscoileanna na hÉireann (An Roinn Oideachais agus Scileanna, 2019). Maidir le múineadh na Gaeilge sna meánscoileanna, moltar go mór an Béarla a sheachaint sa seomra ranga Gaeilge mar maítear nach dtacaíonn úsáid an Bhéarla le múineadh na Gaeilge (An Roinn Oideachais agus Scileanna, 2008). Ar an ábhar sin, is iomaí taighde reatha a leagann béim ar ghnéithe diúltacha de mhúineadh agus d'fhoghlaim na Gaeilge san earnáil chéanna. I measc na n-ábhar inní atá léirithe, luaitear meon diúltach na ndaltaí i leith fhoghlaim na Gaeilge (Ó Ruairc, 2002), spleáchas an mhúinteora ar aistriú ón sprioctheanga (Gaeilge) go dtí an mháthairtheanga (i.e. an Béarla) (An Roinn Oideachais agus Scileanna, 2008) agus easnaimh i múineadh na Gaeilge (An Roinn Oideachais agus Scileanna, 2013). Is údar inní é gur tuairiscíodh an iomarca úsáide a bheith á baint as an aistriú go Béarla in aon trian amháin de na cigireachtaí ábhair a rinne an Roinn Oideachais sna blianta 2004 agus 2005 (An Roinn Oideachais agus Scileanna, 2008). Ag an am céanna, moladh an líon céanna múinteoirí as a n-iarrachtaí an modh céanna a sheachaint. Ina theannta sin, fuarthas fadhbanna le caighdeán foghlama na ndaltaí in 32% de na cigireachtaí ábhair ar an nGaeilge idir na blianta



2010 agus 2012 (An Roinn Oideachais agus Scileanna, 2013). Sna cigireachtaí céanna, léirigh 28% de na múinteoirí easnaimh i múineadh na teanga. Is beag údar misnigh a léiríonn staitisticí den chineál sin. Ní mór a lua anseo nach i gcónaí é an Béarla máthairtheanga na ndaltaí sna seomraí ranga. Léiríonn daonáireamh 2016 go bhfuil daoine de 200 náisiúntacht ina gcónaí in Éirinn agus go labhraíonn siad thart ar 182 teanga éagsúil (An Phríomh-Oifig Staidrimh, 2017). Tugadh le fios go raibh 612,018 duine sa tír a labhraíonn teanga iasachta sa bhaile. I measc na ndaoine sin, rugadh 30% díobh in Éirinn. Chomh maith leis sin, is páistí idir aois na réamhscolaíochta agus aois na meánscolaíochta iad 57.4% de na daoine a rugadh in Éirinn a labhraíonn teanga iasachta sa bhaile. Is ríléir gurb iomaí deis agus dúshlán a ardaíonn na cúinsí thuasluaite do mhúinteoirí Gaeilge i scoileanna T2 maidir le cinní teanga an ranga.

2. AN MHODHEOLAÍOCHT

Is é príomhaidhm an staidéir seo iniúchadh a dhéanamh ar mheonta maíte agus tuairiscithe múinteoirí Gaeilge i leith róil agus fheidhm an Bhéarla sa seomra ranga Gaeilge (T2) mar aon lena bhfíorchleachtas. Cuireann paraidím léirmhínteach eolas agus treoir ar fáil don taighdeoir toisc go bhfréamhaítear bunchlocha an staidéir i meonta agus i ngníomhartha na rannpháirtithe (Gray, 2014). Ar an iomlán, déantar iarracht léargas níos doimhne agus níos follasaí a fháil ar thuairimí na múinteoirí féin i leith an Bhéarla sa seomra ranga Gaeilge. Déantar imscrúdú ar na cúiseanna a bhaineann múinteoirí úsáid as máthairtheanga na ndaltaí. Ghlac an taighdeoir modh measctha chun na ceisteanna taighde seo a leanas a fhreagairt:

1. Cé na tuairimí atá ag múinteoirí i leith fheidhm an Bhéarla sa seomra ranga Gaeilge?
2. Cathain agus conas a úsáideann siad an Béarla, agus cén fáth a n-úsáideann siad é?

2.1 Na rannpháirtithe

Is éagsúil iad na múinteoirí a ghlac páirt sa bhreathnóireacht ranga agus sa chuimhne fhís-spreagtha ó thaobh taithí, cúlra oideolaíochta agus cáilíochtaí de. Múineann siad ar fad i meánscoil amháin a fheidhmíonn trí mheán an Bhéarla. Tugtar achoimre ar na rannpháirtithe thíos agus tugtar cód aitheantais do gach rannpháirtí ar mhaithe le cúrsaí rúndachta.

Tábla 2

Na Rannpháirtithe

Cód Aitheantais:	Taithí (i mblianta):	Cáilíochtaí:
17101	30	BA – Stair agus Gaeilge Ard-Diplóma san Oideachas
17102	4	BA – Gaeilge agus Creideamh
17103	28	BA – Gaeilge agus Tíreolaíocht Ard-Diplóma san Oideachas Máistreacht san Oideachas
17104	13	BA – Gaeilge agus Ceol Ard-Diplóma san Oideachas
17105	15	BA – Gaeilge agus Mata Ard-Diplóma san Oideachas
17106	12	BA – Gaeilge agus Tíreolaíocht Ard-Diplóma san Oideachas



2.2 Giniúint Sonraí

I dtús báire, bailíodh eolas cainníochtúil i bhfoirm ceistneora a dáileadh ar ghréasán múinteoireachta ar líne ar mhaithe le caoithiúlacht na rannpháirtithe (Gray, 2014). D'fhreagair 11 múinteoir na ceistneoirí agus oibríonn siad go léir i meánscoileanna a fheidhmíonn trí mheán an Bhéarla. Chun sonraí níos saibhre agus níos doimhne a fháil ar na ceisteanna taighde, bailíodh eolas cáilíochtúil nuair a rinneadh breathnóireacht ranga agus cuimhne fhís-spreagtha le grúpa beag múinteoirí tar éis na gceistneoirí.

2.3 Anailís ar Shonraí

Shíolraigh torthaí an taighde go hionduchtaitheach as na sonraí a bailíodh (Flick, 2014). Ó thorthaí na gceistneoirí, aithníodh meonta maite agus tuairiscithe na múinteoirí i leith fheidhmeanna an Bhéarla. Tar éis tras-scríbhinní a dhéanamh ar na ranganna agus ar na seisiúin cuimhne fís-spreagtha, rinne an taighdeoir códú oscailte ar úsáid an Bhéarla sna ranganna go léir. An taighdeoir féin a rinne gach tras-scríbhinn gan botún teanga ar bith a cheartú. Imscrúdaíodh na tras-scríbhinní sin chun feidhmeanna an Bhéarla a aithint agus a chódú bunaithe ar an gcomhthéacs. Ina dhiaidh sin, thug an taighdeoir aghaidh ar thrí bhabhta códúcháin eile leis na ranganna agus leis na seisiúin cuimhne fís-spreagtha. Ba phróiseas atriallach í an chéim chódúcháin inar fhill an taighdeoir ar na sonraí arís agus arís eile chun catagóirí cuimsitheacha d'fheidhmeanna an Bhéarla agus de mheonta na múinteoirí a aithint (Flick, 2014).

3. TORTHAÍ

Go príomha, d'eascair ceithre chatagóir d'fheidhmeanna an Bhéarla as na ranganna Gaeilge. Ba chosúil gur úsáideadh an Béarla (T1) mar:

1. Uirlis oideolaíochta
2. Uirlis mheasúnaithe
3. Uirlis bainistíochta ranga
4. Uirlis idirghníomhaithe.

Féachfar go mion anois ar ghnéithe éagsúla de na catagóirí sin agus saibhreofar iad le samplaí cuí ó na ranganna agus ó na seisiúin cuimhne fís-spreagtha

3.1 T1 mar uirlis oideolaíochta

Gan amhras, is í an oideolaíocht croílár na múinteoireachta. Is suimiúil an rud é mar sin go mba cheannasach an chatagóir é seo a ghlac 40% d'iomlán na n-uaireanta inar úsáid múinteoirí T1 sna ranganna. Luíonn an méid seo le torthaí an taighde idirnáisiúnta (Polio & Duff, 1994; Kim & Elder, 2005)

Níl san fhíor thíos ach samplaí de na feidhmeanna éagsúla a luadh sa chatagóir seo ach is iad na cinn ba mhínic a luadh. Féachfar anois ar chúpla sampla de roinnt gnéithe ón tábla thíos (Tábla 3).

Tábla 3

T1 mar uirlis oideolaíochta

Feidhm T1	17101	17102	17103	17104	17105	17106	Iomlán
<i>Athrá ar aistriúchán an dalta</i>	2	8	1	26	11	8	56
<i>Ag míniú téacs</i>	0	0	0	0	25	0	25
<i>Aistriú ar fhocal</i>	1	3	1	2	15	2	24
<i>Ag tabhairt aistriúchán eile</i>	10	0	1	7	5	1	24



Is díol spéise é ón méid thuas cé chomh hiomadúil is a bhí feidhm an aistriúcháin. Bhí rang amháin sa chúigiú bliain ag léamh úrscéil le linn na breathnóireachta. Rinne 17105 aistriú ar chuid de na focail agus na nathanna fad is a bhí an rang ag léamh, Ag machnamh ar an gcleachtas seo, luaigh 17105,

...just go mbeadh an t-eolas acu agus na fíricí acu sin an rud is tábhachtaí so bhí mise ag díriú isteach ar an Ardeist féin agus ag déanamh iarrachta go bhfoghlaimeodh siad an Ghaeilge diaidh ar ndiaidh...

[Cuimhne fhís-spreagtha – 17105]

Is suntasach an rud é go gcuireann 17105 béim ar an tábhacht a bhaineann le mionsonraí an scéil a thabhairt do na daltaí chun iad a ullmhú don scrúdú, cleachtas a chuireann tuilleadh béime ar fheidhm oideolaíochta an Bhéarla. Agus 17105 ag breathnú ar an rang, thug an múinteoir seo cleachtas ar leith faoi deara:

...oh scríobh mé é i mBéarla jeanie mack níor thuig mé gur scríobh mé suas i mBéarla é ...níor cheap mé gur scríobh mé aon Bhéarla ar an mbord ach anois tá a fhios agam...

[Cuimhne fhís-spreagtha – 17105]

Is cosúil gur chreid 17105 nár cheart aistriúchán Béarla ar bith a scríobh. Níos suimiúla fós, chreid 17105 nach raibh a leithéid ar siúl aici. Meabhraíonn toradh mar seo torthaí suimiúla ón taighde idirnáisiúnta a mhaíonn freisin gur mhinic nach dtagann meonta tuairiscithe agus maíte an mhúinteora lena bhfíorchleachtas (Kane et al, 2002; Devine et al, 2013).

3.2 T1 mar uirlis mheasúnaithe

Féachfar anois ar úsáid T1 mar uirlis mheasúnaithe. Ba é sin an dara catagóir ba mhó a shíolraigh as sonraí an taighde. Is díol suntais é gur bhain na múinteoirí go léir úsáid as an mBéarla chun feasacht stór focal na ndaltaí a mheas go foirmiúil nó go neamhfhoirmiúil.

Tábla 4

T1 mar uirlis mheasúnaithe

Feidhm T1	17101	17102	17103	17104	17105	17106	Iomlán
<i>Aistriú á lorg ó T1 go T2</i>	1	29	15	16	5	17	83
<i>Measúnú ar stór focal in T2</i>	0	28	0	11	0	0	39
<i>Measúnú ar an ngramadach</i>	0	6	4	0	0	0	10

Arís eile, níl sa tábla thuas ach sracfhéachaint ar na feidhmeanna ba mhinice laistigh den chatagóir seo. Le linn ranga eile sa chúigiú bliain, léiríodh T1 in úsáid le linn ceachta ar shraith pictiúr agus foclóir Gaeilge á lorg ó na daltaí, rud atá soiléir ó shampla amháin atá thíos.

17103: *Lads ceist what's the Gaeilge on band? band? Music group cad é?*

D2: *Grúpa*

17103: *Grúpa ceoil isn't it*

D12: *Ceoltóirí*

17103: *Ceoltóirí ya*

[Breathnóireacht – 17103]

Thug an múinteoir le tuiscint go raibh a chinntí teanga anseo faoi thionchar na ndaltaí féin.

Most of them would have done ordinary level for Junior Cert and would have very poor language skills in relation to Irish and even at the start their attitude towards Irish was very negative so you know going head on into totally immersing them in Irish would have lost most of them

[Cuimhne fhís-spreagtha – 17103]



Is rílér go raibh cinntí teanga an mhúinteora faoi anáil chumais agus mheon na ndaltaí sin, cúis atá luaite i dtaighde eile freisin (Thompson, 2006). Ar an lámh eile, maíonn Macaro (2001) nach mbíonn baint ar bith idir leibhéal na ndaltaí agus úsáid T1 an mhúinteora. Cé gur léirigh 17103 feasacht oideolaíochta faoin tumoideachas, tugann an múinteoir seo le tuiscint gur ar mhaithe le rannpháirtíocht na ndaltaí féin a úsáideann sé T1.

3.3 T1 mar uirlis bainistíochta ranga

Ní haon ionadh é gur tháinig na feidhmeanna sa chatagóir chun solais nuair a áirítear taighde idirnáisiúnta a luann a macasamhail (Cook, 2001; Rolin-Ianziti & Brownlie, 2002).

Tábla 5

T1 mar uirlis bainistíochta ranga

Feidhm T1	17101	17102	17103	17104	17105	17106	Iomlán
Treoracha	0	12	9	4	0	12	37
Gníomhaíocht a mhíniú	4	1	2	0	0	11	18
Aistriú treoracha	6	1	3	1	0	0	11
Dul chun cinn gníomhaíochta a sheiceáil	5	1	4	0	0	0	10

Maidir leis an bhfeidhm is minice sa chatagóir seo, tugadh treoracha do dhaltaí aonair agus don rang araon. Tháinig códmhalartú chun cinn agus múinteoir amháin ag tabhairt treoracha dá rang sa chéad bhliain:

...so let's just have a quick look down through those lads and I'm gonna ask yas I'm gonna ask ya in a minute lads just to work in twos arís ag obair i mbeirteanna and you're gonna talk about lá nuair a bhí tú tinn nó breoite alright... so have a look over the things there guys for a minute maybe jot down maybe cúig líne sé líne and then I'm gonna give yas a chance to be ag caint i mbeirteanna

[Breathnóireacht– 17106]

Rinne an múinteoir seo machnamh ar an méid sin sa chuimhne fhís-spreagtha:

Well I probably feel here that I was kind of getting a poor response at the start and then I felt maybe em maybe a little bit of English might make them more comfortable perhaps there's a reluctance for them to speak Irish a lot of the time as well in front of others as a group

Generally I try and use more Irish to tell you the truth. I think I'm speaking I'm just looking at this and think I'm speaking too much English to tell you the truth

[Cuimhne fhís-spreagtha – 17106]

Dealraítear gur mheas an múinteoir gur mhothaigh na daltaí míshuaimhneach agus cúthail. Mar sin, rinne 17106 iarracht na daltaí a chur ar a suaimhneas ag baint úsáid as ráitis sa Bhéarla. Cosúil le múinteoir a luadh níos luaithe, baineadh siar as an múinteoir seo nuair a bhreathnaigh sé ar a fhíorchleachtas múinteoireachta sa rang. Leagann sé tuilleadh béime ar an mbearna a bhíonn ann uaireanta idir na meonta tuairiscithe agus fíorchleachtas na múinteoirí. Mar sin féin, is cosúil gur imir fachtóirí timpeallachta tionchar ar a chleachtas (Borg, 2003).

3.4 T1 mar uirlis idirghníomhaithe

Ar deireadh, pléifear feidhmeanna idirghníomhacha T1 idir an múinteoir agus dalta aonair nó grúpa daltaí. Má chaitear súil ar an taighde reatha, feictear torthaí den chineál céanna (Ustenel & Seedhouse, 2005; Copland & Neokleous, 2010).



Tábla 6

T1 mar uirlis idirghníomhaithe

Feidhm T1	17101	17102	17103	17104	17105	17106	Iomlán
<i>Cabhrú le dalta aonair</i>	2	15	16	3	6	0	42
<i>Moladh</i>	2	6	5	0	0	5	18
<i>Spreagadh</i>	0	9	1	1	0	0	11
<i>Greann</i>	0	0	2	0	1	2	5

Mar is léir ó Thábla 6, is ag cabhrú le dalta aonair go mórmhór a tháinig an chatagóir seo chun solais mar a chítear sa sliocht thíos.

17103: *So are you trying to say they heard*
D3: *Ya*

17103: *so they heard? Chuala siad go raibh comórtas cén sórt comórtais what sort of competition*
D3: *Eh ceol*

17103: *Ceol go raibh comórtas ceoil ar siúl and then you're trying to say they decided to to*
D3: *To eh bhí*

17103: *Forget about that you're trying to say that they decided to take part*
D3: *Ya*

17103: *they decided Shocraigh Shocraigh siad*
D3: *Shocraigh siad*

(Breathnóireacht – 17103)

Sa chás seo, bhí deacracht maidir le stór focal ag an dalta agus rinne an múinteoir iarracht bearna eolais a líonadh dó. Agus an píosa seo á phlé, luaigh an múinteoir an méid seo:

He didn't know how to say something really basic as Gaeilge now me trying to explain that through Gaeilge to him would have been next to impossible now if anyone's come up with a solution to that please let me know so you know that's where that was coming from I'd imagine

With better classes you can you can go 80 per cent Irish I think with really good ones maybe 100 per cent but with these guys they'd give up they do give up and like these guys come in in September and you could see in their faces I don't want to be here I don't like Irish I don't want to do Irish now they're engaging

(Cuimhne fhís-spreagtha – 17103)

Mhaígh an múinteoir gur chuir sé a mhodh múinteoireachta in oiriúint don dalta chun cabhrú leis. Níor theastaigh uaidh suim ná rannpháirtíocht an dalta a ligean le sruth. Mar a chonacthas níos luaithe, is minic a thagraítear don tionchar a bhíonn ag cumas agus ag tuiscint na ndaltaí ar chinntí an mhúinteora (Breen, 1991; Lasagabaster, 2013).

4. CONCLÚIDÍ

Is iomaí toradh suntasach a eascraíonn as an taighde seo. D'fhéadfaí a áitiú gur thug rannpháirtithe an taighde tús áite do na daltaí ina gcuid cinntí teanga agus ina gcleachtas múinteoireachta. Léiríonn torthaí an taighde go ndeachaigh fachtóirí foghlaimoír-lárnacha i gcion ar chinntí teanga na múinteoirí. Ba mhinic a mhaígh siad go ndeachaigh leibhéal na ndaltaí, suim na ndaltaí, spreagadh, agus taitneamh i bhfeidhm ar a roghanna teanga sa rang. Sa mhullach air sin, tá fianaise sa taighde gur chuir brú ón gcóras oideachais agus ón gcóras scrúdaithe isteach ar a gcinntí teanga. É sin ráite, ba mhinic a tháinig meonta maíthe agus tuairiscithe na múinteoirí salach ar a bhfíorchleachtas agus ar a bpríomhthuaisirí. Tá léargas luachmhar ar fáil sna torthaí taighde a thugann nod dúinn go bhfuil gá le tuilleadh taighde acadúil agus anailís ghrinn ar an ngné seo de mhúineadh na Gaeilge i meánscoileanna T2.



5. IMPLEACHTAÍ

Ó na torthaí thuasluaite, is léir gur baineadh amach aidhm an staidéir seo trí iniúchadh a dhéanamh ar dhearcadh agus ar chleachtas múinteoirí atá fréamhaithe sa seomra ranga. Tá a mhacasamhail de thorthaí ar fáil go snitheach i dtaighde eile go hidirnáisiúnta cé gur beag staidéar den chineál seo a dhíríonn ar an ábhar céanna in Éirinn i meánscoileanna T2. Ní mór a admháil nach bhfuil sna torthaí seo ach túsphointe.

Ar an ábhar sin, ardaíonn an staidéar seo impleachtaí suntasacha d'fhéidearthachtaí taighde amach anseo. Ar an gcéad dul síos, tá géarghá le níos mó taighde impiriciúil i ranganna Gaeilge i meánscoileanna (T2) na tíre seo. Lena chois sin, ní mór dúinn an folús taighde seo a líonadh le plé eolasach le múinteoirí, le cleachtóirí agus leis an lucht déanta beartas chun tabhairt faoi na dúshláin agus na constaicí atá ann faoi láthair agus a bheidh ann amach anseo. Lena chois sin, d'fhéadfaí an folús taighde idir an tumoideachas agus an t-oideachas trí mheán an Bhéarla a líonadh le níos mó staidéar den chineál atá fréamhaithe sa chomhthéacs T2.

Nóta ón údar: Ní dhéantar plé cuimsitheach ar gach gné den taighde anseo de bharr teorainneacha spáis. Tá tuairisc níos cuimsithí le fáil ón údar féin ag julannemurphy@stpeterscollege.ie

TAGAIRTÍ

- An Phríomh-Oifig Staidrimh (2017). *Torthaí Achoimre*, <https://www.cso.ie/en/media/csoie/newsevents/documents/census2016summaryresultspart1/Census2016SummaryPart1.pdf> (10 Márta 2020)
- An Roinn Oideachais agus Scileanna (2008). *Looking at Irish at Junior Cycle: teaching and learning in post-primary schools*, Rialtas na hÉireann.
- An Roinn Oideachais agus Scileanna (2013). *Chief Inspector's Report 2010-12*, Baile Átha Cliath: Rialtas na hÉireann.
- An Roinn Oideachais agus Scileanna (2019). *Staitisticí 2018-19*, Baile Átha Cliath: Rialtas na hÉireann.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5ú heagrán). Multilingual Matters.
- Bateman, B.E. (2008). Student teachers' attitudes and beliefs about using the target language in the classroom", *Foreign Language Annals*, iml. 41, uimh. 1, lgh 11-28.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, 36(2), 81.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice* (An chéad eagrán), Bloomsbury UK.
- Breen, M.P. (1991). Understanding the language teacher, in Phillipson, R., Kellerman, E., Selinker, L., Sharwood-Smith, M. & Swain, M. (eag.). *Foreign / second language pedagogy research: a commemorative volume for Claus Faerch*, Multilingual Matters, 213-233.
- Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma, *The Language Learning Journal*, 28(1), 29-39.
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy, *Applied Linguistics Review*, 2011, Iml. 2011, 1-27.
- Chambers, J. K. (1992). Dialect acquisition', *Language*, 68(4), 673-705.
- Cook, V.J. (2001). Using the first language in the classroom, *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423.
- Cook, V.J. (2005). Basing teaching on the L2 user, in Llorca, E. (eag.), *Non-native language teachers: perceptions, challenges and contributions to the profession*, Springer, 47-62.
- Cook, V.J. (2008). *Second language learning and language teaching* (4ú heagrán), Hodder Education.
- Copland, F., & Neokleous, G. (2011) 'L1 to teach L2: Complexities and contradictions' *ELT Journal*, 65(3), 270-280.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms, *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221-240.
- Cummins, J. (2014). Rethinking pedagogical assumptions in Canadian French immersion programs, *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, iml. 2, uimh. 1, lgh 3-22.



- de la Campa, J. & Nassaji, H. (2009). The amount, purpose, and reasons for using L1 in L2 classrooms', *Foreign Language Annals*, 42, 4, 742-759.
- Devine, D., Fahie, D., & McGillicuddy, D. (2013). What is 'good' teaching? teacher beliefs and practices about their teaching, *Irish Educational Studies*, 32(1), 83-108.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. (5ú heagrán). SAGE.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st Century: A global perspective*, Basil/Blackwell.
- Gené Gil, M., Juan Garau, M. & Salazar Noguera, J. (2012). A case study exploring oral language choice between the target, *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, iml. 7, uimh. 1.
- Gray, D. (2014). *Doing research in the real world*. (3ú heagrán). SAGE.
- Hall, G. & Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning, *Language Teaching*, 45(3), 271-308.
- Harris, J. (2009). Late-stage refocusing of Irish-language programme evaluation: Maximizing the potential for productive debate and remediation, *Language Teaching Research*, 13(1), 55-76
- Hickey, T. (2009). Code-switching and borrowing in Irish, *Journal of Sociolinguistics*, 13: 670-688.
- Jiang, N. (2000). lexical representation and development in a second language, *Applied Linguistics*, 21(1), 47-77.
- Jiang, N. (2004). Semantic transfer and its implications for vocabulary teaching in a second language, *The Modern Language Journal*, 88(3), 416-432.
- Kane, R., Sandretto, S., & Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics', *Review of Educational Research*, 72(2), 177-228.
- Kang, O. (2008). *Ratings of L2 oral performance in English relative impact of rater characteristics and acoustic measures of accentedness*. Tráchtas PhD neamhfoilsithe. Ollscoil Georgia.
- Kim, S. H. O., & Elder, C. (2005). Language choices and pedagogic functions in the foreign language classroom: A cross-linguistic functional analysis of teacher talk, *Language Teaching Research*, 9(4), 355-380.
- Kraemer, A. (2006). Teachers' use of English in communicative German language classrooms: A qualitative analysis. *Foreign Language Annals*, 39(3), 435-450.
- Krashen, S. (1985). *Language acquisition and language education: applications and extensions*. Prentice Hall International.
- Krashen, S. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Prentice-Hall.
- Kroll, J.F. & Stewart, E. (1994). Category interference in translation and picture naming: evidence for asymmetric connections between bilingual memory representations. *Journal of Memory and Language*, 33(2), 149-174.
- Lasagabaster, D. (2013). The use of L1 in CLIL classes: The teachers' perspective. *Latin American Journal of Content and Language Learning*, 6(2), 1.
- Levine, G. S. (2003). Student and instructor beliefs and attitudes about target language use, first language use, and anxiety: Report of a questionnaire study. *The Modern Language Journal*, 87(3), 343-364.
- Levine, G. S. (2013). The case for a multilingual approach to language classroom communication: A multilingual approach. *Language and Linguistics Compass*, 7(8), 423-436.
- Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. (2012). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond, *Educational Research and Evaluation*, iml. 18, uimh. 7, lgh 641-654.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. M. (2013). *How languages are learned* (4ú heag.), Oxford University Press.
- Littlewood, W. & Yu, B. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching*, 44(1), 64-77.
- Liu, D., Ahn, G., Baek, K., & Han, N. (2004). South Korean high school English teachers' code switching: Questions and challenges in the drive for maximal use of English in teaching. *TESOL Quarterly*, 38(4), 605-638.
- Macaro, E. (1997). *Target language, collaborative learning and autonomy*. Multilingual Matters.
- Macaro, E. (2001). Analysing student teachers' codeswitching in foreign language classrooms: Theories and decision making. *The Modern Language Journal*, 85(4), 531-548.
- Macaro, E. (2005a). *Teaching and learning a second language*. Continuum.



- Macaro, E. (2005b). Codeswitching in the L2 classroom: a communication and learning strategy' in Llorca, E. (eag.). *Non-native language teachers: perceptions, challenges and contributions to the profession*. Springer, 63-84.
- Macaro, E. (2009). Teacher codeswitching in L2 classrooms: exploring 'optimal use' in Turnbull, M. and Dailey-O'Cain, J. (eag.). *First language use in second and foreign language learning*. Multilingual Matters, 35-49.
- Nukuto, H. (2017). Code choice between L1 and the target language in English learning and teaching: a case study of Japanese EFL classrooms. *Acta Linguistica Hafniensia*, iml. 49, uimh. 1, lgh 85-103.
- Ó Ruairc, M. (2002). Múineadh na Gaeilge - obair in aisce? *Comhar*, 62(6), 7-8.
- Piasecka, K. (1986). Using mother tongue in teaching adult immigrants. *Language Issues: The journal of NATES LA*, 1, 1, 29 - 30.
- Polio, C. & Duff, P. (1994). Teachers' language use in university foreign language classrooms: A qualitative analysis of English and target language alternation. *The Modern Language Journal*, 78(3), 313-326.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach' in Sikula, J.P., Buttery, T.J. & Guyton, E., (eag.), *Handbook of Research on Teacher Education* (Dara heagrán). MacMillan, 102-119.
- Rolin-lanziti, J., & Brownlie, S. (2002). Teacher use of learners' native language in the foreign language classroom. *Canadian Modern Language Review*, 58(3), 402-426.
- Rolin-lanziti, J. & Varshney, R. (2008). Students' views regarding the use of the first language: an exploratory study in a tertiary context maximizing target language use. *The Canadian Modern Language Review*, 65(2) 249-273.
- Swain, M. & Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: The uses of the first language. *Language Teaching Research*, 4(3), 251-274.
- Thompson, G. L. (2006). *Teacher and student first language and target language use in the foreign language classroom: A qualitative and quantitative study of language choice*. Tráchtas neamhfhoilsithe PhD. Ollscoil Arizona.
- Üstünel, E., & Seedhouse, P. (2005). Why that, in that language, right now? Code-switching and pedagogical focus. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(3), 302-325.
- Zhao, T., & Macaro, E. (2016). What works better for the learning of concrete and abstract words: Teachers' L1 use or L2-only explanations? *International Journal of Applied Linguistics*, 26(1), 75-98.



Riachtanais, inniúlacht agus forbairt féiniúlachta oidí faoi oiliúint do theagasc i suíomhanna lán-Ghaeilge

Seán Ó Cathalláin agus Máire Ní Neachtain, Coláiste Mhuire gan Smál, Luimneach

ACHOIMRE

Sa scoilbhliain 2018/19 bhí 8.1% de dhaltaí bhunscoileanna Phoblacht na hÉireann ag fáil a gcuid oideachais tré mheán na Gaeilge. Dá bharr sin ní mór múinteoirí a bheith ar fáil a bhfuil ar a gcumas múineadh tré Ghaeilge i suíomhanna a bhfuil raon an-leathan cúlra agus cumas teanga ag na daltaí. Cuireadh athruithe móra, faoi threoir ón gComhairle Mhúinteoireachta, i bhfeidhm ar an gclár don Oiliúint Tosaigh Múinteoirí bunscoileanna i gColáiste Mhuire gan Smál sa bhliain 2012. Is ar éigean a tugadh aird ar bith ar ról na Gaeilge i dtaca le cúinsí mothaitheacha agus cláir léinn d'oiliúint múinteoirí á bplé. I bhfianaise na gcúrsaí réamhsheirbhíse nuacheapaithe seo síleadh gurbh fhiú meonta na mac léinn i dtaca le ról na Gaeilge i bhforbairt féiniúlacht an ábhair oide a scrúdú. Ceapadh freisin gur cheart an deis a thapú le tábhacht agus ról na Gaeilge i saol na mac léinn a chíoradh, na bealaí atá ar fáil dóibh agus na bealaí ar mhian leo a bheith ar fáil dóibh lena bhféiniúlacht mar mhúinteoirí éifeachtacha i suíomhanna lán-Ghaeilge a rianú. Léiríonn na torthaí taighde an t-éileamh ó ábhair oidí ar shainchúrsaí oideolaíochta agus Gaeilge mar ullmhúchán do theagasc i mbunscoileanna lán-Ghaeilge.

ABSTRACT

8.1% of primary school students in the Republic of Ireland were educated through Irish in the 2018/19 school year. This means a requirement exists for teachers who are capable of teaching through Irish in settings with students from a wide variety of backgrounds and with varying language abilities. Guided by the Teaching Council, major changes were made to the Initial Teacher Education programme in Mary Immaculate College in 2012. Hardly any attention was paid to the role of Irish in relation to perceptive situations in the discussion on teacher education programmes. In the light of these newly-designed pre-service programmes, it was considered worthwhile examining students' attitudes in relation to the role of Irish in the development of teacher identity. We also thought that the opportunity should be grasped to investigate the importance and role of Irish in students' lives, and the methods available and the methods they would like to be made available to track their identity as effective teachers in Irish-medium education settings. The research results reflect the demand among teachers in training for specialised courses in pedagogy and the Irish language to prepare them for teaching in Irish-medium primary schools.



1. RÉAMHRÁ

Is é an *Straitéis 20 Bliain don Ghaeilge 2010-2030* polasaí reatha an Rialtais don Ghaeilge. Tá cúrsaí oideachais mar chuid lárnach den straitéis sin sa Ghaeltacht agus taobh amuigh di. Foilsíodh *Polasaí don Oideachas Gaeltachta 2017-2022* sa bhliain 2016 agus sin é an córas atá i bhfeidhm in 106 bunscoil Gaeltachta faoi láthair mar chuid den phróiseas le haitheantas oifigiúil a fháil mar Scoil Ghaeltachta.

Ní scéal rúin ar bith é go bhfuil méadú as cuimse tagtha ar líon na ndaltaí a bhfuil oideachas á chur orthu tré mheán na Gaeilge ó dheireadh na seachtóidí i leith. Léiríonn staitisticí na Roinne Oideachais agus Scileanna don scoilbhliain 2018/19 go raibh 8.1% de dhaltáí bunscoile Phoblacht na hÉireann, sin nach mór duine as gach dáréag, ag fáil a gcuid oideachais tré mheán na Gaeilge. Tá próifíl teanga ilchineálach ag na daltaí sin. Is cainteoirí Gaeilge mar dhara teanga atá ag sealbhú na Gaeilge tré mheán an chórais oideachais iad an tromlach mór díobh. Tá laghdú leanúnach ag teacht ar líon na bpáistí atá ag sealbhú na Gaeilge mar an chéad teanga. Tharraing tuairisc Uí Ghiollagáin et al. sa *Staidéar Cuimsitheach Teangeolaíoch ar Staid na Gaeilge sa Ghaeltacht* (2007) agus nua-shonrú an staidéir chéanna (2015) aird ar an éagsúlacht teanga atá sna pobail Ghaeltachta: teaghlaigh le Gaeilge amháin; le Gaeilge agus Béarla; beagán Gaeilge agus Béarla den chuid is mó; agus teaghlaigh gan Gaeilge ar bith. Léirigh iniúchadh Pétervary et al. (2014) ar an sealbhú teanga i measc ghlúin óg na Gaeltachta nach bhfuil ag éirí le riar páistí Gaeltachta anois sealbhú iomlán a dhéanamh ar an nGaeilge.

Tá réimse agus líon na riachtanas atá ag an earnáil oideachais lán-Ghaeilge níos mó agus i bhfad níos casta ná mar a bhíodh. Teastaíonn múinteoirí atá in ann múineadh tré Ghaeilge i suíomhanna a bhfuil raon an-leathan cúra agus cumas teanga ag na daltaí. Ní mór don chóras oideachais múinteoirí a chur ar fáil a bhfuil ar a gcumas freastal ar riachtanais agus ar éilimh atá an-éagsúil ó scoil go chéile agus ó cheantar go chéile. Sa bhreis ar inniúlacht teanga, ní mór do na múinteoirí seo tuiscint a bheith acu ar chúinsí cultúir agus sochtheangeolaíoch a bhfuil tionchar acu ar fheidhmiú teanga sa phobal mar gur cuid den straitéis náisiúnta é buanú na Gaeilge, sa Ghaeltacht go háirithe. De bharr éileamh an phobail ar an ngaeloideachas, bíonn gá le líon níos mó múinteoirí chuile bhliain. Tá an Polasaí don Oideachas Gaeltachta 2017-2022 á chur i bhfeidhm agus dualgais bhreise ar oidí Gaeltachta thar oidí eile i leith pleanáil agus cothú teanga agus comhpháirtíocht a ghlacadh leis an bpobal teanga taobh amuigh den scoil.

2. CÚLRA AN STAIDÉIR

Cuireadh athruithe móra, faoi threoir ón gComhairle Mhúinteoireachta, i bhfeidhm ar an gclár don Oilíúint Tosaigh Múinteoirí Bunscoile i gColáiste Mhuire gan Smál sa bhliain 2012. Spreag na hathruithe seo mórán conspóide agus díospóireachta (Nic Eoin, 2016). Clár ceithre bliana seachas trí bliana agus béim bhreise ar staidéar ar chúrsaí oideachais na gnéithe ba shuntasá de na leasuithe a cuireadh i bhfeidhm. Roimhe sin, bhíodh 60% de chlár na céime dírithe ar léann agus ar chleachtas an Oideachais agus an 40% eile dírithe ar ábhar amháin as rogha de 10 n-ábhar i réimse na nDaonnachtaí. Bhíodh dhá chlár Ghaeilge ar fáil: Gaeilge Ghairmiúil a cheadaigh don mhac léinn inniúlacht fheidhmiúil a bhaint amach agus Gaeilge Acadúil a thug deis don mhac léinn, a bhuíochas don siollabas leathan ábhair liteartha agus cultúir, eolas agus tuiscint níos doimhne a fháil ar an nGaeilge chomh maith le hardscileanna teanga idir labhairt agus scríobh a shealbhú. Níl na roghanna sin ar fáil feasta sa chéim nua. Oideachas agus a mbaineann leis atá i gceist le 90% den chlár leasaithe agus tá 10% ar fáil d'ábhair ó roghanna ar chlár na nDaonnachtaí. Tá an Ghaeilge Ghairmiúil ar fáil taobh istigh den 90% agus tá deis ag mic léinn modúil ó chlár breise Gaeilge a roghnú don 10% eile ar fad más mian leis/léi.

Is cinnte go bhfuil nasc doshéanta idir cumas agus ábaltacht in ábhar agus éifeachtúlacht an teagaisc san ábhar céanna sin. Ní leor cumas ann féin le bheith éifeachtach ach is bunriachtanas é mar sin féin. Teastaíonn cumas oideolaíochta freisin. Tá tábhacht ag baint le gnéithe mothaitheacha chomh maith agus bíonn tionchar acu ar fhéiniúlacht an mhúinteora, an múinteoir faoi oilíúint go háirithe. In ainneoin go bhfuil teoricí ina leith seo á bhforbairt i gcomhthéacs an teagaisc teanga (Varghese et al., 2005), áitíonn Máirín Nic Eoin (2016) gur ar éigean a tugadh aird ar bith ar ról na Gaeilge i dtaca le cúinsí mothaitheacha agus cláir léinn d'oilíúint múinteoirí á bplé.

Cinneadh go mbeadh sé tráthúil tabhairt faoi thaighde i measc na mac léinn ó tharla an cúrsa nua seo a bheith ag tosú. Síleadh gurbh fhiú meonta na mac léinn i dtaca le ról na Gaeilge i bhforbairt fhéiniúlacht an ábhair oide a scrúdú. Ceapadh freisin gur cheart an deis a thapú le tábhacht agus ról na Gaeilge i saol na mac léinn a chíoradh, na bealaí atá ar fáil dóibh agus na bealaí ar mhian leo iad a bheith ar fáil dóibh lena bhféiniúlacht mar mhúinteoirí éifeachtacha i suíomhanna lán-Ghaeilge a rianú.

3. FRÁMA TEORICIÚIL

Socraítear agus tógtar féiniúlacht ar bhonn sóisialta le teanga agus dioscúrsa (Cummins, 1996; Gee, 1996, 2005; Joseph, 2004; Moje agus Luke, 2009; Norton, 2000; Pavlenko agus Blackledge, 2004; Ricento, 2005; Riley, 2007). Bíonn an fhéiniúlacht teoranta ag an gcomhthéacs, ceangailte le comhthéacsanna sóisialta, cultúrtha agus polaitiúla (Duff agus Uchida, 1997). Sainítear féiniúlachtaí le hiolracht, scoilteadh agus cross-síolracht (Pavlenko agus Blackledge,



2004). Dar le Joseph (2004), cruthaímid féiniúlachtaí daoine eile agus dá bhrí sin tá oiread insintí ar ár bhféiniúlacht amuigh ansan. Bíonn na samhlacha a thugtar dúinn tábhachtach má imríonn siad tionchar ar ár n-iompar agus ar ár gcaidreamh le daoine eile agus ar ár machnamh orainn féin agus ar dhaoine eile (Joseph, 2004). Déanann Buzzelli agus Johnston (2002) idirdhealú idir féiniúlacht shannta agus féiniúlacht mhaíte, coincheapa a chabhraigh linn ciall a bhaint as freagraí na rannpháirtithe sa staidéar seo. Bíonn na féiniúlachtaí a leagtar orainn maidir le heitneacht, le cleamhnú reiligiúnach agus le stádas socheacnamaíoch ('sé sin le rá, féiniúlachtaí sannta) bunaithe go minic ar eachtarthacht agus ar chontrárthacht (McCarthy, 2001; Norton, 2000).

Tá teoiric um fhéiniúlacht shóisialta úsáideach mar fhráma teoiriciúil chun teoiric ar fhéiniúlacht oidí teanga a cheapadh (Tajfel, 1978). Gabhann teoiric um fhéiniúlacht shóisialta le coincheap na féiniúlachta bunaithe ar chatagóirí sóisialta cruthaithe ag an tsochaí (náisiúntacht, cine, aicme agus araile) atá caidreamhach ó thaobh cumhachta agus stádais de. Díorthaíonn daoine féiniúlacht nó féinaithint ó na catagóirí sóisialta lena mbaineann siad (Hogg agus Abrams, 1998). Aithníonn teoiric um fhéiniúlacht shóisialta go mbíonn baint ag daoine le grúpaí agus fo-ghrúpaí éagsúla (ionghrúpaí agus asghrúpaí), agus ó am go chéile bíonn ballraíocht i ngrúpa amháin níos suntasaí na ballraíocht i ngrúpaí eile (Varghese et al., 2005).

Dhá chatagóir shóisialta a bhaineann le hoideachas teanga is ea Cainteoir Dúchais Béarla (CDB/NES) agus Cainteoir Béarla Neamhdhúchasach (CBN/NNES). Tá na catagóirí sóisialta Cainteoir Dúchais Gaeilge (CDG) agus Cainteoir Gaeilge Neamhdhúchasach (CGN) bainteach leis an taighde atá faoi chaibidil anseo freisin. Ag brath ar an gcomhthéacs, d'fhéadfaí go mbeadh cumhacht nó stádas níos mó ag catagóir amháin. Níl na téarmaí Cainteoir Gaeilge Neamhdhúchasach agus Cainteoir Béarla Neamhdhúchasach gan locht mar tugann siad le fios go bhfuil rud éigin in easnamh. É sin ráite, táimid ag cloí leis an téarmaíocht seo mar is fearr a léiríonn sí freagraí na rannpháirtithe. Agus, ar ndóigh, tá sé casta sainmhíniú cruinn a thabhairt ar chainteoir dúchais Gaeilge. Baineann aitheantas mar ábhar oide agus mar scoláire Gaeilge leis an staidéar seo chomh maith, rud a léiríonn go bhfuil féiniúlachtaí ábhar oide bunscoile iolrach agus forluiteach.

4. MODHANNA TAIGHDE

Bhí dhá chéim sa taighde. Sa chéad chéim, fostaíodh cúntóir taighde chun ceistneoirí a dháileadh ar 65 mac léinn. Fuarthas freagraí ó 36 mac léinn, is é sin ráta freagartha 55.4%. Bhí dhá ghrúpa éagsúla mac léinn sa dara bliain rannpháirteach sa chéim seo, mic léinn ag déanamh Céim Bhaitsiléara Oideachais (B.Oid.), agus mic léinn ag déanamh Céim Bhaitsiléara Oideachais le Síceolaíocht (B.Oid. le Síc.).

Nuair a dáileadh na ceistneoirí, tugadh cuireadh do gach mac léinn páirt a ghlacadh in agallamh i bhfoirm grúpa fócais don dara céim den taighde. Ghlac cúigear páirt sa ghrúpa fócais. Fostaíodh an dara cúntóir taighde chun an grúpa fócais a stiúradh agus an taifead a thras-scríobh go dílis. Rinne an bheirt taighdeoirí anailís théamach (Miles agus Huberman, 1994; Cohen et al., 2011) neamhspleách ar a chéile ar an tras-scríbhinn ón ngrúpa fócais agus ar na freagraí ar na ceisteanna oscailte ó na ceistneoirí.

4.1 Sampla

Baineadh úsáid as áis-sampláil (Berg, 2004) leis an dá ghrúpa éagsúla mac léinn a ghlac páirt sa staidéar. Sa Dara Bliain den B.Oid. agus den B.Oid. le Síc. i gColáiste Mhuire gan Smál, tugtar rogha do mhic léinn staidéar a dhéanamh ar Mhúineadh na Gaeilge i scoileanna T1 nó scoileanna T2. Sa bhliain 2013-2014, roghnaigh 50 mac léinn B.Oid. (11% den chohórt) an cúrsa ar Mhúineadh na Gaeilge i scoileanna T1. Tugadh cuireadh do gach mac léinn sa ghrúpa seo páirt a ghlacadh (G1). D'fhreagair 27 díobh an ceistneoir (54%). Sa Dara Bliain den B.Oid. le Síc., roghnaigh 15 mac léinn (50% den chohórt) an cúrsa ar Mhúineadh na Gaeilge i scoileanna T1. Arís, tugadh cuireadh do gach mac léinn sa ghrúpa áirithe seo a bheith rannpháirteach (G2). Fuarthas freagraí ó 9 (60%). Tugadh ceistneoirí difriúla don dá ghrúpa mar tá difríochtaí idir an dá chúrsa, ach bhí go leor ceisteanna comónta sna ceistneoirí. Dá bhrí sin, cuireadh na torthaí ó na ceistneoirí don dá ghrúpa úd le chéile nuair ba chúí agus fostaíodh an tríú cúntóir taighde chun anailís staitistiúil a dhéanamh ar na torthaí ó na ceistneoirí uilig. Léirítear an ráta freagartha ar na ceistneoirí don dá ghrúpa i dTábla 1 thíos.

Tábla 1

Ráta freagartha ar na ceistneoirí

Grúpa	Líon Iomlán	Líon a d'fhreagair an ceistneoir	Ráta Freagartha
G1 (B.Oid.)	50	27	54%
G2 (B.Oid. le Síc.)	15	9	60%
Iomlán	65	36	55.4%



4.2 Na Ceistneoirí

Bhí ceithre cheist is fiche sa cheistneoir do G1. Bhain na ceisteanna leis na cúrsaí Gaeilge agus na modúil i Múineadh na Gaeilge sa choláiste (11 cheist); cúlra oideachais an mhic léinn (7 gceist); agus taithí mhúinteoireachta an mhic léinn ar Shocrúchán Scoile (5 cheist). Bhí ceist oscailte amháin ag deireadh an cheistneora chun deis a thabhairt do na rannpháirtithe tuairimí breise a nochtadh. Bhí idir ceisteanna dúnta, ceisteanna ilroghnacha, ceisteanna i bhfoirm scála cúig phointe Likert ó 'easaontaím go mór' go 'aontaím go mór', agus ceisteanna oscailte chun deis a thabhairt do na rannpháirtithe a dtuairimí a nochtadh. Iarradh ar rannpháirtithe sonraí breise a thabhairt freisin le ceisteanna ilroghnacha ar mhaithe le soiléiriú. Is iad na ceisteanna céanna nach mór a bhí sa cheistneoir do G2 ach amháin nár bhain cúpla ceist do G1 (B.Oid.) leis an ngrúpa a dhéanann B.Oid. le Síc mar tá roinnt difríochtaí idir an dá chúrsa.

4.3 Iontaofacht

Baineadh úsáid as t-thástáil neamhspleách le fáil amach an raibh an comhcheangal idir cúlra oideachais na mac léinn agus na torthaí a fuair siad ar na cúrsaí Gaeilge sa Chéad Bhliain suntasach ó thaobh staitistice de. Úsáideadh anailís athraithe aonghné (ANOVA) le fáil amach an raibh an comhcheangal idir torthaí na mac léinn don Ghaeilge san Ardeistiméireacht agus na torthaí a fuair siad ar na cúrsaí Gaeilge sa Chéad Bhliain suntasach ó thaobh staitistice de. Rinneadh ábhar cáilíochtúil sna ceistneoirí agus san agallamh a thras-scríobh go dílis agus rinne beirt taighdeoirí anailís théamach (Miles agus Huberman, 1994; Cohen et al., 2011) ar an ábhar.

5. TORTHAÍ TAIGHDE

5.1 Cúlra oideachais na mac léinn

Ag féachaint ar chúlra oideachais na bhfreagróirí, cimid go raibh nach mór aon cheathrú díobh (22.2%) ag cur fúthu sa Ghaeltacht. D'fhreastail nach mór leath díobh (47.2%) ar bhunscoil lán-Ghaeilge agus chuaigh os cionn 40% chuig iar-bhunscoil lán-Ghaeilge.

Tábla 2

Cúlra oideachais na mac léinn

	Áit chónaithe	Bunscolaíocht	Iar-bhunscolaíocht
Sa Ghaeltacht	22.2%	22.2%	13.9%
Taobh amuigh den Ghaeltacht	77.8%	25.0% (BS T1)	27.8% (IBS T1)
		52.8% (BS T2)	58.3% (IBS T2)
Iomlán	100%	100%	100%

5.2 Ráta sástachta leis an modúl

Bhí an ráta sástachta leis an modúl an-ard ag 83.3%. Chuirfeadh an céatadán céanna (83.3%) fáilte roimh mhodúil eile ar theagasc ábhar eile seachas Gaeilge trí mheán na Gaeilge. Cheap nach mór gach freagróir (97.2%) go mbeadh sé tábhachtach dóibh feabhas a chur ar a gcumas Gaeilge. Ar chríochnú an mhodúil dóibh, bhí 52.8% muiníneach as a gcumas Gaeilge a mhúineadh i scoil lán-Ghaeilge. Mar sin féin, ní raibh 58.3% muiníneach as a gcumas ábhair eile a mhúineadh trí mheán na Gaeilge.

Léiríonn na torthaí sin go bhfuil bearna in oideachas na mac léinn seo sa Chéad Bhliain agus sa Dara Bliain mar níl an rogha acu staidéar a dhéanamh ar mhúineadh ábhar eile tré mheán na Gaeilge.

5.3 Cúiseanna a roghnaigh mic léinn modúl ar an tumoideachas

Nuair a fiosraíodh na cúiseanna a roghnaigh mic léinn modúl ar an tumoideachas, tháinig cúig phríomhchúis chun solais. Bhí cúiseanna pragmatacha i gceist, ar ndóigh, mar léirigh go leor mic léinn gur mhaith leo post a fháil i scoil lán-Ghaeilge sa todhcháí.

...teastaíonn uaim post a fháil i scoil lán-Ghaeilge amach anseo.

Toisc gur as an nGaeltacht mé agus tá sé ar intinn agam post lán-aimseartha a fháil i ngaelscoil nó scoil Ghaeltachta.



Luadh cúiseanna gairmiúla chomh maith. Bhí suim ag mic léinn foghlaim faoin oideachas lán-Ghaeilge agus muinín a fhorbairt as a gcumas teagasc tré mheán na Gaeilge.

Ceapaim go bhfuil sé tábhachtach bheith in ann Gaeilge agus ábhair eile a mhúineadh trí Ghaeilge.

Chuir na mic léinn luach ar an nGaeilge mar chuid dá bhféiniúlacht phearsanta. Léirigh go leor díobh an tsuim a bhí acu sa Ghaeilge agus a mian an teanga a chaomhnú agus a sheachadadh go dtí an chéad ghlúin eile.

Mar tá ana-shuim agam sa Ghaeilge.

Is as Gaeltacht Chonamara mé, ceapaim go dteastaíonn níos mó béime ar an nGaeilge go bhfuil sé suas 'gainne an Ghaeilge a choinneáil beo.

Roghnaigh mic léinn an modúl mar cheap siad go gcabhródh an cúrsa leo feabhas a chur ar a gcuid Gaeilge.

Chun feabhas a chur ar mo chuid Gaeilge...

Bhí cúlra oideachais i measc na bhfachtóirí a chuaigh i bhfeidhm ar rogha na mac léinn chomh maith. Bhí fonn ar mhic léinn a chuaigh go dtí scoileanna lán-Ghaeilge fillleadh ar an earnáil sin. Ach ar an taobh eile den scéal, bhí fonn ar mhic léinn a chuaigh go dtí scoileanna lán-Bhéarla foghlaim faoin oideachas lán-Ghaeilge.

D'fhreastail mé féin ar ghaelscoil...

Ní raibh taithí agam ar scoileanna T1...

Is fiú machnamh a dhéanamh ar chúpla ráiteas thuas ó na rannpháirtithe ag an bpointe seo. Ar dtús, dhein mic léinn sainaitheint orthu féin mar chainteoirí dúchais Gaeilge (CDG). Chomh maith leis sin, dhein mic léinn sainaitheint orthu féin mar iar-dhaltaí lán-Ghaeilge (IDLG) agus mar iar-dhaltaí lán-Bhéarla (IDLB). Dá bhrí sin, tá catagóirí sóisialta tábhachtacha ag eascairt as na freagraí (IDLG agus IDLB) agus is samplaí den bhféiniúlacht mhaíte iad.

5.4 Cúiseanna a roghnódh mic léinn modúl eile ar an oideachas lán-Ghaeilge

Léirigh dhá thrian de na freagróirí gur mhaith leo staidéar a dhéanamh ar mhodúl nó ar mhodúil eile ar an teagasc i scoileanna lán-Ghaeilge mar chuid den chéim B.Oid. agus B.Oid. le Síceolaíocht. Cheap 80% de na rannpháirtithe gur mhaith an rud é dá mbeadh rogha ag mic léinn na cúrsaí B.Oid. agus B.Oid. le Síceolaíocht (nó cuid de na cúrsaí) a dhéanamh tré mheán na Gaeilge. Tá an toradh seo suimiúil mar léiríonn sé go bhfuil éileamh ar chontanam oideachais lán-Ghaeilge, ón mbunscoil go dtí an tríú leibhéal.

Maidir leis na cúiseanna a roghnódh mic léinn modúl nó modúil eile ar an oideachas lán-Ghaeilge, léiríonn na freagraí gairmiúlacht na mac léinn. Tuigeann siad nach ionann an suíomh lán-Ghaeilge agus an suíomh lán-Bhéarla agus tá fonn orthu oiliúint a chur orthu féin faoin tumoideachas agus na scileanna a shealbhú le bheith ullamh don ghairm.

Tugann sé tuiscint níos fearr dom conas freastal ar an nGaeilge i scoileanna Gaeltachta agus scoileanna lán-Ghaeilge.

Mar tá cabhair uaim na hábhair eile a mhúineadh trí mheán na Gaeilge.

...ní raibh tuiscint mhaith agam roimis sin toisc nár fhreastalaíos ar ghaelscoil. Bheinn fíor-shásta fiú modúil eile sa bhreis a dhéanamh a dhíreodh ar theagasc na n-ábhar eile trí mheán na Gaeilge.

Spéisiúil go leor, bhain na cúiseanna nach roghnódh mic léinn modúil eile ar an tumoideachas go príomha le heaspa muiníne as a gcumas Gaeilge.

Ceapaim nach bhfuil mo chaighdeán Gaeilge ceart go leor do T1.

...níl mé cinnte go bhfuil mo Ghaeilge ar ardchaighdeán chun é seo a dhéanamh.

Agus, ar ndóigh, tá tábhacht nach beag le muinín nó easpa muiníne i bhforbairt féiniúlachta mac léinn.

Ní mór a rá chomh maith nach ionann riachtanais teanga na mac léinn T1 agus T2 cé gurb é an cúrsa Gaeilge céanna a rinne an dá ghrúpa. Bhí na mic léinn T1 ag lorg sainchúrsaí Gaeilge mar ullmhúchán don suíomh lán-Ghaeilge.

5.5 Socrúchán scoile

Is beag rannpháirtí a dhein Socrúchán Scoile sa Chéad Bhliain i scoil lán-Ghaeilge taobh amuigh den Ghaeltacht agus níor dhein aon rannpháirtí Socrúchán Scoile sa Chéad Bhliain i scoil Ghaeltachta cé go bhfuil cead acu scoileanna lán-Ghaeilge a roghnú más é sin a mian. Ach ní haon iontas nach roghnaíonn siad scoileanna lán-Ghaeilge mar go mbíonn na cúrsaí oideachais go léir sa Chéad Bhliain dírithe ar na scoileanna lán-Bhéarla.



Mar sin féin, chuir os cionn 40% in iúl go raibh rún acu Socrúchán Scoile a dhéanamh i scoil Ghaeltachta agus ba mhaith le 58.3% Socrúchán Scoile a dhéanamh i scoil lán-Ghaeilge taobh amuigh den Ghaeltacht mar chuid den taithí scoile ar chlár na céime.

Iarradh ar na rannpháirtithe leathnú a dhéanamh ar a gcuid freagraí agus na cúiseanna a roghnódh nó nach roghnódh siad scoil lán-Ghaeilge don Socrúchán Scoile a thabhairt. Arís eile, tháinig cúiseanna pragmatacha agus taithí ar an earnáil chun cinn. An phríomhchúis a roghnódh mic léinn scoil lán-Ghaeilge i gcomhair Socrúchán Scoile ná chun deiseanna fostaíochta a fheabhsú.

Tá fonn orm post a fháil i ngaelscoil amach anseo.

Tá suim agam a bheith mar mhúinteoir i ngaelscoil.

D'imir cúlra oideachais na mac léinn tionchar ar a ndearcadh chomh maith. Bhí fonn ar mhic léinn a chuaigh go dtí scoileanna lán-Ghaeilge postanna a fháil san earnáil sin.

D'fhreastail mé ar bhunscoil lán-Ghaeilge mé féin.

Mar d'fhreastail mé ar bhunscoil lán-Ghaelach agus ba mhaith liom dul ar ais.

Dá bhrí sin tá sé tábhachtach go mbeadh an córas oideachais tríú leibhéal in ann freastal ar mhic léinn a bhfuil suim acu sa tumoideachas agus oiliúint chuí a chur orthu ag leibhéal na réamhsheirbhíse mar ullmhúchán don earnáil lán-Ghaeilge.

Ba é an freagra ba choitianta a thug mic léinn go mbeadh drogall orthu Socrúchán Scoile a dhéanamh i suíomh lán-Ghaeilge ná easpa muiníne as a gcumas Gaeilge féin.

Níl mo chuid Gaeilge ag an staid sin.

Níl mo chuid Gaeilge go hiontach ar fad.

Bheadh eagla orm nach mbeadh an chanúint cheart agam.

5.6 Postanna i scoileanna lán-Ghaeilge

Chuir dhá thrian de na rannpháirtithe in iúl go gcuirfidís isteach ar phost i scoil lán-Ghaeilge taobh amuigh den Ghaeltacht, ach chuir céatadán i bhfad níos lú (36.1%) in iúl go raibh rún acu cur isteach ar phost i scoil Ghaeltachta. Agus arís ba é easpa muiníne as a gcumas Gaeilge an chúis ba mhó nach gcuirfeadh mic léinn isteach ar phost i scoil lán-Ghaeilge.

Ní cainteoir dúchais mé agus ní bheadh mé ábalta páistí Gaeltachta le caighdeán ard Gaeilge a mhúineadh.

Tá suim agam sa Ghaeilge ach ní labhraím í sa bhaile.

Den chuid is mó is iad iar-dhaltaí lán-Ghaeilge a thug le fios go gcuirfidís isteach ar phost i scoil lán-Ghaeilge.

Mar d'fhreastail mé féin ar scoil Ghaeltachta agus ba bhreá liom múineadh i gceann.

Rugadh agus tógadh mé sa Ghaeltacht agus sin an áit ar mhaith liom a bheith.

Ba bhreá liom post a fháil i ngaelscoil. D'fhreastail mé fhéin ar ghaelscoil agus bhain mé an-tairbhe as.

D'fhreastail mé ar ghaelscoil.

Is léir go ndeachaigh an taithí dhearfach a fuairadar ar scoil i bhfeidhm go mór orthu.

5.7 Achoimre ar na torthaí taighde

Is minic a mhaígh rannpháirtithe gur bhain siad le catagóir shóisialta ar leith, ina measc Cainteoir Dúchais Gaeilge (CDG), Cainteoir Gaeilge Neamhdhúchasach (CGN), Iar-dhalta lán-Ghaeilge (IDLG) agus Iar-dhalta lán-Bhéarla (IDLB). Is díol spéise é go raibh na frásaí a d'úsáid cainteoirí Gaeilge neamhdhúchasacha agus iar-dhaltaí lán-Bhéarla san fhoirm dhiúltach i gcónaí, dearcadh a thugann le tuiscint go bhfuil easnamh orthu.

Chomh maith le hiar-dhaltaí lán-Ghaeilge a bhfuil fonn orthu filleadh ar an earnáil lán-Ghaeilge mar mhúinteoirí oilte, tá roinnt mhaith iar-dhaltaí lán-Bhéarla ann a chuireann spéis san oideachas lán-Ghaeilge agus ar suim leo múineadh i scoileanna lán-Ghaeilge. Ach in ainneoin gur ghnóthaigh 88.6% de na rannpháirtithe grád A sa Ghaeilge san Ardteistiméireacht ní raibh muinín ag go leor díobh as a gcumas Gaeilge. Ardaíonn sé sin ceist faoi luach na hArdteistiméireachta mar chóras measúnaithe bailí ar inniúlacht daltaí sa Ghaeilge.



6. PLÉ AGUS TÁTAL

Ní mór a admháil go bhfuil teora le teoiric um fhéiniúlacht shóisialta chun forbairt féiniúlachta ábhar oide a thuiscint mar go bhfuil an teoiric bunaithe ar chatagóirí sóisialta déscartha agus statach. Ní chuireann an cur chuige seo forás féiniúlachtaí ábhar oide san áireamh, ná ní chuireann sé athrú aonair san áireamh ach oiread.

Nuair a chuireamar tús leis an staidéar seo, chuireamar romhainn foghlaim faoi spéis ábhar oide san oideachas lán-Ghaeilge agus a n-ullmhacht do theagasc i scoileanna lán-Ghaeilge ar Shocrúchán Scoile agus ar chríochnú na céime dóibh. Ach tá cúrsaí tar éis teacht romhainn, áfach, le foilsiú Polasaí Oideachais na Gaeltachta 2017-2022 agus le forbairt cúrsa B.Oid. tré mheán na Gaeilge in Institiúid Oideachais Marino.

É sin ráite, tá tábhacht leis na torthaí taighde seo ar chúiseanna éagsúla. Mar shampla, tá sé tábhachtach nach mbeadh iar-dhaltaí lán-Bhéarla fágtha ar an imeall ach go mbeadh tacaíocht chuí ar fáil dóibh le go mbeidís cumasaithe chun féiniúlachtaí dearfacha mar chainteoirí Gaelainne cumasacha agus mar mhúinteoirí tumoideachais cumasacha a fhorbairt.

Bhíomar ag féachaint ar an bhféinmhuinín tré lionsa gnéithe éagsúla na féiniúlachta sóisialta, ballraíocht den ghrúpa Cainteoir Gaeilge Neamhdhúchasach, agus den ghrúpa Iar-dhalta lán-Bhéarla ina measc. Tá tábhacht nach beag le haitheantas mar bhall de na grúpaí sin d'fhorbairt fhéintuiscint na mac léinn tumoideachais. Ní mór do Chainteoirí Gaeilge Neamhdhúchasacha agus d'iar-dhaltaí lán-Bhéarla teacht ar bhealaí chun féiniúlachtaí dearfacha a chruthú dóibh féin. Léiríonn an anailís ar fhreagraí na rannpháirtithe comhthéacs suómh-bhunaithe na féiniúlachta, go bhfuil an taobh pearsanta agus an taobh gairmiúil fite fuaite lena chéile agus go bhfuil tosaíochtaí agus féintuiscint fé thionchar aitheantas sóisialta agus féinchatagóiríú. Dá bhrí sin beidh sé tábhachtach sainchúrsaí Gaeilge a chur ar fáil do mhic léinn tumoideachais, ní hamháin chun cabhrú leo feabhas a chur ar a gcuid Gaeilge, ach chun muinín as a gcumas Gaeilge a fhorbairt chomh maith. Tá féinbhraistint mac léinn tábhachtach i bhforbairt na féiniúlachta gairmiúla.

Agus, cén stádas a bheidh ag an nGaeilge ar an gcúrsa nua, an B.Oid. lán-Ghaeilge? Múnla amháin ar fiú féachaint air mar eiseamláir is ea an cúrsa B.Oid. le Síceolaíocht. Ar an gcúrsa ceithre bliana seo, déanann mic léinn staidéar ar an oideachas agus ar an tsíceolaíocht ag leibhéal na céime. Ar an gcúrsa B.Oid., déanann mic léinn staidéar ar an oideachas amháin ag leibhéal na céime. Dá bhrí sin, táimid thar n-ais ag an áit ar thosnaíomar agus an laghdú a tháinig ar an méid ama a chaitear ar na hábhair ealaíne ar an gcúrsa B.Oid. B'fhéidir go bhfuil sé tráthúil athbhreithniú a dhéanamh ar an gcinneadh sin agus cúrsa ceithre bliana B.Oid. tré mheán na Gaeilge a chur ar fáil ina mbíonn an deis ag mic léinn staidéar a dhéanamh ar an oideachas agus ar an nGaeilge ag leibhéal na céime. Tá ábhar machnaimh anseo go háirithe i bhfianaise thuairimí na rannpháirtithe a thug le fios nach raibh dóthain béime ar an nGaeilge mar ullmhúchán do theagasc i scoileanna lán-Ghaeilge.

Agus cad faoi na soláthraithe eile? An mbeidh mic léinn tumoideachais sna coláistí seo fágtha in áit na leathphingine nó an mbeidh na deiseanna céanna ar fáil dóibh le go mbeidh siad inniúil ar oideolaíocht an tumoideachais agus inniúil ar an nGaeilge le cinntiú nach mbeidh siad fé mhí-bhuntaíste más mian leo teagasc i scoileanna lán-Ghaeilge?

De réir Polasaí Oideachais na Gaeltachta, chun aitheantas a bhaint amach mar scoil Ghaeltachta, ní mór do scoileanna polasaí luath-thumtha iomláin a chur i bhfeidhm. Dá bhrí sin, tá sé tábhachtach go mbeadh mic léinn ar suim leo Socrúchán Scoile a dhéanamh i scoil Ghaeltachta oilte ar mhúnlaí éagsúla an tumoideachais agus ar an teagasc tré mheán na Gaeilge, ní hamháin mar ullmhúchán don Socrúchán Scoile ach mar ullmhúchán don ghairm chomh maith.

Agus cad faoi na mic léinn ar an gcúrsa B.Oid. le Síceolaíocht, cúrsa nach bhfuil ar fáil ach i gColáiste Mhuire gan Smál amháin? Ná dearmadaimis gur roghnaigh leath den chohórt sin an cúrsa ar Mhúineadh na Gaeilge i Scoileanna T1.

Tá sé tábhachtach go mbeadh an córas oideachais tríú leibhéal in ann freastal ar mhic léinn a bhfuil suim acu sa tumoideachas agus oiliúint chuí a chur orthu ag leibhéal na réamhsheirbhíse mar ullmhúchán don earnáil lán-Ghaeilge. Is foghlaim fad saoil atá i gceist le foghlaim teanga agus dá bhrí sin ba mhaith an rud é go mbeadh contanam oideachais lán-Ghaeilge ó leibhéal na bunscoile go dtí an tríú leibhéal ar fáil do mhic léinn B.Oid. agus do mhic léinn B.Oid. le Síceolaíocht, is cuma cén coláiste ina bhfuil siad. Tá impleachtaí anseo do na soláthraithe go léir.



TAGAIRTÍ

- An Roinn Oideachais agus Scileanna (2016). *Polasaí don Oideachas Gaeltachta 2017- 2022*, Baile Átha Cliath: An Roinn Oideachais agus Scileanna.
- Berg, B. L. (2004). *Qualitative research methods for the social sciences* (5ú heagrán). Pearson.
- Buzzelli, C. A. & Johnston, B. (2002). *The moral dimensions of teaching: Language, power and culture in classroom interaction*. Routledge Falmer.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*, (7ú heagrán). Routledge.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*, (Dara heagrán). California Association for Bilingual Education.
- Duff, P. A. & Uchida, Y. (1997). The negotiation of teachers' sociocultural identities and practices in postsecondary EFL classrooms. *TESOL Quarterly*, 31, 451-486.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (Dara heagrán). Taylor & Francis.
- Gee, J. P. (2005). *An introduction to discourse analysis theory and method* (Dara heagrán). Routledge.
- Hogg, M. & Abrams, D. (1998). *Social identifications: A social psychology of intergroup relations and group processes*. Routledge.
- Joseph, J. E. (2004). *Language and identity: National, ethnic, religious*. Palgrave Macmillan.
- McCarthy, S. J. (2001). Identity construction in elementary readers and writers. *Reading Research Quarterly*, 36(2), 122-151.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage.
- Moje, E. B. agus Luke, A. (2009). Literacy and Identity: Examining the metaphors in history and contemporary research. *Reading Research Quarterly*, 44(4), 415-437.
- Nic Eoin, Máirín (2016). Re-imagining academic and professional Irish language programmes in initial teacher education: Implications of a new third level Irish language syllabus in Teanga *The Journal of the Irish Association for Applied Linguistics*, 24, 20-33.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Pearson Education Limited.
- Ó Giollagáin, C. & Charlton, M., (2015). *Nuashonrú ar úsáid na Gaeilge sa Ghaeltacht 2006-2011*. Údarás na Gaeltachta.
- Ó Giollagáin, C., Mac Donncha, S., Ní Chualáin, F., Ní Shéaghdha, A., & O'Brien, M. (2007). *An staidéar cuimsitheach teangeolaíoch ar úsáid na Gaeilge sa Ghaeltacht: Tuarascáil chríochnaitheach*. Oifig an tSoláthair.
- Pavlenko, A. agus Blackledge, A. (2004). Introduction: New theoretical approaches to the study of negotiation of identities in multilingual contexts. In A. Pavlenko & A. Blackledge (Eag.) *Negotiation of identities in multilingual contexts*, (lgh 1-33). Multilingual Matters.
- Péteváry, T., Ó Curnáin, B., Ó Giollagáin, C., & Sheahan, J. (2014). *Iníúchadh ar an gCumas Dátheangach: an sealbhú teanga i measc ghlúin óg na Gaeltachta*. An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta.
- Rialtas na hÉireann (2010). *Straitéis 20 bliain don Ghaeilge 2010-2030*. Oifig an tSoláthair.
- Ricento, T. (2005). Considerations of Identity in L2 Learning. In E. Hinkel (Eag.) *Handbook of research in second language teaching and learning*, (lgh 895-910). Lawrence Erlbaum Associates.
- Riley, P. (2007). *Language, culture and identity*. Continuum.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. Academic.
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B. & Johnson, K. A. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language Identity & Education*, 4(1), 21-44.



Oideoirí múinteoirí tumoideachais ag giniúint an eolais thrasdisciplínigh: Claochlú na féiniúlachta agus na forbartha gairmiúla

Aisling Leavy, Máiréad Hourigan & T.J. Ó Ceallaigh, Coláiste Mhuire gan Smál, Luimneach

ACHOIMRE

Le modheolaíocht féinstaidéir, féachaimid ar fhoghlaim ghairmiúil agus ar eispéiris triúr oideoirí múinteoirí agus iad ag cruthú féiniúlachtaí gairmiúla nua mar Oideoirí Múinteoirí Tumoideachais mar chuid den rannpháirtíocht sa Staidéar Ceachta. Tugtar léargas sa chur i láthair ar aistir bheirt oideoirí múinteoirí matamaitice a bhí ag tosú amach sa tumoideachas. Baineadh leas as creat ‘pobail cleachtais’ chun léargas a fháil ar an triúr oideoirí ar an mbóthar cam, mar a thug Vygotsky air, agus iad páirteach sna pobail chleachtais. Nochtadh trí thráth ríthábhachtacha ann: an t-ábhar a chosaint mar thosaíocht; spás comhtháite a chaibidlíú; agus a bheith freagrúil i leith an tumoideachais. Bhí ról ríthábhachtach ag na pobail chleachtais maidir leis na féiniúlachtaí gairmiúla nua a éascú, agus léiríonn sé sin ar bhealaí éagsúla an próiseas eisiach casta a bhaineann le bheith mar oideoir múinteoirí tumoideachais. Tugann an taighde seo léargas ar na cleachtais dhioscúrsacha agus athraitheacha a mhúnlaíonn céard a bhíonn in intinn ag oideoirí múinteoirí, céard a bhíonn ar eolas acu agus céard a bhíonn ar siúl acu agus iad ag gluaiseacht i dtreo na cothromaíochta ríthábhachtaí sin idir comhtháthú na teanga agus an ábhair i gcláir oiliúna do mhúinteoirí tumoideachais.

ABSTRACT

Using self-study methodology, we explore the professional learning and experiences of three teacher educators as they construct new professional identities as Immersion Teacher Educators as part of engagement in Lesson Study. The presentation outlines the journey of two mathematics teacher educators who were ‘newcomers’ to the immersion education setting. A ‘communities of practice’ (CoP) framework was utilised to provide insights into what Vygotsky terms the twisting path of all three TEs as they engaged in the CoP. Three critical moments of defending content as priority, negotiating an integrated space, and becoming immersion-responsive were revealed. CoP played a vital role in facilitating new professional identities and illuminates in multiple ways the exclusive and complex process of becoming an ITE. This research illuminates the discursive and evolving practices that shape what TEs think, know and do as they move toward that critical balance of language and content integration in immersion teacher education programmes.



1. RÉAMHRÁ

In ainneoin buntáistí móra na gcur chuige tumoideachais i leith teagasc agus foghlaim teangacha, níl ag éirí chomh maith céanna leis na daltaí sa sprioctheanga is a d'fhéadfadh éirí leo, agus tá féidearthachtaí níos mó ann (Ó Duibhir, 2018). Dar le Tedick agus Zilmer (2018), baineann an neamhaird a thugann múinteoirí tumoideachais ar an teanga agus iad ag teagasc an ábhair, go pointe áirithe, le heasnamh a tugadh faoi deara i sealbhú teanga na ndaltaí tumoideachais. Is mó tuiscint atá ann anois gur gá díriú ar fhoirmeacha teanga na sprioctheanga agus gur gá an bhéim sin a chuimsiú sa churaclam freisin chun an sprioctheanga a fhoghlaim go héifeachtach sa tumoideachas (Cammarata & Ó Ceallaigh, 2018; Tedick & Lyster, 2020). Mar sin féin, ní thugtar tacaíocht leordhóthanach do mhúinteoirí faoi oiliúint ná do mhúinteoirí atá ag teagasc ar chláir thumoideachais, ná ní chuirtear oiliúint leordhóthanach orthu, chun díriú ar ghnéithe den sprioctheanga agus ábhar á theagasc acu (Ó Ceallaigh, Ó Laoire & Uí Chonghaile, 2019). Tá éileamh níos mó ann anois go gcuirfí forbairt ghairmiúil atá cuí, córasach agus leanúnach ar fáil chun an sprioc sin a bhaint amach.

Is céimeanna ríthábhachtacha iad ullmhú agus forbairt ghairmiúil na múinteoirí in éabhlóid an tumoideachais éifeachtaigh teanga in Éirinn. Mar sin féin, tá easnamh mór taighde ar raon leathan topaicí a bhaineann le forbairt múinteoirí sa tumoideachas (Tedick & Wesely, 2015), go háirithe taighde ar na hoideoirí múinteoirí féin. Déanta na fírinne, maidir le hoideoirí múinteoirí, níl mórán eolais againn ar chor ar bith ar fhorbairt na féiniúlachta i measc oideoirí múinteoirí tumoideachais. Tá go leor le foghlaim fós maidir le cad is forbairt ghairmiúil oideoirí ann agus maidir leis an gcaoi is fearr chun tacú le forbairt oideoirí. Tá easpa tuisceana againn ar shaineolas na n-oideoirí sin agus ar na riachtanais atá acu ó thaobh na forbartha gairmiúla de, mar aon lena dtuairimí faoi na dúshlán is mó a bhíonn rompu agus múinteoirí tumoideachais faoi oiliúint á n-ullmhú acu. Áitimid gur rud bunriachtanach é an tuiscint sin chun freagairt go hoiriúnach dá sainriachtanais agus, ar an gcaoi sin, chun feabhas a chur ar cháilíocht fhoriomlán na gclár tumoideachas. Is é is cuspóir leis an staidéar cáilíochtúil seo iniúchadh a dhéanamh ar fhéiniúlacht agus ar fhorbairt ghairmiúil oideoirí múinteoirí tumoideachais laistigh de chomhthéacs teagasc idirdhisciplínigh cúrsa tumoideachais ar leibhéal ollscoile chun cur chuige agus próiseas na forbartha a nochtadh.

2. OIDEOIRÍ MÚINTEOIRÍ: FÉINIÚLACHT AGUS FORBAIRT GHAIRMIÚIL

Meastar go bhfuil ról ar leith ag oideoirí múinteoirí mar gheall ar a n-acmhainneacht dul i gcion ar an gcleachtas amach anseo (Izadinia, 2014; O'Dwyer & Alti, 2015). Aithnítear go bhfuil ról an oideora múinteoirí ag croílár an oideachais mhaith múinteoirí agus, mar thoradh air sin, tá spéis níos mó á cur sa ghrúpa gairmiúil sin (Vloet & van Swet, 2010, lch 149). Tá sé aisteach, mar sin, go ndéantar failí ina riachtanais maidir le hionduchtú agus forbairt ghairmiúil toisc an ról sin atá acu (Ben-Peretz, Kleeman, Reichenberg, & Shimoni, 2010). Mar thoradh air sin, tá easpa mhór taighde ar an ngrúpa gairmiúil seo, rud a fhágann go bhfuil easpa faisnéise ann ar shaintréithe oideoirí múinteoirí (Ben-Peretz et al., 2010; Izadinia, 2014). Is amhlaidh atá sé i gcás a bhféiniúlachtaí gairmiúla go háirithe (Izadinia, 2014; Korthagen, Loughran, & Lunenberg, 2005).

Cé nach bhfuil comhdhearcaidh ann maidir le sainmhíniú feidhmiúil ar an bhféiniúlacht ghairmiúil, sainnithníodh coincheap na féiniúlachta mar "[a] socially and culturally constructed self formed through a life's experiences and through communication about these experiences" (McKeon & Harrison, 2010, lch 27). Tá taithe mar mhúinteoirí ranga, agus an taithe sin amháin, ag oideoirí múinteoirí áirithe roimh a gceapachán san ollscoil, bíonn oideoirí eile ag gabháil don teagasc ranga agus do léachtóireacht pháirtaimseartha ag an ollscoil, agus tagann oideoirí eile go díreach ó chláir PhD i ndisciplíní gaolmhara amhail an t-oideachas, an tsíceolaíocht nó réimsí d'ábhar an disciplín. Is léir, mar sin, nach rud aonfhoirmeach é cruthú na féiniúlachta mar oideoirí múinteoirí toisc nach bhfuil ann d'aon chonair shainithe don ghairm.

I léirbhreithniú ar an litríocht, rinne Izadinia (2014) na gníomhaíochtaí a thacaíonn le forbairt féiniúlachta oideoirí múinteoirí a aicmiú mar ghníomhaíochtaí féintacaíochta agus mar thacaíocht phobail. Téama coitianta sa litríocht is ea teacht chun cinn an taighde féinstaidéir mar ghníomhaíocht féintacaíochta. Tugann an taighde féinstaidéir deis d'oidoirí múinteoirí ról an taighdeora agus an chleachtóra a thabhairt le chéile, agus meastar gur bunphróiseas atá ann lena gcuirtear ar a gcumas feabhas a chur ar a gcleachtais ghairmiúla féin trí fhéachaint go géar ar na hábhair inné agus na saincheistanna a thagann chun cinn laistigh de chleachtais laethúla an teagaisc (Ben-Peretz et al., 2010).

Gné eile a thacaíonn le forbairt na féiniúlachta i measc oideoirí múinteoirí is ea tacaíocht phobail agus bunú pobal cleachtais. Ní as féin a chruthaítear an fhéiniúlacht, agus is minic a thagraíonn coincheap an phobail, a eascraíonn as saothar Wenger (1998), do phobail foghlama gairmiúla oideoirí múinteoirí a bhíonn i mbun taighde agus oibre le chéile. Glacann rannpháirtithe conairí ar a n-aistear tríd an bpobal cleachtais agus, dar le Wenger (1998), is ar an gcaoi sin a bhfaigheann siad blaiseadh de na cineálacha idirghníomhaíochtaí sóisialta, dioscúrsaí ionaid oibre, cleachtais teagasc agus foghlama chomhpháirteacha, agus comhroinnt eolais a théann i gcion ar chruthú na féiniúlachta. Tá sé thar a bheith fiúntach leas a bhaint as pobal cleachtais mar chreat anailíseach agus cruthú féiniúlachta múinteoirí á phlé, dar linn, mar aithnítear ann eolas reatha na n-oideoirí múinteoirí agus an t-eolas a bhí acu roimhe seo, agus déantar na gnéithe sin a chomhtháthú sa phobal cleachtais (Wenger, 1998).



3. COMHTHÉACS AN STAIDÉIR

Mar thoradh ar an easpa tacaíochtaí struchtúracha príomhshrutha atá ann dóibh siúd ar mian leo speisialtóireacht a dhéanamh sa tumoideachas laistigh de chlár oideachais tosaigh múinteoirí, rinne duine de na húdair iarracht cúrsa tumoideachais roghnach a thairiscint do mhúinteoirí faoi oiliúint roimh dheireadh a gcláir. Ó tharla gur ar an matamaitic a bhí an tumtheagasc dírithe ó thaobh an ábhair de, chuaigh an t-oideoir múinteoirí tumoideachais i dteagmháil le beirt chomhghleacaithe arb oideoirí múinteoirí matamaitice iad agus chuir moladh faoina mbráid maidir le forbairt agus cur chun feidhme an chúrsa sin. Mar thoradh ar na struchtúir institiúide, bíonn oideoirí múinteoirí ag obair i mbraislí saineolaithe ábhair go hiondúil. Cé gur ghairmithe seanbhunaithe ina ndisciplín féin iad na hoideoirí múinteoirí matamaitice, ba rud réasúnta nua dóibh é saol an tumoideachais.

Dá bhrí sin, is é is cuspóir leis an staidéar seo iniúchadh a dhéanamh ar fhorbairt na féiniúlachta i measc oideoirí múinteoirí tumoideachais laistigh de chomhthéacs cúrsa tumoideachais ar leibhéal ollscoile. An aidhm a bhí againn, áfach, ná go ndéanfadh na léargais ón staidéar micrileibhéil seo bonn eolais a chur faoin gcinnteoireacht ar mhacraileibhéal na hinstitiúide agus an chinnteoireacht sin a threorú. Rinneamar staidéar cáilíochtúil chun iniúchadh a dhéanamh ar na saincheistanna sin, agus ba iad an dá cheist taighde seo a leanas a threoraigh an staidéar:

- Cén chaoi a dtéann obair i dtimpeallacht tumoideachais i bhfeidhm ar fhorbairt na féiniúlachta agus ar an bhforbairt ghairmiúil mar oideoir múinteoirí tumoideachais?
- Cé na teagmhais chriticiúla, más ann dóibh, a théann i bhfeidhm ar fhorbairt féiniúlachta oideoirí múinteoirí tumoideachais?

4. MODHEOLAÍOCHT

4.1 Rannpháirtithe agus nós imeachta

Bhain na rannpháirtithe (n=7) le cohórt níos mó de 470 mac léinn a bhí cláraithe ar chlár céime oideachais tosaigh múinteoirí i gColáiste Oideachais in Éirinn. Roghnaigh na mic léinn rannpháirteacha an modúl 12 sheachtain (3 chreidiúint) a dhéanamh inar féachadh ar theagasc na matamaitice i suíomhanna tumoideachais. Ba ar bhonn deonach a glacadh páirt sa taighde, agus fuarthas faomhadh eiticíúil don staidéar ó Choiste Eiticí Taighde an Choláiste.

Baineadh leas as an Staidéar Ceachta ón tSeapáin (Lewis & Tsuchida, 1998) mar an creat eagrúcháin don staidéar. Tháinig na rannpháirtithe le chéile faoi dhó sa tseachtain ar feadh 4 uair an chloig in aghaidh na seachtaine i rith an tseimeastair 12 sheachtain. Bhí an t-oideoir múinteoirí tumoideachais agus an bheirt oideoirí múinteoirí matamaitice i láthair ag gach cruinniú, agus chuir siad leis an dearadh agus leis na comhpháirteanna teagasc de gach céim den staidéar. Roinneadh an staidéar ina 3 chéim, agus bhí siad ailínithe go dlúth leis an seimeastar 12 sheachtain.

I rith Chéim 1 (seachtain 1-5), *céim an taighde agus an ullmhúcháin*, bhí ar na rannpháirtithe taighde a léamh a bhain le cleachtais an Staidéir Ceachta (cf. Fernandez & Yoshida, 2004; Lewis & Tsuchida, 1998), le hoideolaíocht an tumoideachais (cf. Cammarata & Tedick, 2012; Lyster, 2007), agus le hoideolaíochtaí nuálacha a bhaineann le teagasc na céimseatan. Chuaigh na rannpháirtithe isteach in dhá ghrúpa don staidéar ceachta (triúr nó ceathrar i ngach grúpa), agus dhírigh na grúpaí sin ar shraith 4 cheacht céimseatan a dhearadh le béim chomhuaineach ar an teanga agus ar an ábhar.

Rinne na múinteoirí an tsraith ceithre cheacht ar an gcéimseata a theagasc thar cheithre lá i ndiaidh a chéile do dhaltaí rang 5 (11 bhliain d'aois) i scoil lán-Ghaeilge áitiúil le linn Chéim 2, *an chéim feidhmiúcháin* (seachtain 6-9). Múinteoir faoi oiliúint a mhúin gach ceacht, agus d'fhéach an grúpa staidéir ceachta ábhartha agus an triúr oideoirí múinteoirí air. Tar éis gach ceachta, tháinig an grúpa agus na hoideoirí múinteoirí le chéile agus rinne siad measúnú ar an gceacht, ag díriú ar ghné na teanga (Gaeilge) agus ar ghné an ábhair (matamaitic) araon. Leasaíodh gach ceacht ansin i bhfianaise na bpointí a tháinig chun solais sa bhreathnóireacht, sa mhachnamh agus san aiseolas agus rinneadh an ceacht a theagasc arís 7-10 lá ina dhiaidh sin le rang tumoideachais eile a bhí cosúil leis an gcéad ghrúpa ranga. Rinneadh físeán den dara céim forfheidhmiúcháin sin.

I gCéim 3 (seachtain 10-12), *an chéim mhachnaimh*, b'éigean do gach grúpa cur i láthair a dhéanamh sa rang agus aird ar leith a thabhairt ar na gnéithe den teanga agus den ábhar, agus ar achoimre agus ar anailís a dhéanamh ar na ceachtanna a bhí le teagasc acu. Rinne gach mac léinn tascanna machnamhacha i scríbhinn freisin. Tá tuilleadh sonraí ar phróiseas an staidéir ceachta le fáil in Leavy (2015) agus in Leavy agus Hourigan (2016, 2018).

4.2 Bailiú sonraí

Tá achoimre i dTábla 1 ar na naisc idir timthriall an Staidéir Ceachta agus an próiseas bailithe sonraí; ba é b'aidhm le fairsinge seo na bhfoinsí sonraí bonn eolais a chur faoin mapáil ar ár dtaithe phearsanta agus sinne ag gabháil do phróiseas an staidéir ceachta, agus anailís ar an taithe sin ina dhiaidh sin.



Tábla 1

Nósanna imeachta bailithe sonraí ailínithe le timthriall an staidéir ceachta

Céimeanna de thimthriall an staidéir ceachta: Céim 1 Taighde agus ullmhúchán	
<p>Comhráite (taifeadadh digiteach)</p> <p>Idir oideoirí múinteoirí:</p> <ul style="list-style-type: none">• i rith cruinnithe pleanála agus ina ndiaidh• idir seisiúin oibre (ar an ríomhphost) <p>Le múinteoirí faoi oiliúint:</p> <ul style="list-style-type: none">• i rith cruinnithe pleanála	<p>Foinsí sonraí</p> <ul style="list-style-type: none">• Nótaí an taighdeora ar an láthair i rith léachtaí, seisiúin oibre, agus plé grúpa an staidéir ceachta• Taifid ar na hacmhainní a úsáideadh chun taighde a dhéanamh ar cheachtanna agus chun ceachtanna a dhearadh• Pleananna ceachta• Aiseolas ar na chéad dréachtaí de phleananna ceachta• Iontrálacha i ndialann mhachnaimh an taighdeora
Céimeanna de thimthriall an staidéir ceachta: Céim 2 Cur i bhfeidhm	
<p>Comhráite (taifeadadh digiteach)</p> <p>Idir oideoirí múinteoirí:</p> <ul style="list-style-type: none">• plé idir an gcéad agus an dara seisiún teagaisc• i rith cruinnithe pleanála <p>Le múinteoirí faoi oiliúint:</p> <ul style="list-style-type: none">• plé ina ndírítear ar an aiseolas ón gcéad agus ón dara seisiún teagaisc	<p>Foinsí sonraí</p> <ul style="list-style-type: none">• Tuairimí ón mbreathnóireacht ar an gcéad cheacht• Cuntas ar na hathruithe a rinneadh ar an gceacht leasaithe agus údar leis na hathruithe sin• Tuairimí ón mbreathnóireacht ar an dara ceacht• Aiseolas ar na dréachtaí de phleananna ceachta don dara ceacht• Taifid físe ar an dara ceacht• Iontrálacha i ndialann mhachnaimh an taighdeora
Céimeanna de thimthriall an staidéir ceachta: Céim 3 Machnamh	
<p>Comhráite (taifeadadh digiteach)</p> <p>Idir oideoirí múinteoirí:</p> <ul style="list-style-type: none">• plé maidir le measúnú ar obair na múinteoirí faoi oiliúint <p>Le múinteoirí faoi oiliúint:</p> <ul style="list-style-type: none">• aiseolas agus ceisteanna ag cuir i láthair	<p>Foinsí sonraí</p> <ul style="list-style-type: none">• Cuir i láthair fhístaiifeadta ó na grúpaí• Machnaimh na rannpháirtithe• Iontrálacha i ndialann mhachnaimh an taighdeora

4.3 Anailís ar shonraí

San anailís ar shonraí, díriodh ar fhreagairtí oideoirí múinteoirí ar na gníomhaíochtaí agus ar na teagmhais chriticiúla (Tripp, 1993, 2012) a léiríodh san aiseolas a cuireadh ar fáil i gCéim 1, i gCéim 2 agus i gCéim 3 den staidéar ceachta (Tábla 1). Rinne na sonraí a chódú líne ar líne, rud a d'fhág gur tháinig líon mór lipéid thuairisciúla chun cinn. Rinneadh cóid chomhchosúla a ghrúpáil ansin i gcatagóirí brí, le cóidú aiseach, rud a d'fhág gur tháinig roinnt catagóirí anailíseacha chun cinn. Úsáideadh na catagóirí sin chun cialla a bhaint as teagmhais den fheiniméan. D'oibrigh an



triúr taighdeoirí go neamhspleách i rith na chéad chéime sin. D'oibrigh siad as lámha a chéile ansin chun comparáidí a dhéanamh, bearnaí a líonadh, agus anailís a dhéanamh ar thorthaí na dtaighdeoirí aonair ón bpróiseas códúcháin. Úsáideadh an *códú roghnach* mar straitéis chun na bunchatagóirí a roghnú agus chun iad a nascadh le catagóirí eile. Thacaigh an códú comhoibríoch sin freisin le breis forbartha agus beachtaithe a dhéanamh ar na catagóirí. Bhí comhoibriú fairsing ar siúl idir an triúr taighdeoirí, agus thacaigh sé sin leis an bpróiseas deimhnithe sonraí.

5. TORTHAÍ

Sa phictiúr a tháinig chun cinn ón anailís ar shonraí, tá léargas ann ar aistear na n-oideoirí múinteoirí agus iad ag gabháil don Phobal Cleachtais i rith thimthriall an staidéir ceachta. Díritear go sonrach ann ar na hoideoirí múinteoirí matamaitice a bhí ag tosú amach sa tumoideachas. Roghnaíomar sonraí chun léiriú a thabhairt ar na teagmhais chriticiúla agus ar an teannas a tháinig chun cinn. Cuimsíodh an fhorbairt féiniúlachta a tharla mar chuid den rannpháirtíocht sa Phobal Cleachtais seo sna trí chatagóir seo a leanas: *an t-ábhar a chosaint mar thosaíocht; spás comhtháite a chaibidlíú; agus a bheith freagrúil i leith an tumoideachais*. Tá dlúthbhaint idir na trí chatagóir sin agus croineolaíocht an staidéir, agus cuirimid i láthair go croineolaíoch iad ó tharla go bhfuil siad leabaithe laistigh de struchtúr 3 chéim an Staidéir Ceachta agus go bhfuil dlúthbhaint idir iad agus na teagmhais chriticiúla atá bainteach le Céim 2 de thimthriall an staidéir ceachta.

5.1 An t-ábhar a chosaint mar thosaíocht

I dtosach báire, chuaigh oideoirí nua múinteoirí tumoideachais i mbun roghanna ábharbhunaithe maidir le pleanáil agus le teagasc mar iarracht chun an t-ábhar a chosaint mar thosaíocht (Céim 1). Dhírigh siad ar dheardh an ábhair amháin, thug siad aiseolas don mhúinteoir faoi oiliúint ar an ábhar amháin, agus tugadh tús áite d'aistriú na brí, don tuiscint theangeolaíoch agus don líofacht thar an eolas teangeolaíoch agus an cruinneas. Bhí frustrachas orthu agus bhraith siad go raibh siad á bhfágáil ar lár mar thoradh ar easpa taithí roimhe sin ar chomhthéacs an tumoideachais i dteannta easpa cumais mheasta ó thaobh na Gaeilge de.

Ó tharla go ndearnamar an chéimseata a theagasc ag an leibhéal ranga céanna i scoileanna Béarla roimhe seo, is riléir gur lú go mór an t-am atá curtha ar leataobh don ábhar matamaitice sa phleanáil do cheachtanna tumoideachais chun freastal ar an bhfriotal riachtanach

[Iontráil i ndialann mhachnaimh Oideoir 1]

Ba léir an choimhlint tosaigh sin sna foinsí sonraí go léir, go háirithe sna comhráite i rith na gcruinnithe pleanála seachtainiúla maidir leis an gcothromaíocht idir an teanga agus an mhatamaitic.

- Oideoir Múinteoirí Tumoideachais:** Ní dhírítear [sa phlean ceachta] ach ar an ábhar amháin, i ndáiríre. Tá na hathruithe sa dara dréacht bunaithe ar an matamaitic a bheith i gceart. Ach d'fhéadfadh Gaeilge na leanaí a bheith go hiomlán mícheart, agus ní thugann siad aird ar bith air sin.
- Oideoir Múinteoirí Matamaitice 1:** Bhuel, céard a mholfá?
- Oideoir Múinteoirí Tumoideachais:** Le bheith fírinneach, ní mór do na múinteoirí faoi oiliúint friotal breise don ábhar a theagasc níos mó sa cheacht seo.
- Oideoir Múinteoirí Matamaitice 1:** Ach, le bheith réalaíoch, más gá friotal breise don ábhar a theagasc i ngach ceacht, ní dhéanfar an mhatamaitic a theagasc go brách.
- Oideoir Múinteoirí Tumoideachais:** Ach tá sé ag teastáil don obair ghrúpa chun gur féidir leis na leanaí labhairt le chéile faoin ábhar.
- Oideoir Múinteoirí Matamaitice 2:** Ach dá leanfá ar aghaidh mar sin, b'éasca ceacht iomlán teanga a dhéanamh de.
- Oideoir Múinteoirí Tumoideachais:** Ach ní mór feasacht a thabhairt dóibh agus an t-aiseolas ó thaobh na teanga a chur ar fáil. Mura bhfuil an teanga ar a dtail ag na leanaí, ní éireoidh leo í a fhoghlaim. Ní thuigfidh siad an mhatamaitic.
- Oideoir Múinteoirí Matamaitice 1:** Ach cén fáth ar gá é [forbairt teanga] a dhéanamh i gceacht MATAMAITICE?

[Cruinniú pleanála na n-oideoirí múinteoirí, Seachtain 3]

Faoi mar a chuaigh na hoideoirí nua múinteoirí tumoideachais ar aghaidh tríd an spás tumoideachais, thosaigh siad ar *spás comhtháite a chaibidlíú* (Céim 2).



5.2 Spás comhtháite a chaibidlíú

Mar thoradh ar *theagmhais chriticiúla* (.i. Seisiún Teagaisc 1 agus Seisiún Teagaisc 2), tháinig athchoincheapadh níos aibí ar oideolaíocht an tumoideachais, agus thosaigh na hoideoirí ar ról na teanga sa teagasc ábharbhunaithe a shainaithint agus a fhiúntas a thuiscint. Mar thoradh air sin, bhog siad ar aghaidh ón ábhar a chosaint mar *thosaíocht agus thosaigh* siad ar *spás comhtháite a chaibidlíú*.

Sa tras-scríbhinn seo a leanas, déanann na hoideoirí múinteoirí athbhreithniú ar na leasuithe ar cheann de na pleananna ceachta chun ullmhú don dara seisiún teagaisc. Tá comharthaí sa chomhrá seo go bhfuil spás caibidlithe ann ina ndéanann an bheirt oideoirí múinteoirí matamaitice, agus dlúthchaidreamh á chothú acu le gnéithe matamaiticiúla den cheacht, gnéithe den cheacht a chur san áireamh nach mbaineann lena réimse áirithe féin (is é sin, a bhféiniúlachtaí mar oideoirí múinteoirí matamaitice) agus a bhaineann le suíomh tumoideachais níos forleithne.

- Oideoir Múinteoirí Matamaitice 1:** Is breá liom an chuid seo den cheacht. Léiríonn sé béim láidir ar an matamaitic, agus ar na comhpháirteanna teanga freisin.
- Oideoir Múinteoirí Matamaitice 2:** Agus ní mór dár dteanga a bheith cruinn sa cheacht seo.
- Oideoir Múinteoirí Matamaitice 1:** Ní mór dúinn an dul amú sin a sheachaint as seo amach... na hainmneacha míchearta a thabhairt ar shaintréithe an chrutha.
- Oideoir Múinteoirí Tumoideachais:** Ach tá níos mó i gceist ná na téarmaí cearta a úsáid do shaintréithe cruthanna 3T. Ní mór dúinn cabhrú leis na leanaí an teanga a fhorbairt le bheith in ann caint faoi sin ina ngrúpaí.
- Oideoir Múinteoirí Matamaitice 2:** Cinnte. Bhí deacracht ag na leanaí leis sin sa cheacht. Teastaíonn cleachtadh breise uathu, gníomhaíocht de shaghas éigin a chuireann ar a gcumas an teanga a úsáid roimh thabhairt faoin obair ghrúpa.
- Oideoir Múinteoirí Matamaitice 1:** 'Sea. Bhí deacrachtaí ag mo ghrúpa leanaí a ngníomhartha a mhíniú – tá eiseamláiriú agus tacaíochtaí amhairc sa bhreis ag teastáil uathu.

[cruinniú pleanála grúpa na n-oidoirí múinteoirí, céim 2]

Dá bhrí sin, thosaigh siad ar mhachnamh a dhéanamh ar conas freastal ar an teanga d'aon turas agus go córasach i gceachtanna matamaitice, agus tháinig tuiscint níos fearr chun cinn ar an nasc idir an teanga agus an t-ábhar. Chuaigh coimhlíntí cumhachta éagsúla i bhfeidhm arís agus arís eile ar a n-aistear le bheith ag freagairt don tumoideachas (Céim 3).

5.3 reagairt don tumoideachas

Bhí na hoideoirí múinteoirí matamaitice ag *freagairt don tumoideachas* faoi dheireadh an taighde. Bhí spriocanna coiteanna, sainmhínte go soiléir, mar threoir ag na hoideoirí múinteoirí tumoideachais go léir agus iarracht á déanamh acu na dálaí is fearr a chruthú do chomhtháthú an ábhair agus na teanga. De réir a chéile, thuig na hoideoirí nua múinteoirí tumoideachais go raibh an iliomad castachtaí ann, thuig siad go raibh an tumoideachas an-dian ar acmhainní, agus thuig siad go raibh bonn eolais agus tacar scileanna ar leith ag teastáil le bheith mar mhúinteoir tumoideachais. Mar thoradh ar na tuiscintí nua sin a bhí fréamhaithe san ionchuimsiú, cuireadh ar chumas na hoideoirí nua sin machnamh a dhéanamh ar a bhféiniúlachtaí féin mar oideoirí múinteoirí tumoideachais a bhí i mbun forbartha agus critic a dhéanamh ar fhreagrachtaí agus ar chuntasachtaí institiúideacha maidir leis an tumoideachas.

Léiríodh an 'fhreagairt sin don tumoideachas' sna sonraí le feacht níos mó ar a bhfuil i gceist leis an tumtheagasc agus dáimh le múinteoirí faoi oiliúint. In anailís ar na sonraí, léiríodh feacht níos mó ar na dúshláin a bhí le sárú ag múinteoirí faoi oiliúint, i dtéarmaí na tacaíochta atá de dhíth orthu don teagasc i suíomhanna tumoideachais agus i dtéarmaí tuisceana ar a gcuid riachtanas mar fhoghlaimoirí in institiúid oideachais múinteoirí a bhíonn ag feidhmiú trí Bhéarla den chuid is mó.

- Oideoir Múinteoirí Matamaitice 1:** Is cinnte go bhfuil feacht níos mó agam ar an gceist anois. Níor chaith mé mórán ama ag smaoineamh air go dtí seo. Níor leag mé béim air sin leis na múinteoirí faoi oiliúint.
- Oideoir Múinteoirí Matamaitice 2:** Thuig mé go raibh aistriú éigin i gceist do mhic léinn ón nGaeltacht, ach níor smaoinigh mé go domhain air riamh.
- Oideoir Múinteoirí Matamaitice 1:** Go díreach é, cheap mé nach raibh le déanamh acu ach dul i ngleic leis na téarmaí Béarla ar choincheapa na matamaitice agus ar an téarmaíocht – nach raibh ann ach ceist aistriúcháin.
- Oideoir Múinteoirí Matamaitice 2:** Go díreach é! Shíl mé go rabhamar go hiontach nuair a chuireamar bileog téarmaí Béarla agus Gaeilge ar fáil! Níor smaoinigh mé níos doimhne air.

[cruinniú athbhreithniú grúpa na n-oidoirí múinteoirí]



6. PLÉ

Cuimsítear an fhorbairt féiniúlachta a tharla mar chuid den rannpháirtíocht sa phobal cleachtais seo sna céimeanna seo a leanas: *an t-ábhar a chosaint mar thosaíocht; spás comhtháite a chaibidlíú; agus a bheith freagrúil i leith an tumoideachais*. Cuireann an staidéar seo lenár dtuiscint ar conas deiseanna foghlama níos mealltaí agus níos éifeachtaí a chruthú d'oideoirí múinteoirí a bhfuil spéis acu sa tumoideachas agus, mar thoradh air sin, acmhainneacht fheabhsaithe chun tionscnaimh ábhartha a stiúradh. Is iomaí gné atá le cur san áireamh laistigh den teagasc idirdhisciplíneach, ní hamháin maidir le pleanáil, ullmhú, agus iniúchadh ar smaointe nach bhfuil ag teacht le chéile, ach ina theannta sin i dtéarmaí féiniúlachta agus forbairt oideoirí múinteoirí a mhúnlú. Cuireann deiseanna teagaisc idirdhisciplínigh ar ár gcumas teorainneacha ár gcuid tuisceana ar an tumoideachas a thuiscint go hiomlán agus a aithint, machnamh a dhéanamh ar thionchar na dtéarmaí sin, agus gníomhú ar bhealach tuisceanach stuama. Ní hamháin gur thug an próiseas idirdhisciplíneach machnamhach seo a bhí bunaithe ar fhianaise léargas ar an treocht chasta chaolchúiseach de chlaohlú féiniúlachta na n-oideoirí múinteoirí tumoideachais, chuir sé go mór freisin le dearbhú cáilíochta agus le feabhas maidir le heispéireas foghlama na ndaltaí. Déantar eolas idirdhisciplíneach a chomhroinnt, agus déantar critic agus machnamh ar an eolas sin i gcomhthéacsanna foghlama atá dílis agus bríoch sa chómhúinteoireacht chomhoibríoch sin. Cruthaítear eolas trasdisciplíneach mar thoradh air sin, agus is acmhainn bhunúsach é sin chun an éifeachtacht oideolaíoch i réimse an tumoideachais a chur chun cinn.

Féachtar sa staidéar seo ar roinnt bearnaí sa tuisceant atá againn ar fhorbairt na féiniúlachta mar oideoirí múinteoirí tumoideachais trí iniúchadh a dhéanamh ar phointí cinniúnacha lena spreagtar claohlú i measc oideoirí múinteoirí matamaitice, atá ag tosú amach mar oideoirí múinteoirí tumoideachais agus a fhoghlaimíonn le bheith ina n-oideoirí múinteoirí tumoideachais. Agus anailís á déanamh ar fhorbairt na féiniúlachta mar oideoirí múinteoirí tumoideachais ó pheirspictíocht an phobail cleachtais de, léirítear lenár sonraí an t-aistear caolchúiseach casta a bhaineann le claohlú na féiniúlachta. Cruthaíodh go leor spásanna éagsúla leis an bpobal cleachtais le cur ar chumas na n-oideoirí a dtuiscintí nua a chur i gcrích agus coincheapadh a fhorbairt ar an teagasc agus ar an bhfoghlaim sa tumoideachas a bhí iontaofa ó thaobh na teorice agus na hoideolaíochta de. Ní hamháin gur chabhraigh an próiseas machnaimh timhriallach seo leis na hoideoirí machnamh a dhéanamh ar an eolas agus ar an taithí a bhí acu cheana féin, ach cuireadh béim ann freisin ar thábhacht na féinmheastóireachta bunaithe ar shonraí agus ar fhianaise ón Staidéar Ceachta. Chuir sé sin ar a gcumas ansin straitéisí a shainaithint agus a fhorbairt chun úsáid éifeachtach a bhaint as fianaise ábhartha agus a n-acmhainneacht a fhorbairt lena bhfoghlaim ina dhiaidh sin a mhúnlú agus a phleanáil. Bíodh is go bhfuil an-tábhacht le heolas ar an disciplín agus leis na hoideolaíochtaí gaolmhara, ní féidir dearmad a dhéanamh ar a thábhachtaí atá sé leas a bhaint as eispéiris agus as cuir chuige idirdhisciplíneacha, mar atá léirithe sa staidéar seo, maidir le cruthú féiniúlachta mar oideoirí múinteoirí tumoideachais. Chuir creat an phobail cleachtais ar chumas na n-oideoirí tabhairt faoi phróiseas machnaimh ar a bhféiniúlachtaí gairmiúla/disciplíneacha mar oideoirí múinteoirí tumoideachais ina gcomhthéacs féin ag pointe ama ar leith. Tá tuilleadh léargais ar thorthaí an staidéir seo le fáil in Leavy, Hourigan agus Ó Ceallaigh (2018).

7. CONCLUÍD

Faoi mar a léirítear leis an staidéar seo, is ar an láthair amháin a fhorbraítear féiniúlachtaí nuair a bhíonn oideoirí múinteoirí ag gabháil do chleachtais phobal oideoirí múinteoirí tumoideachais. Laistigh de shochaí a chruthaítear na féiniúlachtaí nua sin, agus cuireann siad ar chumas oideoirí nua múinteoirí tumoideachais toimhdí a cheistiú agus an bonn eolais rithábhachtach a shealbhú, rud a mhúnláíonn na cleachtais ina dhiaidh sin. Trí chaidrimh thacúla, is féidir le hoideoirí múinteoirí tumoideachais dul i gcion ar fhorbairt na féiniúlachta i measc oideoirí nua. An dúshlán atá ann ná an t-am, an toilteanas agus an spás a aimsiú chun forbairt a dhéanamh ar dheiseanna forbartha gairmiúla atá idir chomhghleacúil agus chomhoibríoch agus a ghineann eolas trasdisciplíneach tumoideachais, bunaithe ar spreagadh agus ar chúiteamh agus faoi cheannaireacht fhíseach ar leibhéal institiúide, mar aon le hacmhainní cuí agus tacaíocht riaracháin leanúnach.

Bíodh gurbh ar mhicrileibhéal ár gcleachtais a rinneadh an taighde seo – i ngar-chomhthéacs clár tosaigh tumoideachais ina mbíonn oideoirí múinteoirí agus múinteoirí faoi oiliúint ag obair le chéile chun cuir chuige oideolaíoch a fhorbairt chun tacú le foghlaim na matamaitice agus leis an bhfoghlaim teanga i dtimpeallacht tumoideachais – d'fhéadfadh na léargais ón staidéar micrileibhéil seo bonn eolais a chur ar fáil don chinnteoireacht ar mhacraileibhéal na hinstiúide. Tá éagsúlacht níos mó ann i dtéarmaí freagrachtaí institiúide ach, mar sin féin, ní féidir beag is fiú a dhéanamh de thionscnaimh thrasdisciplíneacha mar mhodh chun eolas trasdisciplíneach a chruthú agus mar mhodh chun féiniúlachta agus forbairt oideoirí múinteoirí tumoideachais a chothú.



TAGAIRTÍ

- Ben-Peretz, M., Kleeman, S., Reichenberg, R., & Shimoni, S. (2010). Educators of educators: Their goals, perceptions and practices. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 111-129
- Cammarata, L. & Ó Ceallaigh, T.J. (Eag.) (2018). Teacher education and professional development in immersion and content-based language education contexts: Current research on programs, practices, and teacher educators. Special Issue, *Journal of Immersion and Content-based Language Education*, 6(2), 153-345.
- 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.
- Fernandez, C., & Yoshida, M. (2004). *Lesson study: A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning*. Lawrence Erlbaum Associates, Publisher.
- Izadinia, M. (2014). Teacher educators' identity: A review of literature. *European Journal of Teacher Education*, 37(4), 426-441. doi:10.1080/02619768.2014.947025
- Korthagen, F., Loughran, J., & Lunenberg, M.L. (2005). Teaching teachers: Studies into expertise of teacher educators: An introduction to this theme issue. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 107-115
- 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., & Hourigan, M. (2016). Using lesson study to support knowledge development in initial teacher education: Insights from early number classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 57, 161-175. doi:10.1016/j.tate.2016.04.002
- Leavy, A., & Hourigan, M. (2018). Using lesson study to support the teaching of early number concepts: Examining the development of prospective teachers specialized content knowledge. *Early Childhood Education Journal*, 46(1), 47-60. DOI: 10.1007/s10643-016-0834-6
- Leavy, A., Hourigan, M. agus Ó Ceallaigh, T.J. (2018). Unpacking dimensions of immersion teacher educator identity. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* DOI: <https://doi.org/10.1075/jicb.17026.lea>
- Lewis, C., & Tsuchida, I. (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*. John Benjamins Publishing Company.
- McKeon, F., & Harrison, J.K. (2010). Developing pedagogical practice and professional identities of beginning teacher educators. *Professional Development in Education*, 36 (1-2), 25-44.
- Ó Ceallaigh, T.J., Ó Laoire, M. agus Uí Chonghaile, M. (2019). *Comhtháthú ábhar agus teanga san iarbhunscoil lán-Ghaeilge/Ghaeltachta: I dtreo eispéiris forbartha gairmiúla chun dea-chleachtais a nochtadh*. An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta. Ar fáil ar www.cogg.ie
- Ó Duibhir, P., (2018). *Immersion education: Lessons from a minority language context*. Multilingual Matters
- O' Dwyer, J.B., & Atli, H.H. (2015). A study of in-service teacher educator roles, with implications for a curriculum for their professional development. *European Journal of Teacher Education*. 38 (1): 4-20. DOI: 10.1080/02619768.2014.902438
- Tedick, D.J., & Wesely, P.M. (2015). A review of research on content-based foreign/second language education in US K-12 contexts. *Language, Culture, and Curriculum*, 28(1), 19-40. doi:10.1080/07908318.2014.1000923
- Tedick, D.J., & Lyster, R. (2020). *Scaffolding language development in immersion and dual language classrooms*. Routledge.
- Tedick, D.J. & Zilmer, C., (2018). Teacher perceptions of immersion professional development experiences emphasizing language-focused content instruction. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 6 (2), 269-294.
- Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching: Developing professional judgement* Routledge.
- Vloet, K., & van Swet, J. (2010). 'I can only learn in dialogue!' Exploring professional identities in teacher education. *Professional Development in Education*, 36(1), 149-168.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.



An cheannaireacht agus féinmheastóireacht scoile sa tumoideachas

T.J. Ó Ceallaigh agus Aoife Ní Shéaghdha, Coláiste Mhuire gan Smál, Luimneach

ACHOIMRE

Tá athbhreithniú agus féinmheastóireacht inmheánach scoile ag croílár an dearbhaithe cáilíochta agus an fheabhsaithe sa tumoideachas. Cuireann na próisis straitéiseacha cheistiúcháin seo ar chumas scoileanna eolas a fháil go córasach ar an rathúlacht agus ar na dúshláin san fhoghlaim, sa teagasc, sa cheannaireacht agus sa bhainistíocht san oideachas lán-Ghaeilge, agus an t-eolas sin a chomhroinnt. Is féidir le foireann na scoile creataí pleanála bunaithe ar thorthaí a úsáid chun a mbealach a dhéanamh ar an aistear féinmheastóireachta scoile, athbhreithniú agus measúnú criticiúil a dhéanamh ar cháilíocht ghnéithe den soláthar ina scoil féin, agus pleanáil don fheabhas. Tugtar achoimre sa pháipéar seo ar an bpróiseas féinmheastóireachta scoile. Déantar léirbhreithniú ann freisin ar an litríocht ar shamhlacha sonracha ceannaireachta scoile, agus déantar tagairt ar leith do chomhthéacs an tumoideachais. Ina dhiaidh sin, cuirfear i láthair uirlis féinmheastóireachta scoile bunaithe ar fhianaise do shuíomhanna tumoideachais, *Táscairí cáilíochta maidir leis an dea-chleachtas san oideachas lán-Ghaeilge* (Ó Ceallaigh agus Ní Shéaghdha, 2017). Ceapadh an uirlis sin bunaithe ar thaighde cáilíochtúil le 120 oideoir san oideachas lán-Ghaeilge. Féachfar freisin ar fheidhmeanna éagsúla na huirlise (a bhfuil mar aidhm leo ar fad feabhas a chur ar thorthaí) agus cuirfear béim ar leith ar an gcumas teagaisc agus ceannaireachta sa tumoideachas a neartú.

ABSTRACT

Internal school review and self-evaluation are at the heart of quality assurance and improvement in immersion. These strategic processes of inquiry enable schools to systematically find out about and share successes and challenges in Irish-medium immersion learning, teaching, leadership and management. Results-based planning frameworks can help school personnel navigate the school self-evaluation journey, critically review and evaluate the quality of aspects of their school's provision and plan for improvement. This paper firstly discusses the school self-evaluation process. Then, the literature in relation to specific models of school leadership is reviewed, with a particular emphasis on the immersion context. Following on from that, the paper showcases an evidence-informed school self-evaluation tool for immersion settings, *Quality indicators of best practice in Irish-medium immersion* (Ó Ceallaigh and Ní Shéaghdha, 2017), which was generated from qualitative research with 120 Irish immersion educators. The various functions of the tool (all of which are targeted at improving outcomes) will be explored with a particular emphasis on building teaching and leadership capacity in immersion.



1. RÉAMHRÁ

Maidir le taighde ina léirítear tairbhí an tumoideachais, is iondúil a bhíonn an taighde sin bunaithe ar thorthaí a bhaineann le próisis éifeachtacha na ceannaireachta agus na bainistíochta (Genesee, Lindholm-Leary, Saunders & Christian, 2006; Hunt, 2011; Thomas & Collier, 2017). Tá ceannaireacht éifeachtach sa tumoideachas ríthábhachtach d'fhorbairt na scoile trí pháirt bhríomhar a ghlacadh sa phróiseas féinmheastóireachta scoile, caighdeán a ardú, réimsí a shainnithint inar féidir feabhas leanúnach a bhaint amach, eolas a chomhroinnt, agus tacú leis an bhforbairt ghairmiúil leanúnach (Rocque, Ferrin, Hite & Randall, 2016). Mar sin féin, bíonn feabhas leanúnach sna torthaí oideachais do dhaltáí tumoideachais ag brath ar cháilíocht na ceannaireachta ar roinnt leibhéal sa chomhthéacs tumoideachais. Is ann do raidhse litríochta ar an gceannaireacht oideachais go ginearálta ina n-aithnítear saintréithe ceannaire 'rathúil' scoile (Leithwood & Day 2007; Waldron, McLeskey & Redd 2011) ach, ina ainneoin sin, is lú i bhfad an taighde atá déanta, agus an tuiscint atá againn, ar conas is ceart freastal ar na héilimh a bhíonn ar cheannairí scoile i gcomhthéacs an tumoideachais – go háirithe príomhoidí i scoileanna lán-Ghaeilge agus Gaeltachta. Déanta na fírinne, i gcás ceannairí tumoideachais, tá easpa tuisciana againn ar nádúr a saineolais agus ar na riachtanais atá acu ó thaobh na forbartha gairmiúla de, mar aon lena dtuairimí faoi na dúshláin is mó a bhíonn rompu agus páirt á glacadh acu sa phróiseas féinmheastóireachta scoile.

Ós rud é nach féidir an tumoideachas a shainmhíniú ach lena chomhthéacs amháin, bíonn ceisteanna ann maidir le húsáid an phróisis féinmheastóireachta scoile ag na ceannairí chun an rathúlacht a shainnithint agus a thomhas in éagmais aon sainmhíniú ar chleachtas tumoideachais an-éifeachtach nó beartas bunaithe ar thaighde maidir leis an tumoideachas in Éirinn. Is ann do cheisteanna práinneacha eile maidir leis na ceannairí tumoideachais féin. Maidir leis an mbonn eolais agus na scileanna ceannaireachta a bhaineann go sonrath leis an tumoideachas agus a bhíonn ag teastáil ó cheannairí chun cur le scoil tumoideachais ardfheidhmíochta, cén chaoi a bhféadfaí an bonn eolais agus na scileanna sin a shainnithint agus a chothú? Cén chaoi a bhféadfaí an bonn eolais agus an tacar sainscileanna sin a aistriú ina gcleachtas éifeachtach ceannaireachta i gcomhthéacsanna tumoideachais éagsúla? Cén chaoi ar féidir measúnú a dhéanamh ar an gcleachtas ceannaireachta sa tumoideachas? Éilítear leis na ceisteanna diana suntasacha sin uirlisí a bhaineann go sonrath leis an tumoideachas agus atá bailíochtaithe le taighde chun tacú le ceannairí a mbealach a dhéanamh tríd an bpróiseas féinmheastóireachta scoile agus iad sa tóir ar an sármhaitheas sa tumoideachas.

Soláthraítear na huirlisí sin in Táscairí cáilíochta maidir leis an dea-chleachtas san oideachas lán-Ghaeilge (Ó Ceallaigh agus Ní Shéaghdha, 2017). Cruthaíodh uirlis féinmheastóireachta scoile go sonrath don tumoideachas. Gineadh an uirlis sin bunaithe ar thaighde cáilíochtúil a rinneadh le 120 oideoir tumoideachais, agus tá sé fréamhaithe i bhfírinne comhthéacsúla an oideachais lán-Ghaeilge agus Gaeltachta. Tá sé bunaithe freisin ar an dea-chleachtas idirnáisiúnta sa tumoideachas teanga, agus ailínithe leis an dea-chleachtas sin. Tá sé beartaithe go dtacóidh an uirlis féinmheastóireachta seo le scoileanna lán-Ghaeilge agus Gaeltachta athbhreithniú agus measúnú criticiúil a dhéanamh ar cháilíocht ghnéithe an tsoláthair ina scoil féin. Ar an gcéad dul síos, tá léargas sa pháipéar seo ar phróiseas forleathan na féinmheastóireachta scoile. Ansin, d'fhonn lionsa a chur ar fáil chun féachaint ar na bealaí ina gcuirtear an ceannaireacht i bhfeidhm i scoileanna agus tuiscint a fháil orthu sin, déantar léirbhreithniú ar shamhlacha sonracha den ceannaireacht agus déantar tagairt ar leith don chomhthéacs tumoideachais. Cuirtear béim ann freisin ar na himpleachtaí atá ann don cheannaire tumoideachais. Ar deireadh, tugtar breac-chuntas ar uirlis féinmheastóireachta scoile a bhaineann go sonrath leis an tumoideachas, ar dearadh é chun bonn eolais a chur faoi chleachtas na ceannaireachta agus an cleachtas a threorú i gcomhthéacs an oideachais lán-Ghaeilge agus Gaeltachta.

2. ATHBHREITHNIÚ AGUS FÉINMHEASTÓIREACHT INMHEÁNACH SCOILE

Próiseas atá san fhéinmheastóireacht scoile, agus cuireann an scoil an próiseas sin ar bun agus i bhfeidhm chun cur síos agus meastóireacht a dhéanamh ar a feidhmíú féin (Blok, Slegers, & Karsten 2005). Tugann Vanhoof agus Van Petegem (2011) sainmhíniú ar an bhféinmheastóireacht mar phróiseas chun measúnú a dhéanamh ar fheidhmíú na scoile ar bhealach córasach d'fhonn cinntí nó tionscnaimh a ghlacadh laistigh de chreat forbartha agus beartais na scoile iomláine. Tugann an fhéinmheastóireacht scoile cumhacht do phobal scoile an dea-chleachtas a shainnithint agus a chosaint, agus gníomh a shainnithint agus a ghlacadh ar réimsí ar fiú iad a fheabhsú (an Roinn Oideachais agus Scileanna, 2016). I gcomhthéacs an oideachais lán-Ghaeilge agus Gaeltachta, éascaíonn ceannaire éifeachtach nó foireann éifeachtach ceannaireachta an t-athbhreithniú scoile agus an próiseas féinmheastóireachta ar shuíomh na scoile. Tá tuiscint shoiléir ag teastáil sa ról sin ar an teoiric ar a bhfuil an tsamhail tumoideachais bunaithe le bheith in ann cinntí teagaisc oiriúnacha a ghlacadh nuair a thagann ceisteanna chun cinn maidir leis an gcur i bhfeidhm. Chun freagrachtaí sin na ceannaireachta a chomhlíonadh, mar sin, tá sé tábhachtach go mbeadh eolas cuimsitheach ag an gceannaire ar theoiric agus ar thaighde an oideachais dhátheangaigh agus an tumoideachais, ar shealbhú agus ar fhorbairt an dara teanga, agus ar chleachtais teagaisc a bhaineann go sonrath leis an tumoideachas, agus tá sé tábhachtach go mbeadh an ceannaire tiomanta dóibh sin (Alanís & Rodríguez, 2008, Howard et al, 2018; Tedick & Lyster, 2020). Bíonn iarracht agus tacaíocht nach beag ag teastáil chun dearadh, cur i bhfeidhm



agus mionchoigeartú a dhéanamh ar chóras oideachais lán-Ghaeilge agus Gaeltachta a n-éiríonn leis an dátheangachas suimitheach, an délitearthacht, an inniúlacht ilchultúrtha agus an ghnóthachtáil acadúil a chur chun cinn (Ó Ceallaigh & Ní Shéaghda, 2017). Mar sin féin, soláthraítear leis an bpróiseas féinmheastóireachta scoile cur chuige láidir atá bunaithe ar fhianaise chun an obair sin a chur chun cinn agus chun gach iarracht a dhéanamh an sármhaitheas a bhaint amach i gcomhthéacs uathúil an tumoideachais. Le próiseas den sórt sin a chur i bhfeidhm i gcomhthéacs an tumoideachais, áfach, ní mór go mbeadh tuiscint iomlán ag ceannairí scoile ar na ról ar mhórán leibhéal atá acu, agus ní mór go mbeadh an tuiscint sin bunaithe ar bhonn eolais agus tacar sainscileanna láidir maidir leis an tumoideachas.

Creatair ea *Ag Breathnú ar an Scoil Againne*, 2016, atá “ceaptha do mhúinteoirí agus do cheannairí scoile le húsáid chun na cuir chuige teagasc agus foghlama is éifeachtaí agus is mealltaí a chur i bhfeidhm agus chun feabhas a chur ar cháilíocht na ceannaireachta ina scoileanna” (an Roinn Oideachais agus Scileanna, 2016, lch 7). Déantar iarracht sa chreat sin sraith aontaithe chomhtháite caighdeán a sholáthar sa teagasc agus san fhoghlaim araon, agus sa cheannaireacht agus sa bhainistíocht. Cuimsítear roinnt réimsí leis na caighdeáin, lena n-áirítear iad seo a leanas i gcás na ceannaireachta agus na bainistíochta: ceannaireacht ar fhoghlaim agus ar theagasc; an eagraíocht a bhainistiú; ceannaireacht ar fhorbairt na scoile; agus acmhainn na ceannaireachta a fhorbairt. Maidir leis na caighdeáin go léir a shaináithnítear, soláthraítear sa chreat ráitis a bhaineann le ‘cleachtas éifeachtach’ agus le ‘cleachtas fíoréifeachtach’ araon. Soláthraítear leis an gcreat, den chéad uair, foramharc cuimsitheach ar na caighdeáin cháilíochta don teagasc agus don cheannaireacht scoile araon, agus féachtar ann le cur ar chumas scoileanna an sármhaitheas a shaináithint agus a bhaint amach ina bhfeidhmeanna criticiúla ar bhealach níos foirmiúla, níos comhsheasmhaí agus níos córasaí. Bíodh is go n-úsáideann ceannairí scoileanna lán-Ghaeilge agus Gaeltachta na ráitis chineálacha sin chun machnamh a dhéanamh ar an soláthar oideachais ina scoileanna agus chun an soláthar sin a bheachtú, ní thugtar aghaidh sna ráitis ar nádúr saineúil na ceannaireachta sa tumoideachas.

3. TÁBHACHT NA CEANNAIREACHTA SCOILE SA TUMOIDEACHAS

Tá mórán fianaise ann anois ar thionchar na samhlacha éagsúla den chleachtas ceannaireachta sa tumoideachas ar thorthaí na ndaltaí (Genesee, Lindholm-Leary, Saunders & Christian, 2006; Herman et al., 2017; Hunt, 2011; Thomas & Collier, 2017). Soláthraítear leis na samhlacha sin léargais chabhracha ar an mbainistíocht agus ar an gceannaireacht i scoileanna. Bíonn breithiúnais á ndéanamh ag príomhoidí éifeachtacha, de réir a gcomhthéacs féin, maidir le huainiú, roghnú, ábharthacht agus cur chun feidhme stíleanna agus straitéisí ceannaireachta lena gcruthaítear na dálaí cearta chun a mbealach a dhéanamh trí phróiseas na féinmheastóireachta scoile. Dá bhrí sin, tá sé ríthábhachtach go dtuigeann príomhoidí scoileanna tumoideachais réimse samhlacha ceannaireachta scoile agus go mbíonn ar a gcumas leas a bhaint astu sin, agus an stíl nó na stíleanna is oiriúnaí a roghnú go straitéiseach ag amanna ar leith agus i gcásanna ar leith chun tuiscint shoiléir a fháil ar an staid reatha, chun spriocanna amach anseo a shaináithint, agus chun an cosán idir eatarthu a leanúint. Sa chuid seo, déantar léirbhreithniú ar roinnt samhlacha éagsúla den cheannaireacht agus cuirtear béim ar leith ar an eolas, ar na scileanna ceannaireachta agus ar na meonta atá fréamhaithe i ngach samhail díobh ó pheirspictíocht an tumoideachais de. Cuirfear san áireamh freisin na himpleachtaí atá ann do cheannairí san oideachas lán-Ghaeilge agus Gaeltachta.

3.1 An cheannaireacht fhíseach

Léirítear go comhsheasmhach i staidéir ar scoileanna tumoideachais éifeachtacha go mbíonn fíis chomhtháite chomhroinnte ar fud na scoile ag cláir ardchaighdeáin, mar aon le sraith spriocanna lena sainítear a n-ionchais ghnóthachtála, agus béim theagaisc agus tiomantas i leith na gnóthachtála agus na n-ionchas ard atá comhroinnte ag pobal na scoile (Calderón, Slavin, & Sánchez, 2011; Lindholm-Leary & Genesee, 2010; Marzano, 2003; Scanlan & López, 2015; Slavin & Calderón, 2001). Léirítear freisin sa taighde go dtagann torthaí rathúla chun cinn ó shamhail chláir atá fréamhaithe sa teoiric fhóna agus sna dea-chleachtais a bhaineann leis an tumoideachas (mar shampla Genesee et al., 2006; Lindholm-Leary & Genesee, 2010; Montecel & Cortez, 2002). Ar an ábhar sin, ní mór do cheannairí tumoideachais a bheith ábalta a mhíniú don fhoireann an fáth a dteastaíonn uathu spriocanna a leagan amach agus an chaoi ar féidir bacainní a shárú, dar leo. Dá bhrí sin, ní mór don phríomhoide san oideachas lán-Ghaeilge agus Gaeltachta a bheith ina cheannaire físeach, láidir, éifeachtach agus eolach a chuireann fíis, spriocanna, bunfhealsúnacht agus torthaí an oideachais lán-Ghaeilge agus Gaeltachta in iúl go soiléir. Anuas air sin, ní mór an fhaisnéis sin a úsáid ar bhealach cruthaitheach chun an t-eolas a scaipeadh ar dhaoine eile agus chun tacú go réamhghníomhach leis an scoil os comhair pobail éagsúla (Ó Ceallaigh & Ní Shéaghda, 2017).

3.2 An cheannaireacht bhainistiúil

Tá fíis shoiléir bunriachtanach chun nádúr agus treoir an athraithe a leagan amach ach, mar sin féin, tá sé chomh tábhachtach céanna a chinntiú go gcuirtear gnéithe nuálacha i bhfeidhm go héifeachtach. Ní mór a chinntiú chomh



maith go mbíonn feidhmeanna na scoile ar siúl go héifeachtach fad atá athrú á dhéanamh ar ghnéithe áirithe. Glactar leis sa cheannaireacht bhainistiúil gur cheart do cheannairí a bheith ag díriú ar fheidhmeanna, ar thascanna agus ar iompraíochtaí chun spriocanna oideachais a bhaint amach (Bush, 2019). Déanann ceannairí scoile sár-iarracht feabhas a chur ar struchtúir eagraíochtúla agus ar an bhfreagracht le féinmheastóireacht, eagrú agus bainistíocht ar dhaoine agus ar acmhainní chun acmhainneacht a neartú ar fud na foirne, agus feidhm a bhaint as acmhainní atá éifeachtúil ó thaobh costais de. I dtéarmaí an tumoideachais, léiríonn Robinson, Hohepa & Lloyd (2009) go bhfuil sé ríthábhachtach do cheannairí a chinntiú go nglactar cinntí riaracháin bunaithe ar eolas ar oideolaíocht éifeachtach an tumoideachais agus go mbíonn freagrachtaí na ceannaireachta sinsearaí agus na meáncheannaireachta ag teacht go soiléir leis na riachtanais agus na tosaíochtaí sainaitheanta sa scoil tumoideachais.

3.3 An cheannaireacht chlaochlaitheach

Tá an cheannaireacht chlaochlaitheach bunaithe ar an tuiscint go mbíonn táirgiúlacht níos fearr ina toradh ar leibhéal níos airde tiomantais do spriocanna agus ar chumais níos mó chun na spriocanna sin a bhaint amach (Leithwood et al., 1999). Is minic a bhaineann an tsamhail cheannaireachta seo le fíis, treoracha a leagan amach, athstruchtúir agus athailíniú a chur i bhfeidhm ar an eagraíocht, an fhoireann agus an curaclam a fhorbairt, agus caidreamh leis an bpobal seachtrach (Leithwood & Jantzi, 2005). Tugann Bush (2019) le tuiscint go mbíonn an tsamhail seo ag díriú go príomha ar an bpróiseas trína bhféachann ceannairí le dul i bhfeidhm ar thorthaí scoile seachas ar nádúr ná ar threo na dtorthaí sin. Bíonn ceannairí éifeachtacha tumoideachais ag obair chun leibhéal ard comhtháthaithe, comhair agus comhghleacaíochta a fhorbairt i measc na mball foirne (Castellano et al., 2002; Herman et al., 2016; Marzano, Waters, & McNulty, 2005) chun dul chun cinn a dhéanamh ar na spriocanna tumoideachais sainaitheanta. Cuirtear feabhas ar an scoil mar thoradh ar an muinín idir daoine (Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009). Dá bhrí sin, sa tumoideachas, ní mór don cheannaire an tiomantas coiteann don phróiseas féinmheastóireachta scoile a spreagadh go hoilte mar mheán chun an ghnóthachtáil a chur chun cinn do gach dalta, agus ní mór don cheannaire a chreidiúint gur féidir le gach aon dalta ardchaighdeán foghlama a bhaint amach i ngach réimse acadúil agus inniúlacht iomlán a bhaint amach sa Ghaeilge agus sa Bhéarla araon.

3.4 An cheannaireacht theagascach

Ar an bhfís agus ar an inspioráid atá an bhéim sa cheannaireacht chlaochlaitheach go traidisiúnta, ach cuirtear béim sa cheannaireacht theagascach ar a thábhachtaí atá sé spriocanna soiléire oideachais a leagan amach, an curaclam a phleanáil, agus meastóireacht a dhéanamh ar mhúinteoirí agus ar an teagasc (Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009). Faoin gcur chuige seo, is é an chloch is mó ar phaidrín an cheannaire ná a bheith freagrach as torthaí níos fearr do dhaltaí a chur chun cinn, agus béim a chur ar thábhacht an teagaisc agus na foghlama, agus iad sin a fheabhsú. Tugtar le tuiscint leis sin go leagfar amach ionchais arda do na daltaí tumoideachais agus go ndéanfar monatóireacht agus meastóireacht ar éifeachtacht na dtorthaí foghlama. Ní mór na cleachtais cheannaireachta sin a bhunú ar bhonn eolais forleathan a bhaineann go sonrach leis an tumoideachas. Ina theannta sin, cinntíonn ceannairí éifeachtacha go bhfuil gach tionscnamh oideachais múinteoirí agus forbartha gairmiúla ag teacht go tréan le spriocanna agus le straitéisí an chláir tumoideachais (Corallo & McDonald, 2002) agus go bhfuil na múinteoirí go léir eolach ar phróiseas forbartha an dátheangachais, agus ar thairbhí an tumoideachais agus an dátheangachais, agus go mbíonn siad sásta iad sin a phlé le tuismitheoirí agus caomhnóirí (Howard et al., 2018).

3.5 An cheannaireacht roinnte

Dealraíonn sé nach bhféadfadh gach ceannaire scoile saeolais a chur ar gach aon réimse den teagasc agus den fhoghlaim, go háirithe in iar-bhunscoileanna, rud a thugann údar maith chun freagrachtaí na ceannaireachta a roinnt. Dá bhrí sin, tugtar le tuiscint le peirspictíocht chomhaimseartha roinnte ar an gceannaireacht gur cuid dhílis de ghníomhaíocht na ceannaireachta é an comhthéacs sóisialta agus na comhchaidrimh atá ann (Spillane, Halverson & Diamond, 2001). Baintear de thátal as an taighde go bhfuil an-tábhacht leis an bhfreagracht cheannaireachta a fhairsingiú amach thar an bpríomhoide amháin chun pobail éifeachtacha foghlama gairmiúla a fhorbairt i scoileanna (Morrissey, 2000; Chapman & Allen, 2006). Áitíonn Fullan (2001) freisin gurb é díriú ar dhaoine an bealach is éifeachtaí chun athrú a bhaint amach in eagraíocht ar bith. Bíonn ceannairí tumoideachais éifeachtacha ag obair as lámha a chéile le múinteoirí chun tacú leis an gceannaireacht agus leis an gcinnteoireacht atá idir chomhoibríoch agus chomhroinnte (Tedick & Lyster, 2020). Léiríonn Howard et al. (2018) go soláthraítear seasmhacht agus inbhuanaitheacht níos mó do chlár tumoideachais le ceannaireacht roinnte trí fhoireann cheannaireachta. Ach úinéireacht ar chinntí a chothú trí phróisis fhollasacha chomhroinnte, tá an acmhainneacht ag an gceannaireacht tumoideachais féiniúlacht múinteoirí tumoideachais a chothú agus a chur chun cinn. Leis an bhféiniúlacht sin, ní hamháin go mbreathnaíonn múinteoirí orthu féin mar mhúinteoirí ábhair, ach breathnaíonn siad orthu féin mar mhúinteoirí ábhair agus teanga freisin a mbíonn an fhorbairt teanga á héascú acu laistigh den seomra ranga agus lasmuigh de araon.



3.6 An cheannaireacht theagmhasach

Tá léargais chabhreacha bhailí le fáil sna samhlaigh ceannaireachta a léirbhreithnítear thuas ach, mar sin féin, níl ann d'aon samhail amháin ina soláthraítear pictiúr cuimsitheach iomlán de nádúr na ceannaireachta scoile sa tumoideachas. Mar thoradh ar nádúr éagsúil na gcomhthéacsanna don cheannaireacht scoile, bíonn gá le freagairtí éagsúla ceannaireachta ag amanna éagsúla (Leithwood et al., 1999). Cuireann Bush agus Glover (2014) samhail eile, an tsamhail theagmhasach, i láthair chun iarracht a dhéanamh nádúr casta, forluiteach agus fréamhaithe na ceannaireachta scoile a chur in iúl. Léirítear modh freagrúlachta leis an tsamhail seo inar gá diagnóis éifeachtach mar aon le roghnú cúramach na stíle nó na stíleanna ceannaireachta is oiriúnaí ina dhiaidh sin. Ós rud é go mbeidh rud éigin uathúil ag baint leis na tosca comhthéacsúla agus leis an idirghníomhú eatarthu, bíonn réitigh a bhaineann go sainiúil leis an gcás ag teastáil ó phróiseas féinmheastóireachta na scoile.

D'fhonn peirspictíocht iomlánaíoch atá bunaithe ar chleachtas a chothabháil, d'fhanamar glan ar idirdhealú daingean a dhéanamh idir na samhlaigh ceannaireachta agus na táscairí cáilíochta maidir leis an dea-chleachtas san oideachas lán-Ghaeilge agus Gaeltachta (Ó Ceallaigh & Ní Shéaghdha, 2017). Féachfar anois ar an uirlis sin ar ceapadh í chun bonn eolais a chur faoi chleachtais na ceannaireachta agus na cleachtais sin a threorú.

4. TÁSCAIRÍ CÁILÍOCHTA MAIDIR LEIS AN DEA-CHLEACHTAS SA CHEANNAIREACHT SAN OIDEACHAS LÁN-GHAELIGE AGUS GAELTACHTA

Tá uirlis féinmheastóireachta a bhaineann go sonrach leis an tumoideachas le fáil i dTábla 1 thíos do cheannairí i scoileanna lán-Ghaeilge agus Gaeltachta. Tá an táscaire seo, *Ceannaireacht, Freagracht agus Luacháil*, ar cheann de shraith táscairí cáilíochta atá curtha i láthair in Ó Ceallaigh agus Ní Shéaghdha (2017) chun bonn eolais a chur faoin bpróiseas féinmheastóireachta agus chun an próiseas sin a threorú sa chomhthéacs tumoideachais. Tá sonraí breise ar an táscaire le fáil i dtuairisceoirí ina dhiaidh, agus sainaitnítear gnéithe sonracha ar féidir féachaint orthu lena n-ailíniú leis an táscaire. Tá sé i gceist leis na táscairí dul chun cinn (*le forbairt, i mbéal forbartha, inniúil*) bealach a chur ar fáil ar féidir le cláir é a leanúint i dtreo máistreacht a bhaint amach ar an táscaire agus níos faide, mar aon le méadrach lenár féidir an cleachtas reatha a mheas. Mar iarracht chun athrú dea-phleanáilte a bhfuil údar maith leis a thabhairt chun críche sa tumoideachas, moltar an uirlis sin a úsáid i gcomhar leis na doiciméid seo a leanas:

- Treoirlínte maidir le Féinmheastóireacht Scoile, 2016-2020 (An Roinn Oideachais agus Scileanna)
- Ag Breathnú ar an Scoil Againne, 2016: Creat cáilíochta (An Roinn Oideachais agus Scileanna).

Tábla 1

Dea-chleachtas san Oideachas Lán-Ghaeilge agus Gaeltachta: Ceannaireacht, Freagracht agus Luacháil

Ceannaireacht, Freagracht agus Luacháil	Le forbairt	I mbéal forbartha	Inniúil
<p>Is ceannaire láidir, éifeachtach agus eolach atá sa phríomhoide a chuireann fíis, spriocanna, bunfhealsúnacht agus torthaí an oideachais lán-Ghaeilge in iúl go soiléir agus ar féidir leis an fhaisnéis sin a úsáid ar bhealach cruthaitheach chun an t-eolas a scaipeadh ar dhaoine eile agus chun tacú go réamhghníomhach leis an scoil os comhair pobail éagsúla.</p> <p>Tá róil agus freagrachtaí na ceannaireachta maidir le próisis agus nósanna imeachta na scoile lán-Ghaeilge agus Gaeltachta sainmhínte go soiléir le cinntiú gurb iad an teagasc agus an fhoghlaim éifeachtach is príomhchúram na scoile lán-Ghaeilge i gcónaí.</p> <p>Is ceannairí iad na múinteoirí go léir, agus tá siad eolach ar phróiseas forbartha an dátheangachais, agus ar thairbhí an tumoideachais agus an dátheangachais, agus bíonn siad sásta iad sin a phlé le tuismitheoirí/ caomhnóirí.</p> <p>Creideann na múinteoirí agus an fhoireann scoile ar fad gur féidir le gach aon dalta ardchaighdeán foghlama a bhaint amach i ngach réimse acadúil agus inniúlacht iomlán a bhaint amach sa Ghaeilge agus sa Bhéarla araon.</p> <p>Is múinteoirí teanga agus ábhair araon iad na múinteoirí ar fad, tá torthaí foghlama beartaithe luaite go soiléir acu maidir le hábhar agus teanga, cuireann siad ionchais shoiléire in iúl maidir le húsáid na tumtheanga, agus féachann siad orthu féin mar éascaitheoirí na forbartha teanga laistigh den seomra ranga agus lasmuigh de araon.</p>			



Ní shonraímid cé hiad na samhlacha is oiriúnaí, mar bíonn béim agus stíleanna ceannaireachta éagsúla ag teastáil ó thascanna éagsúla mar thoradh ar nádúr comhthéacs-leabaithe na ceannaireachta sa tumoideachas. Is é gach ceannaire tumoideachais is fearr a roghnóidh cur chuige ceannaireachta cuí. Aithnímid, mar sin féin, nach ionann eolas ar shamhlacha agus ar chleachtas na ceannaireachta éifeachtaí agus eolas ar na cumais atá ag teastáil lena gcur i bhfeidhm. Ag tarraingt ar Ó Ceallaigh agus Ní Shéaghdha (2017), tá leasú déanta againn ar Thábla 1 thuas chun samplaí a chur ann de chleachtas ceannaireachta atá ailínithe le gach tuairisceoir in Aguisín 1 *Tuairiscíní: Samplaí de Chleachtas Ceannaireachta ailínithe le Tuairisceoirí*. Táthar ag súil go n-éascóidh Aguisín 1 úsáid an doiciméid seo san athbhreithniú ar chlár agus san fhorbairt clár, agus go dtabharfaidh sé tacaíocht agus inspioráid thábhachtach do cheannairí tumoideachais agus a mbealach á dhéanamh acu tríd an bpróiseas féinmheastóireachta scoile ina gcomhthéacsanna éagsúla. Rinneadh iarracht in Aguisín 1 freisin gach tuairisceoir a ailíniú leis na réimsí ceannaireachta agus bainistíochta atá leagtha amach in *Ag Breathnú ar an Scoil Againne, 2016*.

5. CONCLÚID

Féachadh sa pháipéar seo ar phróiseas fairsing na féinmheastóireachta scoile. Rinneadh léirbhreithniú ann freisin ar shamhlacha sonracha na ceannaireachta, agus rinneadh tagairt ar leith do chomhthéacs an tumoideachais. Féachadh ansin ar uirlis féinmheastóireachta scoile a bhaineann go sonrach leis an tumoideachas, ar dearadh é chun bonn eolais a chur faoi chleachtas na ceannaireachta agus an cleachtas a threorú i gcomhthéacs an oideachais lán-Ghaeilge agus Gaeltachta. Tá sé tábhachtach a thuiscint gur lionsa rithábhachtach atá sa chomhthéacs trína bhféachann daoine ar a gclár tumoideachais féin. Rud a n-éiríonn go maith leis i bpobal amháin nó le grúpa áirithe daltaí nó múinteoirí, b'fhéidir nach n-éireodh chomh maith céanna leis i bpobal eile. Ní mór do cheannairí scoile cuimhneamh ar an gcomhthéacs i gcónaí agus machnamh á dhéanamh acu ar dhearadh, cur i bhfeidhm nó mionleasú a gclár féin. Tá súil againn go dtabharfaidh an uirlis seo treoir do cheannairí tumoideachais a n-éiríonn leo athruithe a bhaint amach ina gcomhthéacs uathúil féin agus iad ar aistear an phróisis féinmheastóireachta scoile.

TAGAIRTÍ

- Alanís, I., & Rodríguez, M. A. (2008). Sustaining a dual language immersion program: Features of success. *Journal of Latinos and Education*, 7(4), 305–319.
- An Roinn Oideachais agus Scileanna (2016). *Treoirlínte maidir le Féinmheastóireacht Scoile d'Iarbhunskoileanna, 2016–2020*. An Chigireacht.
- An Roinn Oideachais agus Scileanna (2016). *Ag Breathnú ar an Scoil Againne, 2016: Creat Cáilíochta do Bhunskoileanna*. An Chigireacht.
- Blok, H., Slegers, P., & Karsten, S. (2005). Schoolzelfevaluatie in het basisonderwijs; een terugblik op de zelfevaluatiefase van Ziezo. [Féinmheastóireacht Scoile sa Bhunoideachas]. Amstardam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Bush, T. (2019). Models of educational leadership. In T. Bush, L. Bell & D. Middlewood, *Principles of educational leadership and management* (lgh 3-17). Sage.
- Bush, T. & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership and Management*, 34(5), 553-571.
- Calderón, M. E., Slavin, R. E., & Sánchez, M. (2011). Effective instruction for English language learners. *The Future of Children*, 21(1), 103–128.
- Castellano, M., Stringfield, S., & Stone, J. R. (2002). *Helping disadvantaged youth succeed in school: Second-year findings from a longitudinal study of CTE-based whole-school reforms*. National Dissemination Center for Career and Technical Education.
- Chapman, C.J. & Allen, T. (2006). Collaborative reform for schools in difficulty'. *Improving schools* 9(3), 293-303.
- Corallo, C., & McDonald, D. H. (2002). *What works with low-performing schools: A review of research*. Appalachian Educational Laboratory.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass.
- Genesee, F., Lindholm-Leary, K. J., Saunders, W., & Christian, D. (2006). *Educating English language learners*. Cambridge University Press.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership in schools: leading or misleading. *Educational Management, Administration and Leadership*, 32(1), 11-24.



- Herman, R., Gates, S. M., Chavez-Herrerias, E., & Harris, M. (2017). *School leadership interventions under the Every Student Succeeds Act: Evidence Review*. RAND. Le fáil ar https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR1550-3.html
- Howard, E. R., Lindholm-Leary, K. J., Rogers, D., Olague, N., Medina, J., Kennedy, B., Sugarman, J., & Christian, D. (2018). *Guiding principles for dual language education (3ú heagrán)*. Center for Applied Linguistics.
- Hunt, V. (2011). Learning from success stories. Leadership structures that support dual language programs over time in New York City. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(2) 187-206.
- Leithwood, K. & Day, C. (2007). *Successful principal leadership in times of change: An international perspective*. Springer.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school literature research 1996-2005. Páipéar a cuireadh i láthair ag cruinniú bliantúil *an American Educational Research Association, Montréal*.
- Leithwood, K, Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Open University Press.
- Lindholm-Leary, K., & Genesee, F. (2010). Alternative educational programs for English language learners. In California Department of Education (Eag.), *Improving education for English learners: Research-based approaches* (lgh 323-382). CDE Press.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Montecel, M. R., & Cortez, J. D. (2002). Successful bilingual education programs: Development and the dissemination of criteria to identify promising and exemplary practices in *bilingual education at the national level*. *Bilingual Research Journal*, 26, 1-21.
- Morrissey, M. (2000). *Professional learning communities: an ongoing exploration*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Ó Ceallaigh, T.J. & Ní Shéaghdha, A. (2017). *Critéir aitheantais cuí um dhearbú cáilíochta agus dea-chleachtais do bhunscoileanna agus iarbhunscoileanna lán-Ghaeilge ar bhonn uile Éireann*. Baile Átha Cliath: GAELSCOILEANNA.
- Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009) *School leadership and student outcomes: identifying what works and why*. *Best Evidence Syntheses Iteration* (BES). An Roinn Oideachais. [Ar líne] Le fáil ar: https://www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0015/60180/BES-Leadership-Web-updated-foreword-2015.pdf
- Rocque, R., Ferrin, S. Hite, J. & Randall, V. (2016). The unique skills and traits of principals in one-way and two-way dual immersion schools. *Foreign Language Annals*, 49(4), 801-818.
- Scanlan, M. & López, F.A. (2015). *Leadership for culturally and linguistically responsive schools*. Routledge.
- Slavin, R. E., & Calderón, M. (2001). *Effective programs for Latino students*. Erlbaum.
- Spillane, J.P. & Louis, K.S. (2002). School improvement process and practices: professional learning for building instructional capacity. In J. Murphy (eag.) *The educational leadership challenge: redefining leadership for the 21st century*, 83-104. University of Chicago Press.
- Spillane, J.P., Halverson, R. & Diamond, J.B. (2004) Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 31 (1), 3-34.
- Tedick, D. & Lyster, R. (2020). *Scaffolding language development in immersion and dual language classrooms*. Routledge.
- Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2012). *Dual language education for a transformed world*. Dual Language Education of New Mexico/Fuente Press.
- Vanhoof, J. & Petegem, P. (2011). Designing and evaluating the process of school self-evaluations. *Improving Schools*, 14(2), 200-212 doi-org.libraryproxy.mic.ul.ie/10.1177/1365480211406881
- Waldron, N. L., J. McLeskey & L. Redd. (2011). Setting the direction: The role of the principal in developing an effective, inclusive school. *Journal of Special Education Leadership* 24 (2), 51-60.

Aguisín 1



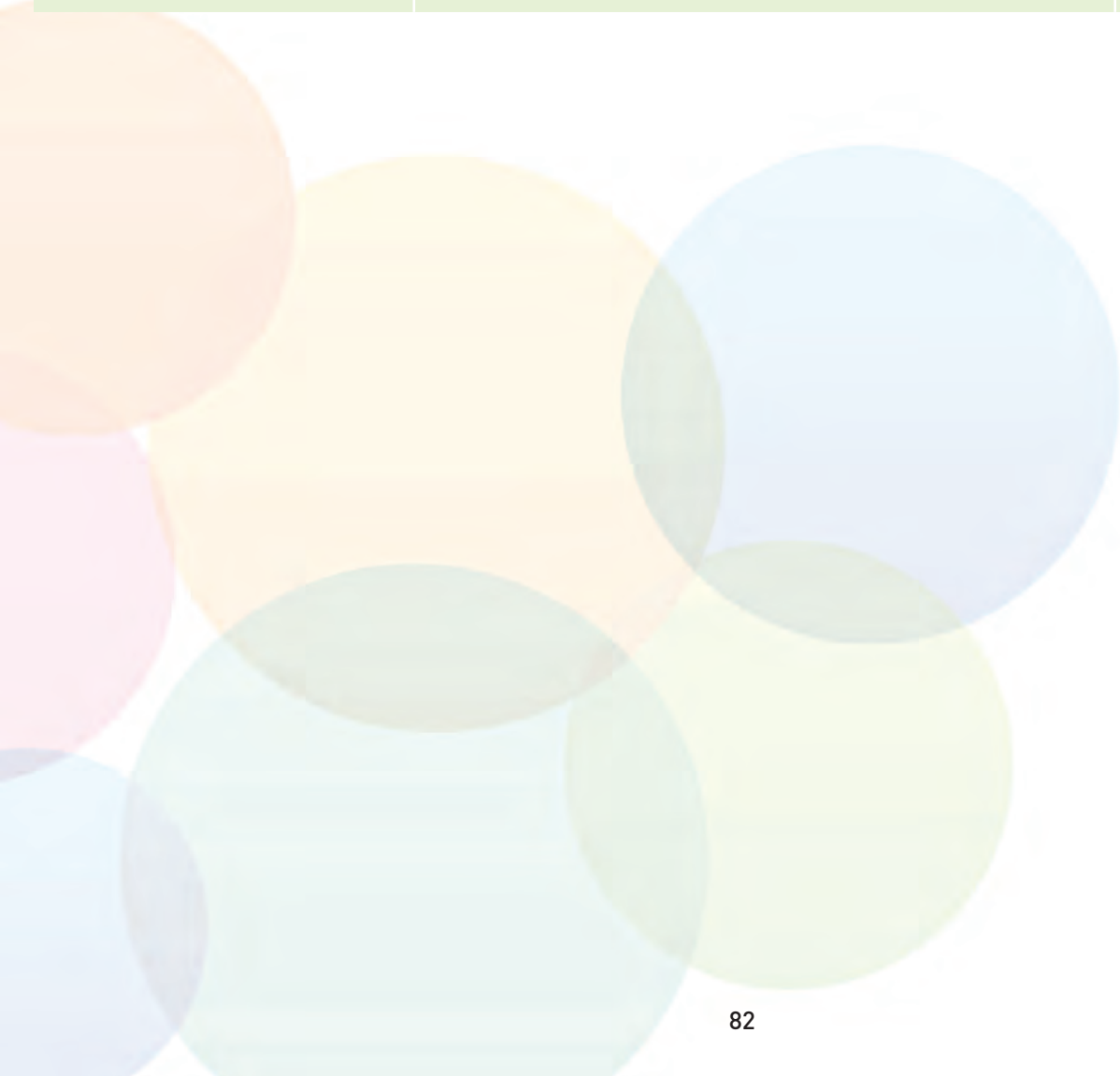
Tuairiscíní: Samplaí den Chleachtas Ceannaireachta atá ailínithe le Tuairisceoirí (curtha in oiriúint ó Ó Ceallaigh & Ní Shéaghdha, 2017)

Ceannaireacht, Freagracht agus Luacháil	Samplaí de Chleachtais Ceannaireachta (Tuairiscíní) (Moltaí maidir le conas dul chun cinn a dhéanamh ar gach Tuairisceoir)	Réimsí ceannaireachta agus bainistíochta ¹
<p>Is ceannaire láidir, éifeachtach agus eolach atá sa phríomhoide a chuireann fíis, spriocanna, bunfhealsúnacht agus torthaí an oideachais lán-Ghaeilge in iúl go soiléir agus ar féidir leis an fhaisnéis sin a úsáid ar bhealach cruthaitheach chun an t-eolas a scaipeadh ar dhaoine eile agus chun tacú go réamhghníomhach leis an scoil os comhair pobail éagsúla.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prionsabail chreidimh agus tiomantas a léiriú chun inniúlachtaí agus cleachtais an phobail a fhairsingiú – cáilíocht an tsoláthair agus torthaí foghlama na ndaltaí • Ionchais go bhfuil an fhoghlaim leanúnach ina riachtanas gairmiúil mar aon le hacmhainneacht na foirne a spreagadh • Ceannaireacht a léiriú sa seomra ranga agus lasmuigh de – anailís chomhoibríoch agus plé ar chleachtas a bhrú chun cinn ag leibhéal éagsúla 	<p>An fhoghlaim agus an teagasc a threorú</p>
<p>Tá ról agus freagrachtaí na ceannaireachta maidir le próisis agus nósanna imeachta na scoile lán-Ghaeilge agus Gaeltachta sainmhínithe go soiléir le cinntiú gurb iad an teagasc agus an fhoghlaim éifeachtach is príomhchúram na scoile lán-Ghaeilge i gcónaí.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A chinntiú go bhfuil spriocanna an mhúinteora ag teacht le fíis na scoile – eiseamláirí, teimpléid phleanála agus acmhainní a dhearadh agus a roinnt – neartú teanga, cothú an chruinnis, pleanáil uile-scoile • Spriocanna, straitéisí, pleananna, gnáthaimh, beartais agus táscairí ratha a chumadh, a chur i bhfeidhm agus a mheas i gcomhpháirt 	<p>An eagraíocht a bhainistiú</p>
<p>Is ceannairí iad na múinteoirí go léir, agus tá siad eolach ar phróiseas forbartha an dátheangachais, agus ar thairbhí an tumoideachais agus an dátheangachais, agus bíonn siad sásta iad sin a phlé le tuismitheoirí/caomhnóirí.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Am chun an fhoghlaim a thuiscint agus chun athbhreithniú agus pleanáil a dhéanamh i gcomhpháirt • Comhghleacaíocht agus comhoibriú a chur chun cinn – piarfhoghlaim, breathnóireacht ranga agus eispéiris chomhtheagaisc le múinteoirí Gaeilge; aiseolas agus tacaíocht a lorg ó mhúinteoirí Gaeilge maidir lena n-inniúlachtaí sa teanga; pleanáil chomhoibríoch ábhair ar leibhéal roinne; cultúr feabhais a spreagadh – ceardlanna teanga, bricfeasta trí Ghaeilge, anailís chomhoibríoch ar chleachtas • Deiseanna a chruthú ag cruinnithe foirne agus ag laethanta athbhreithnithe scoile an fhoghlaim agus an fhorbairt a roinnt agus a cheiliúradh – pobal forbartha gairmiúla a spreagadh • Plean forbartha gairmiúla don scoil uile a dhearadh chun aghaidh a thabhairt ar riachtanais forbartha gairmiúla shainitheanta na foirne 	<p>Acmhainn na ceannaireachta a fhorbairt</p>

¹ An Roinn Oideachais agus Scileanna (2016). Ag Breathnú ar an Scoil Againne, 2016: Creat Cáilíochta do Bhunscoiteanna. Baile Átha Cliath: An Chigireacht.



<p>Creideann na múinteoirí agus an fhoireann scoile ar fad gur féidir le gach aon dalta ardchaighdeán foghlama a bhaint amach i ngach réimse acadúil agus inniúlacht iomlán a bhaint amach sa Ghaeilge agus sa Bhéarla araon.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Tabhairt faoi phleanáil atá dírithe ar aird na ndaltaí a dhíriú ar chúrsaí teanga agus an oideolaíocht a ailíniú le cuspóirí an churaclaim agus le héilimh an ábhair ó thaobh na teanga de• Teagasc spriocdhírthe a chur chun cinn agus athmhachnamh agus athbhreithniú rialta a dhéanamh chun cáilíocht an teagaisc agus na foghlama a mheas• Comhráite doimhne dúshlánacha a spreagadh agus páirt a ghlacadh iontu – cultúr ceistiúcháin a chruthú agus a chothú	<p>An fhoghlaim agus an teagasc a threorú</p>
<p>Is múinteoirí teanga agus ábhair araon iad na múinteoirí ar fad, tá torthaí foghlama beartaithe luaite go soiléir acu maidir le hábhar agus teanga, cuireann siad ionchais shoiléire in iúl maidir le húsáid na tumtheanga, agus féachann siad orthu féin mar éascaitheoirí na forbartha teanga laistigh den seomra ranga agus lasmuigh de araon.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Ról agus freagrachtaí an mhúinteora i leith teagasc na teanga agus an ábhair a aithint agus pleanáil dá réir• Cur chuige praiticiúil le cur i bhfeidhm an chomhtháthaithe ábhar agus teanga – torthaí foghlama teanga i gcomhthéacs an ábhair a cheapadh agus a mheas – an leanúnachas a chothú tríd an bpleanáil scoile uile• Fócas cinnte ar fhorbairt inniúlacht na bhfoghlaimeoirí – tascanna sonracha d’aschur teanga na bhfoghlaimeoirí a dhearadh, a chur chun cinn agus a mheas	<p>Ceannaireacht ar fhorbairt na scoile</p>





Student teachers' interpretation of leadership in educational contexts

Margaret Nohilly & Eilís O Sullivan, Mary Immaculate College, Limerick

ABSTRACT

This paper considers student teachers' perspectives and interpretations of leadership in primary (national) schools in Ireland. It focuses on the findings of research undertaken with two cohorts of student teachers in their final year of study. In total 621 students participated in the research. To contextualise the research findings, the paper begins by charting the Irish primary school system and development of leadership structures within it. Focusing on education policy in Ireland and drawing on the work of Spillane, *inter alia*, this paper considers some concepts of leadership. It moves then to outline briefly the Bachelor of Education programme in the university college where the study was undertaken. In detailing the research findings, the paper highlights the student teachers' experiences of being led through the formal and informal leadership structures within schools while undertaking school or professional placement, a core component of the students' university programme. The paper also presents the students' perceptions of their potential to contribute to distributed leadership within the school in which they are completing their final placement. The findings of the students' interpretation of their ability to contribute to distributed leadership when they leave university and are appointed to teaching positions in schools in Ireland are also outlined. As part of their conclusion, the authors suggest that the extension of this research to include cohorts from each of the teacher education colleges in Ireland could support future policy development in initial teacher education.

ACHOIMRE

Déantar iniúchadh san alt seo ar pheirspictíochtaí agus ar thuiscintí múinteoirí faoi oiliúint ar an gceannaireacht i mbunscoileanna (scoileanna náisiúnta) in Éirinn. Dírítear ann ar thorthaí taighde a rinneadh le dhá chohórt múinteoirí faoi oiliúint i mbliain deiridh na céime. Ghlac 621 mac léinn ar an iomlán páirt sa taighde. Tugtar achoimre ar an gcóras bunscoileanna in Éirinn agus ar fhorbairt na struchtúr ceannaireachta ann ar dtús chun torthaí an taighde a chur i gcomhthéacs. Dírítear ar an mbeartas oideachais in Éirinn agus baintear leas as saothar Spillane, *inter alia*, agus féachtar sa pháipéar seo ar choincheapa áirithe den cheannaireacht. Tugtar achoimre ansin ar chlár an Bhaitsiléara Oideachais sa choláiste ollscoile inar tugadh faoin staidéar. Agus na torthaí taighde á léiriú, cuirtear béim sa pháipéar seo ar eispéireas na múinteoirí faoi oiliúint ar a bheith á dtreorú trí struchtúir fhoirmiúla agus neamhfoirmiúla na ceannaireachta i scoileanna agus iad ar shocrúchán scoile nó gairmiúil. Is gné bhunriachtanach den chlár ollscoile atá sa socrúchán sin. Ina theannta sin, cuirtear i láthair freisin tuairimí na mac léinn maidir lena gcumas cur leis an gceannaireacht roinnte ar fhágáil na hollscoile dóibh agus ar a gceapadh mar mhúinteoirí i scoileanna in Éirinn. Mar chuid den chonclúid, tugann na húdair le tuiscint go bhféadfaí tacú le forbairt beartais amach anseo in oiliúint tosaigh múinteoirí ach an taighde seo a fhairsingiú chun cohóirt a chuimsiú ó na coláistí oiliúna go léir in Éirinn.



1. INTRODUCTION

This paper considers student teachers' perspectives and interpretations of leadership in primary (national) schools in Ireland. It focuses on the findings of research undertaken with two cohorts of student teachers in their final years of study. To contextualise the research findings, the paper begins by charting the Irish primary school system and the development of leadership structures within it. It considers policy initiatives and some concepts of leaders before moving to outline briefly the Bachelor of Education programme in the university college where the study was undertaken. In detailing the research findings, the paper highlights the student teachers' experiences of being led through the formal and informal leadership structures within a school while undertaking school or professional placement, a core component of their university programme. It presents the students' perceptions of their potential to contribute to distributed leadership within schools while completing their final placement and also when they depart university and are appointed to teaching positions. As part of their conclusion, the authors suggest that the extension of this research to include cohorts from each of the teacher education colleges in Ireland could support future policy development in initial teacher education.

2. LEADERSHIP AND MANAGEMENT IN IRISH PRIMARY SCHOOLS: HISTORIC CONTEXT

Founded in 1831 and overseen by a board of commissioners, Ireland's national (primary) school system was initially intended to be multi-denominational. It was envisaged that pupils in national schools would attend literacy and numeracy lessons together but would receive religious education separately, depending on a child's religious beliefs. The English language was to be the medium of instruction. Change in this regard came about very slowly but in 1904 a bilingual programme was introduced for national schools in Irish-speaking areas of the country (Akenson, 1970; Coolahan, 1981). By then, the schools were being run on denominational lines (O'Donoghue et al., 2017). The concept of leadership in education was a concept not widely discussed in educational circles in Ireland at the time. Management was important for the nascent system, however, and that was vested in relatively small, homogenous groups. As the majority of people in Ireland adhered to Catholicism, most national schools in Ireland fell under the patronage and trusteeship of that church. Local clergymen managed the schools in their parishes and they assiduously guarded their rights in matters of education, religious and secular. Teachers appointed to a school professed the same religion as the school's manager and were answerable to him. They were also accountable to the board of commissioners. Teachers often found themselves endeavouring to accommodate the demands of both manager and board, disparate and conflicting though they sometimes were. Following the founding of the Irish Free State in 1922, national schools came under the aegis of the Department of Education. *The New Programme of Instruction in National Schools* which became operational in 1922 focussed on the revival of the Irish language, written and spoken. This programme was to set the parameters for Irish primary education for most of the following fifty years (Coolahan, 1981). Teachers in national schools had to comply with directives from the State in the form of circulars from the Department of Education and they remained subject to the authority of the clerical manager. The principal teacher of a national school fulfilled an administrative role, coupled usually with his role as class teacher and, as Flood (2011) contends, there were 'few avenues of influence open to [him]'.

Though teachers were accountable to higher agencies, they were to a greater or lesser degree autonomous within their own classrooms. Here they worked as individuals rarely collaborating with colleagues. With the publication of the child-centred *Primary School Curriculum* in 1971 change was afoot, however. Henceforth, the emphasis would be on extending children's facility with speaking the Irish language. The relative positions of principals and class teachers were also to change. This 'new' curriculum set out the principal's role with regard to its introduction. On him depended its implementation, successful or otherwise. His work also stretched to organisation of staff meetings, the evaluation of progress, induction of new members of staff, and encouraging the pooling of opinions, skills and abilities (INTO, 1991). The principal was urged to introduce new concepts and to remain informed regarding innovative educational thought and development. The class teacher meanwhile was expected to be 'flexible' in approaches to work, 'receptive to new ideas' and 'in touch' with fellow teachers and educational thought, national and international (Department of Education, 1971).

Not without its shortcomings, the curriculum of 1971 was nevertheless pioneering, including its interpretation of the leadership roles that might be undertaken by principals and their colleagues. These roles were elucidated and extended in Circular 16/73 which issued from the Department of Education, Primary Branch in May, 1973. This circular also highlighted the role of the manager who was, as theretofore, 'charged with the direct government of the school' (Department of Education, 1973). The Education Act, 1998, and the *Primary School Curriculum*, published in 1999, clarified and extended further the role of the principal and his/her colleagues. The term 'manager' does not feature in either the Education Act or in the *Primary School Curriculum*. Boards of management were established for primary schools in Ireland in 1975. Thereafter, the duties of the clerical manager were undertaken by the board. A local clergyman or, latterly, clergywoman may become a member and/or chairperson of a school's board of management. However, (s)he could not discharge managerial duties on his/her own and must consult with the other members of the board before acting on the school's or board's behalf. Albeit slowly on occasions, leadership and management in



Irish primary schools progressed from the prerogative of one person, a clerical male manager, to allowing parents, teachers and community members generally have a democratic say in how their local school operated.

The term 'distributed leadership' is not used explicitly in the Education Act. Nevertheless, the Act's explication of the roles of principal and class teachers suggests that distributed leadership is what is envisaged for Irish schools in the twenty-first century (Education Act, 1998, Part 5). Humphreys (2010) acknowledges the multitude of interchangeable features of distributed leadership but there is consensus that it encompasses democratic, delegated, shared and collaborative leadership. Woods and Roberts (2013) go further. They contend that leadership is inherently 'a distributed phenomenon', regardless of the positive or negative actions of acknowledged leaders in a school. According to Woods and Roberts, the challenge for accredited school leaders is not to distribute leadership but to harness this 'distributed phenomenon' for the pupils' and schools' best interests. Given the ever-increasing demands made on leaders within the educational setting, distributed leadership may be considered appropriate for tackling the exigencies, and addressing the needs, of children, schools generally and school-related activities. Indeed Spillane (2006), who has contributed to the debate on distributed leadership, considers that school leadership involves multiple leaders, including administrators and teacher leaders. The concept of multiple leaders confirms the demanding task of leadership and offers potential within the school setting to enrich the educational experience for children. It can also allow school personnel to fulfil career ambitions, extend their abilities and interests and use skills and capabilities in the interests of the school and, most importantly, of the children in their care. Youngs (2007) promotes a view of distributed leadership that empowers the entire school community including pupils, parents, and staff. Distributed, democratic leadership enables people to assume responsibility rather than have tasks delegated to them. 'People in formally designated positions and those without any such designations can and do take responsibility for leading and managing in the schoolhouse' (Spillane and Diamond, 2007, p.7). When principals move from exclusive power structures to empowering the whole school community (including student teachers), meaningful leadership can exist.

Looking at Our School 2016: A Quality framework for Primary Schools (Department of Education and Skills, 2016) seeks to illustrate effective practice for schools. With a view to supporting self-evaluation for schools, the framework is constructed around the areas of (i) teaching and learning, and (ii) leadership and management as these directly affect pupils' learning outcomes and experiences. The framework provides a set of standards for each of the two areas. It considers leadership and management under four headings or domains: (i) leading learning and teaching; (ii) managing the organisation; (iii) leading school development; and (iv) developing leadership capacity. The framework views leadership and management as indivisible. Both affect the school's core purpose, learning and teaching. The framework refers to those who have undertaken formal leadership roles, be they school patrons, members of boards of management, principals, deputy principals or teachers with posts of responsibility. However, the framework also recognises that others can, and do, play a leadership role within a school. It considers the empowerment of teachers 'to take on leadership roles and to lead learning, through the effective use of distributed leadership models' as 'highly effective practice'. Importantly, it identifies the necessity to 'promote and facilitate the development of pupil voice and pupil leadership'. The framework notes that a school that ensures the democratic election of a representative pupil council and recognises it as 'a catalyst for change, with an active role in decision-making and policy development' is similarly displaying 'highly effective practice' (Department of Education and Skills, 2016, pp. 28, 29).

Historically, then, leadership and management in primary schools in Ireland was neither inclusive, diverse nor democratic. This situation pertained both before and after the founding of the Irish Free State in 1922. The board of commissioners had included, by rule, 'persons professing different religious opinions' (Stanley 1831-2). However, a woman was never appointed as commissioner at any time in the ninety-one years of the board's existence. The majority of primary schools in Ireland were managed by a single, clerical Catholic manager, always a male. It was not until 1971 that the work of the principal teacher began to comprise more than administrative tasks at the behest of the manager but rather an extended leadership role within the school. Only with the introduction of boards of management for primary schools in 1975 was parents' direct involvement in running of the schools attended by their children finally countenanced. Until the dawn of the twenty-first century, the percentage of female primary teachers was not mirrored by the percentage of female primary school principals (INTO, 2004). Eventually, however, the possibilities of distributed leadership have become apparent, including the involvement of all members of a school's staff and the establishment of pupil councils that facilitate children's contribution to their own place of learning.

3. TEACHER LEADERSHIP WITHIN THE BACHELOR OF EDUCATION PROGRAMME

Teacher leadership is an aspect of distributed leadership that allows different teachers to emerge as leaders at different times during the school year and during the teachers' careers.

Within the relatively recent past, due to influences within and outside the country, teacher education in Ireland has changed (O'Donoghue et al. 2017). Currently, four Irish universities offer Bachelor of Education (B.Ed.) programmes to those wishing ultimately to teach in primary schools. All of these teacher education programmes run over four years and school or professional placement is a core component of each. Though the organisation of placements



may vary, Teaching Council regulations ensure that the length of professional placements undertaken by all students is comparable (Teaching Council, 2017).

The B.Ed. programme in the university college where this research was undertaken has, like its counterparts in other universities, been reconceptualised in recent years. Moving from three to four years, the programme increased its focus on policy development. It now offers students the opportunity to develop specialisms in chosen areas. Graduates of the College have, potentially, the capacity to lead programme and policy initiatives at school level (O'Shea, 2016).

In spring 2016, the first cohort of students to undertake the four-year B.Ed. programme began their last semester in MIC. In spring 2017, a second cohort began their final semester in the College. Each cohort had just completed an extended school or professional placement, during which students had undertaken a 'curriculum focus'. This was essentially an opportunity to interact, for the duration of the placement, with school personnel and with children from disparate class levels on an area of the curriculum in which students had already undertaken some specialist modules and/or were particularly interested. Alternatively, a student's curriculum focus may be in response to a request from a school. While some students worked in partnership with colleagues, others led the projects in their schools. During the placement, students were also given the opportunity to experience aspects of school life outside of the mainstream classroom. This is known as 'strand work'. Students typically spend time observing and collaborating with the Special Education Teachers in the school, working with children with a variety of learning and behavioural needs. Strand work also affords students the opportunity to participate in any 'team teaching' initiatives underway in the school. This is where a number of teachers work together in one classroom, usually in the area of literacy or numeracy, and children work with teachers in small groups on particular components of a subject area. During strand work, students also have an important opportunity to observe the leadership roles played by principals, deputy principals and others in the school community.

4. THE CURRENT STUDY

The focus of this research was leadership in education, essentially students' interpretation of their potential to contribute, on an individual basis or in collaboration with other members of staff, to distributed leadership in a school. Students from the two cohorts were invited to take part. Involvement comprised the voluntary completion of a survey/questionnaire. Anonymity was assured and strictly maintained. In the questionnaire, students were encouraged to reflect on leadership in educational contexts as they had observed it. They were prompted to consider their experiences of leadership throughout the B.Ed. programme, including the extended professional placement, the curriculum focus they had undertaken during Alternative Education Experience, a module of the B.Ed. programme. They were also asked to envisage what leadership roles they might fulfil, or be willing to undertake, on appointment to a teaching position. Initial findings suggested that student teachers consider that the structure of the B.Ed. programme in MIC supports them as they undertake leadership roles in schools. Data also suggested that, in the opinion of these students, there is much potential for newly qualified teachers to contribute to distributed leadership in the educational context.

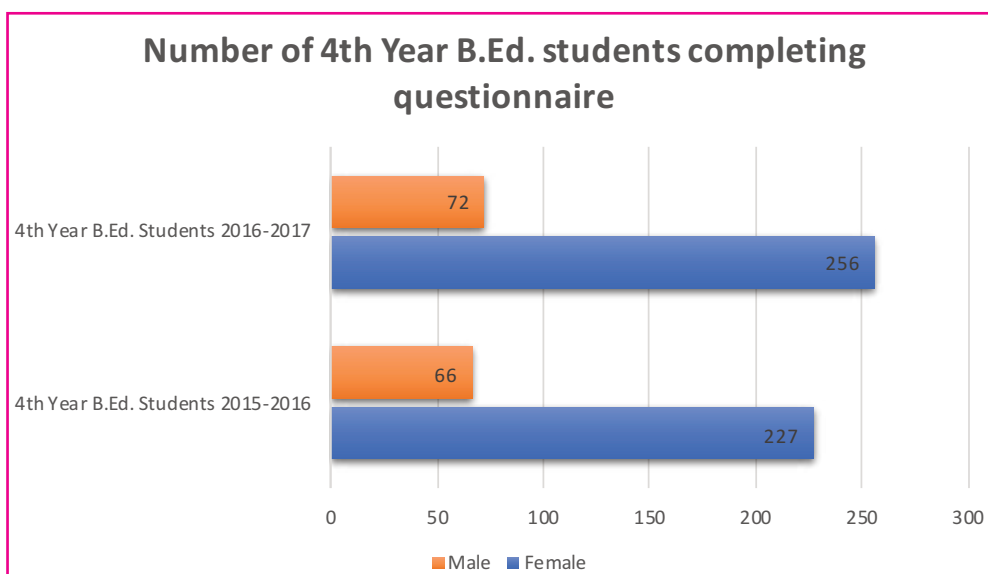
The authors extend their gratitude to the colleagues who facilitated the data gathering element of this research. They thank, in particular, the more than 600 students who assisted in the research. In all, 293 B.Ed. students from the 4th year cohort in 2015-2016 completed the questionnaire as did 328 students from the 2016-2017 cohort. Table 1 details the numbers of male and female students who took part. As the breakdown of students indicates, the number of females undertaking the Bachelor of Education is significantly higher than the number of males.

Issues of gender equity, in society generally or in primary education particularly, were not a concern for Victorian Ireland which expected and accepted that most primary school teachers would be male (Commissioners of National Education in Ireland (CNEI) 1835, 1890). However, the low number of males entering the teaching profession currently is recognised as a 'phenomenon' in most developed countries, Ireland included (Department of Education, 2006). Slightly in excess of 86% of primary teachers in Ireland are women (Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2018). This raises concerns regarding the status of a profession dominated by one gender. Further concerns exist about diversity within the teaching profession and, consequently, within leadership in primary schools. The latter is predicated on the former. Both are predicated on diversity in intake to colleges of education (McMahon, 2018).



Table 1

Number of male and female students who completed the questionnaire



The college in which the research was undertaken generally requires students themselves to source the school and class for their final professional placement. The data collected via the questionnaire provided information about the schools that accommodated students for this final placement. These details included the general location of the school (rural or urban), the range of class levels within the school and the gender of the pupils. The majority of students in each of the cohorts indicated that they had undertaken the placement in an urban setting, as illustrated in Table 2. These schools may have been in cities or larger towns. Typically, urban schools have larger numbers of pupils and can employ higher numbers of teachers. In an urban school, therefore, there are few multi-grade classes, with each grade being accommodated in a separate classroom. In rural schools, meanwhile, two to four class groups may be taught together in one classroom by one teacher. In sourcing classes in urban schools, students may have been considering the planning requirements of the extended professional placement and may have opted for what appeared to them the more attractive option.

Table 2

School location

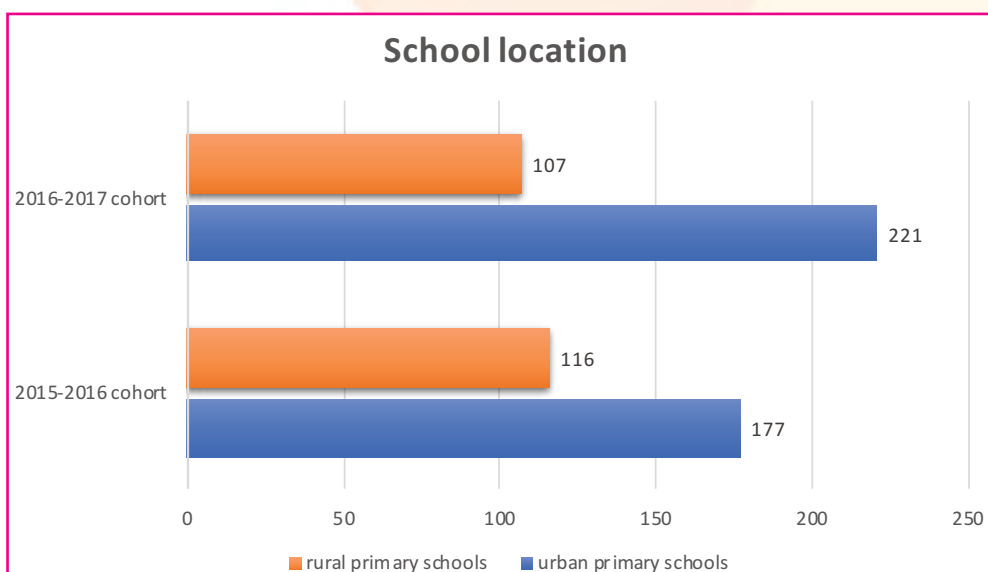
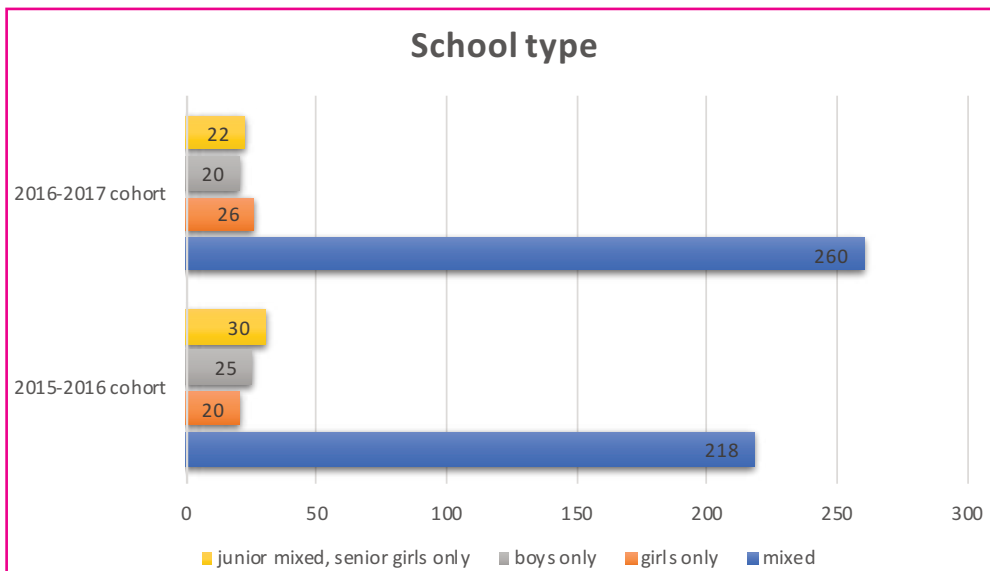




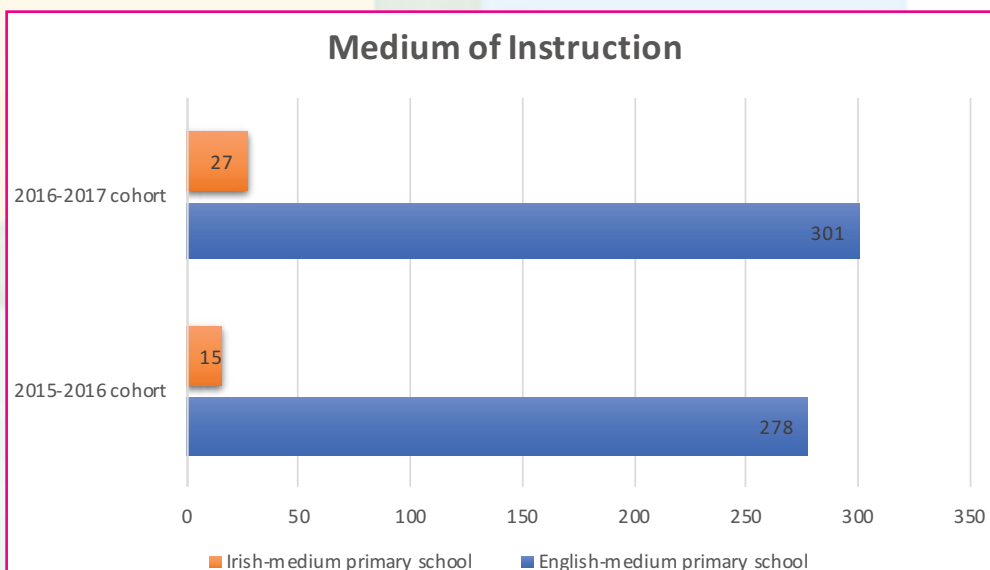
Table 3 illustrates the diversity of schools in which students undertook the extended placement. These included schools attended by boys and girls, from Junior Infants to Sixth class. These are known as 'mixed' schools. They also taught in schools that accommodated either boys or girls only and schools that accommodated boys and girls for junior classes, and girls only from senior classes. In these latter schools, boys often move to a nearby boys-only school. As can be seen from the table, the majority of students undertook the placement in 'mixed' primary schools.

Table 3
School type



The medium of instruction in primary schools in Ireland can be either the English or Irish language. As can be seen from Table 4, the majority of students completed the placement in schools that employ the English language as the medium of instruction. Students were not asked to comment on this choice. It is possible that they perceive teaching in an English medium school as the easier option. Perhaps they recognise that in many cases resources in English are more easily sourced than comparable resources in Irish and consider the increased workload this might engender in preparing for classroom work. Maybe some students have reduced confidence in their ability to facilitate children's learning through the medium of Irish. All of this is conjecture that might be tested by further research in this area. Similarly, students' choice of school location and type might also be further interrogated.

Table 4
Medium of instruction

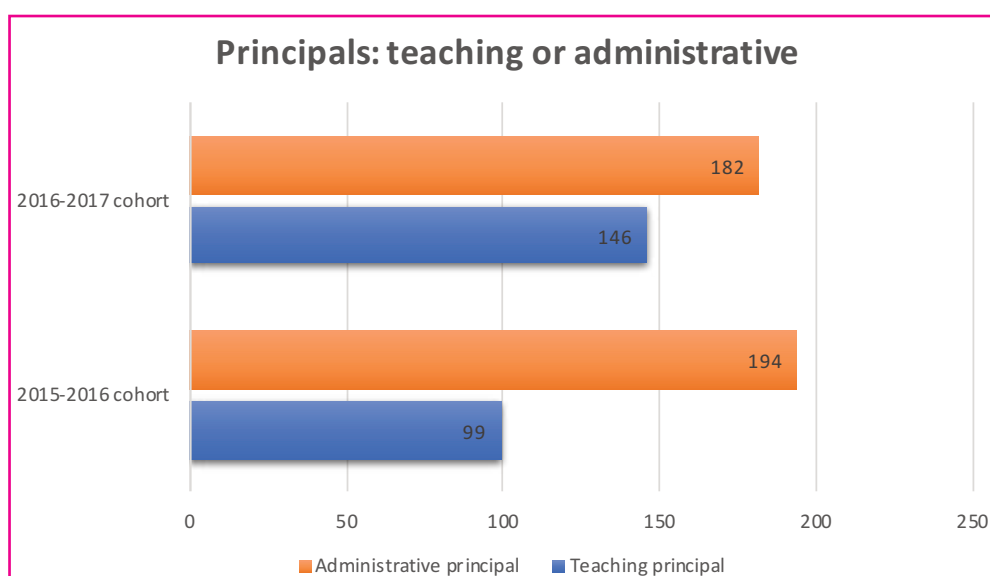




Like their forebears in nineteenth- and early twentieth-century Ireland, principals currently serving in schools may undertake leadership and management duties while also teaching a class. This happens normally in a school with a smaller pupil intake and with a lower number of class teachers. Such principal teachers are entitled to a sanctioned number of release days when they are not required to teach their classes but may focus instead on the leadership and management duties of the role. These principals are known as 'teaching principals'. In larger schools, principals do not teach a class and only undertake leadership and management duties. These are known as 'administrative principals'. In Ireland currently there are 3,240 primary schools 'aided' by the Department of Education and Skills (Department of Education and Skills, 2019a). Some 56% of primary school principals are 'teaching principals' (Irish Primary Principals' Network (IPPN), 2019). Table 5 outlines whether the principal of the school in which students undertook their final professional placement was 'teaching' or 'administrative'. It can be seen that, in the majority of cases, the principals in question were 'administrative'. This tallies with the findings illustrated in Table 2 above as schools in urban areas tend to have larger pupil enrolments, with larger numbers of teachers and, consequently, administrative principals.

Table 5

Principalship in the primary schools where students completed placement



4.1 Experience of leadership during professional placement

Once students had set the scene with regard to school location, type, medium of instruction and principal's role (teaching or administrative), they were then asked to elaborate on the leadership traits and characteristics they had observed during their extended school or professional placement.

Student responses were analysed across the two cohorts. The trait most often referred to by students was the organisational skills displayed by principals. One commented, 'The principal organised and co-ordinated events in the school and highlighted training and courses available' (2015-16 cohort).

The motivational role of the principal and his/her presence in the school was another trait noted by students. They wrote of the principal 'taking control of activities, [his/her] strong presence, confidence' and him/her being 'well-organised, motivating and consistent'. The role of the principal in supporting and/or 'establishing a healthy learning and working environment' was another theme identified by students. They also outlined the support the principal provided to them while they were undertaking the professional placement and wrote of him/her 'motivating me as a student to improve my teaching' (2016-17 cohort).

In keeping with a distributed perspective, students recognised that people in the school community, other than the principal, exemplified leadership traits. One student wrote, 'The principal and deputy principal provided leadership in the school' (2016-17 cohort) while another stated 'I was in a three-teacher school so all of the teachers were very much involved' (2015-16 cohort). The students also highlighted the demands placed on principals who were teaching and leading. One noted, 'The principal was in his second year and was teaching fifth and sixth as well... found it difficult to balance both' (2015-16 cohort).



A further question asked the students to identify three of the most important characteristics a leader of a school should exhibit. Students listed a variety of characteristics including motivation, delegation, charisma and determination. However, the three characteristics identified repeatedly by students were (i) organisational skills, (ii) confidence, and (iii) communication skills.

4.2 Leadership roles undertaken during professional placement

The students were asked in the questionnaire to outline the leadership roles they had undertaken in schools as they completed their extended placement. Student responses tended to focus on whatever leadership roles they had undertaken during their curriculum focus and strand work. As outlined above, strand work provides the students with opportunities to learn about life in a school beyond the environment of the mainstream classroom while curriculum focus allows students to develop a schoolwide project, connected to the curriculum or to a curricular area. This project may be specified by the school or may be based on a particular interest or talent of the student.

Student responses highlighted the chances that both strand work and their curriculum focus gave them to undertake leadership while on professional placement. One student explained, 'I converted an old art room into a studio for my curriculum focus and integrated two large-scale art projects within the school' (2015-16 cohort). Another noted, 'I produced my own musical. That was difficult, but I loved the creativity it allowed' (2016-17 cohort). Several students mentioned training teams for various sports. Interestingly, respondents did not comment on challenges encountered while undertaking such leadership roles.

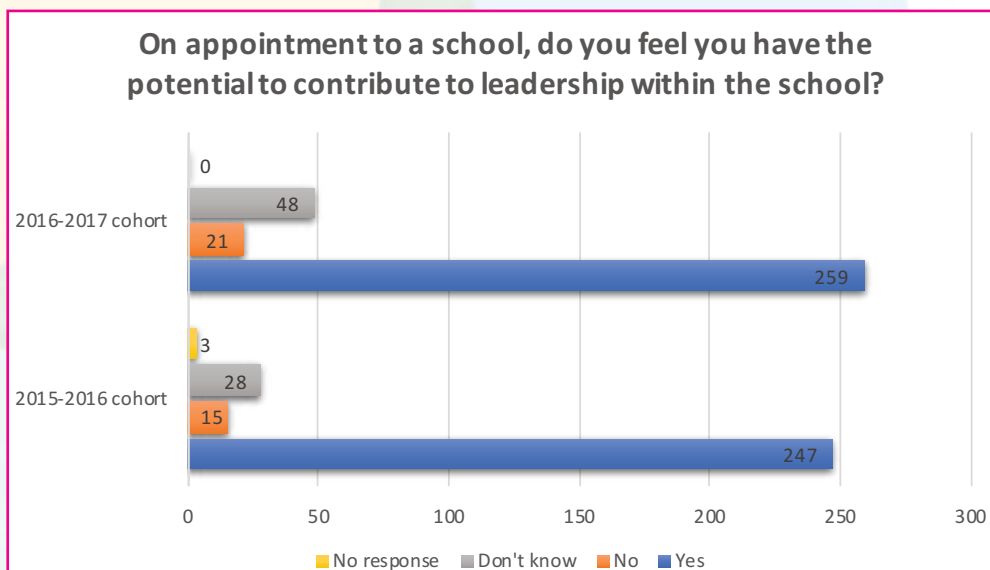
Not surprisingly for teachers at the beginning of their careers, some appeared not to have undertaken leadership roles while on professional placement to any great degree. Responses from these students focussed instead on the supporting role they had played while helping out with ceremonies, events (at the beginning of the school year and in the lead up to Christmas) and project work being undertaken by the school, reviewing and developing school policies and generally being flexible and co-operative within the school.

4.3 Students' opinion on their ability to contribute to leadership on appointment to a school

Students were asked whether or not they felt they had the potential to contribute to leadership within a school, once appointed to a teaching position. Table 6 illustrates their responses. Overwhelmingly, the majority of students from the two cohorts felt that they had such potential. A small number of students indicated that they considered they did not have leadership potential or 'did not know' whether or not they had the potential. The results are outlined in Table 6 below.

Table 6

Students' perception of their ability to contribute to the leadership on appointment to a teaching position





4.4 Students' opinion on the types of leadership they might undertake on appointment to a school

The final question prompted students to outline the types of leadership roles they might undertake on appointment to a school. The responses generally reflected the kinds of leadership students had undertaken during the extended placement. Some focussed on curricular initiatives. As many students undertake a 'specialism' in an area of the curriculum while completing the B.Ed. undergraduate programme, they suggested they might contribute to leadership through that particular specialism. One noted, 'I have a specialism in language and literacy and I would love to lead literacy initiatives in the school'. Another wrote about 'bringing in new technologies and methodologies to the school'. Students highlighted their potential to contribute to leadership through extra-curricular activities, one writing, 'I would lead sports and artistic initiatives within the school and contribute to the school in a positive manner'. Others commented that they would accompany children to sporting events and matches. Students felt they had potential to contribute to leadership within a school by supporting the planning process. One responded, 'I feel that I could take on roles of curriculum and school plan development'. Interestingly, given that these students are at the very beginning of their careers, many noted that they would support formal leadership within the school community by becoming members of the school's board of management. One recorded, 'I would volunteer to become the teacher representative on the board of management'.

5. CONCLUSION

The extended professional placement is a feature of the reconceptualised B.Ed. programme. As a core component, the placement supports student teachers as they prepare for teaching in a classroom setting and for many aspects of school life, including special education provision, team teaching, after-school initiatives, sporting activities and the many other events and occasions that promote young children's learning. Most importantly, the extended placement as it is now configured assists student teachers in developing their leadership skills. Pivotal in this regard is the requirement to develop and implement a curriculum focus, as reported by the students themselves in their responses to this research. Circular 0063/2017 'Leadership and Management in Primary Schools', issued by the Department of Education and Skills, recognises that 'leadership is distributed throughout the school as a key support for pupil learning' (Department of Education and Skills, 2017, p.4). While student teachers learn the theory of distributed leadership, their experience of contributing to the 'phenomenon' gives them a deeper understanding of how they might contribute to many aspects of school life, intra- and extra-curricular (Woods and Roberts 2013).

While it is recognised that 'every teacher has a leadership role within the school community and in relation to pupil learning' (Department of Education and Skills, 2017, p.6), designated leadership roles such as principal, deputy- and assistant-principal exist within the primary school structure. These are positions of strategic importance in the leadership, management and administration of the school. Traditionally, in Irish primary schools, these posts were often allocated based on a teacher's seniority in a school. However, this is no longer the case and many 'new' teachers have much to offer formal leadership positions. The leadership model advocated by the Department of Education and Skills in Ireland recommends that responsibilities should align with the identified needs and priorities of the school. In this respect, graduates of a Bachelor of Education programme with a 'specialism' in a particular subject area have much to offer to evolving needs within a school. Given that all temporary and permanent teachers serving in a recognised primary school are eligible to apply for an assistant principal post, the leadership experience gained while on extended placement may encourage young teachers to apply for formal leadership positions. It may even be argued that the beginning of a teacher's career is the optimum time to foster his/her enthusiasm and interest with regards to leadership.

Student responses throughout this research indicate that they consider they have the potential to contribute to all domains of the leadership framework as detailed in *Looking At Our Schools 2016: A Quality Framework for Primary Schools* (Department of Education and Skills, 2017). Domain 1 of the framework, 'Leading Learning and Teaching' is, perhaps understandably, where students at the entry point to the teaching career perceive that they have the most to contribute to school life. The completion of a specialism and a curriculum focus certainly support them in this. Students engaged in this research also commented on their potential to contribute to the second domain of the leadership framework 'Managing the Organisation'. Students elaborate on their potential to support a 'secure and healthy learning environment' through both curricular and extra-curricular activities. By indicating a willingness to undertake such responsibilities as managing school choirs and sitting on the school's board of management, students demonstrate how they might contribute to this domain. The third domain of the framework, 'Leading School Development', is a domain that newly-qualified teachers may also be able to contribute to, as indicated by their responses to the questionnaire. Motivated graduates, with innovative teaching ideas and methodologies, are enabled to support schools in responding to evolving needs and changes in education. The fourth and final domain of the framework, 'Developing Leadership Capacity' is a domain that the student respondents have already experienced at first hand. They will continue to develop leadership capacity as they become involved in the life of the school. The high percentage of students across the two cohorts who felt they had potential to contribute to leadership on appointment to a school suggests that newly qualified teachers are indeed able, willing and eager to develop as

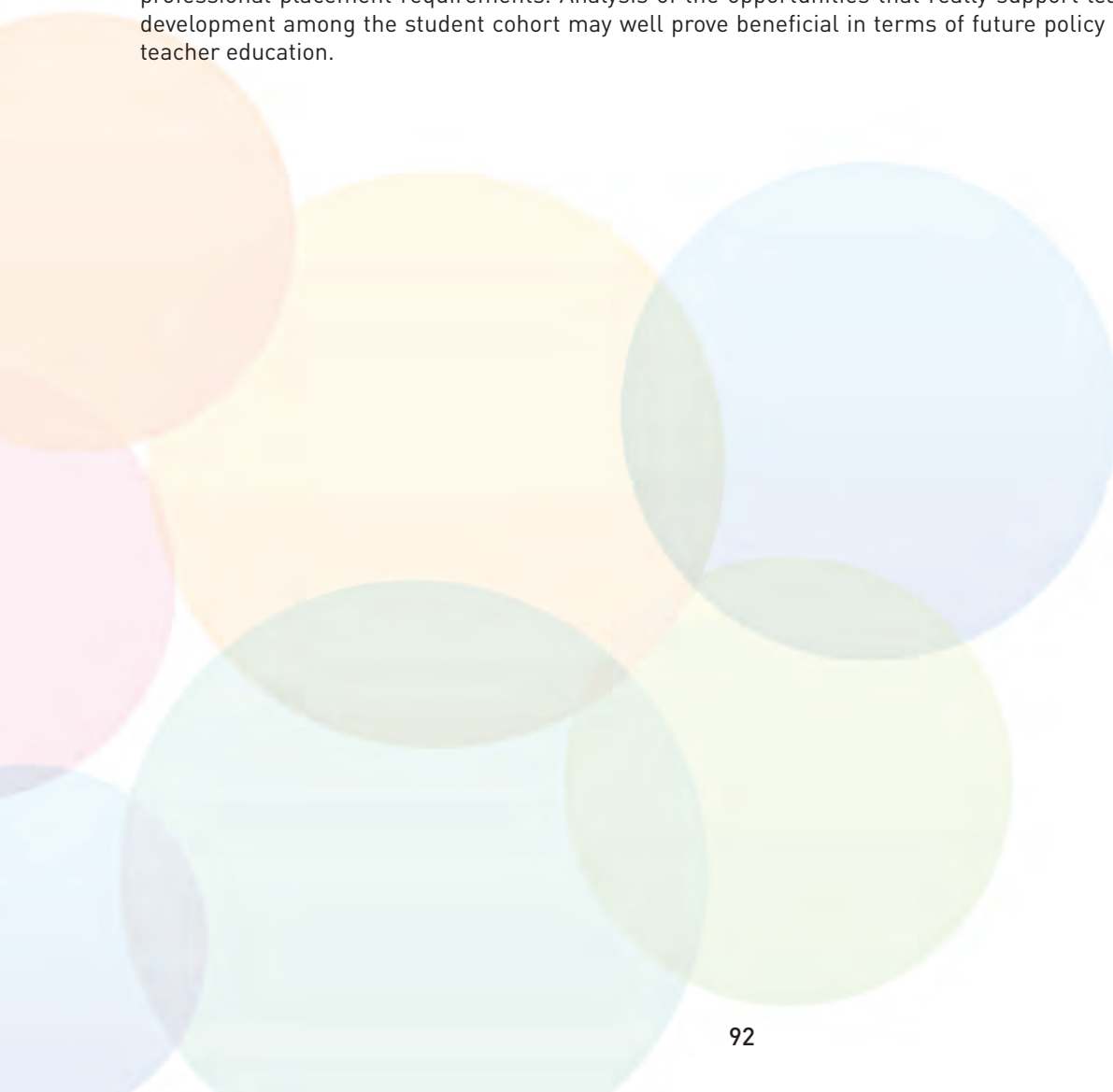


leaders in the school environment. Interestingly, the framework does not refer specifically to the support offered by schools to student teachers on professional placement. Given the extent of this support, and the general goodwill shown towards student teachers (Hall, Murphy, Rutherford and Ní Áingléis, 2019), it would be a welcome development if it were included and acknowledged in future iterations of the framework.

The current study was undertaken with two cohorts of students in one teacher education college in Ireland. This research project set out to uncover student teachers' interpretation of leadership in educational contexts. It appears from their responses that students feel enabled to develop leadership capacities through the structure of the college's B.Ed. programme and, in particular, through the structure of the extended professional placement, comprising as it does opportunities to complete strand work and a curriculum focus. Leadership was the premier focus of this study.

Nevertheless, the authors consider, and analysis of responses certainly suggests, that students might have been given some latitude to elucidate their choices regarding, for example, the location and type of the schools wherein they completed their extended placements. This would allow a more complete picture of students' opinions to emerge. It may be particularly enlightening with regard to students' decisions regarding the medium of instruction of the schools chosen for final placements. In 1897, Irish was introduced as an optional subject in teacher education colleges in Ireland. Since 1922, it has been, and remains, an obligatory, central element of the preparation of Irish primary school teachers. Less than 1% of respondents to this study, from either cohort, indicated that they had undertaken their final extended professional placement in an Irish-medium school. Reasons for this may include the numerical predominance of English-medium schools, especially in rural areas, students' perceptions, correct or otherwise, of their own ability or inability regarding the Irish language, students' attitude to the language and the relative paucity of teaching and learning resources in the Irish language. However, this is conjecture without extended research to ascertain the deciding factors for student teachers in this regard.

At the direction of the Teaching Council, extended professional placement is currently a feature of the B.Ed. programmes offered by all colleges of education in Ireland. It would be worthwhile to extend this study beyond the college of education where it was completed, and invite students in the final year of the various college programmes to complete the survey. This would certainly provide insights as to how the structure and format of the various B.Ed. programmes support leadership potential. The colleges of education are, of course, diverse in their approach to professional placement requirements. Analysis of the opportunities that really support leadership capacity and development among the student cohort may well prove beneficial in terms of future policy development in initial teacher education.





REFERENCES

- Akenson, D.H. (1970). *The Irish education experiment: The national system of education in the nineteenth century*. Routledge and Kegan Paul.
- Coolahan, J. (1981). *Irish education: history and structure*. Institute of Public Administration
- Copy of letter from [Stanley] the chief secretary for Ireland to the duke of Leinster, on the formation of a board of commissioners for education in Ireland*, H.C. 1831-2 (196), xxix.
- Department of Education (1973). Circular to Manager and Principal Teachers of National Schools Posts of Responsibility: Duties and Responsibilities [online] available: <https://www.education.ie/en/Circulars-and-Forms/Archived-Circulars/Posts-of-Responsibility-Duties-and-Responsibilities.pdf> [accessed 15.06.2020]
- Department of Education (2006). *Males into Primary Teaching: Report of the Primary Education Committee* [online] available: <https://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/Males-into-Primary-Teaching-Report-of-the-Primary-Education-Committee-2006-.pdf> [accessed 21.10.2018].
- Department of Education and Skills (2016) *Looking At Our Schools 2016: A Quality Framework for Primary Schools*. The Inspectorate, Department of Education and Skills.
- Department of Education and Skills (2017). Circular Letter 0063/2017 Leadership and Management in Primary Schools [online] available: https://www.education.ie/en/Circulars-and-Forms/Active-Circulars/cl0063_2017.pdf [accessed 20.10.2018].
- Department of Education and Skills (2019a). Circular Letter 0019/2019 Staffing Arrangements in Primary Schools for the 2019/20 school year [online] available: <https://www.education.ie/en/Circulars-and-Forms/Active-Circulars/?pageNumber=3> [accessed 26.08.2018].
- Department of Education and Skills (2019b). Key Statistics 2017/18 and 2018/19 [online] available: <https://www.education.ie/en/statistics/> [accessed 25.08.2019].
- Fifty-seventh Report of the Commissioners of National Education in Ireland* (CNEI) for 1890, H.C. 1890-1891, [C6411], xxix.
- Flood, P. (2011). Leading and managing Irish schools: A historical perspective in O'Sullivan, H. and West-Burnham, J. (eds) *Leading and Managing Schools*. SAGE Publications.
- Government of Ireland (1971). *Primary School Curriculum*. Browne and Nolan and Government Publications Office. Government of Ireland, *Education Act 1998*. Stationery Office.
- Hall, K., Murphy, R., Rutherford, V. & Ní Áingléis, B. (2018). *School Placement in Initial Teacher Education: Final Report*. Teaching Council.
- Humphreys, E. (2010). *Distributed Leadership and its impact on teaching and learning*. Unpublished doctoral thesis. National University of Ireland, Maynooth.
- Irish National Teachers' Organisation (INTO) (1991). *The Role of the Principal Teacher: A Review*. INTO.
- INTO (2004) *Gender Imbalance in Primary Teaching: A Discussion Document*. INTO.
- Irish Primary Principals' Network (2019). Leadership and Management days prioritised for Teaching Principals [online], available: <https://www.ippn.ie/index.php/advocacy/press-releases/7775-leadership-and-management-days-prioritised-for-teaching-principals> [accessed 28.08.2019].
- Maguire, P. (2015). Gender imbalances in the classroom – and all the way up. *The Irish Times*, 20 January, available: <http://www.irishtimes.com/news/education/gender-imbalances-in-the-classroom-and-all-the-way-up-1.2067438> [accessed 20.10.2018].
- McMahon, Á. (2018). Primary teachers disproportionately white, Irish and Catholic, *The Irish Times*, 26 September, available: <https://www.irishtimes.com/news/education/primary-teachers-disproportionately-white-irish-and-catholic-1.3642624> [accessed 21.10.2018].
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2016). OECD. Stat [online], available: https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG_PERS_SHARE_AGE [accessed 20.10.2018].
- O'Donoghue, T., Harford, J. & O'Doherty, T. (2017). *Teacher preparation in Ireland: History, policy and future directions*. Emerald Publishing Limited.
- O'Shea, J. (2016). Student teachers: learners, teachers, researchers and leaders. *Leadership +*, 95, 7.



Second Report of the *Commissioners of National Education in Ireland* (CNEI) for 1835, H.C. 1835, [300], xxxv.

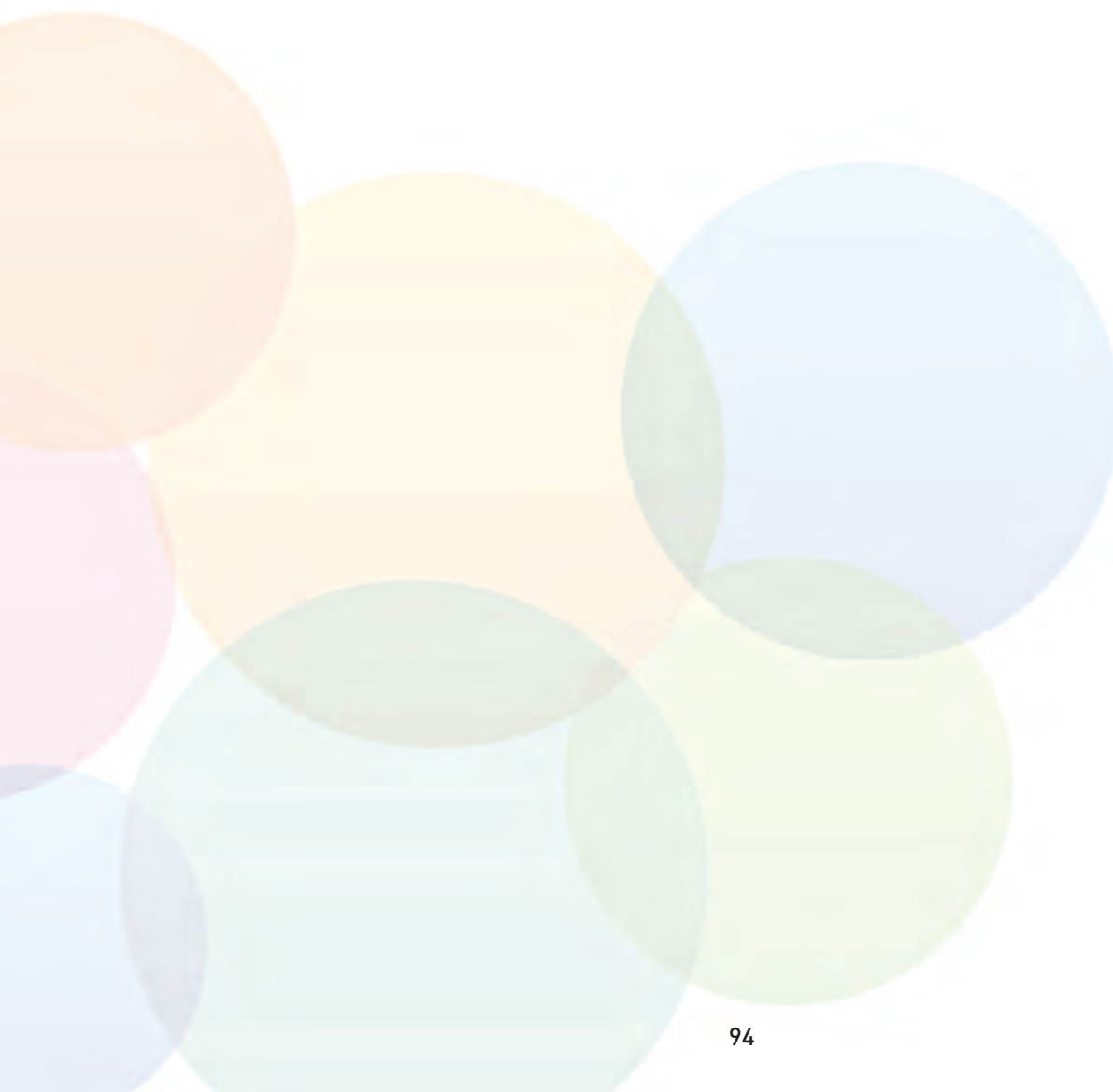
Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.

Spillane, J. & Diamond, J. (2007). (eds) *Distributed leadership in practice*. Teachers College, Columbia University.

The Teaching Council (2017). *Initial Teacher Education: Criteria and Guidelines for Programme Providers in accordance with Section 38 of the Teaching Council Act, 2001*, Revised Edition. The Teaching Council.

Woods, P. and Roberts, A. (2013). Leadership is...distributed [video online], available: <https://www.youtube.com/watch?v=J5F0MnrDSpY> [accessed 20.10.2018].

Youngs, H. (2007). *Having the 'presence' and courage to see beyond the familiar: Challenging our habitual assumptions of school leadership*. 1-12. Proceedings of the 2007 ACEL and ASCD International Conference.





Tuiscint múinteoirí faoi oiliúint ar an gceannaireacht i gcomhthéacsanna oideachais

Margaret Nohilly & Eilís O Sullivan, Coláiste Mhuire gan Smál, Luimneach

ACHOIMRE

Déantar iniúchadh san alt seo ar pheirspictíochtaí agus ar thuiscintí múinteoirí faoi oiliúint ar an gceannaireacht i mbunscoileanna (scoileanna náisiúnta) in Éirinn. Dírítear ann ar thorthaí taighde a rinneadh le dhá chohórt múinteoirí faoi oiliúint i mbliain deiridh na céime. Ghlac 621 mac léinn ar an iomlán páirt sa taighde. Tugtar achoimre ar an gcóras bunscoileanna in Éirinn agus ar fhorbairt na struchtúr ceannaireachta ann ar dtús chun torthaí an taighde a chur i gcomhthéacs. Dírítear ar an mbeartas oideachais in Éirinn agus baintear leas as saothar Spillane, *inter alia*, agus féachtar sa pháipéar seo ar choincheapa áirithe den cheannaireacht. Tugtar achoimre ansin ar chlár an Bhaitisiléara Oideachais sa choláiste ollscoile inar tugadh faoin staidéar. Agus na torthaí taighde á léiriú, cuirtear béim sa pháipéar seo ar eispéireas na múinteoirí faoi oiliúint ar a bheith á dtreorú trí struchtúir fhoirmiúla agus neamhfoirmiúla na ceannaireachta i scoileanna agus iad ar shocrúchán scoile nó gairmiúil. Is gné bhunriachtanach den chlár ollscoile atá sa socrúchán sin. Ina theannta sin, cuirtear i láthair freisin tuairimí na mac léinn maidir lena gcumas cur leis an gceannaireacht roinnte sa scoil ina bhfuil an socrúchán deiridh á dhéanamh acu. Tugtar achoimre freisin ar thuairimí na mac léinn maidir lena gcumas cur leis an gceannaireacht roinnte ar fhágáil na hollscoile dóibh agus ar a gceapadh mar mhúinteoirí i scoileanna in Éirinn. Mar chuid den chonclúid, tugann na húdair le tuiscint go bhféadfaí tacú le forbairt beartais amach anseo in oiliúint tosaigh múinteoirí ach an taighde seo a fhairsingiú chun cohóirt a chuimsiú ó na coláistí oiliúna go léir in Éirinn.

ABSTRACT

This paper considers student teachers' perspectives and interpretations of leadership in primary (national) schools in Ireland. It focuses on the findings of research undertaken with two cohorts of student teachers in their final year of study. In total 621 students participated in the research. To contextualise the research findings, the paper begins by charting the Irish primary school system and development of leadership structures within it. Focusing on education policy in Ireland and drawing on the work of Spillane, *inter alia*, this paper considers some concepts of leadership. It moves then to outline briefly the Bachelor of Education programme in the university college where the study was undertaken. In detailing the research findings, the paper highlights the student teachers' experiences of being led through the formal and informal leadership structures within schools while undertaking school or professional placement, a core component of the students' university programme. The paper also presents the students' perceptions of their potential to contribute to distributed leadership within the school in which they are completing their final placement. The findings of the students' interpretation of their ability to contribute to distributed leadership when they leave university and are appointed to teaching positions in schools in Ireland are also outlined. As part of their conclusion, the authors suggest that the extension of this research to include cohorts from each of the teacher education colleges in Ireland could support future policy development in initial teacher education.



1. RÉAMHRÁ

Déantar iniúchadh san alt seo ar pheirspictíochtaí agus ar thuiscintí múinteoirí faoi oiliúint ar an gceannaireacht i mbunscoileanna (scoileanna náisiúnta) in Éirinn. Dírítear ann ar thorthaí taighde a rinneadh le dhá chohórt múinteoirí faoi oiliúint i mbliain deiridh na céime. Tugtar achoimre ar an gcóras bunscoileanna in Éirinn agus ar fhorbairt na struchtúr ceannaireachta ann ar dtús chun torthaí an taighde a chur i gcomhthéacs. Féachtar ar thionscnaimh bheartais agus ar choincheapa áirithe de cheannairí, agus tugtar achoimre ansin ar chlár an Bhaitiléara Oideachais sa choláiste ollscoile inar tugadh faoin staidéar. Agus na torthaí taighde á léiriú, cuirtear béim sa pháipéar seo ar eispéireas na múinteoirí faoi oiliúint ar a bheith á dtreorú trí struchtúir fhoirmiúla agus neamhfhoirmiúla na ceannaireachta sa scoil agus iad ar shocrúchán scoile nó gairmiúil. Is gné bhunriachtanach den chlár ollscoile atá sa socrúchán sin. Cuirtear i láthair tuairimí na mac léinn maidir lena gcumas cur leis an gceannaireacht roinnte i scoileanna agus iad ar an socrúchán deiridh, agus ina theannta sin ar fhágáil na hollscoile dóibh agus ar a gceapadh mar mhúinteoir. Mar chuid den chonclúid, tugann na húdair le tuiscint go bhféadfaí tacú le forbairt beartais amach anseo in oiliúint tosaigh múinteoirí ach an taighde seo a fhairsingiú chun cohóirt a chuimsiú ó na coláistí oiliúna go léir in Éirinn.

2. AN CHEANNAIREACHT AGUS AN BHAINISTÍOCHT I mBUNSCOILEANNA NA hÉIREANN: COMHTHÉACS STAIRIÚIL

Cuireadh córas na scoileanna náisiúnta (bunscoileanna) ar bun in Éirinn in 1831 faoi mhaoirseacht Bord Coimisinéirí, agus bhí sé i gceist ón tús gur scoileanna il-sainchreidmheacha a bheadh iontu. Bhí sé beartaithe go bhfreastalódh daltaí na scoileanna náisiúnta ar cheachtanna sa litearthacht agus san uimhearthacht le chéile, ach go gcuirfí oideachas reiligiúnach orthu ag brath ar chreideamh an dalta. An Béarla an meán teagaisc a bhí ann. Go han-mhall ar fad a tháinig athrú air sin, ach cuireadh clár dátheangach ar bun in 1904 do scoileanna náisiúnta i gceantair ina raibh an Ghaeilge á labhairt (Akenson, 1970; Coolahan, 1981). Bhí na scoileanna á rith ar bhonn creidimh faoin am sin (O'Donoghue et al., 2017). Ní dhearnadh mórán plé ar choincheap na ceannaireachta san oideachas i measc lucht an oideachais in Éirinn ag an am. Bhí an-tábhacht ag cúrsaí bainistíochta sa chóras nua, áfach, agus grúpaí aonchineálacha measartha beag a bhí i mbun na bainistíochta sin. Ó tharla gur Chaitlicigh iad formhór de mhuintir na hÉireann, tháinig formhór de na scoileanna náisiúnta faoi phátrúnacht agus faoi iontaobhas na heaglaise sin. Ba iad daoine den chléir a bhí i mbun bhainistiú na scoileanna ina bparóiste féin, agus chosain siad a gcearta i leith an oideachais, idir reiligiúnach agus tuata, go díograiseach. I gcás na múinteoirí a ceapadh do scoileanna, bhain siad leis an traidisiún reiligiúnach céanna le bainisteoir na scoile, agus ba don bhainisteoir a bhí siad freagrach. Bhí siad freagrach don bhord coimisinéirí freisin. Ba mhinic a bhíodh ar mhúinteoirí a ndícheall a dhéanamh freastal ar éilimh an bhainisteora agus ar éilimh an bhoird araon, cé go mbíodh na héilimh sin ag teacht salach ar a chéile uaireanta. Tháinig na scoileanna náisiúnta faoi choimirce na Roinne Oideachais tar éis bhunú Shaorstát Éireann in 1922. Tháinig *New Programme of Instruction in National Schools* i bhfeidhm in 1922, agus díriodh ann ar athbheochan na Gaeilge, idir an teanga labhartha agus scríofa. Ba sa chlár sin a leagadh síos na paraiméadair don oideachas bunscoile in Éirinn don chuid is mó den leathchéad bliain a bhí le teacht (Coolahan, 1981). B'éigean do mhúinteoirí i scoileanna náisiúnta cloí le treoracha ón Stát i bhfoirm ciorclán ón Roinn Oideachais, agus bhí siad faoi údarás an bhainisteora chléiriúil i gcónaí. Bhíodh dualgais riaracháin ar an bpríomhoide i scoileanna náisiúnta, i dteannta a ról mar mhúinteoir ranga go hiondúil agus, faoi mar a mhaíonn Flood (2011), ba bheag 'avenues of influence' a bhí ar fáil dó.

In ainneoin go mbíodh múinteoirí freagrach do ghníomhaireachtaí ní b'airde, bhí siad neamhspleách, a bheag nó a mhór, laistigh dá seomra ranga féin. Is ar bhonn aonair a d'oibríodís, agus ba bheag comhoibriú a dhéanadís le comhghleacaithe leo. Tháinig athrú ar an scéal nuair a foilsíodh *Curaclam na Bunscoile* in 1971 mar bhí an curaclam dírithe go mór ar leanaí. As sin amach, cuireadh an bhéim ar chumas labhartha Gaeilge na leanaí a fheabhsú. Tháinig athrú freisin ar ról an phríomhoide agus na múinteoirí ranga freisin. Leagadh síos sa churaclam 'nua' sin ról an phríomhoide maidir lena chur chun feidhme. Bhí cur chun feidhme an churaclaim, bíodh sé rathúil nó ná bíodh, ag brath ar an bpríomhoide. Ina theannta sin, bhí de dhualgas air cruinnithe foirne a eagrú, an dul chun cinn a mheas, baill foirne nua a ionduchtú, agus comhroinnt tuairimí, scoileanna agus cumas a spreagadh (Cumann Múinteoirí Éireann, 1991). Moladh don phríomhoide coincheapa nua a thabhairt isteach agus eolas a chur ar an smaointeoireacht agus ar an bhforbairt nuálach i réimse an oideachais. Maidir leis na múinteoirí, bhí siad in ainm a bheith solúbtha i dtaobh cur chuige i leith na hoibre, sásta glacadh le smaointe nua, agus a bheith i dteagmháil rialta le múinteoirí eile agus a bheith eolach ar an smaointeoireacht i réimse an oideachais, idir an smaointeoireacht náisiúnta agus idirnáisiúnta (Roinn Oideachais, 1971).

In ainneoin na n-easnamh a bhí air, ba churaclam ceannródaíoch a bhí i gcuraclam 1971, lena n-áirítear an léirmhíniú a bhí ann ar na dualgais ceannaireachta a d'fhéadfadh a bheith ar phríomhoidí agus ar a gcomhghleacaithe. Rinneadh soiléiriú agus fairsingiú ar na dualgais sin i gCiorclán 16/73 a d'fhoilsigh an Roinn Oideachais, Brainse an Bhunoideachais, i mí na Bealtaine 1973. Soiléiríodh ról an bhainisteora sa chiorclán seo freisin, agus ba é a bhí 'charged with the direct government of the school' faoi mar a bhíodh roimhe sin (Roinn Oideachais, 1973). San Acht Oideachais, 1998, agus in *Curaclam na Bunscoile* a foilsíodh in 1999, rinneadh soiléiriú agus fairsingiú breise ar ról an phríomhoide agus a chomhghleacaithe. Níl an téarma 'bainisteoir' in úsáid san Acht Oideachais ná in *Curaclam na Bunscoile*. Cuireadh Boird Bhainistíochta ar bun do bhunscoileanna in Éirinn in 1975. An Bord a ghlac dualgais an




bhainisteora chléiriúil ina dhiaidh sin. D'fhéadfadh duine den chléir a bheith ina b(h)all de bhord bainistíochta scoile agus/nó ina c(h)athaoirleach air. Mar sin féin, ní féidir leis/léi dualgais bhainistíochta a chomhlíonadh ina (h)aoonar agus ní mór dó/dí dul i gcomhairle le baill eile an bhoird roimh ghníomhú thar ceann na scoile nó an bhoird. Cé gur tharla sé go mall uaireanta, tá athrú tagtha ar an gceannaireacht agus ar an mbainistíocht i mbunscoileanna na hÉireann ó bheith faoi cheannas aon duine amháin (bainisteoir fir cléiriúil), agus bíonn deis ag tuismitheoirí, múinteoirí agus daoine den phobal anois tuairim a léiriú go daonlathach maidir le conas is ceart an scoil áitiúil a fheidhmiú.

Ní úsáidtear an téarma 'ceannaireacht roinnte' go sainráite san Acht Oideachais. Mar sin féin, sa léirmhíniú ar ról an phríomhoide agus múinteoirí ranga san Acht, tugtar le tuiscint gurb í an cheannaireacht roinnte atá beartaithe do scoileanna na hÉireann san aonú haois is fiche (Acht Oideachais, 1998, Cuid 5). Aithníonn Humphreys (2010) an iliomad gnéithe inmhálartaithe den cheannaireacht roinnte, ach tá comhdhearadh ann go gcuimsítear ann an cheannaireacht dhaonlathach, tharmligthe, chomhroinnte agus chomhoibríoch. Téann Woods agus Roberts (2013) níos faide. Maíonn siad gur 'distributed phenomenon' ó nádúr atá sa cheannaireacht, beag beann ar ghníomhartha dearfacha nó diúltacha na gceannairí aitheanta i scoil. Dar le Woods agus Roberts, an dúshlán a bhíonn roimh cheannairí creidiúnaithe scoile ná tairbhe a bhaint as an 'distributed phenomenon' sin ar mhaithe le leas na ndaltaí agus na scoile seachas an cheannaireacht a roinnt. Tá na héilimh ar cheannairí sa suíomh oideachais ag dul i méid i gcónaí agus, i bhfianaise na n-éileamh sin, d'fhéadfaí gurbh iomchuí an cheannaireacht roinnte chun dul i ngleic le cúinsí práinneacha agus chun freastal ar riachtanais leanaí, scoileanna go ginearálta, agus gníomhaíochtaí a bhaineann leis an scoil. Chuir Spillane leis an díospóireacht ar an gceannaireacht roinnte agus, go deimhin, measann sé (2006) go bhfuil ceannairí éagsúla i gceist leis an gceannaireacht scoile, lucht riaracháin agus ceannairí ar múinteoirí iad ina measc. Dearbhaítear le coincheap sin na gceannairí iomadúla gur tasc crua atá sa cheannaireacht, agus is ann d'fhéidearthachtaí sa suíomh scoile chun an t-eispéireas oideachasúil do leanaí a shaibhriú. Ina theannta sin, d'fhéadfadh sé cur ar chumas phearsanra na scoile ardaidhmeanna gairme a bhaint amach, cur lena gcumais agus lena réimsí spéise, agus leas a bhaint as scileanna agus cumais chun leas na scoile agus, níos tábhachtaí fós, na leanaí atá faoina gcúram. Cuireann Youngs (2007) dearcadh den cheannaireacht roinnte chun cinn lena gcumasaítear pobal iomlán na scoile lena n-áirítear daltaí, tuismitheoirí agus an fhoireann. Cuireann an cheannaireacht roinnte dhaonlathach ar chumas daoine freagracht a ghlacadh iad féin seachas tascanna a tharmligean dóibh. 'People in formally designated positions and those without any such designations can and do take responsibility for leading and managing in the schoolhouse' (Spillane agus Diamond, 2007, lch 7). Tagann an cheannaireacht bhríoch chun cinn nuair a ghluaiseann príomhoidí ó struchtúir chumhachta eisiacha i dtreo pobal iomlán na scoile (múinteoirí faoi oiliúint san áireamh) a chumasú.

Déantar iarracht in *Ag Breathnú ar an Scoil Againne 2016: Creat Cáilíochta do Bhunscoileanna* (Roinn Oideachais agus Scileanna, 2016) léiriú a thabhairt ar an gcleachtas éifeachtach do scoileanna. Is é is aidhm leis an gcreat tacú leis an bhféinmheastóireacht do scoileanna, agus tá an creat bunaithe ar (i) an teagasc agus an fhoghlaim agus ar (ii) an cheannaireacht agus an bhainistíocht, mar is iad na réimsí sin a théann i gcion go díreach ar thorthaí foghlama agus ar eispéiris na ndaltaí. Tá sraith caighdeán sa chreat a bhaineann leis an dá réimse sin. Féachtar ann ar an gceannaireacht agus ar an mbainistíocht faoi cheithre cinn de cheanteidil nó de réimsí: (i) ceannaireacht ar fhoghlaim agus ar theagasc; (ii) an eagraíocht a bhainistiú; (iii) ceannaireacht ar fhorbairt na scoile; agus (iv) acmhainn na ceannaireachta a fhorbairt. Meastar gur coincheap doroinnte atá sa cheannaireacht agus sa bhainistíocht faoin gcreat. Téann an dá ghné i bhfeidhm ar bhunchuspóir na scoile agus ar an bhfoghlaim agus ar an teagasc ann. Tagraíonn an creat dóibh siúd a bhfuil ról foirmiúil ceannaireachta glactha acu, cé acu ar pátrúin scoile, baill de bhoird bainistíochta, príomhoidí, leas-phríomhoidí, nó múinteoirí a bhfuil post freagrachta acu atá i gceist. Aithnítear freisin, mar sin féin, gur féidir le daoine eile ról ceannaireachta a ghlacadh sa scoil, rud a tharlaíonn go minic. Féachtar ar chumasú múinteoirí 'le ról ceannaireachta a ghlacadh agus ceannas a ghlacadh ar an bhfoghlaim, trí úsáid éifeachtach a bhaint as samhlaigh ceannaireachta roinnte' mar chleachtas atá thar a bheith éifeachtach. Rud tábhachtach ná go n-aithnítear ann an gá atá ann 'an fhorbairt ar ghuth na ndaltaí, rannpháirtíocht na ndaltaí agus ceannaireacht na ndaltaí' a chothú agus a éascú. Maidir le scoil ina ndéantar deimhin de go ndéantar comhairle ionadaíoch daltaí a thoghadh go daonlathach agus ina n-aithnítear an chomhairle sin mar 'chatalaíoch don athrú, le ról gníomhach sa chinnteoireacht agus i bhforbairt na bpolasaithe', léiríonn an scoil sin cleachtas atá thar a bheith éifeachtach freisin (Roinn Oideachais agus Scileanna, 2016, lgh 28, 29).

San am atá thart, mar sin, ní rud uilechuimsitheach, éagsúil ná daonlathach a bhí sa cheannaireacht ná sa bhainistíocht i mbunscoileanna in Éirinn. Is amhlaidh mar a bhí an scéal roimh bhunú Shaorstát Éireann in 1922 agus tar a éis sin. Chuimsigh an bord coimisinéirí 'persons professing different religious opinions' ina rialacha (Stanley 1831-2). Mar sin féin, níor ceapadh bean ina coimisinéir riamh cé go raibh an bord ar an bhfód ar feadh aon bhliain déag agus ceithre scór. Bainisteoir Caitliceach cléiriúil amháin a bhíodh i gceannas ar fhorhmór na mbunscoileanna in Éirinn, agus fear a bhí ann i gcónaí. Ní go dtí 1971 a cuimsíodh le hobair an phríomhoide níos mó ná tascanna riaracháin ar ordú an bhainisteora, agus tá ról ceannaireachta breisithe laistigh den scoil anois acu. Níor glacadh le rannpháirtíocht dhíreach tuismitheoirí i réachtáil na scoile ar a raibh a leanaí ag freastal go dtí gur cuireadh córas na mbord bainistíochta do bhunscoileanna ar bun in 1975. Ní raibh céatadán na múinteoirí bunscóile baineanna ar aon dul ar chor ar bith le céatadán na bpríomhoidí bunscóile baineanna go dtí tús an aonú haois is fiche (Cumann Múinteoirí Éireann, 2004). Ar deireadh thiar, áfach, is léir na féidearthachtaí a bhaineann leis an gceannaireacht



roinnte, lena n-áirítear rannpháirtíocht na mball foirne go léir sa scoil agus bunú comhairlí daltaí lena n-éascaítear rannpháirtíocht na leanaí ina n-áit foghlama féin.

3. CEANNAIREACHT AG MÚINTEOIRÍ LAISTIGH DE CHLÁIR AN BHAITSILÉARA OIDEACHAIS

Gné den cheannaireacht roinnte is ea ceannaireacht ag múinteoirí a chuireann ar chumas múinteoirí éagsúla teacht chun cinn mar cheannairí ag tréimhsí éagsúla le linn na scoilbhliana agus le linn a ngairmréime.

Tá athrú tagtha ar an oideachas múinteoirí in Éirinn le blianta beaga anuas mar thoradh ar thionchair éagsúla anseo in Éirinn agus níos faide i gcéin (O'Donoghue et al., 2017). Tá Baitsiléir Oideachais (B.Oid.) le fáil faoi láthair i gceithre ollscoil in Éirinn dóibh siúd ar maith leo dul i mbun teagaisc i mbunscoileanna. Ceithre bliana a mhaireann na cláir oideachais múinteoirí sin go léir, agus tá an socrúchán scoile nó gairmiúil ina bhunghné de gach clár díobh. D'fhéadfadh eagrú na socrúchán sin a bheith éagsúil ó chlár go clár ach, mar sin féin, is ionann fad na socrúchán gairmiúil go léir a dhéanann na mic léinn mar thoradh ar rialacháin na Comhairle Múinteoireachta (Comhairle Mhúinteoireachta, 2017).

Ar aon dul le cláir B.Oid. in ollscoileanna eile, tá athchoincheapadh déanta le blianta beaga anuas ar an gclár B.Oid. sa choláiste ollscoile inar tugadh faoin taighde seo. Cuireadh bliain sa bhreis leis an gclár (ceithre bliana atá anois ann), agus díreann níos mó anois ar an bhforbairt beartais. Tugtar deis do mhic léinn ar an gclár anois speisialtóireachtaí a fhorbairt i réimsí roghnaithe. D'fhéadfadh sé go mbeadh sé de chumas ag céimithe ón gcoláiste a bheith chun tosaigh i dtionscnaimh chláir agus bheartais ar leibhéal scoile (O'Shea, 2016).

In earrach na bliana 2016, thosaigh an chéad chohórt mac léinn den chlár B.Oid. ceithre bliana ar an seimeastar deiridh i gColáiste Mhuire gan Smál. In earrach na bliana 2017, thosaigh an dara chohórt ar an seimeastar deiridh sa Choláiste. Bhí an dá chohórt tar éis socrúchán breisithe scoile nó gairmiúil a dhéanamh, agus dhírigh na mic léinn ar ghné den churaclam i rith an tsocrúcháin sin. Deis a bhí ann, dáiríre, chun idirghníomhú ar feadh thréimhse an tsocrúcháin le pearsanra na scoile agus le leanaí ó aicmí éagsúla ar réimse den churaclam ina raibh roinnt modúil speisialaithe déanta ag na mic léinn cheana féin agus/nó inar chuir siad spéis ar leith. De rogha air sin, b'fhéidir gur dhírigh an mac léinn ar ghné ar leith den churaclam ar iarratas ón scoil. Bhí cuid de na mic léinn ag obair i gcomhar le comhghleacaithe leo, ach rinne cuid eile de na mic léinn na tionscadail a threorú sna scoileanna. Bhí an deis ag na mic léinn i rith an tsocrúcháin freisin taithí a fháil ar ghnéithe de shaol na scoile lasmuigh den seomra ranga príomhshrutha. 'Obair shnáithe' a thugtar air sin. Go hiondúil, caitheann mic léinn roinnt ama ag breathnú ar na Múinteoirí Oideachais Speisialta sa scoil agus ag comhoibriú leo, agus iad ag obair le leanaí a bhfuil riachtanais foghlama agus iompraíochta éagsúla acu. Tugtar deis do mhic léinn san obair shnáithe freisin páirt a ghlacadh in aon tionscnamh cómhúinteoireachta atá ar siúl sa scoil. Bíonn roinnt múinteoirí ag obair le chéile in aon seomra ranga amháin i dtionscnamh cómhúinteoireachta, ar réimse na lítearthachta nó na huimhearthachta go hiondúil, agus bíonn leanaí ag obair le múinteoirí i ngrúpaí beaga ar ghnéithe áirithe de réimse curaclaim. I rith na hoibre snáithe, bíonn deis mhór ag na mic léinn féachaint ar na róil cheannaireachta a bhíonn ag príomhoidí, ag leas-phríomhoidí agus ag baill foirne eile i bpobal na scoile.

4. AN STAIDÉAR REATHA

An cheannaireacht san oideachas a bhí faoi chaibidil sa taighde seo, go bunúsach tuiscint na mac léinn féin ar a n-acmhainneacht cur leis an gceannaireacht roinnte sa scoil, ar bhonn aonair nó i gcomhar le baill foirne eile. Tugadh cuireadh do mhic léinn ón dá chohórt páirt a ghlacadh ann. Cuimsíodh leis an rannpháirtíocht suirbhé/ceistneoir a líonadh ar bhonn deonach. Dearbhaíodh nach luafar aon ainm, agus caomhnaíodh an anaithnideacht sin. Sa cheistneoir, spreagadh na mic léinn le machnamh a dhéanamh ar an gceannaireacht i gcomhthéacsanna oideachais faoi mar a bhí feicthe acu. Iarradh orthu machnamh a dhéanamh ar a dtaithí féin ar an gceannaireacht ar fud an chláir B.Oid., lena n-áirítear an socrúchán gairmiúil fada, an ghné den churaclam a bhí faoi chaibidil acu, agus modúl den chlár B.Oid. san Eispéireas ar an Oideachas Malartach. Iarradh orthu freisin smaíneamh faoi na róil cheannaireachta a d'fhéadfaidís a ghlacadh, nó a bheidís sásta a ghlacadh, nuair a rachaidh siad i mbun oibre mar mhúinteoir. Tugadh le tuiscint leis na chéad torthaí go measann múinteoirí faoi oiliúint go dtacaíonn an clár B.Oid. in CMgS leo agus róil cheannaireachta i scoileanna á nglacadh acu. Tugadh le tuiscint sna sonraí freisin gur féidir le múinteoirí nuacháilithe cur leis an gceannaireacht roinnte sa chomhthéacs oideachais ar go leor bealaí, dar leis na mic léinn sin.

Tá na húdair faoi chomaoin mhór ag na comhghleacaithe a d'éascaigh gné an bhailithe sonraí den taighde seo. Go háirithe, ba mhaith leo buíochas a ghlacadh le breis is 600 mac léinn a ghlac páirt sa taighde. Ar an iomlán, líon 293 mac léinn ó chohórt an cheathrú bliain den chlár B.Oid. an ceistneoir in 2015-2016, faoi mar a rinne 328 mac léinn ó chohórt 2016-2017. Tá sonraí i dTábla 1 ar an líon mac léinn fireann agus baineann a ghlac páirt. Faoi mar a léirítear leis an miondealú ar na mic léinn, is mó i bhfad líon na mban a thugann faoin mBaitsiléir Oideachais ná líon na bhfear.

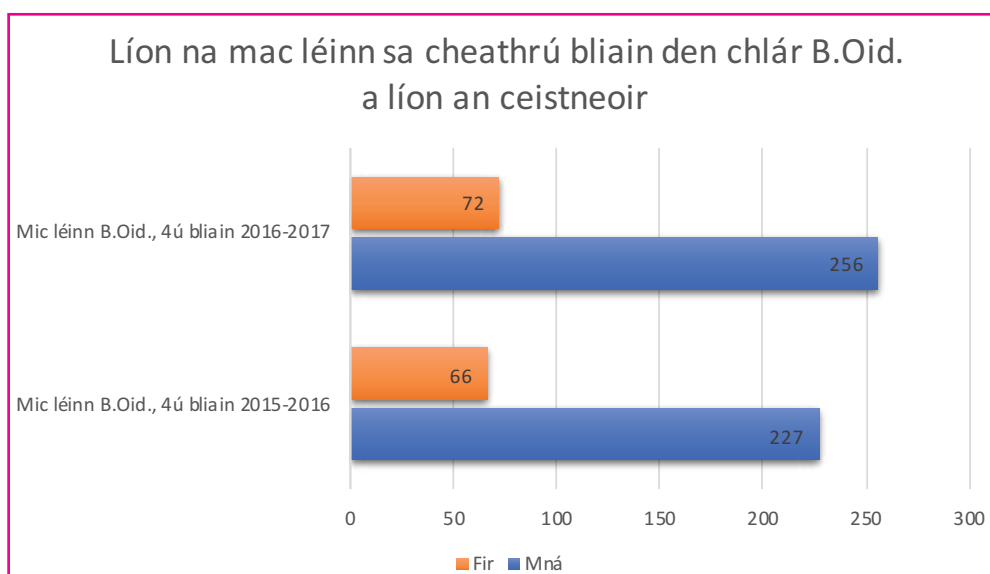
Níorbh údar imní é an cothromas inscne, sa tsochaí i gcoitinne ná i mbunscoileanna go háirithe, in Éirinn sa ré



Victeoiriach. Bhíothas ag súil leis ag an am, agus glacadh leis, gurbh fhir a bheadh i bhformhór na múinteoirí bun scoile (Coimisinéirí an Oideachais Náisiúnta in Éirinn (CNEI) 1835, 1890). Mar sin féin, aithnítear gur 'feiniméan' atá i gceist sa líon íseal fear ag dul le gairm na múinteoireachta faoi láthair i bhformhór na dtíortha forbartha, Éire ina measc (Roinn Oideachais, 2006). Mná is ea iad díreach os cionn 86% de na múinteoirí bun scoile in Éirinn (an Eagraíocht um Chomhar agus Fhorbairt Eacnamaíochta (ECFE), 2018). Is cúis imní é sin maidir le stádas gairme ina bhfuil ceannas ag aon inscne amháin. Ábhar imní eile is ea an éagsúlacht i ngairm na múinteoireachta agus, dá bhrí sin, sa cheannaireacht i mbun scoileanna. Bíonn an éagsúlacht sa cheannaireacht ag brath ar an éagsúlacht sa ghairm, agus tá an dá rud ag brath go hiomlán ar an éagsúlacht i measc na mac léinn a ghlactar isteach sna coláistí oideachais (McMahon, 2018).

Tábla 1

Líon na mac léinn fireann agus baineann a líon an ceistneoir

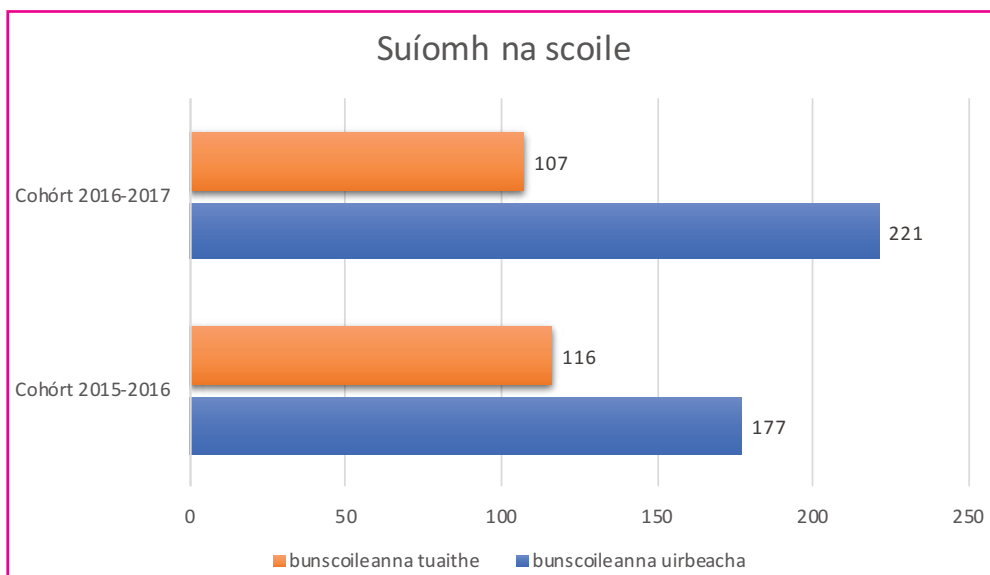


Is iondúil go mbíonn ar na mic léinn sa choláiste ina ndearnadh an taighde an scoil agus an rang dá socrúchán gairmiúil deiridh a eagrú iad féin. Bhí faisnéis sna sonraí a bailíodh sa cheistneoir ar na scoileanna ina raibh na mic léinn ar an socrúchán deiridh sin. Cuimsíodh leis na sonraí sin suíomh ginearálta na scoile (scoil tuaithe nó uirbeach), réimse na leibhéal ranga sa scoil, agus inscne na ndaltaí. Thug formhór na mac léinn sa dá chohórt le fios go raibh siad ar shocrúchán i scoil uirbeach, faoi mar a léirítear i dTábla 2. I gcathracha nó i mbailte móra atá na scoileanna sin lonnaithe. Bíonn líon daltaí níos mó i scoileanna uirbeacha go hiondúil, agus bíonn níos mó múinteoirí ag obair iontu. Bíonn líon beag ranganna il-leibhéal i scoileanna uirbeacha, mar sin, agus bíonn a sheomra ranga féin ag gach leibhéal. I gcomparáid leis sin, d'fhéadfadh idir dhá ghrúpa agus ceithre ghrúpa ranga a bheith á múineadh le chéile ag an múinteoir céanna in aon sheomra ranga amháin. Nuair a roghnaíonn siad dul ar shocrúchán i ranganna i scoileanna uirbeacha, b'fhéidir go mbíonn na mic léinn ag smaoineamh ar riachtanais phleanála an tsocrúcháin ghairmiúil fhada agus go dtéann siad leis an rogha is tarraingtí, dar leo.



Tábla 2

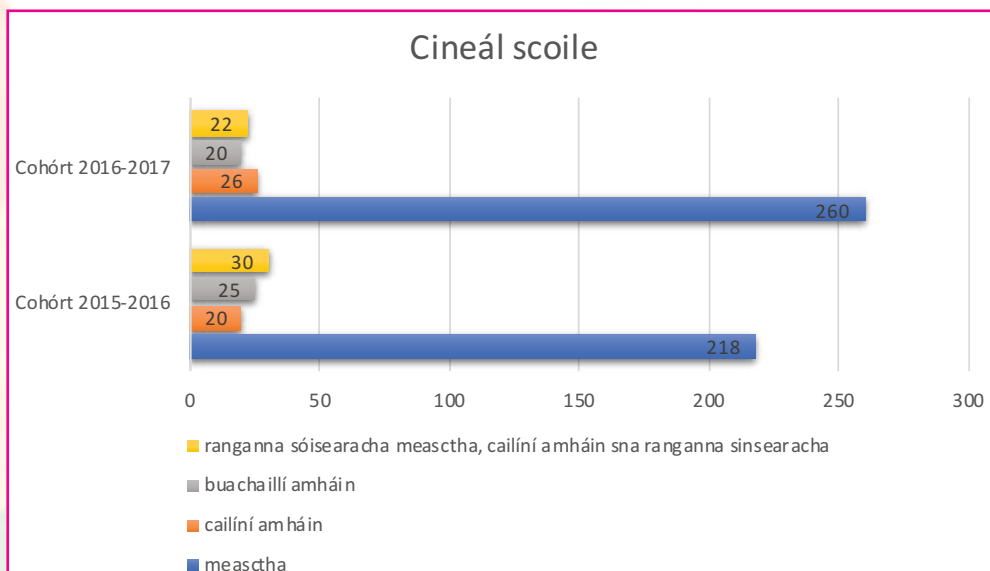
Suíomh na scoile



Léirítear i dTábla 3 na cineálacha éagsúla scoileanna ina ndearna na mic léinn an socrúchán fada. Ina measc, bhí scoileanna measctha ó na Naíonáin Shóisearacha go dtí rang 6. Scoileanna 'measctha' a thugtar orthu sin. Chuaigh siad i mbun teagasc freisin i scoileanna buachaillí nó cailíní, agus i scoileanna ina raibh idir bhuachaillí agus chailíní sna ranganna sóisearacha, agus cailíní amháin sna ranganna sinsearacha. Sna scoileanna sin, is minic a imíonn na buachaillí chuig scoil buachaillí in aice láimhe. Faoi mar atá le feiceáil ón tábla, thug formhór na ndaltaí faoin socrúchán i mbunscoileanna measctha.

Tábla 3

Cineál scoile

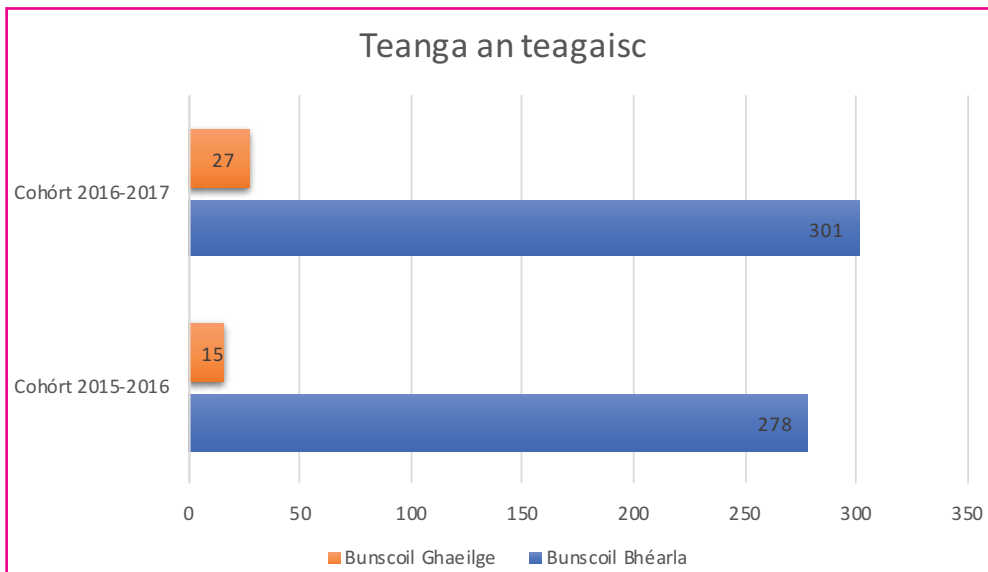


Is é an Béarla nó an Ghaeilge teanga an teagasc i mbunscoileanna in Éirinn. Mar atá léirithe i dTábla 4, ba i scoileanna Béarla a rinne formhór na mac léinn an socrúchán. Níor iarraidh ar na mic léinn an rogha sin a mhíniú. B'fhéidir go gceapann siad gurb éasca an teagasc i scoil Bhéarla. B'fhéidir go n-aithníonn siad gurb éasca go minic teacht ar acmhainní i mBéarla seachas i nGaeilge, agus go smaoiníonn siad ar an ualach oibre sa bhreis a d'fhéadfadh a bheith ann chun obair an tseomra ranga a réiteach. D'fhéadfadh sé nach bhfuil cuid de na mic léinn iomlán muiníneach as a gcumas chun foghlaim na leanaí a éascú trí Ghaeilge. Níl ansin ach tuairim, agus d'fhéadfaí tabhairt faoi thaighde eile sa réimse chun féachaint air sin. Ar an gcaoi chéanna, d'fhéadfaí féachaint a thuilleadh ar an bhfáth a roghnaíonn mic léinn cineálacha nó suíomhanna scoile ar leith.



Tábla 4

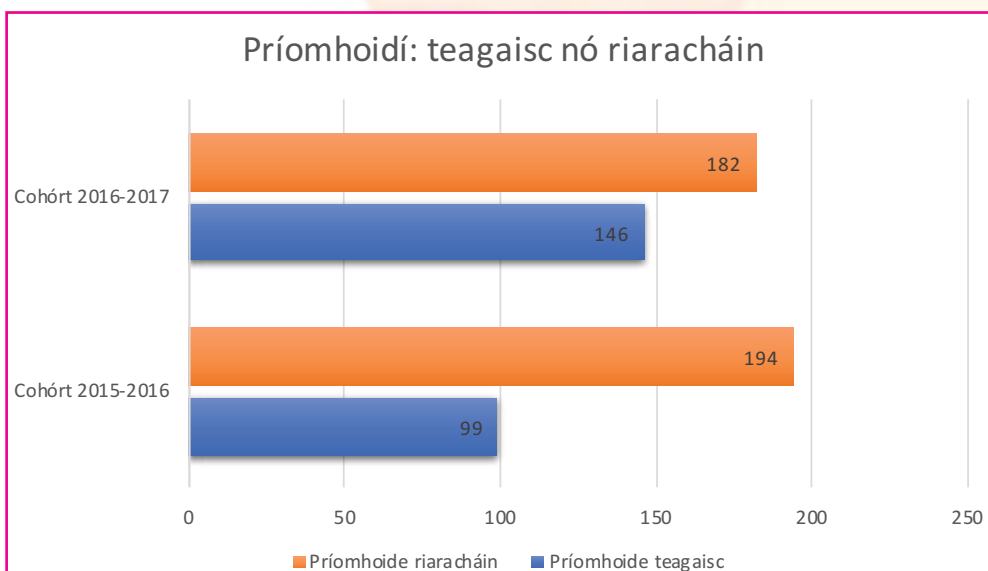
Teanga an teagaisc



Amhail na príomhoidí a bhí ag obair in Éirinn sa naoú haois déag agus ag tús an fhichiú haois, d'fhéadfaí go mbeadh dualgais cheannaireachta agus bhainistíochta ar phríomhoidí scoile na linne seo anuas ar rang a mhúineadh. Tarlaíonn sé sin go hiondúil i scoil ina bhfuil líon níos lú daltaí agus líon níos lú múinteoirí ranga. Bíonn na príomhoidí sin i dteideal líon ceadaithe laethanta scaoilte. Ní bhíonn orthu an rang a mhúineadh ar na laethanta sin, agus is féidir leo díriú isteach ar na dualgais cheannaireachta agus bhainistíochta a bhíonn orthu. 'Príomhoidí teagaisc' a thugtar ar na príomhoidí sin. Ní bhíonn príomhoidí sa rang sna scoileanna níos mó, agus bíonn siad ag plé go hiomlán le dualgais cheannaireachta agus bhainistíochta. 'Príomhoidí riaracháin' a thugtar orthu sin. Tá 3,240 bunscoil in Éirinn faoi láthair a 'gcabhraíonn' an Roinn Oideachais agus Scileanna leo (Roinn Oideachais agus Scileanna, 2019a). Is príomhoidí teagaisc iad thart ar 56% de phríomhoidí bunscoile (Líonra Príomhoidí Bunscoile Éireann (IPPN), 2019). Léirítear i dTábla 5 cibé acu príomhoide teagaisc nó riaracháin a bhí sna scoileanna ina ndearna na mic léinn an socrúchán gairmiúil deiridh. Is léir, i bhformhór na gcásanna, gur phríomhoidí riaracháin a bhí ann. Tagann sé sin lena bhfuil i dTábla 2 thuas mar bíonn líon níos mó daltaí i scoileanna uirbeacha, mar aon le líon níos mó múinteoirí agus, dá bhrí sin, príomhoidí riaracháin.

Tábla 5

Príomhoidí sna bunscoileanna ina ndearna na mic léinn a socrúchán





4.1 Taithí ar an gceannaireacht i rith an tsocrúcháin ghairmiúil

Tar éis do na mic léinn buneolas a thabhairt ar shuíomh na scoile, an cineál scoile, teanga an teagaisc agus ról an phríomhoide (teagaisc nó riaracháin), iarradh orthu sonraí breise a thabhairt ar na tréithe ceannaireachta a chonaic siad i rith an tsocrúcháin fhada ghairmiúil nó scoile.

Rinneadh anailís ar fhreagraí na mac léinn sa dá chohórt. Scileanna eagrúcháin na bpríomhoidí an tréith ba mhínice a luaigh na mic léinn. Luaigh duine amháin go mbíonn imeachtaí sa scoil á n-eagrú agus á gcomhordú ag an bpríomhoide, agus go gcuireann sé béim ar thréimhsí oiliúna agus ar chúrsaí éagsúla a bhíonn ar fáil (cohórt 2015-16).

Tréith eile a luaigh na mic léinn ab ea ról spreagúil an phríomhoide agus a theacht i láthair sa scoil. Thug siad cuntas ar an bpríomhoide ag stiúradh gníomhaíochtaí, a theacht i láthair, agus a mhúinín, agus go mbíonn sé dea-eagraithe, spreagúil agus comhsheasmhach. Téama eile a d'aithin na mic léinn ab ea ról an phríomhoide maidir le timpeallacht shláintiúil foghlama agus oibre a chur ar bun agus/nó tacú leis sin. Thug siad cuntas freisin ar an tacaíocht a thug an príomhoide dóibh agus iad ar an socrúchán gairmiúil, agus luaigh siad gur spreag an príomhoide iad mar mhic léinn chun feabhas a chur ar a gcuid teagaisc (cohórt 2016-17).

Ag teacht le peirspectíocht na ceannaireachta roinnte, d'aithin na mic léinn go mbíonn tréithe ceannaireachta á léiriú freisin ag daoine eile sa phobal scoile seachas an príomhoide. Luaigh mac léinn amháin gurbh iad an príomhoide agus an leas-phríomhoide a thug an cheannaireacht sa scoil (cohórt 2016-17) agus luaigh mac léinn eile go raibh an-bhaint ag na múinteoirí go léir sa cheannaireacht sa scoil tríúr múinteoirí ina raibh sé (cohórt 2015-16). Ina theannta sin, léirigh na mic léinn na héilimh ar phríomhoidí a bhí i mbun teagaisc agus ceannaireachta. Dúirt mac léinn amháin go raibh an príomhoide sa phost le dhá bhliain agus go raibh rang 5 agus 6 á múineadh aige freisin, agus go raibh deacrachtaí aige an chothromaíocht a aimsiú idir na dualgais sin (cohórt 2015-16).

I gceist eile, iarradh ar na daltaí léiriú a thabhairt ar thrí cinn de na tréithe is tábhachtaí de cheannaire scoile. Luaigh na mic léinn tréithe éagsúla, spreagadh, tarmligean, carasma agus diongbháilteacht ina measc. Mar sin féin, ba iad seo a leanas na trí thréithe a luaigh na mic léinn arís is arís eile: (i) scileanna eagrúcháin; (ii) muinín; agus (iii) scileanna cumarsáide.

4.2 Róil cheannaireachta a ghlacadh i rith an tsocrúcháin ghairmiúil

Iarradh ar na mic léinn sa cheistneoir cuntas a thabhairt ar na róil cheannaireachta a bhí acu sna scoileanna agus iad ar an socrúchán fada. Bhí sé de nós ag na mic léinn díriú ina bhfreagraí ar na róil cheannaireachta a bhí acu féin agus iad ag díriú ar ghné den churaclam agus ina gcuid oibre snáithe. Faoi mar a léirítear thuas, tugann an obair shnáithe an deis do mhic léinn foghlaim faoin saol i scoil lasmuigh de thimpeallacht an tseomra ranga príomhshrutha. Agus iad ag díriú ar ghné den churaclam, is féidir leo togra scoile uile a fhorbairt atá nasctha leis an gcuraclam nó le réimse den churaclam. D'fhéadfadh an scoil an togra a shonrú, nó d'fhéadfadh sé a bheith bunaithe ar réimse spéise nó ar bhua atá ag an mac léinn féin.

Chuir na mic léinn béim ina gcuid freagraí ar na deiseanna a bhí san obair shnáithe agus sa bhéim ar an gcuraclam chun tabhairt faoin gceannaireacht agus iad ar shocrúchán gairmiúil. Mhínic mac léinn amháin go ndearna sé seanseomra ealaíne a athchóiriú ina stiúideo don bhéim ar an gcuraclam, agus thug sé faoi dhá thionscadal ealaíne ar scála mór sa scoil (cohórt 2015-16). Shonraigh duine eile gur léirigh sé a cheoldráma féin. Ba dheacair é sin a dhéanamh, agus b'iontach an chruthaitheacht a bhain leis (cohórt 2016-17). Luaigh roinnt de na mic léinn go ndearna siad foirne a thraenáil i spóirt éagsúla. Ba spéisiúil an rud é nár luaigh na freagróirí na dúshláin a bhí rompu agus na róil cheannaireachta sin á nglacadh acu.

Ní nach ionadh i gcás múinteoirí ag tús a ngairmréime, is cosúil nár ghlac cuid acu ról ceannaireachta d'aon saghas agus iad ar an socrúchán gairmiúil. Sna freagraí ó na mic léinn sin, díriodh ar an ról tacaíochta a ghlac siad agus iad ag cabhrú le hócáidí, imeachtaí (ag tús na scoilbhliana agus roimh an Nollaig) agus san obair thionscadail a bhí ar siúl ag an scoil, in athbhreithniú agus i bhforbairt ar bheartais scoile, agus a bheith solúbtha agus comhoibríoch go ginearálta laistigh den scoil.

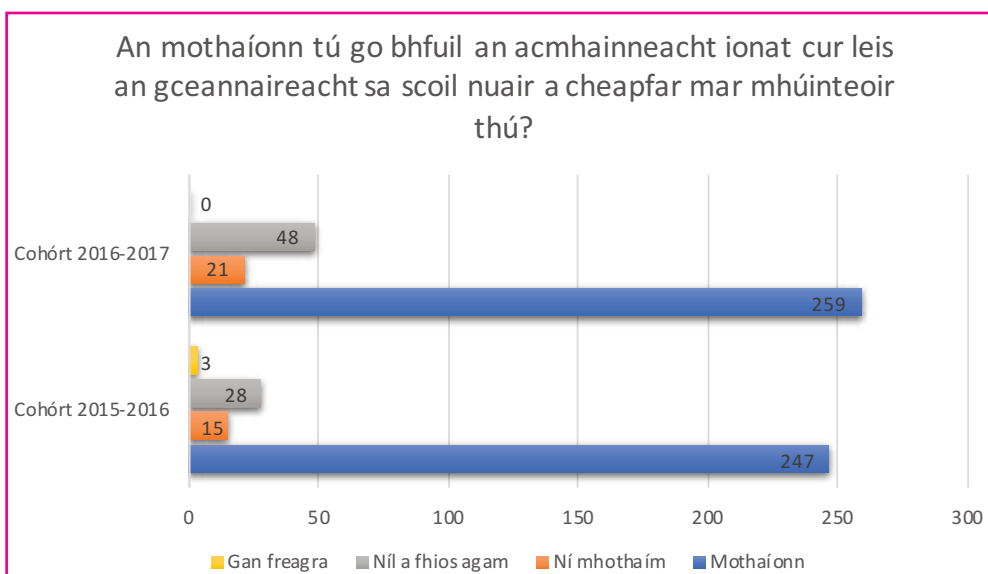
4.3 Tuairim na mac léinn maidir lena gcumas cur leis an gceannaireacht ar a gceapachán i scoil

Iarradh ar na mic léinn cibé acu ar mheas siad nó nár mheas siad go bhféadfaidís cur leis an gceannaireacht sa scoil nuair a cheapfar mar mhúinteoirí iad. Léirítear na freagraí i dTábla 6. Mheas formhór mór de na mic léinn ón dá chohórt go raibh an cumas sin iontu. Thug líon beag mac léinn le fios gur mheas siad nach raibh acmhainneacht cheannaireachta iontu nó nach raibh a fhios acu cibé acu an raibh an acmhainneacht iontu nó nach raibh. Tá achoimre ar na torthaí le fáil i dTábla 6 thíos.



Tábla 6

Tuairim na mac léinn maidir lena gcumas cur leis an gceannaireacht ar a gceapachán mar mhúinteoir



4.4 Tuairim na mac léinn ar an gcineál ceannaireachta a d'fhéadfaidís a ghlacadh ar a gceapachán i scoil

Sa cheist deiridh, spreagadh na mic léinn chun léiriú a thabhairt ar an gcineál róil ceannaireachta a d'fhéadfaidís a ghlacadh ar a gceapachán i scoil. Go ginearálta, léirigh na freagraí na cineálacha ceannaireachta a bhí ar siúl ag na mic léinn agus iad ar an socrúchán fada. Dhírigh cuid de na mic léinn ar thionscnaimh churaclaim. Ó tharla go ndéanann go leor de na mic léinn 'speisialtóireacht' i réimse den churaclam agus iad ar an gclár fochéime B.Oid., thug siad le fios go bhféadfaidís cur leis an gceannaireacht tríd an speisialtóireacht áirithe sin. Luaigh duine amháin go raibh speisialtóireacht aige i gcúrsaí teanga agus litearthachta agus gur bhreá leis na tionscnaimh litearthachta sa scoil a stiúradh. Luaigh duine eile teicneolaíochtaí nua agus modheolaíochtaí nua a thabhairt isteach sa scoil. Chuir na mic léinn béim ar a gcumas cur leis an gceannaireacht trí ghníomhaíochtaí seach-churaclaim. Scríobh duine amháin go ndéanfadh sé na tionscnaimh spóirt agus ealaíne sa scoil a stiúradh agus go gcuirfeadh sé leis an scoil ar bhealach dearfach. Luaigh mic léinn eile go dtabharfaidís na leanaí chuig imeachtaí spóirt agus chuig cluichí. Mheas na mic léinn go bhféadfaidís cur leis an gceannaireacht sa scoil trí thacú leis an bpróiseas pleanála. Luaigh duine amháin ina fhreagra gur mheas sé go bhféadfaidís sé forbairt an churaclaim agus an phlean scoile a ghlacadh mar chúram air féin. Ba spéisiúil an rud é, ó tharla nach bhfuil na mic léinn sin ach ag tosú amach ar a ngairmréim, gur luaigh go leor díobh go dtacódís leis an gceannaireacht fhoirmiúil i bpobal na scoile trína bheith ina mbaill den bhord bainistíochta. Dúirt mac léinn amháin go mbeadh sé sásta a bheith ina ionadaí do na múinteoirí ar an mbord bainistíochta.

5. CONCLUÍD

Is cuid den chlár B.Oid. athchoincheaptha an socrúchán gairmiúil fada. Mar ghné lárnach den chlár, tacaíonn an socrúchán le múinteoirí faoi oiliúint agus iad ag ullmhú le dul i mbun teagaisc sa seomra ranga agus le haghaidh go leor de ghnéithe de shaol na scoile, lena n-áirítear soláthar oideachais speisialta, cómhúinteoireacht, gníomhaíochtaí tar éis na scoile, imeachtaí spóirt, agus go leor de na himeachtaí agus na hócáidí ina gcuirtear foghlaim leanaí óga chun cinn. An rud is tábhachtaí, cabhraíonn an socrúchán fada faoi mar atá anois ann le múinteoirí faoi oiliúint chun a scileanna ceannaireachta a fhorbairt. Gné bhunriachtanach ina leith sin is ea an ceanglas atá ann forbairt a dhéanamh ar dhíriú ar ghné den churaclam agus é sin a chur chun feidhme, faoi mar a thuairiscigh na mic léinn féin ina gcuid freagraí don taighde seo. Aithnítear i gCiorclán 0063/2017 *Ceannaireacht agus bainistíocht i mbunscoileanna*, a d'fhoilsigh an Roinn Oideachais agus Scileanna, go 'scaiptear an cheannaireacht ar fud na scoile mar phríomhghné tacaíochta d'fhoghlaim daltaí' (Roinn Oideachais agus Scileanna, 2017, lch 4). Cé go bhfoghlaímíonn na múinteoirí faoi oiliúint teoiric na ceannaireachta roinnte, téann siad i dtaithí ar chur leis an bhfeiniméan, agus is í an taithí sin a bhronnann tuiscint níos fearr orthu ar an gcaoi a bhféadfaidís cur le go leor de ghnéithe de shaol na scoile, faoin gcuraclam féin agus lasmuigh de araon (Woods agus Roberts 2013).

Cé go n-aithnítear go bhfuil 'ról ceannaireachta ag gach múinteoir i bpobal na scoile agus maidir le foghlaim daltaí' (Roinn Oideachais agus Scileanna, 2017, lch 6), is ann do ról ceannaireachta shainithe amhail príomhoide, leas-phríomhoide, agus príomhoide cúnta, laistigh den struchtúr bunscoile. Tá tábhacht straitéiseach leis na poist sin



maidir le ceannaireacht, bainistíocht agus riarachán na scoile. Go traidisiúnta i mbunscoileanna na hÉireann, shanntaí na poist sin bunaithe ar shinsearachta na múinteoirí sa scoil. Ní hamhlaidh mar atá níos mó, agus bheadh go leor múinteoirí nua an-chumasach i bpost ceannaireachta foirmiúil. Faoin tsamhail cheannaireachta atá molta ag an Roinn Oideachais agus Scileanna in Éirinn, moltar gur cheart do na freagrachtaí a bheith ag teacht le riachtanais shainaitheanta agus tosaíochtaí sainaitheanta na scoile. Dá bhrí sin, bheadh an-mhianach i gcéimithe cláir Baitsiléara Oideachais a bhfuil speisialtóireacht i réimse ar leith acu i ndáil leis na riachtanais athraitheacha sa scoil. Ó tharla go mbíonn gach múinteoir, idir shealadach agus bhuan, i mbunscoil aitheanta i dteideal cur isteach ar phost mar phríomhoide cúnta, b'fhéidir go spreagfadh an taithí ar an gceannaireacht a fhaightear ar an socrúchán fada do mhúinteoirí óga cur isteach ar phoist cheannaireachta fhoirmiúla. D'fhéadfaí a áiteamh, fiú, gurb é tús gairme múinteoirí an t-am is fearr chun a gcuid díograise agus spéise sa cheannaireacht a chothú.

Léirítear i bhfreagraí na mac léinn i rith an taighde seo go léir go measann siad go bhfuil an cumas iontu cabhrú le gach réimse den chreat ceannaireachta faoi mar atá sonraithe in *Ag Breathnú ar an Scoil Againne 2016: Creat Cailíochta do Bhunscoileanna* (Roinn Oideachais agus Scileanna, 2017). Ní nach ionadh gur faoi Réimse 1 den chreat, *Ceannaireacht ar fhoghlaim agus ar theagasc*, is mó a mheasann mic léinn gur féidir leo cur le saol na scoile agus iad ag tosú amach mar mhúinteoirí. Is léir go gcabhraítear leo é sin a dhéanamh trí thabhairt faoi speisialtóireacht agus trí dhíriú ar ghné ar leith den churaclam. Ina theannta sin, luaigh na mic léinn sa taighde seo an cumas atá iontu cur leis an dara réimse den chreat ceannaireachta freisin, *An eagraíocht a bhainistiú*. Tugann na mic léinn tuilleadh sonraí ar a gcumas chun tacú le timpeallacht foghlama atá slán agus sláintiúil le gníomhaíochtaí curaclaim agus gníomhaíochtaí seach-churaclaim araon. Trína léiriú go mbíonn siad sásta freagrachtaí a ghlacadh amhail cór na scoile a bhainistiú agus a bheith ina mball de bhord bainistíochta na scoile, léiríonn na mic léinn conas is féidir leo cur leis an réimse sin. D'fhéadfaí go mbeadh sé de chumas freisin ag múinteoirí nuacháilithe cur leis an tríú réimse den chreat, *Ceannaireacht ar fhorbairt na scoile*, faoi mar a léirítear lena bhfreagraí ar an gceistneoir. Cumasaítear céimithe spreagtha, a bhfuil smaointe agus modheolaíochtaí nuálacha acu maidir leis an teagasc, chun tacú le scoileanna freagairt do riachtanais agus d'athruithe san oideachas atá de shíor ag forbairt. Maidir leis an réimse deiridh den chreat, *Acmhainn na ceannaireachta a fhorbairt*, is réimse é ar a bhfuil taithí phearsanta ag na mic léinn. Leanfaidh siad d'acmhainn na ceannaireachta a fhorbairt agus páirt á ghlacadh acu i saol na scoile. Bhí ann do chéatadán ard mac léinn thar an dá chohórt a mheas go raibh an cumas iontu cur leis an gceannaireacht tar éis post a fháil i scoil, rud a thugann le tuiscint go bhfuil múinteoirí nuacháilithe cumasach, sásta agus díograiseach forbairt a dhéanamh mar mhúinteoirí i dtimpeallacht na scoile. Is spéisiúil an rud é nach luaitear go sonrach sa chreat an tacaíocht a chuireann scoileanna ar fáil do mhúinteoirí faoi oiliúint agus iad ar shocrúchán gairmiúil. I bhfianaise fhairsinge na tacaíochta sin agus na dea-mhéine a léirítear do mhúinteoirí faoi oiliúint (Hall, Murphy, Rutherford agus Ní Áingléis, 2019), ba mhaith an rud é go ndéanfaí é sin a chur san áireamh agus a aithint i leaganacha den chreat amach anseo.

Rinneadh an staidéar reatha le dhá chohórt mac léinn in aon choláiste oiliúna amháin in Éirinn. Ba é ab aidhm leis an tionscadal taighde seo eolas a fháil ar thuiscint múinteoirí faoi oiliúint ar an gceannaireacht i gcomhthéacsanna oideachais. Bunaithe ar a gcuid freagraí, is cosúil go mothaíonn na mic léinn go bhfuil an cumas iontu acmhainneachtaí na ceannaireachta a fhorbairt trí struchtúr an B.Oid. sa choláiste agus, go háirithe, trí struchtúr an tsocrúcháin ghairmiúil fhada faoina gcuimsítear deiseanna chun tabhairt faoi obair shnáithe agus díriú ar ghné den churaclam. Ba í an cheannaireacht príomhchúram an staidéir seo.

Mar sin féin, is é tuairim na n-údar, agus tacaíonn anailís ar na freagraí leo, go bhféadfaí saoirse éigin a thabhairt do na mic léinn a roghanna a mhíniú, mar shampla, maidir le suíomh agus cineál na scoileanna ina ndearna siad an socrúchán fada. Ar an gcaoi sin, d'fhéadfaí teacht ar thuiscint níos iomláine ar thuairimí na mac léinn. D'fhéadfaí an-léargas a fháil uaidh sin ar chinntí na mac léinn maidir le teanga an teagaisc sna scoileanna a roghnaíonn siad don socrúchán deiridh. Tugadh an Ghaeilge isteach mar ábhar roghnach sna coláistí oiliúna in Éirinn in 1897. Ó 1922 i leith, tá sí ina gné lárnach éigeantach d'oiliúint múinteoirí bunscoile in Éirinn. Thug níos lú ná 1% de na freagróirí sa staidéar seo, ón dá chohórt, le fios go ndearna siad an socrúchán gairmiúil fada deiridh i scoil lán-Ghaeilge. I measc na gcúiseanna leis sin, áirítear líon níos mó scoileanna Béarla, go háirithe i gceantair thuaithe; tuairimí na mac léinn, idir chearta agus mhíchearta, maidir lena gcumas nó lena n-éagumas sa Ghaeilge; dearcadh na mac léinn i leith na teanga; agus acmhainn teagaisc agus foghlama a bheith réasúnta gann sa Ghaeilge. Níl sa mhéid sin ach barúil, áfach, gan taighde breise chun na tosca cinniúnacha do mhúinteoirí faoi oiliúint ina leith sin a dhearbhu.

Faoi ordú na Comhairle Múinteoireachta, tá an socrúchán gairmiúil fada ina ghné de na cláir B.Oid. i ngach coláiste oideachais in Éirinn faoi láthair. B'fhiú an staidéar seo a fhairsingiú amach níos faide ná an coláiste oideachais ina ndearnadh é, agus b'fhiú iarraidh ar mhic léinn sa bhliain deiridh de na cláir i gcoláistí éagsúla an suirbhé a chomhlíonadh. Is cinnte go soláthrófaí leis sin léargais ar an gcaoi a dtacaítear leis an acmhainneacht cheannaireachta faoi struchtúr agus faoi fhormaid na gclár éagsúil B.Oid. Ní hionann na coláistí oideachais go léir, dar ndóigh, sa chur chuige atá acu i leith na riachtanas maidir leis an socrúchán gairmiúil. D'fhéadfadh sé a bheith fóinteach i dtéarmaí forbairt beartais san oiliúint tosaigh múinteoirí amach anseo anailís a dhéanamh ar na deiseanna lena dtacaítear i ndáiríre leis an acmhainneacht cheannaireachta i measc na mac léinn.



TAGAIRTÍ

- Akenson, D.H. (1970). *The Irish education experiment: The national system of education in the nineteenth century*. Routledge and Kegan Paul.
- Coolahan, J. (1981). *Irish education: history and structure*. An Foras Riaracháin
- Copy of letter from [Stanley] the chief secretary for Ireland to the duke of Leinster, on the formation of a board of commissioners for education in Ireland, H.C. 1831-2 (196), xxix.*
- An Roinn Oideachais (1973). *Imlitir do Bhainisteoirí agus do Phríomhoidí Scoileanna Náisiúnta. Poist Freagrachta: Dualgais agus Freagrachtaí* [ar líne] le fáil ar: <https://www.education.ie/en/Circulars-and-Forms/Archived-Circulars/Posts-of-Responsibility-Duties-and-Responsibilities.pdf> [léite 15.06.2020]
- Roinn Oideachais (2006). *Males into Primary Teaching: Report of the Primary Education Committee* [ar líne] le fáil ar: <https://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/Males-into-Primary-Teaching-Report-of-the-Primary-Education-Committee-2006-.pdf> [léite 21.10.2018].
- Roinn Oideachais agus Scileanna (2016). *Ag Breathnú ar an Scoil Againne 2016: Creat Cálíochta do Bhunscoileanna*. An Chigireacht, Roinn Oideachais agus Scileanna.
- Roinn Oideachais agus Scileanna (2017). Ciorclán 0063/2017 Ceannaireacht agus Bainistíocht i mBunscoileanna [ar líne] le fáil ar: https://www.education.ie/en/Circulars-and-Forms/Active-Circulars/cl0063_2017.pdf [léite 20.10.2018].
- Roinn Oideachais agus Scileanna (2019a). Ciorclán 0019/2019 Socruithe soláthar foirne i mBunscoileanna don scoilbhliain 2019/20 [ar líne] le fáil ar: <https://www.education.ie/en/Circulars-and-Forms/Active-Circulars/?pageNumber=3> [léite 26.08.2018].
- Roinn Oideachais agus Scileanna (2019b). Eochair-Staitisticí 2017/18 agus 2018/19 [ar líne] le fáil ar: <https://www.education.ie/en/statistics/> [léite 25.08.2019].
- Flood, P. (2011). Leading and managing Irish schools: A historical perspective' in O'Sullivan, H. & West-Burnham, J. (eag.) *Leading and Managing Schools*. SAGE Publications.
- Rialtas na hÉireann (1971) *Curaclam na Bunscoile*. Browne and Nolan agus Oifig Foilseachán an Rialtais.
- Rialtas na hÉireann, *An tAcht Oideachais*, 1998. Oifig an tSoláthair.
- Hall, K., Murphy, R., Rutherford, V. & Ní Áingléis, B. (2018) *School Placement in Initial Teacher Education: Final Report*. an Chomhairle Mhúinteoireachta.
- Humphreys, E. (2010). *Distributed Leadership and its impact on teaching and learning*. Tráchtas dochtúireachta neamhfhoilsithe. Ollscoil na hÉireann, Má Nuad.
- Cumann Múinteoirí Éireann (INTO) (1991). *The Role of the Principal Teacher: A Review*. INTO.
- INTO (2004). *Gender Imbalance in Primary Teaching: A Discussion Document*. INTO.
- Líonra Príomhoidí Bunscoile Éireann (IPPN) (2019). Leadership and Management days prioritised for Teaching Principals [ar líne], le fáil ar: <https://www.ippn.ie/index.php/advocacy/press-releases/7775-leadership-and-management-days-prioritised-for-teaching-principals> [léite 28.08.2019].
- Maguire, P. (2015). Gender imbalances in the classroom – and all the way up, *The Irish Times*, 20 Eanáir, le fáil ar: <http://www.irishtimes.com/news/education/gender-imbalances-in-the-classroom-and-all-the-way-up-1.2067438> [léite 20.10.2018].
- McMahon, Á. (2018) 'Primary teachers disproportionately white, Irish and Catholic', *The Irish Times*, 26 Meán Fómhair, le fáil ar: <https://www.irishtimes.com/news/education/primary-teachers-disproportionately-white-irish-and-catholic-1.3642624> [léite 21.10.2018].
- An Eagraíocht um Chomhar agus Forbairt Eacnamaíochta (2016) 'OECD. Stat' [ar líne], le fáil ar: https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG_PERS_SHARE_AGE [léite 20.10.2018].
- O'Donoghue, T., Harford, J. & O'Doherty, T. (2017). *Teacher preparation in Ireland: History, policy and future directions*. Emerald Publishing Limited.
- O' Shea, J. (2016). Student teachers: learners, teachers, researchers and leaders, *Leadership +*, 95, 7.
- Second Report of the Commissioners of National Education in Ireland (CNEI) for 1835, H.C. 1835, [300], xxxv.*
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.

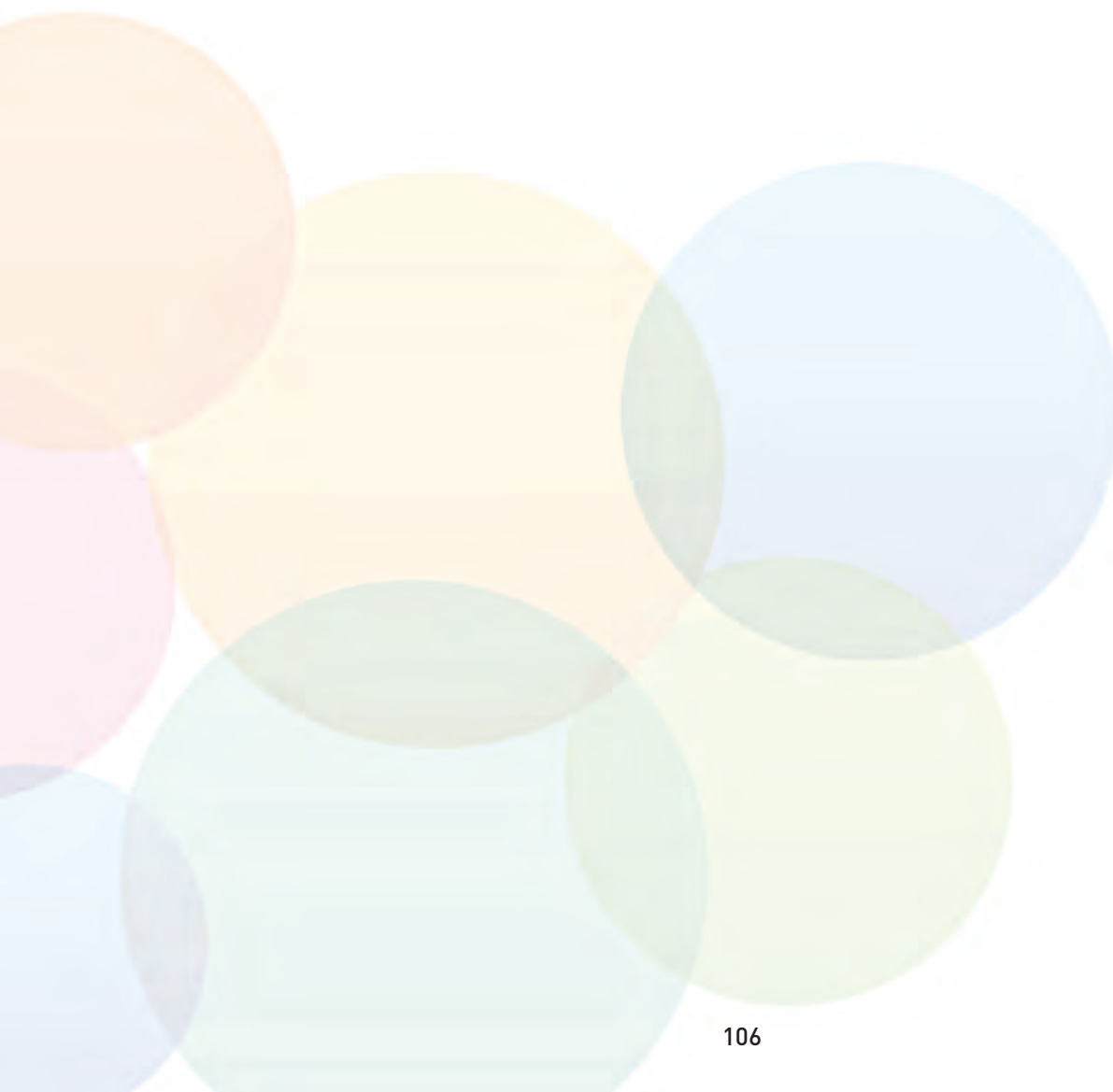


Spillane, J. & Diamond, J. (2007) (eag.) *Distributed leadership in practice*. Teachers College, Columbia University.

An Chomhairle Mhúinteoireachta (2017). *Oideachas Tosaigh Múinteoirí: Critéir agus Treoirlínte do Sholáthraithe Cláir i gcomhréir le hAlt 38 den Acht um Chomhairle Mhúinteoireachta, 2001*, Leagan leasaithe. an Chomhairle Mhúinteoireachta.

Woods, P. & Roberts, A. (2013). Leadership is...distributed' [físeán ar líne], le fáil ar: <https://www.youtube.com/watch?v=J5F0MNRDSpY> [léite 20.10.2018].

Youngs, H. (2007). Having the 'presence' and courage to see beyond the familiar: Challenging our habitual assumptions of school leadership. 1-12. *Imeachtaí Chomhdháil Idirnáisiúnta ACEL agus ASCD, 2007*.





An saibhriú teanga ón mbonn aníos le hacmhainní digiteacha

An Dr Niall Mac Uidhílin, Bairbre Ní Thuairisg & Sinéad Ní Mhullaoidh, Ollscoil na hÉireann, Gaillimh

ACHOIMRE

Cruthaíonn acmhainní digiteacha an 21ú haois deiseanna nua do phobail mionteangacha pleanáil teanga ón mbonn aníos a dhéanamh ar bhonn níos éifeachtaí agus níos mealltaí don ghlúin óg. Déanann an páipéar seo cur síos ar chlár saibhríthe teanga nua atá bunaithe ar dhea-chleachtais na pleanála teanga agus staidéir na litearthachtaí nua leis an nasc idir an scoil agus an baile a threisiú. Tá go leor deiseanna eile acmhainní digiteacha agus cuir chuige nuálacha a úsáid le tacú leis an saibhriú agus leis an sealbhú teanga. Tá sé riachtanach do thodhchaí na Gaeltachta go dtacódh an córas oideachais le tuilleadh forbairtí a spreagadh sa réimse seo.

ABSTRACT

21st century digital resources create new opportunities for minority language communities to develop micro-level language planning solutions to their complex needs in tackling language shift. These can be easier to implement and more attractive to the younger generation. This paper describes a new programme for language enrichment which is based on sound language planning principles and the New Literacies Studies and aims to strengthen the links between school and home. There are many other opportunities which could harness digital resources and innovative approaches to support language enrichment and acquisition. It is essential for the future of the Gaeltacht that the education system support further developments in this area.



1. RÉAMHRÁ

1.1 Pleanáil Teanga ón mBonn Aníos

Is cur chuige é an phleanáil teanga ón mbonn aníos (Hornberger, 1996; Hornberger & McCarty, 2012) (nó pleanáil teanga ag an micrileibhéal [Baldauf Jr, 2006]) atá ag teacht chun cinn le blianta beaga anuas i measc pobail mionteangacha ar fud an domhain. Is éard atá i gceist leis seo ná in ionad a bheith ag brath ar eagraíochtaí lárnaacha le polasaithe teanga a fhorbairt, go bhfuil polasaithe á bhforbairt “that draw their force and movement from the lives of real people” (Ó Laoire, 2012, lch 141).

Leis an tsamhail seo, is féidir le daoine, teaghlaigh agus eagraíochtaí áitiúla i bpobail atá ag déileáil le meath na teanga áitiúla smacht a ghlacadh ar an bpróiseas pleanála teanga. Is féidir leo polasaithe a dhearadh bunaithe ar a gcuid sainriachtanas féin ag baint úsáid as acmhainní teanga áitiúla (Baldauf Jr, 2006; Hermes & King, 2013), rud a mhéadaíonn an seans go n-éireoidh le hidirghabhálacha athneartaithe teanga sa cheantar áitiúil (Hornberger, 1996; Ó Laoire, 2012).

Tá sé seo ag tarlú faoi láthair ar fud na Gaeltachta trí na pleananna teanga áitiúla atá á réiteach ag 26 coiste pleanála teanga áitiúla don Roinn Cultúir, Oidhreacht agus Gaeltachta (RCOG) ar mhaithe lena stádas mar cheantar Gaeltachta a chaomhnú. Bunaíodh iad sin mar thoradh ar chur i bhfeidhm gnéithe áirithe de *Straitéis 20 Bliain don Ghaeilge* agus feidhmiú Acht na Gaeltachta [S20 agus AnaG as seo amach]. Áitíonn Ó Giollagáin nach ndéileálann S20 ná AnaG leis an teip i seachadadh na máthairtheanga atá ag tarlú fiú sna ceantair Ghaeltachta is láidre agus léiríonn sé amhras freisin faoi fhorbairt na bpleananna teanga áitiúla ón mbonn aníos (Ó Giollagáin, 2014, lch 109).

Tá Street (1996) níos meáite ina chuid tuairimí faoin bpleanáil teanga ón mbonn aníos. Feiceann sé na deiseanna a bhaineann léi ó thaobh aitheantas a thabhairt do chanúintí agus don chultúr áitiúil, ach tugann sé foláireamh go bhfuil sé an-deacair an cineál pleanála seo a mheas agus go gcruthaíonn sé dúshlán maidir le hoiliúint múinteoirí agus cruthú ábhair. Ag an am céanna, áitíonn sé nach féidir le lucht déanta polasaithe neamhaird a thabhairt ar “the importance of bottom-up efforts and the significance of local languages and literacies for national policies” (Street, 1996, lch 370). Is duine de bhunaitheoirí an réimse taighde Na Litearthachtaí Nua é Street, réimse taighde a bhí lárnaic i bhforbairt na Scéime Saibhríthe Teanga a ndéanfar cur síos uirthi ar ball.

1.2 An Córas Oideachais

Aithnítear go bhfuil ról criticiúil ag an gcóras oideachais i bpróiseas na pleanála teanga ón mbonn aníos (Hornberger & King, 1996; Hornberger & McCarty, 2012). Mar chuid de S20, d’fhorbair an Roinn Oideachais agus Scileanna *Polasaí don Oideachas Gaeltachta* (ROS, 2016) [POG]. Réitíodh é sin trí choimisiúnú a dhéanamh ar thuiriscí cuimsitheacha taighde (ROS, 2015a; 2015b; 2015c; 2015d) agus trí phróiseas comhairliúcháin leis an bpobal. Chuir eagraíochtaí Gaeltachta agus Gaeilge fáilte mhór roimhe nuair a foilsíodh é (Ó Coimín, 2016). Bhí éileamh á dhéanamh ar a leithéid de phlean le blianta fada (Mac Donnacha et al., 2004; Ó Flatharta, 2007). San idirlinn, tá go leor gasúr imithe trí dhoirse scoileanna Gaeltachta le cumas labhartha na Gaeilge níos measa acu agus iad ag fágáil na scoile ná mar a bhí agus iad ag tosú amach, ach is fearr go deireanach ná go brách.

Aithnítear in POG na dúshlán seo a leanas atá roimh na scoileanna Gaeltachta:

éagsúlacht teangeolaíochta i measc na scoláirí, meath ar líon na gcainteoirí dúchais, meath ar úsáid agus inniúlacht na Gaeilge i measc na bhfoghlaimoírí, méid bheag na scoileanna, easpa fála ar mhúinteoirí le hinniúlacht sa Ghaeilge chun an curaclam a sholáthar trí Ghaeilge, agus éilimh chontrártha ó na tuismitheoirí (ROS, 2016, lch 17).

Leagtar béim in POG ar an bpleanáil teanga ón mbonn aníos freisin. Tugadh cuireadh do scoileanna i gceantair Ghaeltachta spéis a léiriú aitheantas mar ‘Scoil Ghaeltachta’ a bhaint amach roimh dheireadh na scoilbhliana 2016-2017 agus ansin pleananna gníomhaíochta a réiteach agus a sheoladh isteach in 2017-2018 chuig aonad nuabhunaithe – an tAonad um Oideachas Gaeltachta (ROS, 2017). Bhí an Roinn ag súil le pleananna “a dhíríonn ar fheabhsúchán san oideachas trí Ghaeilge ina gcuimsítear mar is cuí na critéir theanga-bhunaithe agus an sain-chomhthéacs teanga ina bhfuil an scoil ag feidhmiú” (ROS, 2017, lch 8).

Déantar go leor tagairtí in POG don sealbhú agus don saibhriú teanga agus cuirtear an cainteoir dúchais i lár an aonaigh den chéad uair ariamh i bpolasaí Stáit ó thaobh na Gaeilge (ROS, 2016). Leagtar béim ann freisin ar an tábhacht a bhaineann le hacmhainní foghlama feiliúnacha a úsáid leis an saibhriú teanga a chur chun cinn.

Tarraingíonn Glynn et al. (2009) aird ar cé chomh leochaileach is atá na dinimicí cumhachta sa Ghaeltacht agus ar an gcaoi a n-imríonn siad sin tionchar ar an luach a chuirtear ar shaibhreas cultúrtha na ngasúr i seomraí ranga na Gaeltachta. Maíonn siad nach mbíonn an córas oideachais Gaeltachta ag tabhairt aitheantais don chiste eolais shaibhir atá acu maidir leis an gceantar agus leis an gcanúint áitiúil. Éilíonn siad go bhfuil gá le cur chuige oideachasúil trasfhoirmithe sa chóras oideachais Gaeltachta. An bhfeicimid é sin á chur i bhfeidhm trí POG? Beidh le feiceáil.



1.3 An Saibhriú Teanga Agus Cultúrtha

Ceann de na straitéisí oideachais is mó atá tar éis an saibhriú teanga a chur chun cinn i scoileanna Gaeltachta is ea Scéim na gCúntóirí Teanga (SgCT). Gníomhaíocht pleanála teanga eile a tharla ón mbonn aníos is ea í seo. Bunaíodh SgCT in 1992 le tacú leis an sealbhú teanga i scoileanna Gaeltachta (Oidhreacht Chorca Dhuibhne, 2016). I luathbhlianta na scéime, bhí sí in úsáid le tacú le gasúir T2 ach tá fianaise ann anois go bhfuil scoileanna i gCatagóir A ag baint leas aisti chun tacú le gasúir T1 (Ní Shéaghdha, 2010). Tá an t-aiseolas ina leith ó thuismitheoirí, scoileanna agus na pobail áitiúla an-dearfach (Ó Flatharta, 2007; ROS, 2015c) agus is maith an rud é go bhfuil an Scéim láidrithe ó foilsíodh POG agus í maoinithe anois go dtí deireadh 2022.

Cé go bhfuil an SgCT an-luachmhar, tá teorainn áfach ar an méid ama atá ag gach cúntóir le tionchar a imirt ar shuibhreas teanga na ngasúr lena bhfuil siad ag plé. Tá teicneolaíochtaí ar nós cartlanna digiteacha agus teicneolaíochtaí néalríomhaireachta in ann deiseanna nua a chruthú le tacú le saibhriú agus le sealbhú mionteangacha (Hermes et al., 2016; Mac Uidhlin, 2013; Villa, 2002).

Ceann de na forbairtí ba thábhachtaí i stair na Gaeltachta ná bunú Raidió na Gaeltachta (RnaG) in 1972 (Mac Con Iomaire, 2006). Forbairt ón mbonn aníos a bhí ann – bunaíodh RnaG mar gheall ar Shaor-Raidió Chonamara, stáisiún raidió mídhleathach, a bhfuil a chuid préamhacha le feiceáil i nGluaiseacht Chearta Sibhialta na Gaeltachta (ibid). D'éirigh le RnaG "inter-dialect unity" a bhaint amach, rud a spreagann "a sense of the importance of one's own dialect, and of the language overall" (Cotter, 2001, lch 305).

Is i rith luathbhlianta RnaG a craoladh an t-ábhar ba luachmhaire agus ba shuibhreas ó thaobh teanga agus cultúir ó phobail na Gaeltachta – "ábhar atá anois chomh luachmhar sin mar nach bhfuil fáil ar a leithéid níos mó" (Mac Con Iomaire 2006: 5). Aistríodh an t-ábhar sin ó fhoirm analógach go foirm dhigiteach mar chuid de scéim fostaíochta pobail faoi stiúir Acadamh na hOllscolaíochta Gaeilge ar an gCeathrú Rua sna 1990idí agus 2000idí. Is sampla é an t-ábhar cartlainne seo d'ábhar dílis, is é sin, an cineál ábhair a mholtar a úsáid sa seomra ranga leis an sealbhú agus an saibhriú teanga a chur chun cinn (Little et al., 1994; Villa, 2002).

Sna glúine roimhe seo, nuair a bhí dlús níos mó ann ó thaobh líon na gcainteoirí dúchais, bhíodh sealbhú agus saibhriú na teanga ag tarlú go nádúrtha trí sheachadadh na máthairtheanga ó ghlúin go glúin sa teaghlach. Ní féidir muinín a chur sa phróiseas sin a thuilleadh, faraor, agus caithfear breathnú ar bhealaí eile lena bhaint amach. Maíonn Kelly-Holmes (2001) gur féidir le cartlanna digiteacha feidhmiú mar ionadaí ar an nglúin níos sine le seachadadh na máthairtheanga a chur chun cinn.

Ní gá brath ar chartlanna amháin, áfach. D'fhéadfadh múinteoirí nó cúntóirí teanga ábhar a thaifeadadh iad féin nó ligean do na gasúir gléasanna taifeadta a thabhairt abhaile le taifid bhaile a dhéanamh. Nuair a thugtar deis d'fhoghlaimoirí plé le hábhair thaifeadta a mbraitheann siad ceangal leo, "told and written by people who the students know or even are related to" (Dicker et al., 2009, lch 109), is minic a ardaíonn sé sin a gcuid airde agus a gcuid suime, rud a chabhraíonn le dílseacht an ábhair a mhéadú (Rost, 2013).

1.4 Staidéir Na Litearthachtaí Nua (SLN)

Tá go leor macallaí sna samplaí seo don réimse taighde Staidéir na Litearthachtaí Nua (SLN), réimse taighde a bhí lárnach i ndearadh na Scéime Saibhrithe Teanga. Tá SLN fréamhaithe i dteoiricí soch-chultúrtha – breathnaítear ar na bealaí a chasann daoine le téacsanna (tá brí leathan ag 'téacs' faoin dearcadh seo) mar theagmhais litearthachta agus tarlaíonn siad sin i gcomhthéacsanna sóisialta (Coiro et al., 2014). Breathnaítear freisin ar an gcaoi a bhfuil mianach na litearthachta, go háirithe ó thaobh na teicneolaíochta, tar éis athrú le roinnt blianta anuas agus go bhfuil réimse cleachtas iomlán nua ag teastáil le bheith in ann dul ag plé leis an "stuif" nua seo (Gee, 2008; Lankshear & Knobel, 2011). Tá tionchar na dteoiricí seo le feiceáil anois i bpolasaithe an Stáit i leith na litearthachta (ROS, 2011, lch 8).

Tá laghdú mór tagtha ar an gcostas atá ar threalamh taifeadta, rud a chruthaíonn deiseanna chun tograí oideachais agus tograí caomhnaithe teanga a bhunú ar chostas an-íseal (Villa, 2002). Tá borradh mór le feiceáil in úsáid na teicneolaíochta i dtograí taighde a bhaineann le hoideachas agus le caomhnú mionteangacha (Dyson et al., 2007; Jones & Uribe-Jongbloed, 2013; Penfield et al., 2006). Is minic gur tograí ón mbonn aníos iad na tograí sin. Luann Hermes et al (2016, lch 273) "a compelling need to counter dominant homogenizing cultural forces" agus go dtabharfaidh sé sin deis do phobail mionteangacha feidhmiú mar "active participants in the world's media ecologies".

1.4.1 Torthaí an Taighde

Déantar cur síos anois ar Scéim Saibhrithe Teanga a forbraíodh mar chuid de thaighde dochtúireachta i rith na scoilbhliana 2013-2014 in dhá bhunscoil atá lonnaithe i gCatagóir A de Ghaeltacht Chonamara – Scoil Chluain Locha agus Scoil Bharr na Leice¹.

¹ Ainmneacha bréige a úsáidtear i gcás na scoileanna agus na rannpháirtithe a luaitear anseo



Lean an taighde cur chuige taighde dearadh-bhunaithe (TDB). Cur chuige atriallach é TDB atá dírithe ar idirghabháil shuntasach a fhorbairt i gcomhthéacs oideachais réalaíoch agus an taighdeoir ag comhoibriú leis na múinteoirí agus leis na gasúir (Barab & Squire, 2004). Is iad na torthaí a bhíonn ar TDB go hiondúil ná léargas nua ar na prionsabail dearaidh theoiriciúla agus an idirghabháil í féin (Hoadley, 2006; McKenney et al., 2006).

Tharraing dearadh an taighde ar theoiric na litearthachtaí nua (Street, 1998), chomh maith le réimsí gaolmhara eile ar nós na foghlama suite (Lave & Wenger, 1991), scoileanna ag táirgeadh eolais (Bigum, 2002; Rowan & Bigum, 2010), cistí eolais (González et al., 2013; Moll et al., 1992) agus téacsanna féiniúlachta (Cummins & Early, 2010).

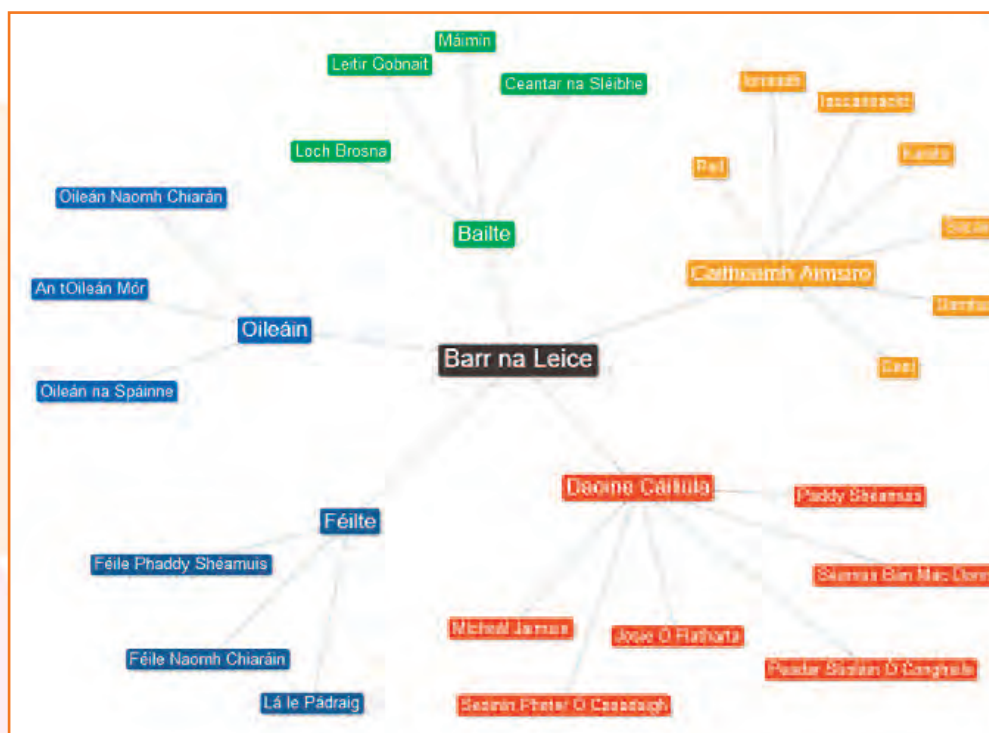
De réir an dea-chleachtais in TDB (Gravemeijer & Cobb, 2006), rinne mé² fístaifeadh ar na seisiúin ranga uile agus mé ag glacadh páirt ghníomhach in éineacht leis na múinteoirí i gcur i bhfeidhm na hidirghabhála. Bhailigh mé go leor sonraí eile freisin trí ghrúpaí fócais a réachtáil leis na gasúir, agallaimh a chur ar na múinteoirí, dialann mhachnaimh a choinneáil agus scrúdú a dhéanamh ar na scéalta (déantáin) a chruthaigh na gasúir. Cuirfear dhá insint “thiubha” (Geertz, 1973) i láthair anois le blaiseadh a thabhairt ar chur i bhfeidhm na hidirghabhála. Léirítear dearcadh na gcleachtóirí in Insint 1 agus dearcadh na ngasúir in Insint 2.

1.4.2. Insint 1: Forléargas ar an Scéim Saibhrithe Teanga

Tar éis roinnt cur is cúiteamh leis na múinteoirí, shocraigh muid ar “Mo cheantar féin” mar théama an tionscadail, rud a chuireann an cultúr agus an chanúint áitiúil chun cinn (Street, 1996). Sa chéad seisiún, rinne na gasúir tobsmaointeoireacht le cinntiú go n-aimseofaí téamaí a raibh suim acu iontu faoin gceantar áitiúil. D’úsáid muid uirlis tobsmaointeoireachta ar líne le meabhairmhapa (Fíor 1) a chruthú. Úsáideadh na heochairfhocail a mhol na gasúir mar na téarmaí a ndearnadh cuardach orthu i gcartlann an raidió. Léirigh sé sin do na gasúir gurbh iadsan a bhí i gceannas ar an bpróiseas roghnúcháin.

Fíor 1

Meabhairmhapa digiteach a forbraíodh i Scoil Bharr na Leice



Bhain muid úsáid as cruia-earraí fuaimne simplí sa taighde seo faoi mar a mholann Villa (2002) – taifeadán MP3, cluasáin, micreafóin agus scarthóirí fuaimne (Fíor 2). Chuidigh na scarthóirí fuaimne go háirithe leis an gcur chuige oideolaíoch (foghlaim chomhoibríoch) a chur i bhfeidhm i rith na hidirghabhála. Is féidir suas le cúig sheit cluasán a cheangal le scarthóir. Cuireann siad sin ar chumas grúpaí páistí éisteacht go comhoibríoch le míreanna fuaimne difriúla. Ciallaíonn sé sin gur féidir idirdhealú a dhéanamh bunaithe ar chumas teanga na ngasúir (m.sh. gasúir T1 agus T2) – rud a mholtar go láidir in POG (ROS, 2016).

² Leanfar ar aghaidh leis an gcur síos agus leis na hinsintí sa chéad phearsa, mar atá coitianta in TDB



Fíor 2

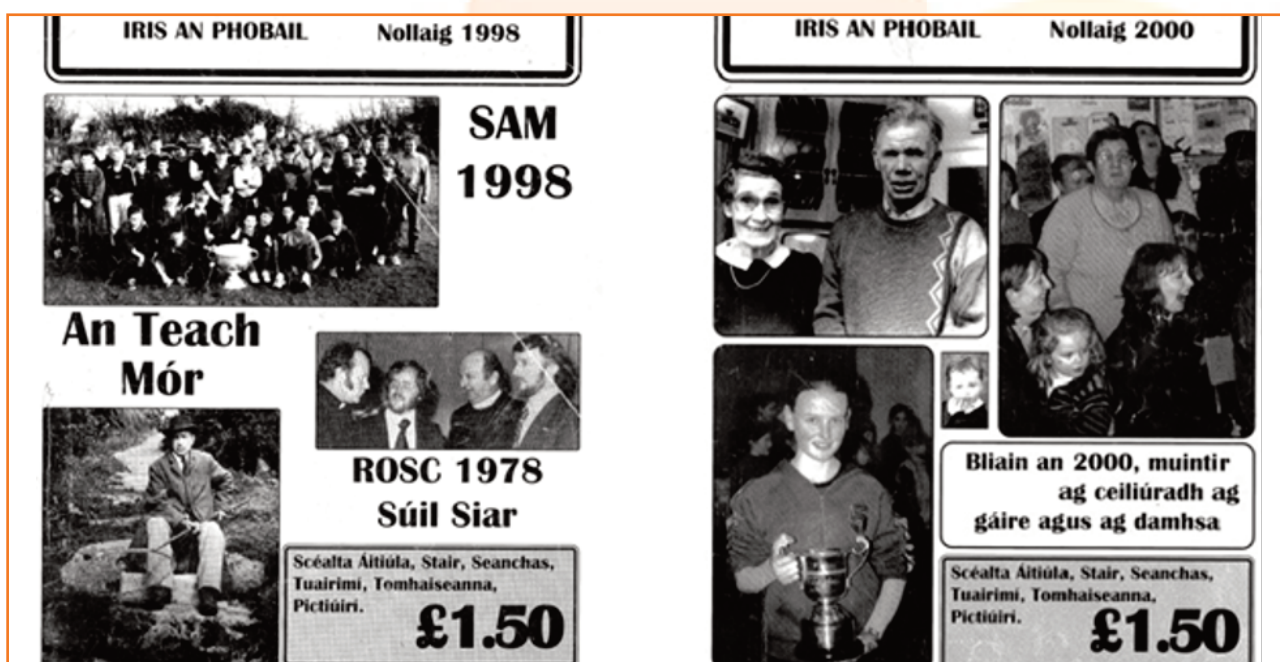
Crua-earraí fuaimne simplí le tacú leis an idirghabháil seo – taifeadáin MP3, cluasáin, micreafóin agus scarthóirí fuaimne



Chomh maith leis na hacmhainní fuaimne ó chartlann an raidió, iarradh ar na gasúir acmhainní a thabhairt isteach ón mbaile a bhain leis an gceantar áitiúil. Ba iad na míreanna ba choitianta agus ba luachmhaire a tógadh isteach ná cóipeanna d'irisleabhair bhliantúla (Fíor 3) a fhoilsíonn na coistí pobail áitiúla. Bíonn siad seo lán le scéalta (scríofa sa chanúint áitiúil) agus, níos tábhachtaí fós, pictiúir den cheantar agus de mhuintir an cheantair. Chomh luath agus a thosaigh gasúir ag tabhairt na n-irisleabhar seo isteach, chonaic muid an-chuid deiseanna leas a bhaint as na pictiúir a bhí iontu i scéalta digiteacha na ngasúr.

Fíor 3

Dhá cheann de na hirísí bliantúla a tógadh isteach agus a ndearnadh scanadh agus uaslódáil orthu



Tugadh rogha do na grúpaí scéal digiteach a chruthú bunaithe ar mhír ón gcartlann nó ar mhír a ndearna siad taifead uirthi sa mbaile. Den chuid is mó, roghnaigh siad míreanna ón gcartlann, ach bhí na taifid a rinne siad sa mbaile thar a bheith speisialta (féach Insint 2 thíos). I measc na dtéamaí a roghnaigh siad, bhí amhránaíocht, damhsa, seanchas áitiúil, agus go leor eile.



Nuair a bhí mír fuaimhe roghnaithe ag na gasúir dá scéal digiteach – ceann ón gcartlann nó ceann a thaifead siad féin – d'éist siad go cúramach léi fad is a bhí bileog shioncronaithe á líonadh acu (Fíor 4). Dearadh an bhileog sin le cuidiú leis na daltaí leagan físiúil dá scéal a shamhlú agus a phleanáil ó thaobh cúrsaí ama de.

Fíor 4

Bileog Shioncronaithe fholamh

Ainm (neacha) na gasúir: _____ LCH: _____		
Teideal an fhíosa: _____		
Am	Pic	Nótaí

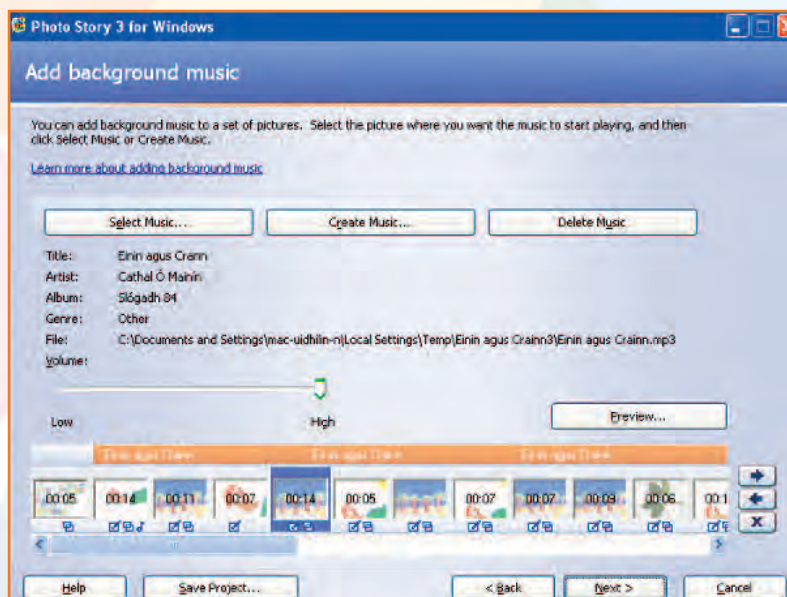
Mharcáil na gasúir an bhileog sin leis na hamanna ar mhian leo go ndéanfaí sioncronú idir an méid a bhí á rá sa mhír fuaimhe agus a rogha pictiúir (féach Insint 2). Cruthaíonn sé sin deis an tsinéistéise a chur chun cinn (Mac Uidhílin, 2017). Coincheap tábhachtach é seo i gcomhthéacs na litearthachtaí nua – “the process of shifting between modes and re-representing the same thing from one mode to another” (Kalantzis et al. 2010: 67). Áitíonn Kress go bhfuil ceangal láidir idir an tsinéistéise agus an chruthaíocht agus, dá bhrí sin, an fhoghlaim:

... increased semiotic richness and hybridity, both linguistic and extralinguistic, could only serve to increase the possibility of emergent knowledge, which may in turn positively affect intellectual and affective development (Kress 2003: 71).

Baineadh úsáid as an mbogearra scéalaíochta Microsoft Photostory ansin ar mhaithe leis na scéalta digiteacha a chruthú trí fhuaim agus íomhanna digiteacha a mheascadh lena chéile (Fíor 5).

Fíor 5

Mír fuaimhe a mheascadh le sraith pictiúr i Photostory le scéal digiteach a chruthú

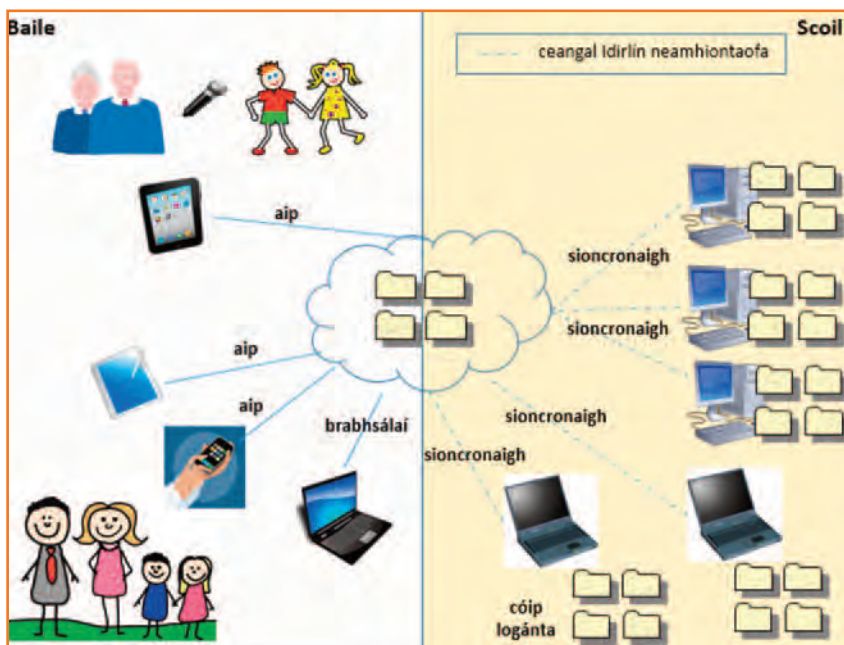




Ionas go bhféadfaí tacú leis an riachtanas dearaidh go mbeadh an idirghabháil ag feidhmiú trasna na dteorainneacha idir an scoil agus an baile, socraíodh cuntas néalríomhaireachta le go bhféadfadh na gasúir na míreanna fuaime, na híomhánna agus na scéalta digiteacha a raibh siad ag oibriú orthu a roinnt lena muintir sa mbaile (Fíor 6).

Fíor 6

Bonneagar láidir teicniúil ag baint úsáid as cuntas néalríomhaireachta



Cuireadh deireadh leis an Scéim sna scoileanna ag ócáid inár tugadh cuireadh do mhuintir na ngasúr agus don phobal teacht le chéile le breathnú ar scéalta na ngasúr agus bhí toradh an-dearfadh air sin. Seo mar a rinne Múinteoir Bríd, príomhoide Scoil Chluain Locha cur síos ar an ócáid:

... mmm... an coiste pobail... bhí an coiste pobail chomh mórtasach as... bhfuil a fhios agat... Johnny... chomh bródúil... so, bhí an ceangal... rinneadh ceangal i bhfad níos forleithne ná pobal na scoile...

Agallamh deiridh, Cluain Locha

2.2 Insint 2: An Scéal Digiteach a chruthaigh Grúpa an Oileáin Mhóir

Luaigh Síle, múinteoir rang 3-6 i Scoil Bharr na Leice, go raibh sceitimíní ar bheirt chol ceathracha, Siobhán agus Róisín, faoin tionscadal fiú sular leaindeáil mé sa scoil. D'fhás a seanmháthair aníos ar oileán áitiúil – An tOileán Mór – oileán atá tréigthe anois. Chomh luath agus a chuala siad faoin tionscadal, bhí a fhios acu go raibh siad ag iarraidh scéal digiteach a chruthú bunaithe ar an saol mar a bhí agus a seanmháthair ag fás aníos ar an Oileán Mór.

Siobhán	Niall	... bhfuil muid in ann ceann a dhéanamh faoin saol ar an oileán ... like daoine a mbíodh ina gcónaí ar an oileán ...
Niall	Siobhán	... cinnte ... bhfuil tú ag smaoineamh ar an Oileán Mór nó rud éicint mar sin ...
Siobhán	Niall	... yeah ...
Niall	Siobhán	... yeah b'fhéidir go bhfuil mise in ann píosaí a fháil ...
Róisín	Niall	... bhí mise agus Siobhán ...
Siobhán	Niall	... ag smaoineamh ar ... ár Mamó ...
Niall	Both girls	... ó ... iontach ...
Siobhán	Niall	... mar tá Mamó mise, Dara, Dónal agus Róisín ón Oileán Mór,
Niall	Siobhán	... ok ...
Siobhán	Niall	... [Doiléir] ...
Síle	Siobhán	... bheadh neart scéalta freisin ag Mamó nach mbeadh? ...
Siobhán	Síle	... yeah ...



Bhí ríméad orainn nuair a chonaic muid cé chomh tógtha is a bhí siad leis an tionscadal agus nuair a dúirt siad go raibh Mamó sásta dul faoi agallamh don tionscadal. Sula ndeachaigh Siobhán leis an taifead a dhéanamh, chuidigh Síle léi roinnt ceisteanna a ullmhú agus thaispeáin mise di cén chaoi leis an ngléas taifeadta a úsáid. Is é seo a leanas an cheád nóiméad den agallamh a rinne Siobhán lena Mamó faoi bheith ag fás aníos ar an oileán mór:

Siobhán Céard a rinne sibh le haghaidh spraoi ar an Oileán Mór?

Mamó ... eh ... bhuel, bhíodh muid ag snámh ... bhíodh muid ag déanamh spraoi ar an trá ... agus amuigh ag imirt peil ... agus séard a bhíodh muid a' dhéanamh sa samhradh, bhíodh muid ag tóraíocht neadrachai éanachai ... agus bhíodh an-spórt againn ag breathnú ar na héiníní beaga ... ach ní déanfadh muid tada orthub ... sin a bhíodh muid a' dhéanamh ...

Siobhán ... agus ... bhfuil a fhios agat, an raibh aon scoil ar an oileán ... nó?

...

Mamó ... bhuel, bhí scoil ann fadó ... ach ní raibh aon scoil ann nuair a bhí mise ag éirí aníos ...

Siobhán ... agus, mmm, ... cén fáth go ndeachaigh ... bhfuil a fhios agat na múinteoireachai amach ar an Aoine? ... agus thugadh siad ar ais maidin Dé Luain? ...

Mamó ... bhuel ... téadh siad abhaile ... mar ba ón mórthír iad ...

Siobhán ... yeah ...

Mamó ... agus thagaidís ar ais maidin Dé Luain ...

Siobhán ... just, siopa ar an oileán nó céard a rinne sibh? ...


Mamó ... siopa? ... ní raibh chaithfeadh muid dul amach go dtí an Máimín i gcurrach nó amach go dtí Barr na Leice. Bhí siopa í Caladh na gCarógaí freisin. Bhíodh muid in ann siúl go Caladh na gCarógaí ... teach amach ar an trá agus isteach arís ...

Tras-scríbhinn den cheád nóiméad den agallamh idir Shiobhán agus a Mamó

Bhí sé i gceist ag Dónal, col ceathrair eile leo, an pheil a roghnú mar théama ach nuair a chuala sé an taifead a rinne Siobhán, shocraigh sé go raibh sé ag iarraidh oibriú léi-se agus le Róisín ar scéal digiteach a chruthú bunaithe ar an taifead. Ar dtús, d'éist an grúpa leis an taifead agus d'úsáid siad an bhileog shioncronaithe le clárú a dhéanamh ar na cóid ama de na hathruithe suntasacha sa scéal agus ar na cineálacha pictiúir ar mhaith leo a úsáid (Fíor 7 & Fíor 8)

Fíor 7 agus Fíor 8

Ar chlé: Ag aithint cóid ama sa taifead fuaime ar an mbileog shioncronaithe; Ar dheis: An bhileog líonta



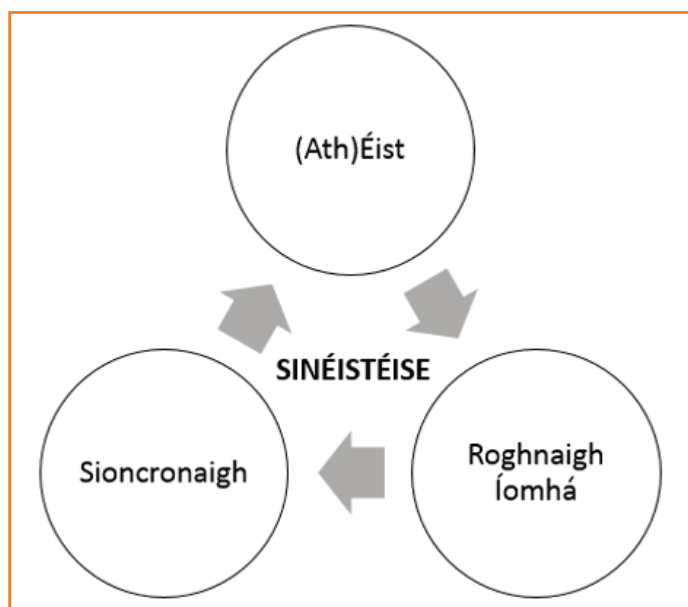
Am	Pic
02	Snámh ✓
16	head ✓
26	Scoil ✓
70	Siopa ✓
1.00	currach ✓



Ansin, chuardaigh siad na pictiúir sin ar an idirlíon agus d'úsáid siad Photostory le sioncronú a dhéanamh idir na pictiúir agus an fhuaim. Is samplaí iad na gníomhaíochtaí sin den timthriall sioncronaithe á chur i bhfeidhm (Fíor 9) áit a gcuireann nádúr an tasc iachall ar na gasúir éisteacht le sleachta fuaimne arís agus arís fad is a bhíonn íomhánna á sioncronú acu leis an bhfuaim. Is i rith an timthrialla sioncronaithe seo a tharlaíonn an tsinéistéise a chruthaíonn na deiseanna nua don sealbhú agus don saibhriú teanga.

Fíor 9

An timthriall sioncronaithe



5. CONCLÚIDÍ

Léiríonn an taighde seo gur féidir rannpháirtíocht dhomhain le hacmhainní teanga saibhre a bhaint amach má tá spéis ar leith ag na foghlaimoírí in ábhar na dtaifead nó sna daoine atá le cloisteáil iontu. Léiríonn an taighde freisin go bhfuil acmhainní saibhre teanga ann cheana féin i bhfoirm ábhar cartlainne ar nós chartlann RnaG agus cartlanna eile ar nós chartlanna na n-irisleabhar áitiúil atá curtha le chéile ag coistí áitiúla le blianta fada. Tá sé tábhachtach go mbeidh rochtain ag muintir na Gaeltachta ar an ábhar luachmhar seo agus is féidir é sin a bhaint amach ach tuilleadh tacaíochta a thabhairt do thograí cartlainne dhigitithe agus tograí oideachais ar nós na Scéime Saibhríthe Teanga atá pléite sa pháipéar seo.

Ní hamháin go bhfuil tograí den sórt seo in ann tarraingt ar acmhainní cartlainne ach tá trealamh saor ar fáil a ligeann do ghasúir ábhar nua a bhailiú trí thaifid shaibhre a dhéanamh dá muintir féin. Nuair atá bailiúchán acmhainní saibhre cruinnithe le chéile ag scoil, is féidir leo iliomad úsáide a bhaint as chun tacú leis an saibhriú teanga. Ní hamháin go mbeidh na hacmhainní bunaithe ar fhocail agus ar nathanna saibhre Gaeilge, beidh siad fréamhaithe sa chanúint áitiúil agus sa chultúr dúchais.

Léiríonn an scéim a ndéantar cur síos uirthi sa pháipéar seo sampla de cheann de na deiseanna is féidir a thapú a bhuíochas leis an teicneolaíocht. Is é sin, míreanna fuaimne a mheascadh le pictiúir le scéalta digiteacha a chruthú. Má chuirtear acmhainní den sórt seo ar fáil do scoileanna Gaeltachta, is cinnte go bhfeicfidh múinteoirí iliomad deiseanna eile le tarraingt ar an saibhreas seo chun leas na teanga áitiúla a chur chun cinn.



TAGAIRTÍ

- Baldauf Jr, R. B. (2006). Rearticulating the case for micro language planning in language ecology context. *Current Issues in Language Planning*, 7(2-3), 147-170.
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *The Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14.
- Bigum, C. (2002). The knowledge producing school: Rethinking computing and communication technologies in schools. *Professional Voice*, 2(2), 1-3.
- Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., & Leu, D. J. (2014). *Handbook of Research on New Literacies*. Routledge.
- Cotter, C. (2001). Continuity and Vitality—Expanding domains through Irish-language radio. In L. Hinton & K. Hale (eag.) *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. Academic Press. 301-331
- Cummins, J., & Early, M. (2011). *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Trentham Books.
- Dicker, J., Havens, J., Dunbar, E., & Johns, A. (2009). Developing Intermediate Language Learning Materials A Labrador Inuttitut Story Database. In J. Reyhner & L. Lockard (eag.) *Indigenous Language Revitalization: Encouragement, Guidance & Lessons Learned*. Northern Arizona University. 155-166. Le fáil ar: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.206.4177>
- Dyson, L. E., Hendriks, M. A. N., & Grant, S. (Eag.). (2007). *Information Technology and Indigenous People*. Information Science Pub. (inphrionta de chuid Idea Group Inc.).
- Gee, J. P., (2008). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Routledge.
- Glynn, T., Ó Laoire, M., Berryman, M., & May, S. (2009). Transformative pedagogy and language learning in Maori and Irish contexts. *Refereed Conference Proceedings and Keynotes*. 2nd International Conference on Language, Education and Diversity, The University of Waikato, Hamilton, an Nua-Shéalainn. Le fáil ar: <http://researchcommons.waikato.ac.nz/handle/10289/3237>
- González, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (2013). *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*. Routledge.
- Gravemeijer, K., & Cobb, P. (2006). Design research from a learning design perspective. *Educational Design Research*, 17-51.
- Hermes, M., Cash, P. C., Donaghy, K., Erb, J., & Penfield, S. (2016). New domains for indigenous language acquisition and use in the USA and Canada. In Coronel Molina & T. McCarty (eag.) *Indigenous Language Revitalization in the Americas*. Routledge. 269-287.
- Hermes, M., & King, K. A. (2013). Ojibwe language revitalization, multimedia technology, and family language learning. *Language Learning and Technology*, 17(1), 125-144.
- Hoadley, C. (2006). Interview at AERA International Convention [Agallamh]. Le fáil ar: <http://projects.coe.uga.edu/dbr/expertinterview.htm>
- Hornberger, N. H. (1996). Language planning from the bottom up. In N. H. Hornberger (eag.) *Indigenous literacies in the Americas: Language planning from the bottom up* (Iml. 75, lgh 357-366). Walter de Gruyter.
- Hornberger, N. H., & King, K. A. (1996). Language revitalisation in the Andes: Can the schools reverse language shift? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 17(6), 427-441.
- Hornberger, N. H., & McCarty, T. L. (2012). Globalization from the bottom up: Indigenous language planning and policy across time, space, and place. *International Multilingual Research Journal*, 6(1), 1-7. Le fáil ar: <https://doi.org/10.1080/19313152.2012.639251>
- Jones, E. H. G., & Uribe-Jongbloed, E. (eag.). (2013). *Social Media and Minority Languages: Convergence and the Creative Industries* (Iml. 152). Multilingual Matters.
- Kalantzis, M., Cope, B., & Cloonan, A. (2010). A multiliteracies perspective on the new literacies. *New Literacies: Multiple Perspectives on Research and Practice*, 61-87.
- Kelly-Holmes, H. (2001). *Minority Language Broadcasting: Breton and Irish* (Iml. 7) Multilingual Matters.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New Literacies: Everyday Practices and Social Learning*. McGraw-Hill International.



- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Little, D., Devitt, S., & Singleton, D. (1994). The communicative approach and authentic texts. *Teaching Modern Languages*, 43-47.
- Mac Con Iomaire, T. R. (2006). Seirbhís raidió ag seirbhísiú pobail. *Léacht Bhord Na Gaeilge*, OÉG.
- Mac Donnacha, S., Ní Chualáin, F., Ní Shéaghdha, A., & Ní Mhainín, T. (2004). *Staid Reatha na Scoileanna Gaeltachta/A Study of Gaeltacht Schools*. An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta.
- Mac Uidhílin, N. (2013). Technology: Pedagogic opportunities for minority languages. In E. H. G. Jones & E. Uribe-Jongbloed (eag.) *Social Media and Minority Languages: Convergence and the Creative Industries*. Iml. 152. *Multilingual Matters* 146-158.
- Mac Uidhílin, N. (2017). Deiseanna saibhríthe teanga tríd an sinéistéis idir míreanna cartlainne faoin gceantar áitiúil. *Léann Teanga: An Réiviú*, 5, 31-54.
- McKenney, S., Nieveen, N., & van den Akker, J. (2006). Design research from a curriculum perspective. *Educational Design Research*, 67-90.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.
- 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*. An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta.
- Ó Coimín, M. (2016, Deireadh Fómhair 28). 'Cúis dóchais agus mhisnigh' – fáilte roimh fhoilsiú an chéad pholasáí stáit don chainteoir dúchais Gaeilge. Tuairisc.ie. Le fáil ar: <https://tuairisc.ie/cuis-dochais-agus-mhisnigh-failte-roimh-foilsiu-an-chead-pholasai-stait-don-chainteoir-duchais-gaeilge/>
- Ó Flatharta, P. (2007). *Struchtúr Oideachais na Gaeltachta*. COGG.
- Ó Giollagáin, C. (2014). From revivalist to undertaker: New developments in official policies and attitudes to Ireland's 'First Language.' *Language Problems and Language Planning*, 38(2), 101-127. <https://doi.org/10.1075/lplp.38.2.01gio>
- Ó Laoire, M. (2012). New perspectives on language policy for language revitalisation. *Te Kaharoa*, 5(1). Le fáil ar: <http://tekaharoa.com/index.php/tekaharoa/article/viewArticle/123>
- Oidhreacht Chorca Dhuibhne. (2016). An Cúntóir Teanga. An Cúntóir Teanga. Le fáil ar: <http://ancuntoir.ie/>
- Penfield, S., Cash, P., Galla, C. K., Williams, T., & ShadowWalker, D. (2006). Technology-enhanced Language Revitalization. Tucson, AZ: Ollscoil Arizona. Le fáil ar: http://www.academia.edu/download/30379628/draftpt1_telr2006.pdf
- ROS. (2011). *An Straitéis Náisiúnta chun an Litearthacht agus an Uimhearthacht a Fheabhsú i measc Leanaí agus Daoine Óga: 2011–2020*. An Roinn Oideachais agus Scileanna. Le fáil ar: https://www.education.ie/ga/ScoileannaCol%20A1ist%20AD/Eolas/Litearthacht-agus-imhearthacht/lit_num_strat_ir.pdf
- ROS. (2015a). *Athbhreithniú ar an Oideachas sa Ghaeltacht: Athbhreithniú ar an Litríocht Náisiúnta*. An Roinn Oideachais agus Scileanna.
- ROS. (2015b). *Soláthar Oideachais trí Mhionteangacha: Athbhreithniú ar Thaighde Idirnáisiúnta*. An Roinn Oideachais agus Scileanna.
- ROS. (2015c). *Soláthar scoile i limistéir pleanála teanga ghaeltachta: Soláthar reatha agus éileamh*. An Roinn Oideachais agus Scileanna.
- ROS. (2015d). *Tuarascáil ar an soláthar oideachais trí mheán na Gaeilge i Scoileanna Gaeltachta: Cás-staidéir bunscoile agus iar-bhunscoile*. An Roinn Oideachais agus Scileanna.
- ROS. (2016). *Polasáí don Oideachas Gaeltachta 2017-2022*. An Roinn Oideachais agus Scileanna. Le fáil ar: <http://www.education.ie/ga/Foilseach%20A1in/Tuarasc%20A1lachaBeartais/Polasai-don-Oideachas-Gaeltachta-2017-2022.pdf>
- ROS. (2017). *Polasáí don Oideachas Gaeltachta 2017-2022—Imlitir 0033/2017—An chéim fheidhmithe tosaigh (Aibreán 2017 go Meitheamh 2018)*. Le fáil ar: An Roinn Oideachais agus Scileanna. https://www.education.ie/ga/Ciorcl%20A1in-agus-Foirmeacha/Ciorcl%20A1in-Gn%20ADomhacha/cl0033_2017_ir.pdf



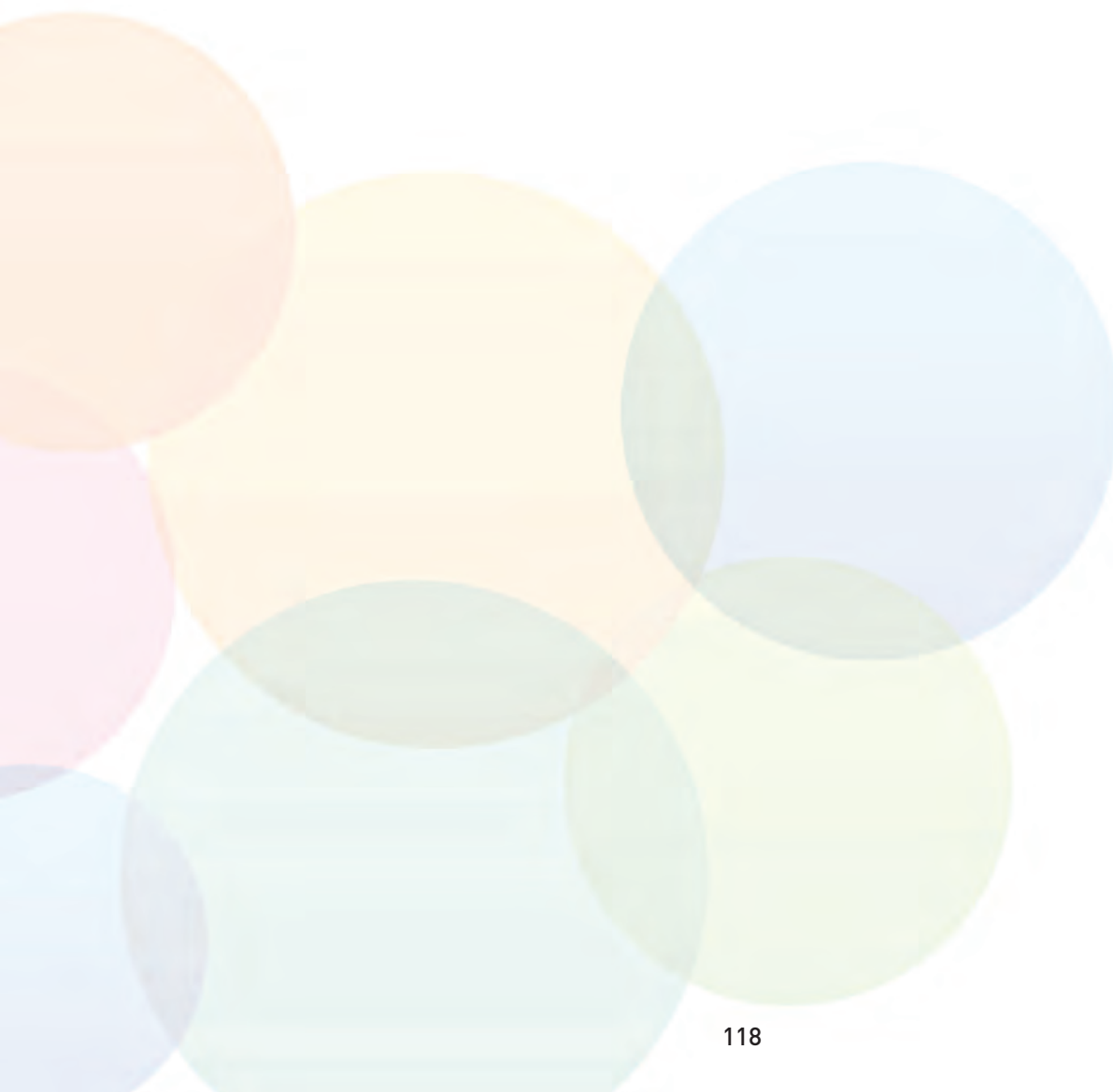
Rost, M. (2013). *Teaching and Researching: Listening*. Routledge.

Rowan, L., & Bigum, C. (2010). At the hub of it all: Knowledge-producing schools as sites for educational and social innovation. In D. Clandfield & G. Martell (eag.) *The School as Community Hub: Beyond Education's Iron Cage* Canadian Centre for Policy Alternatives. 185-203. Le fáil ar:
[http://www.easywebdesignsolutions.com/EATORONTO/SchoolasCommunityHub% 0.pdf#page=185](http://www.easywebdesignsolutions.com/EATORONTO/SchoolasCommunityHub%0.pdf#page=185)

Street, B. V. (1996). Local literacies and vernacular literacies: Implications for national literacy policy. In N. H. Hornberger (eag.) *Indigenous Literacies in the Americas: Language Planning from the Bottom Up*. 369-381.

Street, B. V. (1998). New literacies in theory and practice: What are the implications for language in education? *Linguistics and Education*, 10(1), 1-24.

Villa, D. J. (2002). Integrating technology into minority language preservation and eaching efforts: An inside job. *Language Learning and Technology*, 6(2), 92-101.





Ról na teicneolaíochta i sealbhú agus i bhforbairt an dara teanga ag leibhéal na meánscoile

Anna Ní Choirbín, Coláiste Mhuire gan Smál, Luimneach

ACHOIMRE

Cuirtear béim ar leith ar dheiseanna úsáide a aimsiú don Ghaeilge taobh amuigh den seomra ranga agus an teanga a úsáid mar theanga bheo i sonraíocht an Teastais Shóisearaigh nua. Tá an iliomad deiseanna ag daltaí a gcuid scileanna teanga a chleachtadh ag baint úsáide as an teicneolaíocht; tá neart aipeanna agus cláir ríomhaireachta ar fáil a thugann deis d'fhoghlaimoirí forbairt a dhéanamh ar a gcumas teanga, chomh maith le féinfheasacht an fhoghlaimora teanga féin a mhéadú.

ABSTRACT

Particular emphasis is placed on finding opportunities for the use of Irish outside the classroom and using the language as a living language in the new Junior Certificate specification. Students have numerous opportunities to practice their language skills using technology; there are plenty of apps and computer programs available that allow learners to develop their language ability, as well as increase the language learner's self-awareness.



1. RÉAMHRÁ

Déantar scagadh anseo ar an téarma Foghlaim Teanga Ríomhchuidithe (FTR) agus ar na gnéithe éagsúla a bhaineann leis, chomh maith leis an taighde atá déanta air agus an chaoi ar féidir úsáid a bhaint as le teanga a mhúineadh agus a fhoghlaim go héifeachtach. Déantar scagadh ar an litríocht a bhaineann le ról na teicneolaíochta i sealbhú agus i bhforbairt an dara teanga (T2). Déantar plé ar an gcomhthéacs oideachais i leith na Gaeilge ag leibhéal na Sraithe Sóisearaí agus na buntáistí agus na dúshláin a bhaineann le húsáid na teicneolaíochta ag leibhéal na meánscoile. Déantar tagairt don réaltacht fhíorúil sa gcomhthéacs seo. Luaitear na teoiricí oideachasúla a bhaineann leis an teicneolaíocht agus an réaltacht fhíorúil a úsáid sa seomra ranga.

2. FOGHLAIM TEANGA RÍOMHCHUIDITHE (FTR)

Tá úsáid na teicneolaíochta i múineadh agus foghlaim T2 ag éirí i bhfad níos coitianta agus an teicneolaíocht uileláithreach i saol nua-aimseartha an lae inniu. Tá institiúidí oideachais ag baint an-úsáid as an tsolúbthacht agus an inrochtaineacht a bhaineann leis an teicneolaíocht maidir le múineadh teangacha agus leis an bhfoghlaim éifeachtach (Goertler & Winke, 2008; Kraemer, 2008; Felix, 2005). Agus an teicneolaíocht le feiceáil i ngach gné den saol sa lá atá inniu ann, tá méadú suntasach tar éis teacht ar an taighde atá á dhéanamh ar an éifeacht a bhaineann le FTR agus Teicneolaíocht Faisnéise agus Cumarsáide (TFC) agus ar na torthaí a thagann as an taighde i múineadh agus i bhfoghlaim teangacha.

Tá go leor taighde déanta ar úsáid na teicneolaíochta (FTR) i múineadh teanga agus an tionchar (dearfach agus diúltach) a bhíonn aici ar an bhfoghlaim teanga. Díríonn roinnt taighde ar ábhar cosúil le forbairtí sa teicneolaíocht agus taighde FTR chomh maith le FTR mar dhisciplín acadúil. Tá roinnt míthuiscintí fós le feiceáil maidir le húsáid na teicneolaíochta i gcomhthéacs an oideachais agus an tseomra ranga. Míthuiscint amháin ná nach féidir an teicneolaíocht a úsáid ar bhealach solúbtha agus é a chur in oiriúint don ábhar nó don tasc sonrach atá idir lámha nó ar intinn ag an múinteoir/teagascóir. Ceann eile ná nach mbeidh gá leis an múinteoir amach anseo mar gheall ar an teicneolaíocht. Tá roinnt taighde tar éis teacht chun solais ina ndéantar plé ar an tionchar atá ag modhanna múinteoireachta FTR ar an bhfoghlaim, agus déantar comparáid idir na modhanna éagsúla in áit díriú ar an éifeacht a bhíonn ag FTR ar an iomlán ar an bpróiseas foghlama.

Baineann FTR le teicneolaíocht a úsáid i gcomhthéacs foghlama teanga (Olibie, 2010; Januszewski & Molenda, 2008). Rinne Levy (1997) cur síos air mar staidéar ar fheidhmchláir an ríomhaire i múineadh agus foghlaim teangacha: “the search for and study of applications of the computer in language teaching and learning” (lch 1). Tá réimse leathan i gceist le FTR agus is féidir le foghlaiméoirí modhanna foghlama amhail ranganna teagaisc, cleachtadh, bogearraí ionsamhlaithe agus druileanna a úsáid i sealbhú T2 le cur lena gcuid scileanna teanga agus úsáid na teanga (Olibie, 2010, lch 67). Tugann Beatty cur síos an-leathan ar an téarma FTR agus cuireann sé san áireamh leis “any process in which a learner uses a computer and, as a result, improves his or her language” (Beatty, 2010, lch 143).

Deir Huizhong (1985) go n-áirítear le FTR modhanna amhail cláir ionsamhlaithe, druileanna, ranganna teagaisc, próiseáil focal, cláir cheapadóireachta, cluichí, modhanna cuardaigh/fiosraithe bunachair agus an teagasc cláraithe:

It includes the use of simulations, drills, tutorials, word processing, authored programmes, games, database search/inquiry methods and programmed instruction (lch 195).

Cuimsítear le FTR corpais agus comhchordachtóirí, cláir bhána idirghníomhacha, an ríomhchumarsáid, an réaltacht fhíorúil agus daoine ag foghlaim teangacha i ndomhain ionsamhlaithe. Chomh maith leis sin, tá an bhfoghlaim le gutháin phóca, ríomhairí glúine, seinnteoir MP3 agus podchraoltaí, taifeadán agus ceamthaifeadán i gceist (Kukulska-Hulme et al, 2008).

Dar le Kern agus Warschauer (2000), baineann FTR go traidisiúnta le “self-contained, programmed applications” (lch 1). Clúdaítear leis sin úsáid ranganna teagaisc, druileanna, cláir ionsamhlaithe, cluichí teagaisc agus trialacha caighdeánaithe (amhail *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL) agus *Test of Spoken English* (TSE)) chomh maith le cláir amhail sraith Rosetta Stone i bhfoghlaim teangacha (Ibid).

Tá ardú suntasach le brath ar mhéid an taighde le tamall anuas ina ndírítear ar an éifeacht agus an tionchar a bhíonn ag TFC agus FTR ar mhúineadh agus ar bhfoghlaim teangacha. I staidéar cuimsitheach a rinneadh ar an éifeacht a bhaineann le húsáid FTR i bhfoghlaim teangacha le linn na mblianta 2000-2004, tháinig Felix ar chúpla toradh a bhain le roinnt mhaith den taighde ar FTR. Tá go leor de na torthaí ón sórt sin taighde an-ghinearálta agus is féidir leo a bheith ag teacht salach ar a chéile (Chapelle, 1997; Debski, 2003; Dunkel, 1991; Levy, 2002; Miech, Nave & Mosteller, 1996).

Tá sé sin le feiceáil i dtorthaí dhá staidéar ar leith a bhain le FTR. Dhírigh ceann acu ar an tionchar a bhíonn ag an anaithnideacht ar rannpháirtithe agus an dara ceann ar an tionchar a bhíonn ag an achar fisiciúil idir daoine in áiteanna ionsamhlaithe. De réir dealraimh, tá tionchar mór ag an achar fisiciúil idir na rannpháirtithe ar an mbealach a mbíonn siad ag déileáil agus ag plé lena chéile. Taispeánann Charness agus Gneezy (2008) go bhfuil féidearthacht



ann go méadaítear iompar leithleach leis an anaithnideacht, ach dealraíonn Dufwenberg agus Muren (2006) go laghdaítear iompar leithleach in amanna (Fiedler & Haruvy, 2009, lch 717).

Suimiúil go leor, chuir Hubbard (2005) liosta le chéile d'ocht dtréith a bhaineann le go leor den taighde a dhéantar san earnáil seo. Go hiondúil bíonn líon na rannpháirtithe beag agus úsáidtear suirbhéanna agus ceistneoirí go minic. Is cosúil go maireann na tascanna ar feadh tréimhse ghearr agus is minic a tharlaíonn sé nach bhfuil taithí ag na rannpháirtithe ar an modh FTR a úsáidtear le linn na taighde. Luaitear easpa traenála do na rannpháirtithe roimh na tascanna agus lena linn. Bíonn easpa treorach le linn na dtascanna seo, rud nach gcabhraíonn leis na rannpháirtithe dar ndóigh (lch 352).

Rinne Zhao (2003) staidéar ar 156 alt faoi FTR agus faoi fhoghlaim T2 le linn na tréimhse 1997 go dtí 2001 agus feictear cuid de thuairimí Hubbard anseo arís:

the total number of well-designed experimental studies on the effectiveness of technological applications in language learning is very limited (lch 12).

Feictear go mbíonn go leor den taighde dírithe ar fheidhmchlár amháin in áit cúpla córas comhtháite (lch 13).

3. FTR IN OIDEACHAS

Is féidir le lucht an oideachais FTR a úsáid as féin, mar phróiseas foghlama féinrialaitheach agus foghlaimoirí ag foghlaim go neamhspleách nó é a úsáid mar ábhar foghlama breise le tacaíocht a thabhairt d'ábhar ranga. Glactar leis uaireanta gur féidir le FTR coinníollacha a chruthú a chabhróidh leis an bhfoghlaimoir agus a dhéanfaidh foghlaim na teanga níos éasca ar bhealach éigin (Beatty, 2010, lch 146). Tá sé tábhachtach ó thaobh na hoideolaíochta de, nuair a bhíonn ábhair FTR á bhforbairt agus á ndearadh d'fhoghlaimoirí teanga, go bhfuil ábhar praiticiúil á chur ar fáil don bhfoghlaimoir agus é bunaithe ar dheiseanna réalaíochta cumarsáide. Go minic, deirtear gurb í an deis páirt a ghlacadh i bpobal fóirtheanga an buntáiste is mó a bhaineann le húsáid a bhaint as timpeallacht shamhalta thríthoiseach. Tá ceangal aige sin le cur chuige cumarsáideach i bhfoghlaim teanga, rud a chuireann béim ar an tábhacht atá ag an gcumarsáid fhíor fhiúntach trí mheán na sprioctheanga (Liou, 2012; Peterson, 2010). Mar atá léirithe ag Cooke-Plagwitz (2008), tá acmhainneacht ann cur le meon foghlaimoirí agus iad ag aireachtáil go bhfuil siad ina mbaill den phobal, rud a chabhróidh lena gcumas cumarsáide agus idirghníomhaíochta.

Déanann sé sin an tumadh sa teanga a éascú, rud atá ina bhuntáiste don bhfoghlaim dar ndóigh (Liou, 2012; O'Brien & Levy, 2008). Tá forbairt tar éis teacht ar theoiric na foghlama teanga le blianta beaga anuas agus béim níos mó á cur ar ról na gníomhaíochta i sealbhú teanga, agus ní mór ról lárnach a bheith ag an deardh agus ag teagascóirí agus iad ag cruthú comhthéacsanna fóirúla fiúntacha chun cumarsáide don bhfoghlaimoir sna timpeallachtaí seo.

4. AN TEORIC SHOCH-CHULTÚRTHA (TSC)

Tá roinn teoiricí ann a bhaineann le foghlaim an dara teanga (T2). Tá na teoiricí seo tábhachtach mar bíonn tionchar thar cuimse acu ar mhúineadh T2, deardh curaclaim agus ábhair agus ar an bhfoghlaim féin dá bharr. Ina measc, tá an Teoric Shoch-Chultúrtha (Vygotsky, 1978; Lantolf & Thorne, 2007), an Teoric Thógachaíoch (Kohler, 2008), an Hipitéis Idirghníomhaíochta (Long & Robinson, 1998) agus an tSamhail Idirbheartaíochta (Doughty, 2000).

Ceann de na teoiricí is tábhachtaí a bhaineann le húsáid FTR agus cláir ionsamhlaithe thríthoiseacha ná an Teoric Shoch-Chultúrtha (TSC) bunaithe ar obair Vygotsky ar shealbhú na chéad teanga (T1) agus ar obair Lantolf ar shealbhú T2. Is imeacht sóisialta atá i gceist le teanga a úsáid agus cuirtear an bhéim ar an gcomhthéacs sóisialta ina bhfoghlaimítear teanga. Áitítear in TSC gur próiseas sóisialta é forbairt intinn an duine agus go gcothaítear é sin trí ghníomhaíochtaí agus gnéithe cultúrtha amhail teanga (Lantolf & Thorne, 2007). Trí pháirt a ghlacadh in idirghníomhaíocht shóisialta agus brí a bhaint as imeachtaí i gcomhthéacs ar leith, déantar forbairt ar chognaíocht agus ar an tuiscint ar chultúr. Cruthaítear nasc idir foghlaimoirí agus cultúr agus timpeallacht na sprioctheanga (Steffensen & Kramsch, 2008).

Rinne Vygotsky go leor cainte faoin zón neasfhorbartha: is é le rá an bhearna eolais nó an zón ina bhfuil an difríocht idir céard is féidir le foghlaimoirí a dhéanamh agus céard nach féidir leo a dhéanamh. Leis an teoric seo, glactar leis gur cuid lárnach í an idirghníomhaíocht chaidrimh san bhfoghlaim, "an essential force rather than as merely a helpful condition for learning" (Saville-Troike, 2006, lch 111), leis an mbearna eolais sin a líonadh.

5. TIMPEALLACHTAÍ SAMHALTA TRÍTHOISEACHA

Tá neart buntáistí luaite leis an idirghníomhaíocht i dtimpeallachtaí samhalta tríthoiseacha (Peterson, 2011). Is féidir le cur chuige ina bhfuil go leor úsáideoirí difriúla i gceist cur go mór le deiseanna idirghníomhaíochta (Ibáñez et al., 2011). Lufonn an comhoibriú i dtimpeallachtaí samhalta tríthoiseacha mar seo go maith le samhail



chomharfhoghlama Johnson (Johnson, Johnson, & Holubec, 2008) agus tá sé ag teacht leis an gcur chuige cumarsáideach.

Buntáiste eile a bhaineann le timpeallacht shamhalta thríthoiseach don fhoghlaim teanga ná na féidearthachtaí atá ann modhanna éagsúla cumarsáide a úsáid – mar shampla comhrá fíor-ama, comhrá grúpa, ríomhphoist nó teachtaireachtaí glórphoist a chur (Peterson, 2010).

6. COMHTHÉACS CHÓRAS OIDEACHAIS NA HÉIREANN

I gcomhthéacs chóras oideachais na hÉireann, foilsíodh Tuarascáil an Phríomhchigire 2013-2016 sa bhliain 2017 agus tá eolas ann a bhaineann le cúrsaí múinteoireachta ón tréimhse 2013-2016. Sonraítear sa tuarascáil nach bhfuil “an dul chun cinn is cóir á dhéanamh ag líon suntasach leanaí sa Ghaeilge” (Roinn Oideachais, 2018, lch 51). Ag leibhéal na bunscoile, deirtear go raibh múineadh na Gaeilge “míshásúil” i níos mó ná an ceathrú cuid (26%) de na ceachtanna a chonacthas le linn na tuarascála sin. Sonraítear go raibh straitéisí agus cur chuige cuí teagaisc in úsáid in 79% de na ceachtanna a luaitear sa tuarascáil agus gur baineadh úsáid éifeachtach iontu sin as na hacmhainní atá ar fáil. Ciallaíonn sé sin nach n-úsáidtear straitéisí cuí in 21% de na ceachtanna Gaeilge sa mheánscoil ná nach mbaintear úsáid éifeachtach iontu as acmhainní múinteoireachta.

Shonraigh an príomhchigire go raibh an iomarca úsáide á baint as modh an aistriúcháin sna ranganna Gaeilge. Deir Richards agus Rodgers (1994) go raibh modh an aistriúcháin in úsáid san Eoraip i múineadh teangacha ó na 1840idí go dtí na 1940idí, agus go bhfuil sé fós in úsáid in áiteanna inniu (lch 4). Tá an-bhéim ar fad i modh an aistriúcháin ar an bhfocal scríofa; ní chuirtear béim ar bith ar na scileanna labhartha ná cumarsáide. Baineann sé le haistriúchán ó theanga amháin go teanga eile agus dá bharr tá an-bhéim ann ar chúrsaí struchtúir agus gramadaí.

Tá sé luaite sa tuarascáil nach bhfuil raon leathan áiseanna agus acmhainní ar fáil i múineadh na Gaeilge agus is iontach an brú a chuireann sé seo ar mhúinteoirí ó thaobh brú ama agus pleanáil de. Dúshlán eile a bhaineann leis seo ná nach bhfuil na hacmhainní atá ar fáil do mhúinteoirí á n-úsáid ach ar bhealach teoranta sa seomra ranga (Roinn Oideachais, 2018, lch 74). Dar ndóigh, tá impleachtaí ag na nithe sin thuas ar fad do scileanna teanga na bhfoghlaimeoirí agus do mheon na bhfoghlaimeoirí i leith na teanga freisin.

Maidir leis an nGaeilge ag leibhéal na Sraithe Sóisearaí, deirtear i Sonraíocht Ghaeilge na Sraithe Sóisearaí gurb í an aidhm atá le clár na Gaeilge ná an tuiscint atá ag an dalta cheana féin ar an nGaeilge a fhorbairt, a dhaingniú agus a leathnú i scoileanna ina bhfuil an Ghaeilge á múineadh mar an dara teanga. Cuirtear béim ar leith ar chumarsáid éifeachtach, idirghníomhach, mhúineach i suíomhanna foirmiúla agus neamhfoirmiúla. Cuirtear béim ar leith i sonraíocht an Teastais Shóisearaigh nua ar dheiseanna úsáide eile don Ghaeilge a aimsiú taobh amuigh den seomra ranga agus an teanga a úsáid mar theanga bheo ionas go mbeidh sí le cloisteáil mar ghnáth-theanga nádúrtha bheo. Tá géarghá le deiseanna cumarsáide agus cainte a chruthú d’fhoghlaimeoirí leis an gcumarsáid a spreagadh.

Tá ról tábhachtach ag an teicneolaíocht i sealbhú agus i bhforbairt an dara teanga ag leibhéal na meánscoile. Tá féidearthachtaí thar cuimse ar fáil d’fhoghlaimeoirí ag leibhéal na Sraithe Sóisearaí cur lena gcuid scileanna teanga idir chumas agus mheon i leith fhoghlaim na Gaeilge. Táthar ag súil go spreagfar daltaí an Ghaeilge a úsáid go muiníneach agus chabhróidh an teicneolaíocht (agus cláir ionsamhlacha go háirithe) leis an deis sin a bhronnadh ar fhoghlaimeoirí agus iad ag úsáid na Gaeilge go neamhspleách taobh amuigh den seomra ranga.

Luaitear an tábhacht a bhaineann le cur chuige cumarsáideach a úsáid chomh maith leis an tábhacht a bhaineann le muinín na bhfoghlaimeoirí a chothú agus deiseanna úsáide cainte réalaíocha a chur ar fáil dóibh. Luaitear sa tSonraíocht gur cheart go ndéantar “eispéiris a sholáthar don scoláire atá mealltach agus taitneamhach, agus bainteach lena shaol” (Roinn Oideachais, 2017, lch 4). Tá úsáid na teicneolaíochta in ann cabhrú le foghlaimeoirí an teanga a chleachtadh agus a shealbhú. Tá scoláirí an lae inniu ag fás aníos leis an teicneolaíocht agus luíonn sé le réasún mar sin go mbeadh an teicneolaíocht á sníomh isteach san oideachas ionas go mbeidh siad in ann ceangal a dhéanamh idir an gnáthshaol laethúil agus an Ghaeilge mar theanga in áit mar ábhar scoile amháin.

7. CONCLÚID

Is dearfach an rud é an bhéim seo ar an nGaeilge neamhfoirmiúil agus cur le deiseanna úsáide a aimsiú don Ghaeilge taobh amuigh den seomra ranga agus den chomhthéacs scoile. Tá an t-uafás deiseanna ar fáil d’fhoghlaimeoirí agus úsáid FTR le feiceáil go forleathan i múineadh teangacha inniu. Tá forbairt á déanamh i gcónaí ar na haipeanna agus na cláir ríomhaireachta agus is dóchasach an mhír atá le teacht.



TAGAIRTÍ

- Beatty, K. (2010). *Teaching and researching computer-assisted language learning*. An dara heagrán. Pearson Education.
- Chapelle, C. (1997). CALL in the year 2000: Still in search of research paradigms? *Language Learning and Technology*, 1(1), 19-43.
- Charness, G. & Gneezy, U. (2008). What's in a name? Reducing the social distance in dictator and ultimatum games. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 68, 29-35.
- Cooke-Plagwitz, J. (2008). New directions in CALL: An objective introduction to Second Life. *CALICO Journal*, 25(3), 547-557.
- Debski, R. (2003). Analysis of research in CALL (1980-2000) with a reflection on CALL as an academic discipline. *ReCALL*, 15(2), 177-188.
- Doughty, C. J. (2000). Negotiating the L2 linguistic environment. *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 18(2), 47-83.
- Dufwenberg, M. & Muren, A., (2006). Generosity, anonymity, gender. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 61, 42-49.
- Dunkel, P. (1991). The effectiveness of research on computer-assisted instruction and computer assisted language learning. In P. Dunkel (Eag.), *Computer-assisted language learning and testing* (lgh 5-36). Nua-Eabhrac: Newbury House.
- Felix, U. (2005). Analysing recent CALL effectiveness research-towards a common agenda. *Computer Assisted Language Learning*, 18(1-2), 1-32.
- Fiedler, M. (2009). Cooperation in virtual worlds. *Schmalenbach Business Review*, 61, 173-194.
- Fiedler, M., Haruvy, E. & Li, S.X. (2011). Social distance in a virtual world experiment. *Games and Economic Behavior*, 72, 400-426.
- Goertler, S. & Winke, P. (2008). The effectiveness of technology-enhanced foreign language teaching. In Goertler, S. & Winke, P. (Eag.) *Opening doors through distance language education: Principles, perspectives, and practices*. CALICO, 233-260.
- Hubbard, P. (2005). A review of subject characteristics in CALL research. *Computer Assisted Language Learning*, 18(5), 351-368.
- Hubbard, P. (2014). An invitation to CALL: Foundations of computer-assisted language learning. *Stanford University*. Léite an 9 Feabhra 2019 ar <http://www.web.stanford.edu/~eft/callcourse/CALL8.htm>
- Huizhong, Y. (1985). The use of computers in English teaching and research in China. In R. Quirk & H.G. Widdowson (Eag.) *English in the World 86-1000* (lch 195). Cambridge University Press.
- Ibanez, M. B., Jesus Garcia, J., Galan, S., Maroto, D., Morillo, D., & Delgado Kloos, C. (2011). Design and implementation of a 3D multi-user virtual world for language learning. *Educational Technology & Society*, 14(4), 2-10.
- Januszewski, A., & Molenda, M. (Eag.). (2008). Educational technology: A definition with commentary. [Leagan leictreonach] *British Journal of Educational Technology*. 40(1), 2009, 185-195.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2008). *Cooperation in the Classroom* (an t-ochtú heagrán). Interaction Book Co.
- Kern, R., & Warschauer, M. (2000). Introduction: Theory and practice of network-based language teaching. In M. Warschauer & R. Kern (Eag.), *Networked-based language teaching: Concepts and Practice* (lgh 1-19). Cambridge University Press.
- Kohler, Richard (2008) *Jean Piaget*. Bloomsbury.
- Kraemer, A. (2008). Happily ever After: Integrating Language and Literature through Technology. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 41(1), 61-71.
- Kukulska-Hulme, A., & Shield, L. (2008). An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20(3), 271-289.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2007). Sociocultural theory and second language learning. In B. Van Patten, & J. Williams (Eag.), *Theories in Second Language Acquisition* (lgh 201-224). Erlbaum.



- Levy, M.; Hubbard, P. (2005). Why call CALL "CALL"? [Leagan leictreonach] *Computer Assisted Language Learning*, 18(3), 143-149.
- Levy, M. (2002). CALL by design: products, processes and methods. *ReCALL*, 14(1), 58-85.
- Levy, M. (1997). *Computer-assisted language learning: Context and conceptualization*. Oxford University Press.
- Liou, H-C. (2012). The roles of Second Life in a college computer-assisted language learning (CALL) course in Taiwan, ROC. *Computer Assisted Language Learning*, 25(4), 365-382.
- Long, M. H., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. In C. Doughty & J. Williams (Eag.), *Focus on form in classroom SLA*. Cambridge University Press.
- Miech, E. J., Nave, B., & Mosteller, F. (1996). On CALL: *A review of computer-assisted language learning in US colleges and universities*. Center for Evaluation of the Program Initiatives for Children.
- O'Brien, M. G., & Levy, R. M. (2008). Exploration through virtual reality: Encounters with the target culture. *Canadian Modern Language Review-Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 64(4), 663-691.
- Olibie, E. I. (2010). Using computer-assisted language learning to improve students English language achievement in universal basic education. *International Journal of Educational Research and Technology*, 1(1), Meitheamh 2010, 66-71.
- Peterson, M. (2011). Towards a research agenda for the use of three-dimensional virtual worlds in language learning. *CALICO Journal*, 29(1), 1-15.
- Peterson, M. (2010). Learner participation patterns and strategy use in Second Life: An exploratory case study. [Leagan leictreonach] *ReCALL*, 22(3), 273-292.
- Richards, J.C., & Rodgers, T.S. (1994). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Roinn Oideachais agus Scileanna (2018). *Chief Inspector's Report. January 2013 – July 2016*. An Roinn Oideachais agus Scileanna.
- Roinn Oideachais agus Scileanna (2017). *Junior Cycle Irish: English-medium schools*. An Roinn Oideachais agus Scileanna.
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition. Introductions to language and linguistics*. Cambridge University Press.
- Steffensen, S. V., & Kramsch, C. (2015). The ecology of second language acquisition and socialization. In P. A. Duff, & S. May (Eag.), *Encyclopedia of language and education: Language socialization* (an dara heagrán, lml. 8). (lch 17-32). Springer.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Zhao, Y. (2003). Recent developments in technology and language learning: A literature review and meta-analysis. *CALICO journal*, 21(1), 7-27.



Féidearthachtaí na foghlama féinriartha don chóras oideachais lán-Ghaeilge

Elaine Ní Longaigh, Coláiste Mhuire gan Smál, Luimneach

ACHOIMRE

Is iomaí athrú atá ag teacht ar réimse an oideachais lán-Ghaeilge i láthair na huaire. Le cur i bhfeidhm polasaithe, curaclaim, agus siollabais nua, tá idir dhúshláin bhreise agus fhéidearthachtaí úra os ár gcomhair amach. Tá daltaí ag baint níos mó úsáide ná riamh as Teicneolaíocht Faisnéise agus Cumarsáide (TFC) agus arís, baineann idir dhúshláin agus fhéidearthachtaí le húsáid TFC don fhoghlaim. Feictear don údar go bhfuil gá le cur chuige faoi leith chun foghlaimoírí Gaeilge na linne seo a spreagadh agus a chumasú go fadtréimhseach. Déantar plé sa pháipéar seo ar an bhfoghlaim fhéinriartha mar chur chuige a d'fhéadfadh cabhrú le múinteoirí agus foghlaimoírí na dúshláin bhreise a shárú, agus na féidearthachtaí úra a thapú.

ABSTRACT

There are many changes occurring in the Irish-medium education system at present, including new curricula and policies. These changes bring both extra challenges and new possibilities. Pupils are also making more use of Information and Communication Technologies (ICT) than ever before, and these technologies also present both challenges and possibilities. It seems that there is a need for a specific approach to inspire and equip Irish learners to become lifelong learners. This paper discusses the possibilities offered by autonomous learning as an approach to aid teachers and pupils in overcoming challenges and embracing new possibilities.

1. RÉAMHRÁ

Is iomaí athrú atá ag teacht ar réimse an oideachais lán-Ghaeilge i láthair na huaire. Le cur i bhfeidhm an Pholasaí don Oideachas Gaeltachta (An Roinn Oideachais agus Scileanna, 2016), Churaclam Teanga na Bunscoile (An Chomhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta, 2019), agus athruithe eile ar leibhéal na meánscoile, tá idir dhúshláin bhreise agus fhéidearthachtaí úra os ár gcomhair amach. Ina dteannta sin, tá daltaí an lae inniu ag baint úsáid níos mó ná riamh as an Teicneolaíocht Faisnéise agus Cumarsáide (TFC) laistigh den seomra ranga agus lasmuigh de araon (Pawlak & Kruk, 2012). Arís, baineann idir dhúshláin agus fhéidearthachtaí le húsáid TFC don fhoghlaim. Feictear don údar go bhfuil gá le cur chuige faoi leith chun foghlaimeoirí Gaeilge na linne seo a spreagadh agus a chumasú go fadtréimhseach. Mar sin, déanfar plé anseo ar an bhfoghlaim fhéinriartha mar chur chuige a d'fhéadfadh cabhrú le múinteoirí agus foghlaimeoirí na dúshláin bhreise a shárú agus na féidearthachtaí úra a thapú.

2. SAINMHÍNIÚ

Tháinig an fhoghlaim fhéinriartha chun cinn mar choincheap sna seachtóidí (Moore, 1973) agus sna hochtóidí (Holec, 1981). Glacadh go forleathan leis an sainmhíniú simplí a thug Holec ar an bhfoghlaim fhéinriartha: “taking charge of one’s own learning” (1981, lch 3). Rinneadh idir fhorbairt agus leathnú ar an gcoincheap de réir a chéile (Dickinson, 1987; Nunan, 1988; Little, 1991; Benson, 2001), agus an-suim á cur ann ó thaobh foghlaim teangacha de. Leathnaíodh an réimse téarmaíochta chomh maith, idir féinteagasc (Little, 1991), foghlaim sholúbtha (Page, 1992), foghlaim fhéinrochtana (Dickinson, 1987) agus foghlaim fhéinstiúrtha (Dickinson, 1987). Tá alt cuimsitheach scríofa ag Murray (2014) ar an difríocht idir na téarmaí “foghlaím fhéinriartha” (bunaithe ar shainmhíniú Holec (1981)) agus “foghlaím fhéinrialaithe” (bunaithe ar shainmhíniú Zimmerman (1989)), agus úsáideann Çelik et al (2012) an scáth-théarma “cur chuige foghlaimeoir-dhírithé” chun cur síos a dhéanamh ar an réimse coincheap a bhaineann leis an bhfoghlaim neamhspleách. San alt seo, bainfear úsáid as an téarma “foghlaím fhéinriartha” bunaithe ar shainmhíniú Holec, ach amháin nuair a úsáidtear téarma eile sa taighde cuí. Cuimsíonn sainmhíniú Holec réimse céimeanna sa phróiseas foghlama. Dar leis, ba chóir go mbeadh an foghlaimeoir:

- ag socrú a chuid cuspóirí féin;
- ag sonrú ábhair agus luas na foghlama;
- ag roghnú modhanna agus teicnící foghlama;
- ag déanamh monatóireacht ar shealbhú teanga;
- ag déanamh measúnú ar an sealbhú.

Cé go gcuireann sé béim ar chumas, ar chumhacht, agus ar rogha an fhoghlaimeora, feictear dó go bhfuil ról ag an múinteoir chomh maith sa phróiseas, agus an ról sin ná cabhrú le foghlaimeoirí bogadh ón bhfoghlaim mhúinteoirriartha go dtí an fhoghlaim fhéinriartha.

3. AN FHOGHLAIM FHÉINRIARTHA SA CHOMHTHÉACS LÁN-GHAEILGE

Déantar tagairt do ghnéithe áirithe den fhoghlaim fhéinriartha sna príomhcháipéisí a bhaineann le scolaíocht sa chóras lán-Ghaeilge, ón réamhscolaíocht chomh fada leis an Ardteistiméireacht.

Ag aois na réamhscolaíochta, moltar go sonrath in *Aistear: Creachuraclam na Luath-Óige* (CNCM, 2009) gur féidir le leanaí óga tabhairt faoin bhféinmheasúnú .i. “machnamh ar a gcuid foghlama agus forbartha féin” (lch 84). Deirtear gur féidir leis an duine fásta cabhrú le forbairt an chumais sin trí am a chaitheamh leo, dul siar ar ghníomhaíochtaí agus imeachtaí leo, agus leideanna a thabhairt dóibh. Tugtar liosta nathanna (lch 85) le húsáid mar leideanna chun an scil a fhorbairt le foghlaimeoirí óga.

Ar leibhéal na bunscoile, tá *Curaclam Teanga na Bunscoile* (CNCM, 2015; 2019) á chur i bhfeidhm i mBéarla agus Gaeilge sna bunranganna (aois 4-8) ón scoilbhliain 2017-18, agus sna hardranganna (aois 9-12) ón scoilbhliain 2019-20. Sa Churaclam, déantar cur síos ar na príomhphrionsabail a bhaineann le foghlaim an dara teanga ag páistí. Tá an cur síos sin bunaithe ar Thuarascáil Taighde Uimhir 16 le CNCM (Ó Duibhir agus Cummins, 2012). An chéad phrionsabal a luaitear ná go ndéantar “foghlaimeoirí teanga níos féinriartha agus níos spreagtha de pháistí ach deiseanna a bheith acu le haghaidh idirghníomhaíocht thaitneamhach le daoine eile” (lch 35). Mar sin, baintear úsáid as comhthéacs an idirspéachais chun tosú ar fhoghlaimeoirí neamhspleácha a oiliúint agus a chothú. Déantar tagairt chomh maith in *Curaclam Teanga na Bunscoile* don fhocal “téacs” i gcomhthéacs TFC, nuair a chuimsítear téacsanna digiteacha agus leictreonacha ina shainmhíniú (lch 20).

Tá béim láidir ar obair fhéinriartha sa Siollabas Gaeilge don Teastas Sóisearach (CNCM, 2017), sna Treoirínte do Mhúinteoirí a ghabhann leis (CNCM, 2017), agus go háirithe i Sonraíocht Ghaeilge na Sraithe Sóisearaí (CNCM, 2017).

Sa Siollabas Gaeilge, tugtar liosta de ghníomhaíochtaí ar chóir go mbeadh sé ar chumas na ndaltaí iad a dhéanamh



trí Ghaeilge nuair a thagann siad go deireadh na sraithe sóisearaí. Ag tagairt d'fhoghlaimoirí i mbun an bhonchúrsa agus an ghnáthchúrsa, moltar gníomhaíochtaí agus tascanna a úsáid ionas go dtiocfaidh daltaí ar struchtúir agus ar nathanna cainte atá riachtanach dóibh féin, ionas go mbeidh siad ag forbairt a gcuid straitéisí cumarsáide féin agus ag cur lena gcumas teanga ar a luas féin. Deirtear go mbeidh ar an dalta ardleibhéal "staidéar a dhéanamh trí Ghaeilge ar ghné éigin de chultúr a cheantair de réir a inniúlachta féin" (Roinn 1). Moltar go mbeadh an rogha ag an dalta féin maidir leis an ngné den chultúr a roghnófar, agus is léir go bhfuiltear ag súil le hionchur níos mó ón dalta ná ón múinteoir ar an tasc seo.

Sna Treoirínte do Mhúinteoirí, moltar go mbeadh a n-aidhmeanna féin don tionscnamh á sainiú ag an bhfoghlaimoir féin, rud a tharlaíonn go hannamh trasna na gcuraclam scoile ar fad. Ina theannta sin, pléitear na buntáistí a bhaineann le hobair bheirte agus le hobair ghrúpa sna Treoirínte, agus déantar cúpla tagairt don fhoghlaim neamhspleách:

Cothaíonn sí neamhspleáchas iontu mar fhoghlaimoirí, i.e. foghlaimoidh siad óna chéile, piocfaidh siad suas nodanna, rachaidh siad sa tseans nuair nach bhfuil siad cinnte, lorgóidh siad eolas agus ní bheidh siad ag brath ar an múinteoir go huile is go hiomlán chun gach rud a mhúineadh dóibh (lch 11).

Deirtear go gcabhraíonn an obair seo le daltaí straitéisí cumarsáide a forbairt, agus go gcothaíonn sí neamhspleáchas iontu mar fhoghlaimoirí i slite eile.

Maidir le hábhar staidéir breise ag an ardleibhéal, tugtar lánchead d'fhoghlaimoirí agus do mhúinteoirí tabhairt faoi ábhar staidéir dá rogha féin mura bhfuil sé luaite ar an liosta topaicí breise.

I Sonraíocht Ghaeilge na Sraithe Sóisearaí, tagann na torthaí foghlama le tuairiscíní i gComhchreat Tagartha na hEorpa um Theangacha (CEFR, 2001) don úsáideoir neamhspleách teanga. Anuas ar threoir an mhúinteora agus ar dheiseanna úsáidte teanga, deirtear go mbíonn an scoláire ag brath ar "a chuid féinfheasachta mar fhoghlaimoir teanga" (Roinn 4) chun a scileanna teanga a forbairt. Aithnítear sa Réasúnaíocht go mbaineann contanam le "turas an tsealbhaithé" teanga, ó fhoghlaimoir go húsáideoir neamhspleách teanga. Déantar cur síos ar an bhfoghlaim mar ghníomhaíocht shóisialta chomh maith le gníomhaíocht phearsanta agus sonraítear "go dtéann an scoláire i ngleic leis na scileanna agus deiseanna a bhaineann leis an bhfoghlaim fhéinriartha agus chomhoibritheach araon chun spriocanna teanga a bhaint amach".

Dhírigh Murray (2014) ar an gcomhthéacs sóisialta a bhaineann leis an bhfoghlaim fhéinriartha agus leis an bhfoghlaim fhéinrialaithe:

self-regulated learning research remains primarily concerned with learners' cognitive processes. On the other hand, I see research into learner autonomy as being situated at the interface of self and social worlds (lch 366).

Sa tSonraíocht, deirtear go bhfásann tuiscint an scoláire air féin mar fhoghlaimoir teanga trí idirghníomhú leis an múinteoir agus lena chomhscoláirí, agus trí mhachnamh a dhéanamh, coincheap a bheadh ag teacht le tuairim Murray ar an bhfoghlaim fhéinriartha. Luaitear san alt céanna na scileanna digiteacha a fhorbraíonn an scoláire trí thascanna a dhéanamh ar líne agus go digiteach. I measc na bpríomhscileanna atá le forbairt, ba chóir go mbeadh an scoláire in ann "spriocanna pearsanta a shocrú agus a bhaint amach" agus a bheith in ann "athmhachnamh agus meastóireacht a dhéanamh" ar a c[h]uid foghlama féin. Tá sé aitheanta mar aidhm go gcuirtear "ar chumas an scoláire úinéireacht a ghlacadh ar a fhoghlaim féin" agus is ceann de na trí shnáithe chomhtháite é "féinfheasacht an fhoghlaimora". Déantar cur síos cuimsitheach ar an mbrí atá ag an bhféinfheasacht sin don fhoghlaimoir ag an leibhéal seo (Roinn 13), agus tá sé dírithe go mór ar mhachnamh agus ar thuiscint an fhoghlaimora.

Feictear tionchar na ráiteas sin go léir sna tascanna measúnaithe rangbhunaithe ina gcuirtear béim faoi leith ar fhreagracht agus úinéireacht an scoláire. Trí phunann teanga a chruthú, mar shampla, leagann an scoláire spriocanna pearsanta foghlama síos, déanann sé/sí roghanna mar gheall ar an obair a bheidh á taispeáint, agus feiceann sé/sí an dul chun cinn atá déanta aige/aici féin. Sna hagusíní ar an tsonraíocht, tugtar eangach féinmheasúnaithe bunaithe ar na leibhéil chomhoiteanna tagartha in CEFR, rud a chiallaíonn gur féidir le scoláirí a gcuid dul chun cinn a mheas i slí chaighdeánaithe shodhéanta.

Ina dteannta sin, dearadh liosta de phríomhscileanna a ghabhann leis an tSraith Shóisearach (CNCM, 2012) chun foghlaimoirí a ullmhú do shaol an lae inniu:

- *Mé féin a bhainistiú*
- *Fanacht folláin*
- *Cumarsáid*
- *A bheith cruthaitheach*
- *Obair le daoine eile*
- *Eolas agus smaointeoireacht a bhainistiú (lch 4).*



Sa chur síos a thugtar ar an gcéad scil (*Mé féin a bhainistiú*), luaitear go sonrach “tuiscint a chothú orthu féin [...] mar fhoghlaimoirí ionas gur féidir leo spriocanna agus pleananna pearsanta a fhorbairt”. D’fhéadfaí a rá go bhfuil baint nó ról ag gach ceann acu i bhfoghlaimoirí féinriartha a fhorbairt.

Ag leibhéal na hArdteistiméireachta, cuirtear béim ar scrúdú na hArdteistiméireachta féin, agus ní bhíonn an méid céanna deiseanna ag foghlaimoirí a bheith ag obair go neamhspleách, ná a gcuid ionchuir féin a bheith acu sa chlár foghlama, mar a léirigh Smyth agus Banks (2012):

For sixth year students, classes were characterised by teacher-led instruction, little group-work or project-work, and frequent practising of previous exam papers (lch 300).

Mar sin féin, luaitear i Siollabais Nuashonraithe na hArdteistiméireachta go leagann gach clár Ardteistiméireachta béim ar thábhacht na foghlama féinriartha agus na smaointeoireachta neamhspleáiche. Sa siollabas don ghnáthleibhéal, moltar go mbeadh deis ag scoláirí “machnamh a dhéanamh ar a gcuid iarrachtaí féin leis an nGaeilge a fhoghlaim” (lch 3). Ag an ardleibhéal, is é an tagairt is cosúla leis an bhfoghlaim neamhspleách ná “dearcadh agus scileanna staidéir a chothú a chabhróidh leis an scoláire ó thaobh torthaí acadúla, saol oibre, agus caitheamh aimsire de” (lch 35). Deirtear go ndíreofar chomh maith ar acmhainneacht TFC don Ghaeilge.

Sa Pholasaí don Oideachas Gaeltachta (2016), ní luaitear an fhoghlaim fhéinriartha ná an foghlaimoir neamhspleách in aon slí. Déantar go leor tagairtí, áfach, do na dúshláin atá os comhair na scoileanna Gaeltachta faoi láthair, mar shampla:

- éagsúlacht teangeolaíochta i measc na scoláirí;
- méid bheag na scoileanna;
- easpa fála ar mhúinteoirí leis an gcaighdeán Gaeilge cuí don phost.

Luaitear roinnt réiteach a d’fhéadfaí a chur i bhfeidhm chun na fadhbanna sin a sháru, m.sh. foireann teagaisc bhreise a chur ar fáil chun tacú le páistí ar leibhéal chumais éagsúla sa Ghaeilge, cláir ar líne agus cláir foghlama cumais a chur ar fáil do scoileanna iargúlta, agus tairseach tacaíochta thiomnaithe a bhunú don earnáil lán-Ghaeilge. Feicfead i Roinn 1.4 den alt seo go bhféadfadh deiseanna a bheith sa mhéid seo ó thaobh na foghlama féinriartha de.

Tá an chuma ar an gcáipéisíocht, mar sin, go n-aithníonn lucht deartha curaclam an tábhacht a bhaineann le foghlaimoirí neamhspleácha a chothú agus a fhorbairt suas tríd an gcóras oideachais againn, agus is ag leibhéal an Teastais Shóisearaigh is mó a chuirtear an béim ar an ngné seo. Tá easpa taighde ann, áfach, ar an tionchar atá ag na moltaí sna curaclaim, sna siollabais, agus sna treoirlínte ar ghnáthchleachtais na múinteoirí. An bhfuil foghlaimoirí á gcumasú acu chun foghlaim go neamhspleách? An aontaíonn múinteoirí go mbaineann buntáistí le foghlaimoirí ag aithint a gcuid spriocanna foghlama féin, a gcuid gníomhaíochtaí féin, agus ag dul i mbun féinmheasúnaithe? Is gá an t-eolas sin a bhailiú chun staid reatha an chórais a mheas i gceart.

4. FÉIDEARTHACHTAÍ I RÉIMSE NA dTEANGACHA

Aithníodh an-chuid buntáistí a bhaineann leis an bhfoghlaim fhéinriartha sna hochtóidí agus sna nóchaidí, ach is ar bhonn teoiriciúil a tharla sé sin ag an tús seachas bunaithe ar thaighde (Dickinson, 1987). Le himeacht aimsire, áfach, tá i bhfad níos mó taighde curtha i gcrích ar an bhfoghlaim fhéinriartha agus déanfar tagairt do thorthaí atá ábhartha do chomhthéacs an oideachais lán-Ghaeilge thíos.

D’aithin Cotterall (1995a, luaite in Finch, 2002) trí réimse cúiseanna chun an fhoghlaim fhéinriartha a chur chun cinn. Ba iad sin: (i) cúiseanna fealsúnacha .i. go bhfuil sé de cheart ag foghlaimoirí roghanna a dhéanamh mar gheall ar a gcuid foghlama, agus gur gá foghlaimoirí a ullmhú don todhchaí nuair a bheidh cumas foghlama neamhspleách riachtanach don tsochaí; (ii) cúiseanna oideolaíochta, mar léirítear go bhfoghlaimíonn daoine níos fearr nuair a théitear i gcomhairle leo maidir le gnéithe éagsúla den fhoghlaim (féach Candy, 1988); agus (iii) cúiseanna praiticiúla, mar braitheann foghlaimoirí níos diongbháilte ina gcuid foghlama má tá siad bainteach le cinntí faoin gclár foghlama.

Is iomaí slí ina bhfuil an fhoghlaim fhéinriartha curtha i bhfeidhm i réimse na dteangacha. Rinne Reinders (2012) cur síos ar an bhFoghlaim Féinriartha Teangacha (FFT – *Self-Access Language Learning nó SALL*) ón uair a tháinig an coincheap ar an bhfód sna 1970idí. Dar leis, cuirtear san áireamh le FFT gur eispéireas uathúil ar fad é teanga a fhoghlaim, eispéireas a bhaineann leis an bhfoghlaimoir féin seachas le múinteoir, curaclam, nó institiúid ar bith. Chomh maith leis sin, chuir FFT béim ar scileanna machnaimh agus scileanna feasachta – ar an bhfoghlaim agus ar an duine féin. Go praiticiúil, áfach, níor cuireadh FFT i bhfeidhm de réir na bprionsabal sin i gcónaí. Cháin Reinders samplaí a chonaic sé de FFT a bheith á chur i bhfeidhm go mícheart ar fad. Chonaic sé san Astráil go raibh ionaid ag feidhmiú mar chlubanna obair bhaile, i ndáiríre. In áiteanna eile, m.sh. sa Téalainn, cuireadh na hionaid i bhfeidhm ón mbarr anuas, gan béim ar bith ar fhorbairt an duine mar fhoghlaimoir. Cháin sé go láidir an easpa measúnaithe a chonaic sé agus é i mbun taighde (Lázaro & Reinders, 2008). Dar leis, níor forbraíodh FFT riamh mar rogha inbhuanaithe oideolaíoch, de bharr easpa taighde agus easpa anailíse sa ghort. Mhol sé go n-oslófaí domhan dúnta



FFT chun teicneolaíocht agus dearchtaí nua i bhfoghlaim teangacha a chuimsiú, go háirithe an chumarsáid “chothrománach” .i. idir na foghlaimeoirí féin níos mó ná idir múinteoir/éascaitheoir agus foghlaimeoirí. Thug Mynard (2012) freagra ar an gcáineadh sin, agus d’áitigh gur fiú go mór d’institiúidí dul i mbun na Foghlama Féinrochtana Teangacha, a fhad is atá an tacaíocht cheart agus na scileanna bainistíochta cuí ar fáil.

Luann Mynard go bhfuil an-dul chun cinn déanta ó thaobh seomraí ranga ar an idirlíon, agus molann sí cur chuige ina bhfuil Ionad Foghlama Féinrochtana (IFF) fisiciúil agus IFF fíorúil ar fáil i gcomhpháirt don fhoghlaimeoir. D’fhéadfaí an coincheap seo a úsáid mar chuid de na cláir ar líne a mholtar sa Pholasaí don Oideachas Gaeltachta, chun freastal ar fhoghlaimeoirí sna scoileanna iargúlta sa Ghaeltacht, nó scoileanna nach mbeadh in ann múinteoir lánaimseartha a chur ar fáil in ábhar éigin, nó in aon sórt scoile a bheadh ag iarraidh na foghlaimeoirí a chumasú le foghlaim as a stuaim féin, agus freagracht as an bhfoghlaim a thógáil orthu féin.

Léirigh Mideros agus Carter (2015) go bhféadfaí am sa seomra ranga a shuibhriú trí úsáid a bhaint as spás fíorúil chun cur le foghlaim scileanna cluastuisceana. Sampla eile den chur chuige seo ná taighde Alzahrani agus Wright (2016) a dhear spás foghlama féinrochtana fíorúil ar an suíomh idirlín “Desire2Learn” do ghrúpa mac léinn tríú leibhéal arbh é an Béarla an dara teanga acu. Theastaigh uathu tuilleadh deiseanna cleachtaidh agus cumarsáide sa Bhéarla a chur ar fáil do na foghlaimeoirí bunaithe ar na riachtanais foghlama áirithe a bhí acu. Bhí na háiseanna seo a leanas ar fáil do na foghlaimeoirí ag am ar bith den lá, áit ar bith ar domhan, sa spás fíorúil: córas teachtaireachtaí meandracha, fotha nuachta, teacht ar éascaitheoir, comhráite idirghníomhacha, físeáin, pictiúir, tráth na gceist, tascanna roghnacha d’obair bhaile, agus naisc chuig áiseanna ar shuíomhanna eile. D’oibrigh na foghlaimeoirí mar phobal foghlama sa spás fíorúil: chuir siad ceisteanna ar a chéile agus thug siad noda dá chéile. Ag deireadh na tréimhse úsáide, tugadh faoi deara go raibh na foghlaimeoirí a bhain úsáid na hacmhainní féinrochtana ní ba thógtha leis an taithí foghlama ar fad, agus ba léir é sin ina gcuid tascanna.

5. CUR I BHFEIDHM SA CHOMHTHÉACS LÁN-GHAEILGE


Mar a luadh thuas, d’fhéadfaí féidearthachtaí agus deiseanna a aithint go héasca le húsáid na foghlama féinriartha sa chomhthéacs lán-Ghaeilge, go háirithe i gcomhpháirt le háiseanna TFC. Chaithfí a bheith aireach, áfach, maidir le roinnt gnéithe den chur i bhfeidhm, faoi mar a léirigh Reinders (2012).

Pléann Gardner agus Miller (2014) an dul chun cinn atá déanta i réimse na Foghlama Féinrochtana Teangacha ón IFF fisiciúil go spásanna fíorúla agus líonraí sóisialta. Deir siad go bhfuil an-chuid deiseanna ar fáil anois le haghaidh cumarsáid idirchultúrtha agus úsáid teanga dílse, idir shioncronach agus aisioncronach. An t-aon ábhar inní atá orthu ná bainistiú na nIonad Foghlama Féinrochtana. Tagraíonn siad do thaighde Reinders agus Lázaro (2007, luaite in Gardner agus Miller, 2014), a fuair amach nach raibh an leas is fearr á bhaint as an teicneolaíocht ach amháin i dtír cinn de 45 Ionad Foghlama Féinrochtana timpeall an domhain, cé go raibh gné éigin den teicneolaíocht in úsáid in 44 ionad. Bhain na trí ionad is fearr leas as bogearraí, as seirbhís ríomhphoist, agus as an idirlíon i measc acmhainní eile. Cuireann Gardner agus Miller béim ar an tábhacht a bhaineann le ról an bhainisteora sa spás fisiciúil nó sa spás fíorúil. Mar sin, bheadh sé fíorthábhachtach féachaint go grinn ar ról an bhainisteora dá mbeadh IFF á fhorbairt ag scoil nó eagraíocht ar bith sa chóras lán-Ghaeilge. Bheadh cinntí le déanamh maidir leis an duine a chuirfí sa ról – m.sh. an gcuirfí múinteoir, cúntóir teanga, leabharlannaí ann? Bheadh cinntí le déanamh chomh maith faoin oiliúint a bheadh ag teastáil ón mbainisteoir. Déanann Morrison (2014) agus Schwienhorst (2008) (luaite in Alzahrani agus Wright, 2016) cur síos soiléir ar an ról: níor mhór don bhainisteoir a thuiscint gurb é a ról ná na deiseanna foghlama atá á gcur ar fáil d’fhoghlaimeoirí a bhainistiú seachas an fhoghlaim féin a bhainistiú. Deir Alzahrani agus Wright go bhfuil sé tábhachtach, mar sin, go dtuigeann na foghlaimeoirí a mbíonn an spás foghlama in úsáid acu go gcabhrófar leo ach nach gcuirfear teagasc ar fáil dóibh.

Is fíor le rá chomh maith nach bhféadfaí an fhoghlaim fhéinriartha a chur i bhfeidhm go tapaidh, gan choinne, mura bhfuil sí i bhfeidhm i slí éigin cheana féin. Tagraíonn Nunan (1997) do bhuaire a bhí ag Johnston (1985, luaite in Nunan, 1997), go gceaptar go bhfuil fios feasa ag an bhfoghlaimeoir ar a g(h)nó leis an gcur chuige seo, cé nach mbíonn sé sin fíor d’fhormhór foghlaimeoirí agus iad ag tosú ar an bpróiseas foghlama. Mar sin, feictear an ról fadtréimhseach atá ag múinteoirí agus iad ag forbairt scileanna don fhoghlaim neamhspleách sna foghlaimeoirí a bhíonn os a gcomhair ó aois an-óg, mar a mholtar sna curaclaim chúí (CNCM 2009; 2015). Má bhíonn scileanna i leith na foghlama neamhspleáiche á bhforbairt ag na foghlaimeoirí de réir a chéile, beidh sé níos éasca dóibh tabhairt faoin bhfoghlaim fhéinriartha nuair a thiocfaidh an deis.

Tá liosta prionsabal ag Cotterall (2000) chun cabhrú le foghlaimeoirí agus múinteoirí an fhreagracht a bhaineann le cinntí a dhéanamh a aistriú agus a úsáid ar son na foghlama féinriartha:

1. Léiríonn an cúrsa na spriocanna atá ag foghlaimeoirí trí thascanna agus straitéisí;
2. Déantar nasc idir tascanna an chúrsa agus samhail shimplithe den phróiseas foghlama teanga, agus tá eolas ag na foghlaimeoirí ar an tsamhail sin;

- 
3. Is éard atá i dtascanna an chúrsa ná leaganacha comhionanna d'fhíor-thascanna cumarsáide, nó cuireann siad deis chleachtaidh ar fáil dá leithéid;
 4. Ar an gcúrsa, cuirtear san áireamh plé agus cleachtadh ar straitéisí a chabhraíonn le tascanna;
 5. Cuirtear athmhachnamh ar an bhfoghlaim chun cinn mar chuid den chúrsa (Cotterall, 2000, lch 111-112).

Dá mbeadh suim ag múinteoir tabhairt faoin bhfoghlaim fhéinriartha lena d(h)altaí, d'fhéadfadh sé nó sí seicliosta a chruthú leis na cúig phrionsabal thuas chun measúnú a dhéanamh ar a c(h)leachtas reatha, agus an seicliosta a úsáid ansin chun tosú ar na prionsabail a chur i bhfeidhm de réir a chéile, go dtí go mbeadh na foghlaimeoirí réidh chun tabhairt faoin bhfoghlaim fhéinriartha, agus go mbeadh an múinteoir réidh chun scaoileadh leis an bhfreagracht don fhoghlaim diaidh ar ndiaidh.

Chuir Cotterall na prionsabail sin i bhfeidhm le grúpa de 20 foghlaimeoir Béarla ar leibhéal na hollscoile sa Nua-Shéalainn ar chúrsa 10 uair an chloig thar thréimhse 5 seachtaine. Ag deireadh an chúrsa, tháinig dhá dhea-thoradh chun cinn i dtuairim an taighdeora. Dar léi, shábháil sí an-chuid ama trí Phrionsabal 4 a úsáid .i. ábhar ar straitéisí foghlama a chur san áireamh sa chúrsa; agus, níos tábhachtaí fós, d'éirigh leis na foghlaimeoirí a gcuid foghlama a thuiscint agus a bhainistiú i slí a chuir go mór lena gcuid feidhmíochta ar thascanna. Ina theannta sin, léiríodh gur spreagadh na foghlaimeoirí go han-mhaith le Prionsabal 1 (spriocanna a léiriú trí thascanna agus straitéisí) agus Prionsabal 3 (fíor-thascanna cumarsáide a úsáid), agus go raibh siad in ann a gcuid fadhbanna foghlama féin a réiteach mar thoradh ar Phrionsabal 2 (samhail a chur ar fáil don fhoghlaim ar an bpríseas foghlama teanga). Chuir Cotterall béim chomh maith ar an tábhacht a bhain le Prionsabal 5, athmhachnamh a dhéanamh ar an bhfoghlaim.

6. TAIGHDE SA CHOMHTHÉACS LÁN-GHAELGE

Ní mór cur leis an méid taighde atá déanta ar an bhfoghlaim fhéinriartha sa chomhthéacs lán-Ghaeilge. Féachann Ní Chlochasaigh (2016), áfach, ar an bhfoghlaim neamhspleách ag an dara agus ag an tríú leibhéal ina páipéar ar fhoghlaimeoirí éifeachtacha Gaeilge. Léiríonn a cuid taighde go raibh scoláirí dara leibhéal spleách ar an múinteoir ranga den chuid ba mhó, ach léirigh siad cumas i dtreo na foghlama féinriartha, agus bhí mic léinn ag an tríú leibhéal in ann tréithe neamhspleáchais a léiriú ina gcuid ceartúchán agus san úsáid a bhain siad as straitéisí foghlama. Déanann Ní Chlochasaigh (2016) tagairt do Wolff (2011, in Ní Chlochasaigh, 2014) a deir go bhfuil an Fhoghlaim Chomhtháite Ábhar agus Teangacha (FCÁT) oiriúnach mar uirlis chun an fhoghlaim fhéinriartha a fhorbairt sa seomra ranga. Is éard atá in FCÁT ná cur chuige oideachasúil défhócasaithe ina n-úsáidtear teanga eile chun ábhar agus teanga a fhoghlaim agus a mhúineadh (Coyle et al., 2010, lch 1). Molann Wolff FCÁT don chomhthéacs seo ar chúiseanna éagsúla, ina measc an tslí a bhrítear amach as ról thraidisiúnta múinteoir-lárnacha sa dá chur chuige seo. Aontaíonn Ní Chlochasaigh leis an méid a deir Wolff go bhféadfaí FCÁT a úsáid ag an dara leibhéal chun tabhairt faoin bhfoghlaim fhéinriartha ag aois níos óige agus foghlaimeoirí níos neamhspleáiche a chothú.

7. CONCLUÍD

Tá neart úr i gcoincheap na foghlama féinriartha le forbairt agus fáil ar TFC, agus cuireann sé sin deiseanna iontacha ar fáil do na foghlaimeoirí atá sa chóras lán-Ghaeilge faoi láthair. I gcuraclaim, siollabais, agus cáipéisíocht an chórais lán-Ghaeilge, a bhíonn mar threoir ag múinteoirí agus stiúrthóirí, moltar gnéithe den fhoghlaim fhéinriartha a fhorbairt i measc daltaí. Bheadh sé fiúntach taighde a chur ar bun ar pholasaithe scoile chun féachaint an bhfuil rian den fhoghlaim fhéinriartha iontu, mar a bheifeá ag súil ón treoir sin sna curaclaim, sna siollabais agus i gcáipéisíocht eile. Cé is moite de thaighde Uí Chlochasaigh, ní fios an bhfuil an fhoghlaim fhéinriartha i bhfeidhm faoi láthair i seomraí ranga agus scoileanna timpeall na tíre, mar sin is gá tabhairt faoin taighde sin sna suíomhanna go léir a bhaineann leis an gcóras lán-Ghaeilge. Caithefear an t-eolas sin a úsáid mar thúsphointe i ndearadh agus i gcur i bhfeidhm cláracha foghlama féinriartha.

Tá cúiseanna maithe againn féachaint ar an bhfoghlaim fhéinriartha mar chur chuige a d'fhéadfadh ról níos mó a imirt inár gcóras amach anseo. D'fhéadfadh an fhoghlaim fhéinriartha a bheith ina réiteach luachmhar ar na dúshláin sin, más féidir tabhairt faoina cur i bhfeidhm i slí chiallmhar atá foghlaimeoir-lárnach. Ní hamháin go mbeadh fiúntas ann do scoileanna Gaeltachta, ach d'fhéadfadh foghlaimeoirí trasna an chórais lán-Ghaeilge leas iontach a bhaint as an gcur chuige seo. Is fuinn féin é anois an fhoghlaim a riaradh.



TAGAIRTÍ

- Alzahrani, S., & Wright, V. (2016). Design and management of a self-access language learning space integrated into a taught course. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 7(2), 136-151.
- An Chomhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta (2017). *Siollabas Gaeilge don Teastas Sóisearach*. Foilseacháin an CNCM.
- An Chomhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta (2009). *Aistear: Creachuraclam na Luath-Óige*. Foilseacháin an CNCM.
- An Chomhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta (2015). *Curaclam Teanga na Bunscoile*. An Roinn Oideachais agus Scileanna.
- An Chomhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta (2019). *Curaclam Teanga na Bunscoile*. An Roinn Oideachais agus Scileanna.
- An Roinn Oideachais agus Eolaíochta (2017). *Gaeilge don Teastas Sóisearach: Treoirínite do Mhúinteoirí*. An Roinn Oideachais agus Eolaíochta.
- An Roinn Oideachais agus Eolaíochta (2010). *Gaeilge na hArdteistiméireachta (Gnáthleibhéal agus Ardleibhéal) Siollabas Nuashonraithe 2010*. An Roinn Oideachais agus Eolaíochta.
- An Roinn Oideachais agus Scileanna (2016). *Polasaí don Oideachas Gaeltachta 2017-2022*. Foilseacháin Rialtais.
- An Roinn Oideachais agus Scileanna (2017). *Sonraíocht Ghaeilge na Sraithe Sóisearaí*. Foilseacháin Rialtais.
- Benson, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Pearson Education Limited.
- Candy, P. (1988). On the attainment of subject-matter autonomy. In D. Boud (eag.). *Developing Student Autonomy in Learning* (Dara heagrán). Kogan. 97-128
- Çelik, S., Arkin, E., & Sabriler, D. (2012). EFL learners' use of ICT for self-regulated learning. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 8 (2), 98-118.
- Comhairle na hEorpa (2001a). *A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.
- Cotterall, S. (2000). Promoting learner autonomy through the curriculum: principles for designing language courses. *English Language Teaching Journal*, 54(2), 109-117.
- Coyle, D., Hood, P. agus Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge University Press.
- Finch, A. (2002). Autonomy: Where are we? Where are we going? *JALT CUE-SIG, 2002 Proceedings*, 15-2.
- Gardner, D., & Miller, L. (2014). *Managing Self-Access Language Learning*. City University of Hong Kong Press.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Pergamon.
- Lázaro N. & Reinders, H. (2008). *Teaching and Learning in Independent Learning Centres*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Authentik.
- Mideros, D. & Carter, B.A. (2014). Meeting the autonomy challenge in an advanced Spanish listening class. In G. Murray (eag.) *Social Dimensions of Autonomy in Language Learning*. Palgrave Macmillan. 135-151
- Moore, S. F. (1973). Law and social change: The semi-autonomous social field as an appropriate subject of study. *Law & Society Review*, Summer, 719-746.
- Morrison, B. (2014). Managing self-access language learning at Hong Kong Polytechnic University. In D. Gardner & L. Miller (eag.) *Managing Self-access Language Learning*. University of Hong Kong Press. 91-100.
- Murray, G. (2014). The social dimensions of learner autonomy and self-regulated learning. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 5(4), 320-341.
- Mynard, J. (2012). Does self-access still have life in it?: A response to Reinders (2012). *ELTWorldOnline.com*, 4. Le fáil ar: <https://blog.nus.edu.sg/eltwo/files/2015/10/0411-Does-Self-Access-Still-Have-Life-in-It-v570id.pdf> 12 Feabhra 2018.



Ní Chlochasaigh, K. (2016). Foghlaimeoirí éifeachtacha na Gaeilge: Táid ann ach táid gann! Ról na foghlama comhtháite agus teangacha (FCÁT) i gcothú na dea-foghlama i gcás na Gaeilge. In Ó Ceallaigh, T.J., & Ó Laoire, M. (eag.) *An Tumoideachas: Bua Nó Dú? An Chéad Chomhdháil Taighde Uile-Oileánda Ar An Tumoideachas: Imeachtaí Comhdhála*. An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta. 30-40.

Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge University Press.

Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. In P. Benson & P. Voller (eag.) *Autonomy And Independence In Language Learning* Longman. 193-203.

Ó Duibhir, P. & Cummins, J. (2012). Towards an Integrated Language Curriculum in Early Childhood and Primary Education (3-12 years). Tuarascáil Taighde Uimh. 16. CNCM. Le fáil ar: https://www.ncca.ie/media/2467/towards_an_integrated_language_curriculum_in_early_childhood_and_primary_education.pdf 18 Márta 2020.

Page, B. (1992). *Letting Go – Taking Hold: a Guide to Independent Language Teaching by Teachers for Teachers*. CILT.

Pawlak, M., & Kruk, M. (2012). The development of learner autonomy through internet resources and its impact on English language attainment. *Studia Anglica Posnaniensia*, 47, 69-91.

Reinders, H. (2012). *The end of self-access? English Language Teaching World Online: Voices from the Classroom* (ELTWO), 4.

Zimmerman, B. (1989). A social-cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.





Gnéithe d'idirtheanga na Gaeilge i measc déagóirí sa mheánscolaíocht lán-Ghaeilge agus cleachtas oideolaíoch a fhairsingeoidh a bhfeasacht ar noirm na Gaeilge: cur leis an díospóireacht

Seán Mac Corraidh, Coláiste Ollscoile Naomh Muire, Béal Feirste

ACHOIMRE

Bunaithe ar fhiosrú ar scríobh na Gaeilge faoi chúinsí scrúdaithe i measc daltaí gaeloideachais sa mheánscolaíocht ag deireadh bhliain a dó dhéag atá an t-alt seo. Féachadh le léiriú a thabhairt ar na struchtúir sin a raibh bua ag daltaí orthu agus ar na gnéithe sin ar sháraigh orthu iad a shealbhú de réir noirm na Gaeilge. Féachtar fosta le mionathruithe a mholadh ar oideolaíocht an tumoideachais mar a chleachtar abhus é, a chuirfeadh oiread béime ar fhoirm na teanga is a chuirtear ar sheachadadh teachtaireachtaí sothuigthe.

ABSTRACT

This paper is based on an investigation of the writing of Irish under examination conditions by pupils in post-primary Irish-medium immersion education at the end of year twelve. An attempt is made to indicate those structures pupils acquire well and those features which they fail to acquire with accuracy, according to the norms of the Irish language. Modifications are proposed for immersion pedagogy as practised in Irish-medium education based on the investigation which would place as much emphasis on linguistic form as is afforded the delivery of comprehensible messages.

1. INTREOIR

Is fada spéis agam i ngramadach, i gcomhréir agus i bhfóineolaíocht na Gaeilge agus i dteagasc agus i bhfoghlaim na ngnéithe sin de shistéam teangeolaíoch na Gaeilge i measc páistí, daoine óga agus daoine lánfhásta. Is maith is cuimhin liom fós a bheith i mo sheasamh, agus mé ceithre bliana déag d'aois, in aice le gasúr beag ceithre bliana d'aois nó mar sin sa bhliain 1975 i lár na fíor-Ghaeltachta ag cur iontas sna focail 'leoraí bóannaí' /bɔːˠNiː/, mar a dúirt an leanbh. Ní raibh an uimhir iolra sin ag teacht leis an fhoirm 'ba' ná leis an ghinideach iolra 'bó' a bhí inár leabhar gramadaí nó sa leabhar léitheoireachta a bhí ar scoil againn ag an am. Ba mhór an t-ábhar iontais agam iad focail an pháiste ach, ar ndóigh, ba mhínic ina dhiaidh sin a chluininn ráitis eile chomh suimiúil céanna i measc cainteoirí dúchais amhail: *'job slowáilte miocsáil cement'* agus *'jam strawberry'* ar *'strawberry jam'*.

Anois tabhair rúchlath sciobtha chun tosaigh go dtí an bhliain 1989 agus mé ag dul i mbun teagaisc i mbunscoil Ghaeilge i gcomhthéacs uirbeach, i gceantar a bhí agus atá fós faoi mhíbhuntáiste, agus an alltacht agus an t-iontas a bhíodh orm nuair a chluininn Gaeilge mar *'sin mise's'* (is liomsa sin) agus ... *'tá sé múinteoir maith, nach bhfuil?'* (is múinteoir maith é/múinteoir maith atá ann, nach ea?) Ní bhíodh orm ach lagmhisneach nuair a chuirinn ceist mar *'ar chuir tú na cadhnaí sa tóirse agus ar las an solas?'* agus nuair a d'fhaighinn freagra mar *'tá'* (chuir agus las) lena mhaíomh gur chuir agus gur las. Mar gheall ar m'aineolas, m'ainchleachtadh agus an easpa taithí a bhí agam, mheas mé go raibh rud mór cearr anseo. Níorbh fhada gur inis múinteoirí a bhí seanchleachta le hiarrachtaí inmholta na ndaltaí leis an sprioctheanga a ghiniúint gur sin mar a bheadh agus nach dtiocfadh athrú ar an chineál sin Gaeilge. Chuir sé sin tuilleadh alltachta agus iontais orm. Chonacthas dom, chomh glas agus a bhí mé ag an am, go raibh an dearcadh sin éidreorach, diomúch, agus cladharta fiú. Lena chur go lom agus gan fiacail a chur ann, níor chreid mé go bunúsach go raibh toradh den sórt sin ar infheistiú am agus fhuinneamh an mhúinteora leathmhaith go leor, i dtaca le sealbhú agus le húsáid na Gaeilge. Lean an fhiosracht agus an díomá sin dom scaitheamh gearr eile ach níorbh fhada gur ruaig taithí an tseomra ranga an t-iontas agus an alltacht.

2. SCRÍOBH NA NDALTAÍ Á FHIOSRÚ

Is fada an lá é cruinnscríobh, cruinnúsáid agus úsáid earráideach na Gaeilge ag daltaí sa mheánoideachas sa tír seo a bheith á bhfiosrú ó thaobh na teangeolaíochta feidhmí de, más i gcomhthéacs an oideachais 'príomhshrutha' féin é, seachas sa tumoideachas. Mar sin féin, tá cosúlachtaí móra idir earráidí na ndaltaí sa dá chóras éagsúla (Ó Baoill, 1981; Ó Domhnalláin & Ó Baoill, 1978; Ó Domhnalláin & Ó Baoill, 1979; Walsh, 2007). Ar an tséala sin, agus faill agam taighde a dhéanamh mar oideachasóir múinteoirí, ba í idirtheanga na bhfoghlaimoírí ceann de na chéad topaicí a d'fhiosraigh mé. Idir 2001 agus 2002, chuir mé romham tionscadal taighde agus anailís cháilíochtúil earráidí a dhéanamh ar scríobh na Gaeilge ag daltaí i suíomhanna tumoideachais agus iad ag gabháil do scríobh na teanga ag deireadh bhliain a dó dhéag (an cúigiú bliain agus scrúduithe GCSE ar siúl acu). Daltaí iad den chuid is mó a bhí i ndiaidh bliain náiscolaíochta, seacht mbliana bunscolaíochta agus cúig bliana meánscolaíochta trí mheán na Gaeilge a chur díobh ach mar sin féin, gan an Ghaeilge a bheith sa bhaile acu, den chuid is mó. Caithfear a admháil gur faoi choinníollacha scrúdaithe a rinneadh an scríobh ónar baineadh na samplaí a ndéantar plé orthu san aiste seo. Cuireadh páipéar scrúdaithe gach dalta san áireamh (circum 70). Tá Nig Uidhir et al. (2017) tar éis eolas a sholáthar ar an ábhar céanna, is é sin giniúint na Gaeilge ag daltaí sa mheánoideachas Gaeilge ach go raibh siad ag féachaint ar chaint agus scríobh daltaí i mbliain a hocht agus a deich (an chéad bhliain agus an tríú bliain den mheánscolaíocht).

Is é an cuspóir a bhí agam leis an fhiosrú léiriú a fháil ar na struchtúir a raibh bua ag na daltaí orthu agus orthu sin ar sáraíodh ar na déagóirí iad a shealbhú ná a ghiniúint de réir noirm na Gaeilge. Is mian liom roinnt de na samplaí sin a chur in bhur láthair inniu agus plé a dhéanamh ar an sórt earráidí atá ar siúl agus féachaint le fuascailtí a mholadh. Ardófar ceisteanna ag deireadh an ailt, bunaithe ar an anailís, faoin tábhacht atá le cumas Gaeilge oidí nach cainteoirí dúchais iad, faoi mhodheolaíocht reatha an tumoideachais agus faoi cheann de na bunphrionsabail atá ina lár, is é sin an úsáid choibhneasta a bhaintear as T1 agus T2 sa teagasc agus san fhoghlaim sa tumoideachas.

2.1 Comhfhreagras idir an sprioctheanga agus idirtheanga na ndaltaí

Mar a mhaígh Henry *et al.* (2002), caithfear amharc ar na saincheisteanna seo go dearfach agus creidiúint a thabhairt san áit a bhfuil sé tuillte maidir leis an méid Gaeilge a shealbháíonn agus a fhoghlaimíonn na foghlaimoírí óga i suíomhanna lán-Ghaeilge agus na rialacha gramadaí agus comhréire a úsáideann siad go cruinn. Níl amhras ar bith ach go gcuireann daltaí sa chóras lán-Ghaeilge eolas sármhaith ar theanga na Gaeilge ó thaobh na héisteachta agus na tuisceana de agus go sealbháíonn siad scileanna fóna i léamh agus i scríobh na Gaeilge. Tosaímis le samplaí atá cóngarach d'fhoirmeacha cruinne i nGaeilge a rinne daltaí a sholáthar sa scríobh. Ceist is fiú a chur anseo nó cad chuige a mbíonn siad ceart ag cuid de na daltaí, cuid den am? Sna samplaí seo a leanas, tá na cruinnfhoirmeacha i gcló iodálach:

*Bhí muid triúr ann... Bhí siad beirt ina seasamh... Bhí búirtheach na gaoithe le cluinistin i measc na gcrann...
Thosaigh siad uilig do mo chiceáil... Dúirt siad gur mé a bhí ann... Bhí sé mar a bheadh scannán ann.*



B'fhéidir gur foghlaimíodh leithéidí bhí muid triúr ann; *bhí siad beirt ina seasamh; do mo chiceáil; dúirt siad gur mé a bhí ann; bhí sé mar a bheadh scannán ann* agus búirtheach na gaoithe de ghlanmheabhair mar a bheadh míreanna móra teanga ann nó míreanna gan anailísiú (Mitchell et al., 2013). An fiú amharc ar fhoghlaim de ghlanmheabhair gan anailís mar straitéis le hearráidí a laghdú agus le húsáid chruinn a chur chun cinn? Tá mórán atá eisceachtúil agus ar fiú sonrú a chur ann sa tsampla sin *'bhí búirtheach na gaoithe le cluinistin i measc na gcrann'*. Tá ginideach uatha agus iolra agus inscne á n-úsáid go cruinn, rud nach fíor go rómhinic i scríobh na Gaeilge ag daltaí meánscoile (Nig Uidhir et al., 2017).

Is é ceann de na táscairí is follasaí de na hearráidí trasteangacha idir Béarla agus Gaeilge ná leithéidí *'ag ceistiú mé'* (do mo cheistiú), *'ag goideadh iad'* (á ngoid) *'ag curtaigh iad'* (á gcuardach/gcuartú), *'ag mealladh í'* (á mealladh), *'an bhfuil na ríomhairí ag déanamh níos falsa muid?'* (ár ndéanamh...). Léiríonn na samplaí sin tionchar tréan chomhréir na chéad teanga ar chomhréir agus ar fhoirm na hidirtheanga. Thug Lyster (1987) dá aire gur teanga chórasach atá san idirtheanga seo, iarrachtaí an fhoghlaiméora ar úsáid na sprioctheanga sa tumoideachas. Tá idirtheanga an tumoideachais chomh córasach sin agus go mbeifeá ag súil lena leithéid seo: *'ag ciceáil mé...'* agus *'go raibh sé mise...'* ach ní hé sin a bhí ann sna cásanna seo agus caithfidimid an cheist a chur cad chuige agus féachaint le freagra a thabhairt. D'éirigh leis an fhoghlaiméoir, a scríobh an Ghaeilge sin, bua a fháil ar thionchar an aistriúcháin i nginiúint na sprioctheanga. Is minic ar ndóigh an struchtúr fabhtach céanna ach sothuigte sin *'...ag bualadh mé'* (do mo bhualadh), *'...ag cuartú tú'* (do do chuardach/chuartú) in úsáid ag daltaí tumoideachais. Is táscairí iad agus is léiriú iad ar phróiseas aistriúthe trasna an dá theanga atá i gceist agus aistriú diúltach atá ann. Maidir le daltaí bunscoile i gcomhthéacs uirbeach, d'admhaigh Henry et al. (2002: 2) an méid seo: *'...some areas of the language continue to present difficulties for these children, whose speech remains non-native-like in a few areas for some time during the course of their development.'* I bhfad siar in 1975 a d'aithin Selinker et al. neamhghramadúlacht na hidirtheanga i gcuid cainte na scoláirí i scoileanna lán-Fraincise i gCeanada. Feiniméan teangeolaíoch atá ann ar bhaist Cummins (2002) *'canúint an tseomra ranga'* air. Tá samplaí den chanúint sin ón chóras lán-Fhraincise i gCeanada luaite agam anseo thíos nuair is cuí sin. Is é Lyster (1987) fosta a shoilsigh nádúr sistéamach, intuartha beagnach na canúna ranga. Lena chois sin, tá Ó Duibhir (2018) i ndiaidh an mianach atá san oideachas lán-Ghaeilge le dearcadh daltaí ar an Ghaeilge agus a gcumas inti a chur ar ár súile dúinn, sa chás go dtarlódh athruithe ar an taobh istigh agus ar an taobh amuigh den seomra ranga. Ar dtús, pléifimid leis an iomrall eolais sin a dtugtar earráidí trasteangacha air. Aistriú diúltach ó theanga dhúchais na ndaltaí is mó atá i gceist leis an sórt seo earráide (McLaughlin, 1978). Dearcaimis ar chuid den *'chanúint ranga'* sin (Cummins, 2002).

2.2 Earráidí trasteangacha

Tá dhá ghrúpa déanta agam de na hearráidí a tugadh faoi deara sna téacsanna a scrúdaíodh. Ar dtús, cuimsítear na hearráidí sin atá trasteangach agus a eascraíonn as aistriú diúltach ó theanga dhúchais na ndaltaí, sa chás seo den chuid is mó, an Béarla. Tá cineál eile earráide ann fosta atá inteangach agus a bhaineann le díth cumais le córas na rann cainte sa teanga a úsáid go cruinn. (úsáid an ainm bhriathartha in ionad an mhodh ordaithigh, mar shampla). Is minic an t-ainm briathartha agus é séimhithe le haimsirí eile a chruthú *'fháilfidh mise é'* (gheobhaidh mise é) ar nós na Fraincise *'la fille mettre la confiture'*. Síoraistriú ón teanga dhúchais agus easpa teagmhála le foirmeacha cearta agus díth eolais orthu dá dheasca sin is cúis lena leithéid seo. Is é is cúis leis ná nach dtuigtear cá huair leis an bhriathar iarraidh agus an briathar ceist a chur/fiafraí a úsáid: *'ceist a chur fá choinne bia'* (a iarraidh) (ask for), *'níor chuca liom a cuir ceist ar laethanta saor níos fearr'* (laethanta saoire níbh fhearr a iarraidh), *'glacaim toitíní'* (caithim) (take), *'ghlac siad mo dhá phunt asam'* (bhain ... díom), *'fuair mé suas'* (d'éirigh mé), *'fuair mé gléasta'* (ghléas mé mé féin), *'fháil suas'* agus *'fháil as'* (éirí/éirí as) [(Fr: *'mon casier a été brisé dedans'* (cambriolé), *'il marche dedans'* (il entre...)], *'ní thioctadh liom creidbheáil an rud a raibh ag tharlú dom'* (a bhí), *'gheobhaidh duine éigin gortaithe'* (gortófar...) (s.o. will get hurt), *'tá an Ghaeilge teanga an tí'* (is í an Ghaeilge teanga an tí), *'luí mé í síos'* (chuir mé ina luí í) [(Fr: *'elle marche les chiens'* (elle promene les chiens)], *'le ní mé féin'* (le mé féin a ní), *'tá eagla orm a rá rud ar bith'* (rud ar bith a rá), [(Fr: *'M. Dumas peut conduire toi'* (peut te conduire)].

Dearcaimis ar an sampla *'tá mo chos ag fáil fada'* (éirí). Tá úsáid an bhriathair seo faigh in ionad éirigh ag éirí an-choitianta i measc cainteoirí dúchais Gaeilge san iarthar go háirithe: ag fáil sean versus ag éirí sean. Is briathar neamhaistreach é luigh in úsáid mar bhriathar aistreach: *'luí mé í síos'* (chuir mé a luí í). Ord na bhfocal (míréir sa chomhréir) atá ag tarlú in *'le ní mé féin'* (mé féin a ní). Is léir go ndeachaigh comhréir na chéad teanga i bhfeidhm ar ghiniúint an dara teanga agus a ndóthain teagmhála leis an sprioctheanga d'easpa orthu san am céanna.

Léiríonn a leithéid seo *'ag amharc do/fá choinne'* (ag cuardach) [(Fr: *'je regarde pour'* (je cherche)] úsáid iomarcach an réamhfhocail mar gheall ar dhul an natháin cainte sa Bhéarla. Gné lárnach de dhíorthú na mbriathra sa Ghaeilge na réamhfhocail iomadúla a théann i gcosamar an bhriathair le cialla éagsúla a chur trasna (m.sh. *bain de, bain le, bain faoi, bain as srl.*): dúirt sé nach raibh Úna ar scoil *'fá choinne'* cúpla seachtain' (ar feadh/le (ag brath ar an chiall) [(Fr: *'ils sont au Canada pour déjà trois mois'* (depuis déjà)], 'bhí mé féin agus tusa i ngrá do thart fá trí bliana' (ar feadh), 'níl a fhios agat cé atá tú ag caint le' (cé leis a bhfuil tú ag caint), (Fr: *'La première maison que je suis allé à'*), 'má deirim rud ar bith don phríomhoide' (leis an). Cuireann foirmeacha na chéad teanga úsáid chruinn na



spríoctheanga go minic as a riocht sna cásanna seo agus bíonn ceannasaíocht ag próiseas an aistriúcháin ar ghiniúint sa spríoctheanga. Ba den dea-theagasc sa tumoideachas Gaeilge ligean do na daltaí na réamhfhocail sa Bhéarla a fhiosrú (to say sth. to a person) ina gcuideachta siúd atá mar noirm i nGaeilge (m.sh. rud a rá le duine) agus an earráid i sampla mar ‘má deirim rud ar bith *don* phríomhoide’ (leis an) a fhiosrú agus mórán samplaí eile den struchtúr cruinn a fheiceáil agus a thabhairt faoi deara. Ar ndóigh, is feiniméan é seo a bhaineann le tionchar na chéad teanga ar an dara teanga, beag beann ar na teangacha atá i gceist, bíodh siad ina mionteangacha nó ná bíodh. Mar sin de, shílfeadh duine go bhféadfaí fuascailt agus cur chuige aontaithe idirnáisiúnta a dheardh don oideachas múinteoirí i suíomhanna éagsúla ina dtarlaíonn an t-aistriú diúltach sa dara teanga ón chéad teanga (Bangma agus Riemersma, 2011).

2.3 Earráidí inteangacha

2.3.1 An modh ordaitheach

Is é an modh ordaitheach sa dara pearsa uatha is mó a chostar ar fhoghlaimoírí i gcaitheamh an lae scoile (‘tar isteach’, ‘suigh síos’, ‘oscail do leabhar’, ‘léigh leat anois’, ‘bí i do thost’ srl. chóir a bheith ad nauseam...) agus ní hiontas ar bith é go ngintear an modh sin i gcomhthéacsanna nár cheart é sin a dhéanamh ‘thosaigh se ag *faigh* an bricfeasta réidh’ (thosaigh sé a dhéanamh réidh an bhricfeasta), ‘bhí mo mhamaí ag *habair* leo (ag rá), ‘níor thioctadh liom é a *chreid* (a chreidbheáil), ‘mo scéal a *inis* (a insint), ‘leis an arán a *ghearr* (a ghearradh)’, ‘Ní thioctadh leis *faigh* *caillte* (dul amú), ‘thioctadh liom abair slán’ (slán a fhágáil/ a rá), ‘déan iarracht *éist* le dhá thaobh an scéal’ (éisteacht ... an scéil). Ní nochtar na foirmeacha cearta mar gheall ar easpa teagmhála le foirmeacha an ainm bhriathartha. Tá iarrachtaí nach beag déanta agus eiseamláiríú fiúntach curtha chun cinn ag seirbhísí comhairleacha le réiteach a fháil ar an easpa sin ar fheasacht na ndaltaí ar noirm na Gaeilge maidir leis an ainm briathartha mar shampla: ‘ar mhiste leat an leabhar a *oscailt?*’ versus ‘oscail an leabhar’; ‘an dtiocfadh leat an paragraf sin a léamh arís?’ versus ‘léigh an paragraf sin arís’ (féach an tSeirbhís um Fhorbairt Ghairmiúil do Bhunscoileanna agus an Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta, 2010: 33–66). D’fhéadfaí, ar ndóigh, leaganacha eile den cheist a éileamh agus a úsáid: *An bhfuil dóigh ar bith eile a dtiocfadh leat an t-áireamh a dhéanamh? An féidir leat an scéal a thosú le ceist? Ba cheart duit deireadh corraitheach a chur le do scéal. Ba chóir duit a bheith anseo in am. Is é an rud ba cheart duit a dhéanamh ná sult a bhaint as.* Tabharfaidh na leaganacha sin teagmháil mhéadaithe le foirmeacha an ainm bhriathartha seo agus tairgfídh siad leaganacha malartacha in áit a bheith ag glacadh isteach foirmeacha an mhodha ordaitheach agus ag freagairt dóibh sin i gcónaí.

2.3.2 An clásal coibhneasta

Dála fhoghlaimoírí uile na Gaeilge, dheimhnigh an taighde seo go raibh deacrachtaí móra ag na déagóirí seo leis an chlásal coibhneasta, idir dhíreach agus indíreach: ‘cuid de na daoine a *raibh* ag seasamh thart’ (a bhí), ‘na míbhuntáistí a *bhfuil* ann’ (atá), ‘daoine a *raibh* thart faoin bhaile’ (a bhí), ‘formhór na ndaoine a *bhfuil* ciontach’ (atá), ‘cad é a *raibh* cearr leo?’ (a bhí), ‘cad é a *bhfuil* ag tarlú?’ (atá), ‘rud *atá* suim agam ann’ (a bhfuil), ‘daoine a *bhfuil* an ghadaíocht uilig ag tarlú’ (a chonaic).

2.3.3 An Tuiseal Ginideach

Chuir Niall Ó Dónaill an cheist i bhfad roimhe seo: an bhfuil an lá i bhfad uainn a nglacfaí le ‘*fear an teach?*’ Tá an chuma air gurb é seo an treocht theangeolaíoch fiú i measc chainteoirí dúchais na Gaeilge go bhfuil foirmeacha an tuisil ghinidigh ag imeacht leo ar cosa in airde de cheal iomarcaíochta le ciall a chur anonn. Ní gá cruinneas sa chás seo le cumarsáid a dhéanamh: ‘athrá *an focal*’ (an fhocail), ‘ar chúl *an teach*’ (an tí), ‘veain *an bainisteoir*’ (an bhainisteora), ‘rud beag *cuidiú*’ (cuidithe), ‘ag déanamh *an chaint*’ (na cainte), ‘ar fud *an áit*’ (na háite), ‘deireadh *an sráid*’ (ceann na sráide), ‘costas *do an tobac*’ (costas an tobac), ‘ag insint *an fhírinne*’ (na fírinne), ‘ciorcal mór *fuil*’ (fola). Ní chuirtear aon bhac ar eolas na teachtaireachta ach tá scarúint iomlán anseo ó nádúr infhillteach na Gaeilge.

2.3.4 Dobhriathra: treonna

Is léir ón fhianaise go raibh mearbhall iomlán amach is amach ar dhaltaí maidir leis na dobhriathra a theastaíonn le suíomh agus gluaiseacht a chur in iúl go beacht sa Ghaeilge: ‘rith mé *thall*’ (anonn), ‘glacadh mé *thall*’ (anonn) thig (chuig) staisiún gardaí’, ‘bhí siad ag rá go bhfuil siad ag teacht *thall*’ (anall), ‘rith mé *istigh*’ (isteach), ‘bhí an ghrian *amach*’ (amuigh). D’fhoghlaim mé féin ar scoil nach mbaintear úsáid as dobhriathra amhail *isteach*, *amach*, *aníos*, *anuas* nuair nach bhfuil briathar a chuireann gluaiseacht in iúl in úsáid. Ansin chuaigh mé chun na Gaeltachta agus chuala mé ‘*beidh mé isteach ar an bhomaite, a Sheáin agus beidh sí anuas ar ball*’. B’éigean dom athfhoghlaim a dhéanamh agus athmhachnamh a dhéanamh ar na struchtúir sin. Tá córas na dtreoracha agus na ndobhriathra a theastaíonn leis an chóras sin a oibriú go cruinn i nGaeilge an-chasta agus thioctadh leat a bheith amuigh is istigh, thuas agus thíos, agus thall is abhus ag iarraidh bua a fháil orthu. Ní shealbhóidh an dalta na foirmeacha sin mar is ceart go furasta. Is gá am, áibhéil agus athrá, ach is é fírinne an scéil é go bhfuil a oiread sin eile a éilíonn an méid céanna ama go gcaithfear tosaíochtaí a leagan síos agus siollabas teanga a oibriú amach de réir fhorbairt chognaíoch na ndaltaí. Ar an drochuair, is beag taighde a rinneadh ar shealbhú na Gaeilge nó ar fhorbairt na struchtúr sa teanga sin mar an chéad nó mar an dara teanga (Hickey, 2012).



3. EARRÁIDÍ LITRITHE AR COMHARTHAÍ IAD AR DHÚSHLÁIN EILE

Go minic is léiriú é an litriú fabhtach ar dheacrachtaí eile a bhaineann le heolas ar ortagrafaíocht na Gaeilge: caol agus leathan, an fhuaim atá i gceist le *s* caol agus *c* caol; an mearbhall a bhíonn ar dhaltaí idir dhá dhóigh leis na fuaimeanna céanna a léiriú sa scríobh mar atá le 'thiocfadh', léiríonn an litriú 'chucu' na fuaimeanna ceart go leor ach ní hé an rogha cheart a rinneadh an t-am seo sa chomhthéacs seo ná in 'chuig leat'. Tá an-tábhacht ar fad le *n* dúbáilte caol i nGaeilge Uladh agus Thuaisceart Chonnacht i bhfocail amhail álainn/binn/tinn agus is léir nach ndearnadh an rogha cheart anseo ach oiread; mearbhall arís faoin chomhthéacs ina seasann *n* agus ní *r* don fhuaim /*r*/; ar *méasca* (meisce); mar is *grá* (gnáth); *chucu* leat (thiocfadh); comh *ro bheidh* (chóir a bheith); *chuig* leis (thig leis); luí na gréine *ealaíne* (álainn). I scoileanna Gaeltachta i gContae Dhún na nGall agus i ngaelscoileanna sa chuid eile de Chúige Uladh, táthar i ndiaidh díriú ar fhuaimniú na Gaeilge agus ar na bealaí éagsúla ar féidir léiriú ortagrafach a dhéanamh ar an fhuaim chéanna (m.sh. /*u*:/ -ú, -iú, -eadh, -adh, -eamh, -amh) trí chlár teagaisc fónaice a dtugtar *Fónaic na Gaeilge* air. Is mithid tionchar an chláir a mheas mar shistéam le léamh agus litriú na Gaeilge a fheabhsú i measc daltaí bun scoile agus meánscoile i gcomhthéacs na gaelscolaíochta.

4. CÁ BHFUIL AN ÍOCSHLÁINTE?

Na sárscileanna gabhchumais a bhíonn ag móramh na ndaltaí le teachtaireachtaí feidhmiúla a thuigbheáil agus ginchumas na líofachta agus na cumarsáide le teachtaireachtaí a chur i nGaeilge a shealbhaítear sa tumoideachas, cén chaoi ar féidir na sárscileanna sin a thabhairt i dtreo an chruinnis le bheith ar aon dul le cainteoir nó le scríbhneoir cumasach Gaeilge? Is fiú breathnú orthu sin mar ábhair staidéir agus mar ghníomhartha a d'fhéadfadh fuascailtí a sholáthar dúinn agus giniúint na teanga ag daltaí a chur i dtreo bharr a gcumais:

- tionchar agus trasnaíocht na chéad teanga;
- cailcíú luath;
- ócáidí fiúntacha le cainteoirí cumasacha;
- pátrúin sna hearráidí a bheachtú trí anailís agus beartú lena gcealú;
- an áit atá ag an fhoghlaim de ghlanmheabhair: bunstruchtúir a fhoghlaim ar féidir struchtúir eile a bhunú orthu; agus
- tuilleadh sainábhar léitheoireachta a thabharfaidh aghaidh ar na hearráidí.

4.1 Oideolaíocht nua

Glactar leis go coitianta sa chóras tumoideachais go sealbhóidh daltaí an Ghaeilge trí dhul i ngleic le hábhair an churaclaim trí Ghaeilge. An leor glacadh leis go sealbhóidh daltaí gaelscoile an Ghaeilge agus **go nginfidh siad í go feidhmiúil** go díreach trí **dhul i ngleic leis an churaclam** trí mheán na teanga sin? Thagair Lyster (2007) don ghá atá le béim ar fhoirm na tumtheanga agus mhol Cummins (2005) roimhe sin go n-úsáidfimis cumais ilteangacha an dalta le feabhas a chur ar thorthaí ón tumoideachas maidir le sealbhú na sprioctheanga. D'agair McMillan agus Turnbull (2009) fosta go dtabharfaí cuairt in athuair ar úsáid na sprioctheanga amháin sa tumoideachas chomh maith. Is léir ar ghiniúint na teanga mar atá sin le sonrú ar na samplaí sa taighde seo go dteastaíonn níos mó rigour sa chóras ó thaobh úsáid na rann cainte i gcoitinne. Ar uairibh is doiligh don taighdeoir reatha gan aontú leo agus ní hionann sin agus éadóchas ach athmhúscailt, athnuachan agus athchruthú oideolaíochta a mbeidh torthaí níos fearr uirthi ó thaobh ghiniúint na Gaeilge ag daltaí mar thoradh air. Oideolaíocht a mbeadh béim fós ar ionchur sothuigte agus ar phlé na céille ann, agus a d'éascódh aiseolas ceartaitheach, cúram oidí maidir le hionchur agus machnamh daltaí ar aschur, ar fhéinchoiriú agus ar ardú na hidirtheanga níos cóngaraí do noirm na Gaeilge mar a bheadh ag cainteoir cumasach inniúil Gaeilge. Is cosúil ar thorthaí sa taighde seo gur chóir go ndéanfadh daltaí staidéar ar ghramadach, ar chomhréir agus ar fhóineolaíocht na Gaeilge tríd an oideolaíocht a chleachtaimid ach í a mhionathrú agus a fhairsingiú le go dtarlóidh an staidéar sin.

Ní mholfadh múinteoir éifeachtach go díreach scaoileadh le hearráidí tromchúiseacha. Bheadh roinnt oidí ní b'anailís ná a chéile agus chaithfidís am agus fuinneamh le hanailís ar earráidí daltaí agus ceachtanna feabhsúcháin agus aiseolas ceartaitheach. An cheist atá le cur cad é mar is féidir déileáil le hearráidí ar bhonn seasmhach agus dearfach san am céanna agus toradh fiúntach a bheith ar an anailís sin agus ar an chleachtas sin? Cén chaoi/cé na cáionna ar chóir bail a chur ar earráidí gramadaí, comhréire agus fóineolaíochta go dearfach, seasmhach, foirmiúil ón tús ar aghaidh? An bhfuil oideolaíocht an tumoideachais mar a thuigimid inniu í ag díol dhíocas, fuinneamh, am, infheistiú agus chumas na múinteoirí faoina luach ó thaobh an chaighdeáin i nginiúint na ndaltaí agus cad é an fhorbairt ba chóir dúinn a dhéanamh ar an oideolaíocht sin le mian Lyster (2007) a chomhlíonadh agus le comhairle Cummins (2005) a chur i bhfeidhm agus cothromaíocht a bheith ann idir teachtaireacht agus foirm agus ilteangachas na ndaltaí a úsáid ar mhaithe le hardú caighdeáin sa sprioctheanga? Tá sé maíte ag Hammerley (1991) go ndéantar íobairt de

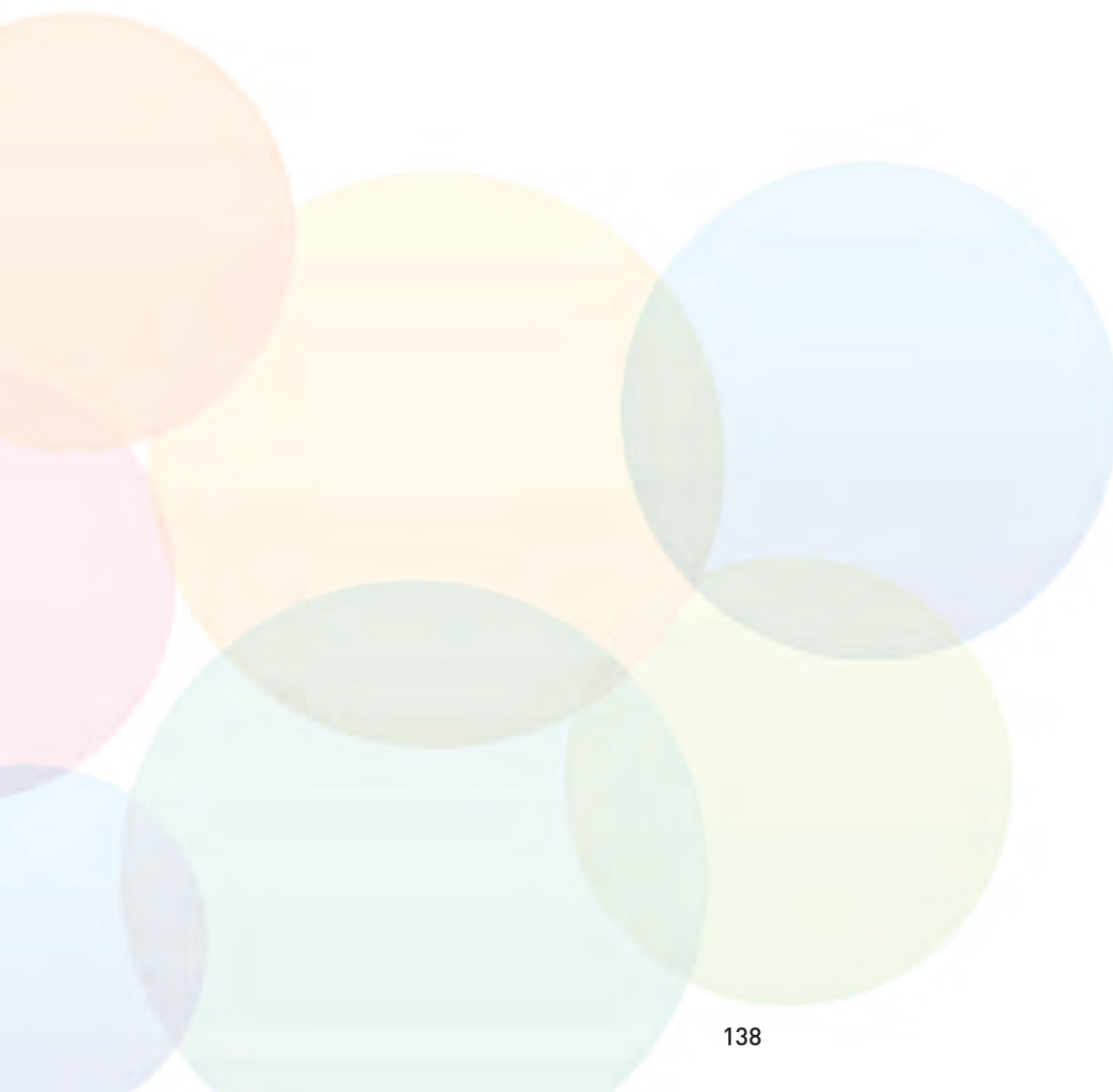


struchtúr agus de chruinneas na tumtheanga ar mhaithe le líofacht sa teanga sin agus níor chuir sé féin fiacail ann nuair a thrácht sé ar bhochtanas sochttheangeolaíoch sheomraí ranga an tumoideachais le linn don bhéim uile go léir a bheith ar na gnéithe seo: teachtaireachtaí, tuiscint, líofacht, sealbhú eolais agus scileanna agus easpa béime de cheal ama agus tábhachta ar cheartfhoirm agus ar cheartúsáid na tumtheanga. Chan ionann agus teagasc nuatheangacha, déarfaimid, ní chuige seo atá an tumoideachas mar a chleachtar inniu é agus bímid ag obair i dtreo na ceartúsáide ach ní fheicfeá é sin luaite go sonrach mar intinn foghlama go rómhinic.

5. FOCAL SCOIR

Dar le Cammarata (2018), tá na buanna seo d'easpa ar na foghlaimeoirí óga i gcláir thumoideachais: cruinneas gramadaí; sainiúlacht léacsach; castacht comhréire agus oiriúnacht shochtheangeolaíoch. Is é tuiscint na teachtaireachta an ghné theangeolaíoch is mó atá chun cinn i gcumarsáid an tseomra ranga agus scileanna agus inniúlachtaí an churaclaim á sealbhú. Tá éileamh ar cheartfhoirmeacha agus ar chruinneas i nginiúint na teanga ag daltaí íseal go leor ar liosta na dtosaíochtaí agus ar phleanáil dóibh chomh maith. Ní den tumoideachas iad mar atá san am i láthair sa bhliain 2018. Mar a bhí le rá ag Cammarata (2018), tá nasc éigin ar iarraidh. Dar leis gur luigh an fhuascailt in oideachas múinteoirí agus iad a bheith oilte go maith i bpleanáil intinní foghlama teanga i bhfoirm na struchtúr a chluinfeadh na daltaí agus a thuigfidís le linn ceachta agus a shealbhóidís le húsáid. Léirigh Riordan (2016) an neamart a dhéantar i bhfeabhsú agus i bhforbairt cumais teanga múinteoirí nach cainteoirí dúchais iad a bhíonn ag teagasc teangacha. Is é a mhacasamhail atá fíor faoi mhúinteoirí sa ghaelscolaíocht fosta.

Dealraíonn sé go dteastaíonn forbairt/clochlú/mionathrú, tabhair do rogha ainm air, ó oideolaíocht an tumoideachais le go mbeidh cothromaíocht sa bhéim ar na teachtaireachtaí agus ar fhoirm na Gaeilge. Más fíor go dteastaíonn, cén forbairt ba cheart a dhéanamh? Maíodh go bhféadfaí teacht ar fhuascailt in oideachas múinteoirí do chláir thumoideachais a chuirfeadh ar a gcumas níos mó ná focail a ullmhú agus a liostú do cheachtanna ach cúrsaí gramadaí agus comhréire a chur sa mheá fosta. Tá an inniúlacht sin i measc cleachtóirí lán-Ghaeilge le tabhairt i gcrann go fóill leis an fhéidearthacht iomlán atá le córas an tumoideachais maidir le foghlaim teanga agus sealbhú scileanna a bhaint amach.





TAGAIRTÍ

- An tSeirbhís um Fhorbairt Ghairmiúil do Bhunscoileanna (SFGB)/An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta (COGG). 2010. *Spreag an Ghaeilge le Spraoui: scaoil uait í*. SFGB agus COGG.
- Bangma, I. agus Riemersma, A. 2011. *Multilingual Early Language Transmission*. Mercator.
- Cammarata, L. 2018. Caint a thug sé ag an Dara Comhdháil ar an Tumoideachas i gColáiste Mhuire gan Smál, Luimneach.
- Cummins, J. 2002. Léacht (nár foilsíodh) a thug an tUasal Cummins ag Comhdháil Bhliantúil *Gaelscoileanna* i gContae na Gaillimhe, Éire.
- Cummins, J. 2005. Teaching for cross-language transfer in dual language education: Possibilities and pitfalls. Páipéar a léadh ag siompóisiam TESOL ar *Dual Language Education*, Iostanbúl, an Tuirc.
- Hammerly, H. 1991. *Fluency and Accuracy*. Multilingual Matters.
- Henry, A., Andrews, A., agus Ó Cainín, P. 2002. *Developing Linguistic Accuracy in Irish-Medium Primary Schools*. DE.
- Hickey, T. 2012 'A Grammatical Profile of Irish' in Ball, M. J., Crystal, D, agus Fletcher, P. (eag.) *Assessing Grammar: The Languages of LARSP*. Multilingual Matters.
- Lyster, R. 1987. 'Speaking Immersion'. *The Canadian Modern Language Review*: 43, 701-717.
- Lyster, R. 2007. *Learning and teaching languages through content: a counterbalanced approach*. John Benjamins.
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of Second Language Learning*. Hillsdale: New Jersey, Stáit Aontaithe Mheiriceá.
- McMillan B. agus Turnbull, M. 2009. 'Teachers' use of the first language in French immersion: Revisiting a core principle. In M.Turnbull agus J. Dailey-O'Cain (eag.) *First Language Use In Second And Foreign Language Learning*, 15-34. Multilingual Matters.
- Mitchell, R., Myles, F., & Marsden, E. (2013). *Second Language Learning Theories* (An tríú heagrán). Routledge.
- Nig Uidhir, G., Mac Corraídh, S., Mhic Aoidh, E., McPolin, P., agus Nic Íomhair, A. 2017. *Anailís ar Ghaeilge Dhaltaí Eochairchéim 3 sa Chóras Tumoideachais*. (Tionscadal taighde neamhfhoilsithe. Béal Feirste: CCEA).
- Ó Baoill, D. (1981). *Earráidí scríofa Gaeilge Cuid 3: Réamhfhocail agus Comhréir*. Institiúid Teangeolaíochta Éireann.
- Ó Domhnalláin, T., & Ó Baoill, D. (1978). *Earráidí scríofa Gaeilge Cuid 1: Earráidí briathra*. Institiúid Teangeolaíochta Éireann.
- Ó Domhnalláin, T., & Ó Baoill, D. (1979). *Earráidí Scríofa Gaeilge Cuid 2: Ainmfhocail, Cáilíochtaí, Forainmneacha, Cónaisc agus Míreanna*. Institiúid Teangeolaíochta Éireann.
- Ó Duibhir, P. 2018. *Immersion Education: Lessons from a Minority Language Context*. Briostó: Multilingual Matters.
- Riordan, E. 2016. Language education for non-native speaker language teachers. *Teanga* 24, lgh 44-55.
- Selinker, L., Swain, M., agus Dumas, G. 1975. 'The interlanguage hypothesis extended to children', *Interlanguage Learning*, 25: 139-152.
- Tedick, D. agus Cammarata, L. 2012. 'Content and Language Integration in K-12 Contexts: Student Outcomes, Teacher Practices, and Stakeholder Perspectives' in Foreign Language Annals, lml. 45 *American Council on the Teaching of Foreign Languages*. 528-553.
- 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.



Iniúchadh ar an tionchar a bhíonn ag aiseolas ceartaitheach ar chruinneas Gaeilge daltaí tumoideachais

An Dr Sylvaine Ní Aogáin, Coláiste Mhuire gan Smál, Luimneach

An tOllamh Pádraig Ó Duibhir, Institiúid Oideachais DCU, Ollscoil Chathair Átha Cliath

ACHOIMRE

In ainneoin an taighde atá curtha i gcrích le blianta anuas maidir leis na dea-éifeachtaí foghlama a bhaineann le córais tumoideachais go hidirnáisiúnta, tugann taighde le fios dúinn nach n-éiríonn le daltaí ardscoiléanna ginchumais a bhaint amach a bheadh inchurtha le cainteoirí dúchais. Díríonn an t-alt seo ar Aiseolas Ceartaitheach (AC) mar mhodh múinte le dul i gcion ar an dúshlán seo sa chóras tumoideachais in Éirinn. Cé nach bhfuil mórán taighde déanta in Éirinn ar straitéisí AC, aithnítear go hidirnáisiúnta go bhféadfadh AC cur le sealbhú níos cruinne an dara teanga má bhaintear úsáid as ar chaoi chórasach. Déantar cur síos san alt seo ar staidéar in ocht rang a cúig, i scoileanna lán-Ghaeilge, inar bhain na múinteoirí agus na daltaí úsáid as Aiseolas Ceartaitheach d'fhonn caighdeán níos cruinne den dara teanga a shealbhú i measc na ndaltaí a thumtar.

ABSTRACT

Despite the many benefits associated with immersion education, specifically for L2 learning, which international research has extensively documented and celebrated over the past number of years, such a system is not without its challenges. Although immersion students generally achieve a very high standard of L2 fluency, it often appears that they do not achieve a similar standard of grammatical accuracy when compared to native language speakers. This paper examines the systematic use of Corrective Feedback (CF) as a pedagogical strategy to enhance a more accurate L2 among immersion students. While research on CF is limited in Ireland, it appears from international literature that if used in a systematic manner it may have a positive impact on acquiring a grammatically accurate L2. This paper investigates a recent study conducted in eight Irish-medium immersion schools in which teachers and students implemented a systematic approach to CF in an attempt to enhance the grammatical accuracy of students in Irish immersion settings.



1. RÉAMHRÁ

Is é príomhaidhm an staidéir seo ná iniúchadh a dhéanamh ar an tionchar a bhíonn ag cur chuige an Aiseolais Cheartaithe ar chruinneas Ghaeilge na ndaltaí i ranganna sinsearach sa earnáil tumoideachais. Tugtar spleachadh san alt seo ar thionscadal a cuireadh i bhfeidhm in ocht scoil lán-Ghaeilge in Éirinn. Ar an gcéad dul síos, pléitear an córas tumoideachais agus na buanna agus na dúshláin a bhaineann leis. Ansin, léirítear an bhearna atá sa chóras maidir le sealbhú an dara teanga (T2). Ina dhiaidh sin, déantar scagadh ar Aiseolas Ceartaitheach mar réiteach féideartha ar an mbearna sa sealbhú. Ansin, féachtar ar mhodheolaíocht an taighde agus pléitear ceisteanna an taighde mar aon le rannpháirtithe an taighde. Cuirtear na torthaí cainníochtúla ba shuntasáí a tháinig chun solais le linn an taighde in iúl ina dhiaidh sin. I ndeireadh báire, cuirtear conclúidí agus moltaí a d'éascair as na torthaí taighde in iúl.

2. AN TUMOIDEACHAS

Déantar cur síos ar an tumoideachas mar chineál oideachais dhátheangaigh. Is córas oideachais é ina mbíonn an dalta tumtha sa sprioctheanga, teanga atá éagsúil ó mháthairtheanga an dalta agus déantar 50% den teagasc ar a laghad trí mheán na sprioctheanga. Tháinig an múnla tumoideachais chun cinn i gCeanada i lár na 60idí le linn an “St. Lambert Experiment” (Lambert & Tucker, 1972). Turgnamh pobail idir na húdarais oideachais, taighdeoirí agus grúpaí tuismitheoirí a bhí ann ina ndearnadh iarracht cur chuige níos éifeachtaí a fhorbairt maidir leis an bhFraincis a mhúineadh do dhaltaí Québec arbh é an Béarla a gcéad teanga. Ag eascairt as na dea-thorthaí a tháinig chun solais le linn an taighde sin, tosaíodh ar chórais tumoideachais a bhunú timpeall na cruinne agus tá an tumoideachas ag dul ó neart go neart ó shin i leith. In Éirinn, tá an-rath ar scoileanna tumoideachais (scoileanna lán-Ghaeilge) agus tá síor-mhéadú leanúnach tagtha ar líon na ndaltaí atá ag freastal orthu. Áitítear go forleathan go gcuireann an córas tumoideachais le scileanna acadúla an dalta (Baker & Wright, 2017) agus go mbaineann buntáistí cumarsáide (Cummins, 2000), buntáistí cognaíocha (Bialystok, Craik, & Luk, 2008) mar aon le buntáistí muinte (Baker, 2003) leis an gcóras chomh maith. Go speisialta, tá sé tugtha faoi deara sa chóras tumoideachais le fada go sealbhaítear an dara teanga gan dochar ar bith a dhéanamh do shealbhú na máthairtheanga (Gilleece, Shiel, Clerkin & Millar, 2011). Ar an gcaoi sin, d'fhéadfaí breathnú air mar chlár atá suimitheach ina mhúnla ó thaobh an dátheangachais de.

Cé go léirítear go dtí seo go mbaineann torthaí dearfacha amháin leis an gcóras tumoideachais, ní córas gan cháim é. Léirítear go comhsheasmhach sa taighde go sroicheann daltaí tumoideachais caighdeán an chainteora dúchais, nó geall leis, sna scileanna gabhchumais (éisteacht agus léitheoireacht) ach go dteipeann orthu an t-ardchaighdeán céanna a bhaint amach sna scileanna ginchumais (scríbhneoireacht agus labhairt). Deirtear go labhraítear “Gaeilge líofa ach lofa” (Walsh, 2007, lch 19) sna scoileanna tumoideachais in Éirinn. Thairis sin, dar le taighdeoirí go hidirnáisiúnta, bíonn idirtheanga á labhairt ag daltaí tumoideachais (Lyster, 2007). Is éard is brí le hidirtheanga ná teanga a bhfuil líofacht chumarsáide ach easpa cruinnis inti agus atá go mór faoi thionchar struchtúr na máthairtheanga (Ní Dhiorbháin & Ó Duibhir, 2017).

Tá cúiseanna fairsinge curtha chun tosaigh ag lucht léinn le himeacht aimsire ar an dúshlán seo a bhíonn sa chóras tumoideachais. Ar an gcéad dul síos, deirtear go leagtar barraíocht béime ar úsáid chumarsáideach na teanga in ionad béim a chur ar staidéar anailíseach na teanga. Ina theannta sin, maítear go mbíonn brú ar dhaltaí tumoideachais cumarsáid a dhéanamh ar an toirt sa dara teanga. De bharr bhrú sin na cumarsáide, meastar nach mbíonn a ndóthain ama ag daltaí foirm agus brí na teanga a phróiseáil (VanPatten, 1996). De dheasca an bhrú sin, go mion minic, baintear úsáid as foirmeacha míchruinne i gcaint an dara teanga. Chomh maith leis sin, tuairiscítear go mbíonn easpa spreagtha sóisialta i measc daltaí tumoideachais ardchaighdeán cruinnis a bhaint amach chomh luath is a bhaineann siad leibhéal na cumarsáide bunúsaí leordhóthanaí amach (Ó Duibhir, 2018). Le himeacht aimsire, tarlaíonn calcadh nó *fossilisation* (Skehan, 1998) ar na leaganacha míchruinne seo agus sealbhaítear iad i gcumhne fhadtéarmach an dalta (Ellis, 2015). Mar sin, is éasca a shamhlú go mbeadh sé rídheacair na foirmeacha míchruinne seo a ‘athshealbhú’ nó fiú a ‘athmhúineadh’ go cruinn. Dá bhrí sin, d'fhéadfaí a rá, i gcás daltaí tumoideachais, nach leor ionchur sothuigthe amháin leis an dara teanga a shealbhú go cruinn (Lyster, 2007; Ní Dhiorbháin & Ó Duibhir, 2017).

Gan amhras, cothaíonn ceisteanna maidir leis an gcaoi a bhféadfaí dul i ngleic leis an easpa cruinnis seo an-chonspóid i measc taighdeoirí agus múinteoirí i ngort an tumoideachais. Áitítear anois go dteastaíonn ionchur foirm-dhírthe le hathstruchtúrú an chórais idirtheanga a nochtadh (Ellis, 2015; Lyster, 2007) agus gur fiú gnéithe de ghramadach an dara teanga a mhúineadh go foirmiúil (Harley, 1993; Lyster, 2007; VanPatten, 1996). Moltar, mar sin, in ionad cur chuige anailíseach na teanga agus cur chuige cumarsáideach na teanga a bheith in iomaíocht lena chéile le haghaidh am teagasc sa chóras tumoideachais, gur cheart an dá chur chuige a fhí le chéile le sealbhú níos cruinne an dara teanga a chur chun cinn sna cláir thumoideachais (Lyster, 2007; Ó Duibhir, 2018). Cuireann Lightbown agus Spada (2013) leis an méid sin agus iad ag maíomh gur cheart cur chuige “two for one” (lch 171) a chur i bhfeidhm sna córais tumoideachais sa chaoi agus go bhfoghlaimedh daltaí ábhar (brí) agus teanga (foirm) go comhuaineach. Tugann Lyster (2007) an “counterbalance approach” ar an gcur chuige sin. Dar leis, ba chóir aird an dalta a dhíriú ar ábhar an cheachta (brí) agus ar theanga an cheachta (foirm) go leanúnach i rith an lae sa chóras tumoideachais le sealbhú an dara teanga a chinntiú. Mar sin de, bíonn modhanna múinte de dhíth ar mhúinteoirí i scoileanna tumoideachais le



comhthéacs foghlama ar nós “two for one” nó “counterbalance” a chothú, d’fhonn caighdeán níos cruinne den dara teanga a shealbhú i measc na ndaltaí a thumtar. Is mar leigheas ar an mbearna seo sa chóras tumoideachais a tionscnaíodh an taighde seo. Anois, le cur le comhthéacs an tsaothair, ní mór cíoradh a dhéanamh ar an taighde reatha a bhaineann le cur chuige an Aiseolais Cheartaitheach mar réiteach féideartha ar an easpa cruinnis a deirtear a bhíonn i measc daltaí tumoideachais ina gcuid scileanna ginchumais.

3. AISEOLAS CEARTAITHEACH

Is éard is brí le hAiseolas Ceartaitheach (AC) ná aon aiseolas ón múinteoir nó ó dhaltá eile a dhíríonn aird an dalta ar a (h)earráid ghramadaí agus a spreagann an dalta an fhoirm chruinn den spriocstruchtúr a úsáid. Go ginearálta, tugann AC deis don dalta bearna a thabhairt faoi deara idir a t(h)eanga féin (idirtheanga an dalta) agus teanga an cheartaitheora nó an teanga chruinn (Schmidt & Frota, 1986). Tá fianaise ann le fada an lá a léiríonn go gcuireann AC le sealbhú T2 (Ammar & Spada, 2006; Gooch, Saito, & Lyster, 2016; Lyster, Saito, & Sato, 2013). Anuas air sin, tá fianaise láidir ann a léiríonn go dtacaíonn AC leis an gcur chuige ‘two for one’ a chur i bhfeidhm go héifeachtach má bhaintear úsáid as mar chur chuige córasach ar bhonn leanúnach sa rang tumoideachais (Lyster, 2007). Ina theannta sin, is díol suntais é gur cuireadh AC in iúl mar straitéis éifeachtach leis an dara teanga a mhúineadh i dtuairisc a cuireadh i dtoll a chéile mar threoir d’fhorbairt curaclaim nua bunscoile in Éirinn (Harris & Ó Duibhir, 2011). É sin ar fad ráite, áfach, de réir taighde idirnáisiúnta, soláthraítear AC ar chaoi neamhchórasach sa seomra ranga go ginearálta (Loewen & Sato, 2018; Lyster et al., 2013; Ó Ceallaigh, 2013; Ranta & Lyster, 2018). De bharr an chleachtais neamhchórasaigh seo, aithnítear go mbíonn deacrachtaí ag daltaí tumoideachais idirdhealú a dhéanamh idir teanga chruinn agus a n-earráidí gramadaí agus cruthaítear fadhbanna i gcaint na ndaltaí dá bharr (Ó Duibhir, 2018).

Dar le Lyster agus Ranta (1997), nuair a dhéanann dalta earráid ghramadaí le linn gníomhaíochtaí gabhchumais T2 ó bhéal, bíonn roghanna ag múinteoirí (Harris & Ó Duibhir, 2011). Dar leo, d’fhéadfadh an múinteoir leid nó athcheapadh a thabhairt don dalta lena (h)aird a dhíriú ar spriocstruchtúr na teanga, nó d’fhéadfadh an múinteoir neamhaird iomlán a dhéanamh den earráid. Go bunúsach, is éard is brí le straitéisí athcheaptha ná go n-athraíonn an múinteoir cuid den earráid nó an earráid ar fad don dalta sa chaoi agus go dtugtar an fhoirm cheart don dalta. Mar shampla:

Dalta: An bhfuil cead agam faigh deoch le do thoil?

Múinteoir: An bhfuil cead agat **deoch a fháil**?

Ach a mhalairt a bhíonn i gceist le leideanna sa chaoi agus go ndírítear aird an dalta ar an earráid ach gurb é an dalta féin a cheartaíonn an earráid. Bíonn ar an múinteoir an dalta a ghríosadh i dtreo na hearráide agus bíonn air deis a thabhairt don dalta féincheartú a dhéanamh ar a (h)earráid. Mar shampla:

Dalta: Tá an bean beag ina luí.

Múinteoir: Céard? Tá **an bean beag** ina luí?

Lena chois sin, laistigh de na réimsí a bhaineann le hathcheapadh agus leideanna, bíonn straitéisí éagsúla ann. Sa chaoi sin, d’fhéadfadh an dalta ceartú intuigthe a fháil nó léircheartú a fháil.

Is díol spéise é go ndealraítear go mbaintear úsáid níos mó as straitéisí athcheaptha ná straitéisí leideanna i gcomhthéacs an tumoideachais de bharr nach gcuireann siad isteach ar luas ná ar chumarsáid an ranga (Ranta & Lyster, 2018), rud a tharlaíonn, go minic, le leideanna. Ach é sin ráite, léirítear go minic go dtugann leideanna deis níos mó don dalta anailís a dhéanamh ar a t(h)eanga féin (Ammar & Spada, 2006; Gooch et al., 2016). Mar sin, tá sé tugtha le fios ag taighdeoirí go réitítear níos mó earráidí de thoradh leideanna ná mar a réitítear de thoradh athcheaptha (Harris & Ó Duibhir, 2011). In ainneoin na litríochta sin, aontaíonn taighdeoirí go hidirnáisiúnta go mbíonn aon chineál AC, beag beann ar an straitéis, níos éifeachtaí ná neamhaird a dhéanamh d’earráid ghramadaí.

3.1 Aiseolas Ceartaitheach agus an Teoric Shoch-Chultúrtha

Anuas ar an taighde atá pléite thuas, is díol spéise é go bhfuil sé tugtha faoi deara ag taighdeoirí nach leor straitéis AC amháin a úsáid le cách agus go dteastaíonn cineálacha éagsúla straitéisí AC le freastal ar riachtanais foghlama daltaí difriúla (Aljaafreh & Lantolf, 1994; Nassaji & Swain, 2000; Ranta & Lyster, 2018; Rassaei, 2014, 2017). Dar le Ranta agus Lyster (2018, lch 49), “only one type of corrective feedback could never cover all bases”. Ag teacht le torthaí na dtaighdeoirí, is é an tátal a bhain Ammar agus Spada (2006, lch 556) as a staidéar ina ndearnadh iniúchadh ar straitéisí AC ná, “one size does not fit all” agus go bhfuil géarghá le meascán de straitéisí AC, idir straitéisí intuigthe agus léir-straitéisí, a úsáid ag brath ar chumas an dalta le sealbhú cruinn na teanga a chur chun cinn. Ach is beag taighde atá curtha i gcrích ar an tslí idirdhealaithe seo i ngort AC, agus tá forbheagán eolais le fáil air dá bharr.

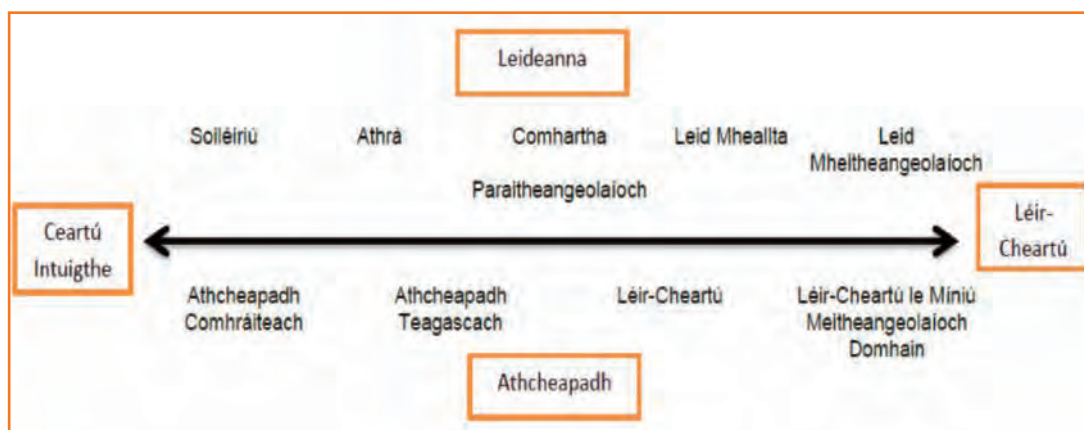
Thug Aljaafreh agus Lantolf (1994) faoin gcéad staidéar dá leithéid nuair a rinne siad iniúchadh ar thionchar straitéisí éagsúla AC ar obair scríofa daltaí. Léiríodh ina dtorthaí taighde gur cheart do mhúinteoirí AC a thabhairt do dhaltá



de réir a gcumas féin. Tharraing na taighdeoirí ar theoiric Vygotsky agus ar an zón neasfhorbartha go háirithe. Dar le Vygotsky (1978), bíonn zóin neasfhorbartha éagsúla ag gach dalta agus ba chóir don mhúinteoir (nó don té atá níos eolaí de réir Vygotsky) freastal ar na 'zóin' dhifriúla sin le forbairt an dalta a chinntiú. Ag cur leis an taighde sin, chreid Lyster et al. (2013) go dtugann straitéisí difriúla AC leibhéil tacaíochta éagsúla do dhaltaí. Nó, lena chur ar bhealach eile, dar leis na taighdeoirí, cuireann straitéisí faoi leith níos mó scaflála ar fáil do dhaltaí lena gcuid earráidí a cheartú ná straitéisí eile. Ag eascairt as an gcreideamh sin, chuir Lyster et al. (2013) straitéisí AC (leideanna agus athcheapadh) in iúl ar chontanam (Lyster et al., 2013, lch 5) ó straitéisí léircheartúcháin go straitéisí ceartúcháin intuigthe (Fíor 1). Léirítear na straitéisí AC a bhaineann le hathcheapadh ag barr an chontanaim agus na straitéisí a bhaineann le leideanna ag bun an chontanaim.

Fíor 1

Contanam Aiseolais Cheartaithigh (Lyster et al., 2013)



Dar leis na taighdeoirí (Lyster et al., 2013), tugann na straitéisí léircheartúcháin níos mó tacaíochta do dhaltaí agus iad ag iarraidh a gcuid earráidí gramadaí a cheartú ná straitéisí intuigthe. Mar sin, de réir mar a bhogann na straitéisí ar aghaidh i dtreo ceartuithe intuigthe ar an gcontanam, tagann laghdú ar an méid tacaíochta a thugtar do dhaltaí. Ag teacht le teoiric Vygotsky (1978), dar leis na taighdeoirí, ba cheart do mhúinteoirí leas a bhaint as straitéisí AC de réir chumas an dalta. Is é sin le rá, de réir mar a fhorbraíonn cumas an dalta ba chóir don mhúinteoir an scafláil tacaíochta a laghdú agus straitéisí AC níos intuigthe a úsáid le tacaíocht a thabhairt don dalta a (h)earráidí ghramadaí a thabhairt faoi deara.

Cé gur aithin taighdeoirí an iniúchta bua an chontanaim, dealraíodh go raibh treoir chinnte in easnamh do mhúinteoirí ar conas an contanam thuasluaite a chur i bhfeidhm go córasach ar bhonn leanúnach sa seomra ranga agus tuigeadh nach mór tuilleadh tacaíochta a thabhairt do mhúinteoirí. Mar sin, ar mhaithe leis an taighde seo, roinn na taighdeoirí an contanam (Fíor 1) agus dearadh trí chontanam AC mar aon le treoirlínte do mhúinteoirí ar conas na contanaim AC a chur i bhfeidhm go rathúil. Dearadh contanam a bhain le hathcheapadh amháin (Aguisín A), le leideanna amháin, agus contanam a bhain úsáid as meascán d'athcheapadh agus leideanna ar a nglaoitear an scála rialaithe. Bhí cúig chéim i ngach contanam agus d'fhorbair gach céim ó straitéis AC a bhain le léircheartú go straitéis AC níos intuigthe. An aidhm a bhí leis na contanaim sin ná scafláil, ar bhonn AC ó bhéal, a chur ar fáil do dhaltaí tumoideachais le tacaíocht a thabhairt dóibh bogadh ó bheith rialaithe ag duine eile (léircheartú) le bheith féinrialaithe (ceartú intuigthe) i leith a gcuid ceartúcháin féin. Ar an gcaoi sin, moladh do mhúinteoirí sa taighde seo (na rannpháirtithe) straitéisí léircheartaithithe a úsáid i dtosach báire agus straitéisí níos intuigthe a úsáid de réir mar a d'fhorbair 'zóin' (Vygotsky, 1978) nó teanga ó bhéal an dalta. Sa staidéar seo, dearadh cuasaí-thriail le hiniúchadh a dhéanamh ar thionchar na dtrí chontanam ar chaighdeán chruinneas Gaeilge na ndaltaí sa chóras tumoideachais in Éirinn d'fhonn an cur chuige AC ab éifeachtaí i leith shealbhú an dara teanga a aithint.

4. MODHEOLAÍOCHT AN TAIGHDE

Is iad bunchlocha fealsúnacha na paraidíme an pragmatachas agus teoiric shoch-chultúrtha Vygotsky a chuir bonn eolais agus treoir faoin staidéar seo ó thús go deireadh.

4.1 Ceisteanna Taighde

Threoraigh dhá mhór-cheist an taighde seo:



1. An gcuireann Aiseolas Ceartaitheach le sealbhú Gaeilge cruinne i measc daltaí tumoideachais i rang a cúig?
2. Céard í an straitéis AC is éifeachtaí le forbairt a dhéanamh ar chruinneas na teanga sa suíomh lán-Ghaeilge i measc daltaí i rang a cúig?

4.2 Rannpháirtithe an Taighde

Ghlac ochtar múinteoirí agus ocht rang de pháistí i rang a cúig (n=188) páirt sa taighde seo. Sampláil bhreithiúnais a bhí ann (Mertens, 2015) agus roghnaíodh na scoileanna de réir na gcritéar diansmachta seo a leanas:

- Scoileanna lán-Ghaeilge amháin
- Rang a cúig amháin
- Réimse leathan de chomhthéacsanna sóisialta,
- Lonnaithe i gCúige Laighean amháin.

Thuig na taighdeoirí go rímhaith go raibh géarghá ann sonraí agus rannpháirtithe an taighde a chosaint ó thús an staidéir. Mar sin, glacadh céimeanna ar leith chun an t-aitheantas cuí a thabhairt do ghnéithe eiteiciúla le linn an staidéir seo. Mar shampla, míníodh réasúnaíocht an taighde go soiléir do gach rannpháirtí ag tús an staidéir, úsáideadh ainmneacha bréagacha agus níor luadh ainmneacha na scoileanna le linn an staidéir.

4.3 An Idirghabháil

Ag eascairt as tuairimí múinteoirí bunscoile éagsúla ar fud na tíre, roghnaíodh inscne na n-ainmfhocal mar fhócas an staidéir. Dar leo, is spriocstruchtúr é a mbíonn an-deacrachtaí ag múinteoirí é a mhúineadh agus ar dhaltaí bunscoile é a fhoghlaim. Anuas air sin, dar le Harley (1993), teastaíonn léirmhúinteoireacht ó dhaltaí leis na spriocstruchtúir seo a leanas a shealbhú:

- struchtúr atá éagsúil ón máthairtheanga,
- struchtúr nach n-iompraíonn ‘a heavy communicative load’ (Ranta & Lyster, 2018, lch 42)
- struchtúr atá neamhrialta

Tagann inscne na n-ainmfhocal go hiomlán leis na critéir sin. Is ar na cúiseanna sin ar fad a roghnaíodh inscne na n-ainmfhocal mar spriocstruchtúr an staidéir seo.

Ansin, cuireadh seisiún amháin forbartha gairmiúla ar fáil do gach múinteoir le holiúint a chur air/uirthi maidir le conas inscne na n-ainmfhocal a mhúineadh ag baint úsáid as an áis *Bain Súp As!* (Ní Dhiorbháin, 2014). D’oibrigh an cur chuige seo mar bhunchéim chomparáide sa chaoi agus go raibh na taighdeoirí in ann anailís chomparáideach a dhéanamh ar dhul chun cinn na ngrúpaí éagsúla. Iarradh orthu úsáid a bhaint as an gclár dhá uair in aghaidh na seachtaine ar feadh leathuair an chloig. Anuas air sin, cuireadh seisiún forbartha gairmiúla ar fáil do mhúinteoirí sna grúpaí trialacha (n=6) maidir le straitéisí AC. Bhain dhá rang úsáid as contanam na leideanna, bhain dhá rang úsáid as contanam an athcheapacháin agus bhain dhá rang eile úsáid as an scála rialaithe. Lean dhá rang ar aghaidh le gnáth-chleachtas ceartúcháin agus níor tugadh aon fhorbairt ghairmiúil do na múinteoirí sin maidir le AC. Baineadh úsáid as na rannpháirtithe sin mar ghrúpa comparáide sa staidéar. Iarradh ar na múinteoirí sna grúpaí trialacha úsáid a bhaint as AC ar chaoi chórasach ar bhonn leanúnach i rith an lae scoile, beag beann ar an ábhar a bhí á mhúineadh acu, ar mhaithe le comhthéacs foghlama ‘two for one’ nó ‘counterbalance’ a chothú ina seomra ranga féin. Ansin, chuir na múinteoirí na cuir chuige éagsúla AC i bhfeidhm ina seomra ranga féin ar feadh sé seachtaine.

4.4 Bailiú Sonraí

Cuireadh trialacha scríofa ar gach dalta (n=188) agus cuireadh trialacha cainte ar cheathrar i ngach rang (n=31). Ó thaobh na dtrialacha scríofa de (Aguisín B), dearadh triail ghramadaí ina raibh ar na daltaí bearnaí a líonadh agus lúbíní a bhaint de na habairtí agus iad a athscríobh go cruinn. Bhí na trialacha sin bunaithe ar scrúduithe a úsáideadh i staidéir eile (Montrul, Foote, & Perpiñán, 2008; Ní Dhiorbháin, 2010). Ó thaobh na dtrialacha cainte de (Aguisín C), cuireadh sraith pictiúr os comhair na ndaltaí agus bhí orthu an abairt “Feicim an...” a chríochnú. Arís, bhí na trialacha sin bunaithe ar thrialacha a cuireadh i dtionscadal taighde eile (Montrul et al., 2008; White, Valenzuela, Kozłowska-Macgregor, & Leung, 2004). Dhírigh gach triail ar inscne na n-ainmfhocal agus bhí ar na daltaí an t-alt, an t-ainmfhocal agus ansin an aidiacht chuí a úsáid agus iad i mbun an scrúdaithe. Cuireadh réamh-scrúduithe (RS)

¹ Is acmhainn mhúinteoireachta agus foghlama i leith na gramadaí do mhúinteoirí agus do dhaltaí i mbunscoileanna lán-Ghaeilge í *Bain Súp As!* Cuirtear sraith ceachtanna, gníomhaíochtaí agus cluichí a fhorbróidh feasacht na ndaltaí ar spriocstruchtúir ar leith ar fáil san acmhainn. Baintear úsáid as cur chuige dírithe ar fhoirm na teanga i ngach ceacht ar mhaithe le deis a thabhairt do dhaltaí na rialacha a thabhairt faoi deara iad féin i dtosach báire (Ní Dhiorbháin, 2014).



(sular thosaigh an idirghabháil), iar-scrúduithe (IS) (tar éis teagasc sé seachtaine) agus iar-scrúduithe moillithe (ISM) (sé seachtaine tar éis na hidirghabhála) ar na daltaí. Dearadh trí fhoirm den triail scríofa agus den triail chainte ionas go mbeadh triail éagsúil ag gach dalta ag gach céim den taighde (Mertens, 2015).

5. TORTHAÍ TAIGHDE AGUS ANAILÍS

Cheartaigh an taighdeoir na scrúduithe ar fad agus rinneadh códú orthu de réir ranga agus scoile. Rinneadh taifead de thorthaí na ndaltaí ag gach céim agus rinneadh anailís thuairisciúil orthu in Excel. Ina dhiaidh sin, baineadh úsáid as pacáiste SPSS² (*Statistical Package for the Social Sciences*) le hanailís staitistiúil na dtorthaí a mheas. Ar mhaithe le hiniúchadh a dhéanamh ar thionchar dhá athróg neamhspleácha mheasctha (am agus cur chuige AC) ar athróg spleách an staidéir (cruinneas Gaeilge na ndaltaí), baineadh úsáid as tástáil ANOVA³ measctha agus cuireadh tástáil ANOVA i bhfeidhm laistigh de dhearadh na dtomhas atrialach.

5.1 Trialacha Scríofa

Ar an gcéad dul síos, léirigh comhghaolú Pearson go raibh dea-ghaol líneach láidir ann idir na trí fhoirm den triail scríofa (.728 go dtí .870). Anuas air sin, thug ANOVA aontreo, a rinneadh ar fhothacar na RS (n=133), le fios nach raibh difríocht idir meánscóir na RS ó thaobh staitistice de. Chuir na torthaí sin in iúl go raibh na trí fhoirm den triail scríofa chomhchosúil lena chéile ó thaobh deacrachta de.

Ina dhiaidh sin, rinneadh anailís thuairisciúil ar thorthaí na dtrialacha scríofa agus léiríodh go raibh ardú tagtha ar mheánscór agus diall caighdeánach (DC) na ngrúpaí ar fad, DC an ghrúpa comparáide san áireamh, ó thorthaí RS go torthaí IS agus ISM. Ach is follas ó na torthaí sin go raibh ardú ní b'airde ar thorthaí na ngrúpaí trialacha (Tábla 1) i gcomparáid le torthaí an ghrúpa comparáide.

Tábla 1

Torthaí Tuairisciúla na dTrialacha Scríofa

Grúpaí	RS		IS		ISM	
	Meán	DC	Meán	DC	Meán	DC
Grúpa Comparáide (n=47)	16.87	3.42	18.57	4.59	18.72	4.594
Athcheapadh (n=43)	16.49	3.62	25.47	5.14	26.84	5.06
Leideanna (n=49)	17.76	3.38	26.27	4.03	27.35	4.39
Measctha (n=49)	15.41	2.72	27.98	4.25	27.04	4.08

Ansin, baineadh úsáid as tástáil ANOVA measctha le hiniúchadh staitistiúil a dhéanamh ar dhifríochtaí na n-athróg éagsúla. D'éascair sé gur tháinig difríocht staitistiúil chun cinn ar fhorbairt chruinneas na teanga i measc na ndaltaí tumoideachais i leith inscne na n-ainmfhocal de bharr ama ($F(2, 368) = 296.64, p < .001$) agus de bharr an chuir chuige AC ($F(3, 184) = 43.8, p < .001$). Léirítear na torthaí sin i bhFíor 2 thíos. Tagann an toradh sin le taighde a ndearnadh cíoradh air ní ba luaithe san alt (Lyster & Ranta, 2018; Lyster et al, 2013; Ó Duibhir & Harris, 2011) a d'aithin dea-éifeachtacht chur chuige AC.

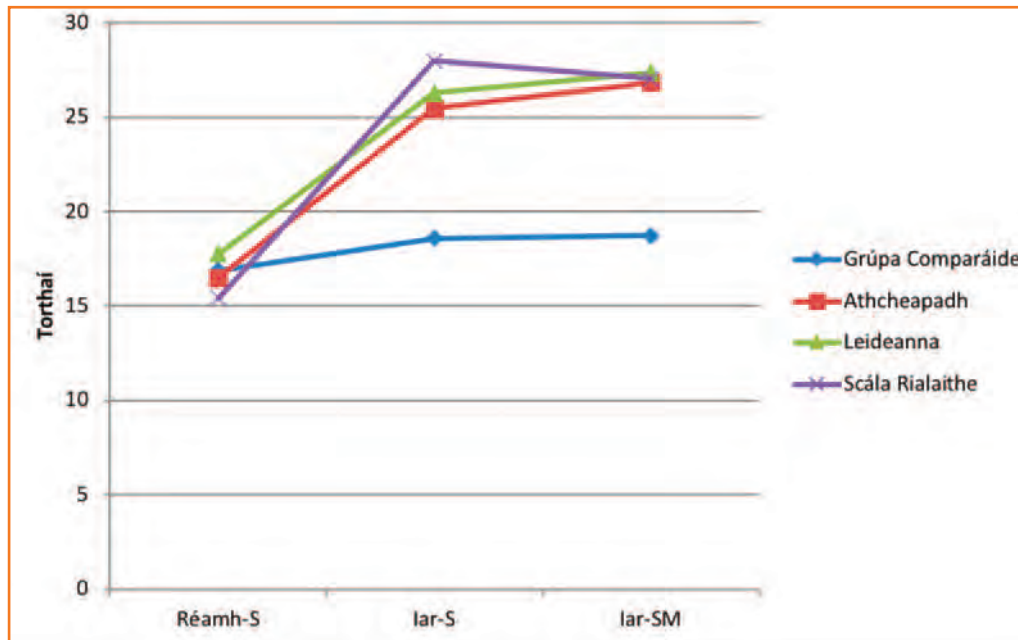
²Is bogearraí ríomhaireachta é ina ndéantar bainistiú agus anailísíú ar staitisticí éagsúla.

³Déantar Anailís Athraithe ar staitisticí.



Fíor 2

Torthaí na dTrialacha Scríofa ar Dhul Chun Cinn na nDaltaí Maidir le hInscne na nAinmfhocal



Ar mhaithe le hiniúchadh níos doimhne a dhéanamh ar na torthaí leathana a tháinig chun cinn ón tástáil ANOVA measctha, beartaíodh tástálacha *post-hoc* a chur i bhfeidhm le hiniúchadh sonrath a dhéanamh ar dhul chun cinn na ngrúpaí éagsúla. Tháinig sé chun solais gur tháinig difríocht shuntasach chun cinn idir na grúpaí trialacha agus an grúpa comparáide ($p < .001$). Chuige sin, ba spéisiúil a fheiceáil nár léiríodh difríocht shuntasach idir gnóthachtáil na ngrúpaí trialacha, toradh atá éagsúil ó thorthaí taighde eile a léiríodh leideanna chun tosaigh ó thaobh éifeachta de (Ammar & Spada, 2006; Gooch et al; Lyster, 2004). Lena chois sin, tugtar le fios sna torthaí thuasluaite go ndearna na grúpaí inar tugadh AC do na daltaí ar chaoi chórasach ar bhonn leanúnach le linn an taighde, beag beann ar chineál an AC a tugadh, i bhfad ní ba mhó dul chun cinn ná an grúpa comparáide a lean le 'gnáth-chleachtas' ceartúcháin a bhí neamhchórasach sa chur chuige. Is toradh é seo, ar ndóigh, nach gcuireann iontas orainn agus a thacaíonn le taighde eile atá curtha i gcrích le blianta anuas (Ammar & Spada, 2006; Lyster 2004; Ó Duibhir, 2018). Chuige sin, d'fhéadfaí a léamh ó na torthaí seo go bhfuil gach straitéis AC comhchosúil lena chéile ó thaobh éifeachta de i leith mhúineadh agus shealbhú na Gaeilge, fad is go mbaintear úsáid astu ar chaoi chórasach, de réir chumas an dalta agus ar bhonn leanúnach i rith an lae i suíomh an tumoideachais. Mar sin, is follas go dtacaíonn torthaí an taighde seo le teoiric Vygotsky (1978) agus go dtagann na torthaí seo go cruinn le litríocht a mholann AC a thabhairt ar chaoi chórasach agus de réir chumas an dalta in ionad cloí go beacht le straitéis AC amháin do chách (Aljaafreh & Lantolf, 1994; Lyster & Ranta, 2013; Nassaji & Swain, 2000; Ranta & Lyster, 2018; Rassaei, 2014).

Baineadh úsáid ansin as tástáil *post-hoc* Bonferroni ar mhaithe le difríochtaí na dtrialacha thar ama agus buanfas na hidirghabhála a mheas. Cuireadh fianaise shoiléir in iúl ó anailís Bonferroni a thug le fios go raibh difríocht idir scóir RS agus IS agus gur dhifríocht í a bhí shuntasach ó thaobh staitistice de. Léirigh an tástáil chéanna go raibh difríocht shuntasach ó thaobh staitistice de idir RS agus ISM chomh maith. Ach ní mór féachaint go cúramach freisin nár dhearbhaigh tástáil Bonferroni difríocht shuntasach idir IS agus ISM. Is díol spéise é, mar sin, gur choinnigh na grúpaí trialacha a gcuid scór ard, go háirithe nuair nár múineadh inscne na n-ainmfhocal ar feadh sé seachtaine sa rang Gaeilge. Cuireann an fhianaise seo le rath chur chuige AC le forbairt a dhéanamh ar chruinneas Gaeilge na ndaltaí sa chóras tumoideachais.

Ar an iomlán, bunaithe ar an bhfianaise a cuireadh in iúl anseo, tá gach cosúlacht ann go mbeadh AC den chineál seo, atá córasach agus curtha i bhfeidhm de réir chumas an dalta ar bhonn leanúnach, ní b'éifeachtaí do dhaltaí i mbunscoileanna lán-Ghaeilge, le forbairt a dhéanamh ar chruinneas na teanga ná AC a thabharfaí ar chaoi neamhchórasach.

5.2 Scrúdú Cainte

I dtosach báire, léirigh comhghaol Pearson go raibh dea-ghaol líneach láidir ann idir na trí fhoirm den triail chainte (.886 go .993), rud a thug le fios go raibh na trí fhoirm comhchosúil lena chéile ó thaobh deacrachta de.

Ina dhiaidh sin, léirigh anailís thuairisciúil ar thorthaí na dtrialacha gur tháinig feabhas ar scóir gach grúpa thrialachaigh



le himeacht ama ach go raibh laghdú beag ar thorthaí ISM sna grúpaí leideanna agus measctha. Amhail na torthaí scríofa, is léir gur tháinig ardú ní b'fhearr ar thorthaí na ngrúpaí trialacha ná an grúpa comparáide le himeacht ama. Ag an tráth seo, ba cheart aird a dhíriú ar thorthaí an ghrúpa comparáide in IS. Léiríodh go raibh laghdú 3.25 ar mheánscóir na ndaltaí ó RS go dtí IS, rud nach raibh le feiceáil i dtorthaí na ngrúpaí trialacha. Ag eascairt as an toradh sin, d'fhéadfaí a mhaíomh gur chuir AC le dul chun cinn na ngrúpaí trialacha.

Tábla 2

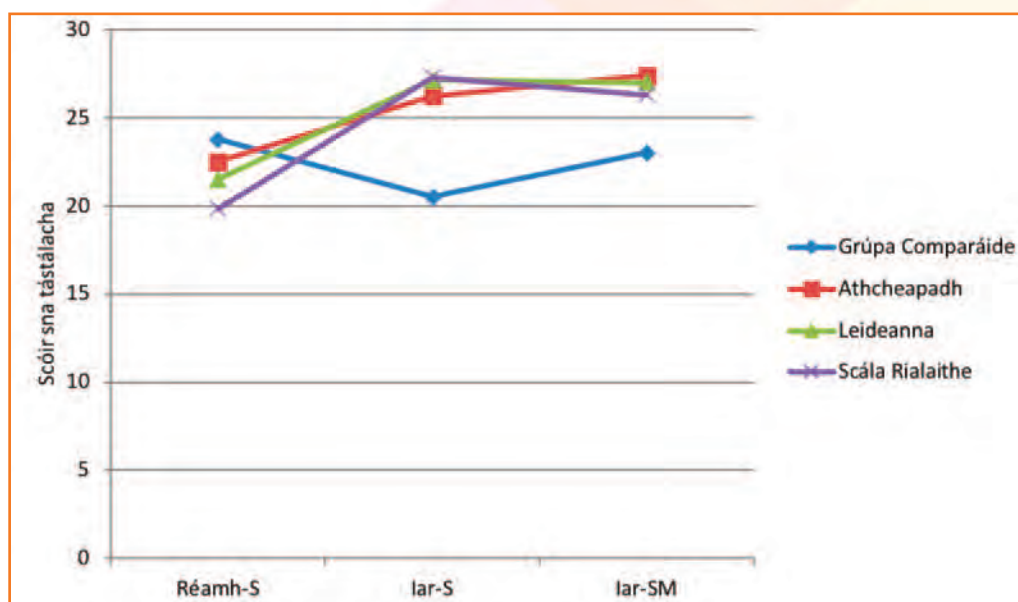
Torthaí Tuairisciúla na dTrialacha Cainte

Grúpaí	RS		IS		ISM	
	Meán	DC	Meán	DC	Meán	DC
Grúpa Comparáide (n=8)	23.75	1.98	20.50	3.67	23.00	4.14
Athcheapadh (n=8)	22.50	1.93	26.25	1.98	27.38	2.93
Leideanna (n=8)	21.50	2.33	27.13	2.23	27.00	3.02
Measctha (n=7)	19.86	3.24	27.29	2.36	26.29	3.90

D'fhonn anailís níos doimhne a dhéanamh ar na torthaí dearfacha sin, cuireadh an tástáil ANOVA measctha i bhfeidhm ar thorthaí na dtrialacha. Fuarthas amach gur tháinig ardú ar mheánscóir na dtrialacha a bhí suntasach ó thaobh staitistice de bharr imeacht ama ($F(2, 54) = 24.381, p < .001$) agus de bharr chur chuige AC ($F(3, 27) = 3.276, p < .05$), toradh a thacaíonn go mór le taighde a cuireadh i gcrích roimhe seo (Ammar & Spada, 2006; Lyster et al., 2013; Ranta & Lyster, 2018) agus a thagann go cruinn le toradh na dtrialacha scríofa. Léirítear na torthaí sin i bhFíor 3 thíos.

Fíor 3

Torthaí na dTrialacha Cainte ar Dhul Chun Cinn na nDaltaí maidir le hInscne na nAinmfhocal





Ceann de na torthaí ba shuntasá a d'eascair as an bhfiosrúchán, áfach, ná cé gur léirigh sonraí tuairisciúla go raibh difear idir dul chun cinn an ghrúpa comparáide agus na ngrúpaí trialacha, níor léiríodh difríocht shuntasach ó thaobh staitistice de nuair a rinne tástáil post-hoc Tukey iniúchadh níos doimhne ar scóir na ngrúpaí éagsúla. Is díol spéise é gur léiríodh, áfach, difríocht ó thaobh staitistice de idir an grúpa athcheaptha agus an grúpa comparáide (< 0.05) amháin, toradh atá éagsúil ó thorthaí taighde eile (Ammar & Spada, 2006; Gooch et al., 2016). Dar le taighdeoirí (Ammar & Spada, 2006; Lyster, 2004; Harris & Ó Duibhir, 2011), bíonn leideanna níos éifeachtaí i leith shealbhú an dara teanga, ach toradh éagsúil a tháinig chun cinn le linn an taighde seo. Is díol spéise é le tuairisciú nár tháinig difríocht a bhí suntasach ó thaobh staitistice de chun solais idir na grúpaí trialacha éagsúla, fianaise a thagann go hiomlán le toradh na dtrialacha scríofa.

Anuas air sin, léiríodh tástáil post-hoc Bonferroni go raibh difríocht shuntasach ó thaobh staitistice de idir scóir RS agus scóir IS ($p < .001$) agus idir scóir RS agus scóir ISM. Mar sin, tá sé tábhachtach a shonrú gur chóiméad na grúpaí trialacha a scóir arda idir IS agus ISM. Déanann an toradh seo macalla ar thorthaí na dtrialacha scríofa agus cuireann sé níos mó béime ar éifeacht an chuir chuige.

Bunaithe ar an bhfianaise a cuireadh in iúl anseo a d'eascair as torthaí na dtrialacha scríofa agus na dtrialacha cainte, is follas gur léiríodh torthaí dearfacha i leith AC sa staidéar seo. Go hachomair, ag eascairt as na torthaí taighde, is iomaí leas a bhaineann le AC i leith shealbhú níos cruinne an dara teanga, beag beann ar an gcineál AC a thugtar, fad agus go dtugtar é ar chaoi chórasach, ar bhonn leanúnach, i rith an lae scoile agus de réir chumas an dalta.

6. CONCLUÍD AGUS MOLTAÍ

Is léir ó na torthaí a pléadh san alt seo gur freagraíodh ceisteanna an taighde. Maidir leo, i bhfianaise an mhéid a pléadh san alt seo, d'fhéadfaí a rá go léiríonn torthaí an taighde a éifeachtaí atá cur chuige AC le forbairt a dhéanamh ar chruinneas na teanga sa suíomh lán-Ghaeilge, má bhaintear úsáid as ar chaoi chórasach ar bhonn leanúnach. Ag eascairt as na sonraí a pléadh anseo, d'fhéadfaí a mhaíomh go gcuireann AC, beag beann ar an gcineál AC a úsáidtear, le sealbhú an dara teanga fad is go n-úsáidtear é de réir chumas an dalta. Lena chois sin, ag eascairt as torthaí dearfacha an taighde seo i leith fhoghlaim agus mhúineadh na gramadaí, d'fhéadfaí a mhaíomh go gcuidíonn AC comhthéacs 'two for one' nó 'counterbalance' idir múineadh na teanga agus múineadh an ábhair a chothú san earnáil tumoideachais, má bhaintear úsáid as ar chaoi chórasach leanúnach i rith an lae beag beann ar an ábhar atá ar bun sa rang. Cé go bhfuil léargas luachmhar ar fáil sna torthaí taighde seo maidir le AC a chur i bhfeidhm de réir chumas an dalta, chaithfí a bheith airdeallach ar scóip theoranta an staidéir seo. Aithnítear go bhfuil srianta ag baint leis an taighde seo agus, mar sin, theastódh tuilleadh taighde le líon níos mó rannpháirtithe thar thréimhse níos faide le torthaí an taighde seo a neartú.

Mar fhocal scoir, cé gur léiríodh torthaí dearfacha i leith AC san alt seo, tuigtear go mbíonn ar mhúinteoirí cinntí agus measúnuithe tapa casta a dhéanamh ar an toirt sa seomra ranga le cur chuige AC den chineál seo a chur i bhfeidhm go rathúil. Is é luach an taighde seo ná go soláthraítear leis áis a d'fhéadfadh cúnaimh a thabhairt do mhúinteoirí leis na cinntí seo a dhéanamh sa seomra ranga. Ach, gan amhras ar bith, tá forbairt ghairmiúil leanúnach ag teastáil ó mhúinteoirí le cur chuige AC mar a mholtar san alt seo a chur i bhfeidhm go rathúil ina gcuid seomraí ranga ar mhaithe le caighdeán chruinneas na Gaeilge a ardú sna scoileanna lán-Ghaeilge. Níl sna torthaí seo ach pointe tosaigh, áfach. Is soiléir go bhfuil deis ann leanúint leis an taighde seo i suíomhanna éagsúla ar bhonn níos leithne. Táthar ag súil gur cuidiú a bheas san alt seo do thaighdeoirí, d'oidreachasóirí agus don lucht déanta beartas in Éirinn agus go hidirnáisiúnta.



TAGAIRTÍ

- Aljaafreh, A., & Lantolf, J. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, 78(4), 465-483. doi:10.2307/328585
- Ammar, A., & Spada, N. (2006). One size fits all? Recasts, prompts, and L2 learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(04), 543-574. doi:10.1017/S0272263106060268
- Baker, C. (2003). Education as a site of language contact. *Annual Review of Applied Linguistics*, 23(6), 95-112. doi:10.1017/S0267190503000217
- Baker, C., & Wright, W. E. (2017). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (an séú heagrán). Multilingual Matters.
- Bialystok, E., Craik, F., & Luk, G. (2008). Cognitive control and lexical access in younger and older bilinguals. *Journal of Experimental Psychology*, 34(4), 859-874. doi:10.1037/0278-7393.34.4.859
- Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire* (Im 23). Clevedon: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition* (an dara heagrán). Oxford University Press.
- Gass, S., & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course* (An tríú heagrán). Routledge.
- Gilleece, L., Shiel, G., Clerkin, A., & Millar, D. (2011). *The 2010 National Assessments of English Reading and Mathematics in Irish-medium Primary Schools*. An Foras Taighde ar Oideachas.
- Gooch, R., Saito, K., & Lyster, R. (2016). Effects of recasts and prompts on L2 pronunciation development: Teaching English /ɹ/ to Korean adult EFL learners. *System*, 60(2016), 117-127. doi:10.1016/j.system.2016.06.007
- Harley, B. (1993). Instructional strategies and SLA in early French immersion. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 245-259. doi:10.1017/S0272263100011980
- Harris, J., & Ó Duibhir, P. (2011). *Effective Language Teaching: A Synthesis of Research*. Le fáil ar láithreán grásáin na Comhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta: http://www.gaelscoileanna.ie/files/Effective_language_teaching.pdf
- Lambert, W. E., & Tucker, G. R. (1972). *Bilingual Education Of Children: The St. Lambert Experiment* (athchló). Newbury House Publishers.
- Lightbown, P., & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4ú heagrán). Oxford University Press.
- Loewen, S., & Sato, M. (2018). Interaction and instructed second language acquisition. *Language Teaching*, 51(3), 285-329. doi:10.1017/S0261444818000125
- Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(03), 399-432. doi:10.1017/S0272263104263021
- Lyster, R. (2007). *Learning and Teaching Languages Through Content: A Counterbalanced Approach* (Vol. 18). John Benjamins Publishing.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(01), 37-66. doi:10.1017/S0272263197001034
- Lyster, R., & Ranta, L. (2013). Counterpoint piece: The case for variety in corrective feedback research. *Studies in Second Language Acquisition*, 35(01), 167-184. doi:10.1017/S027226311200071X
- Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46(01), 1-40. doi:10.1017/S0261444812000365
- Mertens, D. (2015). Mixed methods and wicked problems. *Journal of Mixed Methods Research*, 9(1), 3-6. doi:10.1177/1558689814562944
- Montrul, S., Foote, R., & Perpiñán, S. (2008). Gender agreement in adult second language learners and Spanish heritage speakers: The effects of age and context of acquisition. *Language Learning*, 58(3), 503-553. doi:10.1111/j.1467-9922.2008.00449.x
- Nassaji, H., & Swain, M. (2000). A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: The effect of random versus negotiated help on the learning of English articles. *Language Awareness*, 9(1), 34-51. doi:10.1080/09658410008667135
- Ní Dhiorbháin, A. (2010). *FFI agus an fheasacht teanga [FFI and language awareness]*. (MA), Ollscoil na hÉireann, Gaillimh.



- Ní Dhiorbháin, A. (2014). *Bain súp as!: Treoir nua maidir le múineadh na gramadaí*. An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta.
- Ní Dhiorbháin, A., & Ó Duibhir, P. (2017). An explicit-inductive approach to grammar in Irish-medium immersion schools. *Language Awareness*, 26(1), 3-24. doi:10.1080/09658416.2016.1261870
- Ó Ceallaigh, T. (2013). *Form-Focused Instruction In Irish-Medium Immersion Education: A Critical Examination Of Teachers' Perspectives And Practices. A Small Scale Qualitative Case Study*. (Tráchtas dochtúireachta), Coláiste na hOllscoile, Corcaigh.
- Ó Duibhir, P. (2018). *Immersion Education: Lessons From A Minority Language Context*. Multilingual Matters.
- Ranta, L., & Lyster, R. (2018). Form-focused instruction In P. Garrett & J. Cots (eag.) *The Routledge Handbook Of Language Awareness* Routledge. 40-57
- Rassaei, E. (2014). Scaffolded feedback, recasts, and L2 development: A sociocultural perspective. *The Modern Language Journal*, 98(1), 417-431. doi:10.1111/j.1540-4781.2014.12060.x
- Rassaei, E. (2017). Tailoring mediation to learners' ZPD: Effects of dynamic and non-dynamic corrective feedback on L2 development. *The Language Learning Journal*, 1-17. doi:10.1080/09571736.2017.1343863
- Schmidt, R., & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In R. Day (eag.) *Talking To Learn: Conversation In Second Language Acquisition* (Dara heagrán) Newbury House.: 237-326
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford University Press.
- VanPatten, B. (1996). *Input Processing And Grammar Instruction In Second Language Acquisition*. Ablex.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher mental process. In M Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (eag.) Harvard University Press
- Walsh, C. (2007). *Cruinneas na Gaeilge scríofa sna hiar-bhunscoileanna lán Ghaeilge i mBaile Átha Cliath*. Baile Átha Cliath. Le fáil ar: <http://www.cogg.ie/wpcontent/uploads/clarewalshcruinneasnagaeilge.pdf>
- White, L., Valenzuela, E., Kozłowska-Macgregor, M., & Leung, Y.-K. I. (2004). Gender and number agreement in nonnative Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 25(01), 105-133. doi:10.1017/S0142716404001067



AGUISÍN A

Sampla de Chontanam Aiseolais Cheartaithigh (Athcheapadh)

Idirghabháil

1. Tabhair leid don pháiste. Mar shampla: *“Gabh mo leithscéal?”*
2. De réir a f(h)reagartha, beidh tú in ann an páiste a lonnú ag leibhéal ar an scála agus AC a thabhairt dó/di a bheadh oiriúnach do chumas foghlama an pháiste.

Leibhéal	Cur Síos	Straitéisí Athcheaptha
Leibhéal 1	Ní thugann an páiste féin an earráid faoi deara tar éis na hidirghabhála. Bíonn ar an múinteoir an leagan ceart den fhoirm teanga a léiriú dó/di agus míniú a thabhairt. Sa chás seo, cuirfear léircheartú ar fáil don pháiste mar aon le míniú ar an riail. <u>Mura bhfuil an páiste féin in ann samplaí eile den spriocstruchtúr a chumadh, tabhair samplaí dó/di agus athmhúin an riail.</u>	Léircheartú le míniú meititheangeolaíoch domhain P (Páiste): “Tá <u>mo</u> gcóta ar an urlár” M: (idirghabháil) P: (ní léiríonn an páiste aon tuiscint go bhfuil earráid déanta fiú tar éis na hidirghabhála). M(Múinteoir): “Tá <u>mo</u> chóta ar an urlár. Séimhítear an focal tar éis mo, do agus a (buachailt) mar shampla: <u>mo</u> chóta, <u>do</u> mhála, <u>a</u> chamán, an cuimhin leat an riail sin? An bhfuil samplaí eile ar eolas agat?” (Athmhúineadh de dhíth anseo).
Leibhéal 2	Dul chun cinn le feiceáil ó leibhéal 1. Tugann an páiste an earráid faoi deara tar éis na hidirghabhála. Ach ní léiríonn sé/sí aon tuiscint ar chonas an earráid a cheartú. Sa chás seo, cuirfear léircheartú amháin ar fáil don pháiste. <u>Bíonn sé/sí in ann samplaí eile den spriocstruchtúr a chumadh</u> – ní gá é a athmhúineadh. <u>Mura bhfuil an páiste in ann an earráid a cheartú le léircheartú, téigh siar go Leibhéal 1 agus tabhair míniú meititheangeolaíoch dó/di.</u>	Léircheartú P: “Tá <u>seacht</u> pheann agam” M: (idirghabháil) P: (ag léiriú go bhfuil botúin déanta ach fós ag streachailt) M: “Tá seacht bpeann agat.” (Stopann an comhrá le deis a thabhairt don pháiste machnamh a dhéanamh). P: “Go raibh maith agat – tá seacht bpeann nó seacht mbord nó seacht gcát agam”. M: “Maith thú!”
Leibhéal 3	Tugann an páiste an earráid faoi deara tar éis na hidirghabhála ach athraíonn sé/sí an focal mícheart. Díríonn an múinteoir a (h)aird ar an bhfoirm cheart trí bhéim a chur air le hathrá agus bíonn an páiste in ann é a cheartú. Léiríonn sé sin go dtuigeann an páiste an t-aiseolas ceartaítheach a thugtar dó/di. <u>Ach, má thugann sé/sí neamhoird ar an bhfoirm cheart, téigh siar go Leibhéal 2 agus tabhair léircheartú dó/di.</u> Sa chás seo, bogtar níos faide ar aghaidh ar an scála le haiseolas níos intuigthe a chur ar fáil don pháiste.	Athcheapadh teagascach P: “Bhí na trioblóidí ar siúl i dTuaisceart na <u>hÉire</u> ar feadh na mblianta” (le linn rang staire) M: (idirghabháil) P: (iarracht mhícheart an earráid a cheartú, m.sh ag athrú an fhocail mhíchirt “tuaisceart”.) M: “...i dTuaisceart na <u>hÉireann?</u> ” P: “Bhí na trioblóidí ar siúl i dTuaisceart na hÉireann” M: “An tuiséal ginideach – Maith thú!”
Leibhéal 4	Bíonn míthuiscint sa chumarsáid de bharr na hearráide. Nuair a dhéantar idirghabháil, ceartaíonn an páiste an earráid láithreach. Tá sé/sí ag éirí féinrialaithe ina c(h)uid foghlama ag an gcéim seo. Ó am go ham, beidh cinntiú intuigthe ag teastáil ón bpáiste faoin bhfoirm theanga. <u>Mura bhfuil an páiste in ann an earráid a cheartú, téigh siar go Leibhéal 3 agus tabhair athcheapadh teagascach dó/di.</u>	Athcheapadh Comhráiteach P: “ <u>Ní chonaic</u> mé an scannán amárach” M: (idirghabháil) P: “ <u>Ní fheicfidh</u> mé an scannán amárach” M: “Á tuigim anois – Maith thú!”
Leibhéal 5	Tugann an páiste an earráid faoi deara é/i féin agus ceartaíonn sé/sí é. Ag an leibhéal seo, bíonn an páiste féinrialaithe go hiomlán. D’fhéadfadh sé/dí tabhairt faoi cheartú piaraí.	<ul style="list-style-type: none"> • Féincheartú – gan aon idirghabháil • Ceartú Piaraí – gan aon idirghabháil



AGUISÍN B

Sampla de na Trialacha Scríofa

Tasc 1

Bain na lúibíní agus cuir an fhoirm ceart den fhocal sa spás.

Mar shampla: Tá an caifín ag damhsa.

1. Tá _____ (an bord) glan.
2. Seinneann sí _____ (an feadóg).
3. Phioc mé suas _____ (an mála) trom.
4. Is fuath liom _____ (an báisteach).
5. Bhí _____ (an béal) dúnta.
6. Bhí _____ (an oileán) plódaithe aréir.
7. Is aoibhinn liom _____ (an ealaín).
8. Tá _____ (an seanbhean) ag siúl go mall.
9. Bhí _____ (an séipéal) ciúin.
10. Tá súil agam go mbeidh _____ (an grian) ag taitneamh.

Tasc 2





Líon an bosca thíos.

An Focal	Cuir <u>an</u> leis an bhfocal	Cuir an focal <u>"mór"</u> <u>"maith"</u> nó <u>"beag"</u> leis an bhfocal
Croí	An Croí	Croí Mór
Fear		
Samhradh		
Cathaoir		
Paidir		
Spéir		
Madra		
Ábhar		
Uair		
Bó		
Carr		



AGUISÍN C

Sampla de na Trialacha Cainte

<p>Bó</p> <p>Feicim an _____</p> 	<p>Banana</p> <p>Feicim an _____</p> 	<p>Airgead</p> <p>Feicim an _____</p> 	<p>Solas</p> <p>Feicim an _____</p> 
<p>Anharclánn</p> <p>Feicim an _____</p> 	<p>Sagart</p> <p>Feicim an _____</p> 	<p>Seacláid</p> <p>Feicim an _____</p> 	<p>Cóipleabhar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bé • Mór • Beag • Cúinn <p>Feicim an _____</p> 
<p>Feirm</p> <p>Feicim an _____</p> 	<p>Madra</p> <p>Feicim an _____</p> 	<p>Srón</p> <p>Feicim an _____</p> 	<p>Oráiste</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mór • Beag • Blasta • Míla <p>Feicim an _____</p> 
<p>Oifig</p> <ul style="list-style-type: none"> • éilín • éal • Mór • Beag <p>Feicim an _____</p> 	<p>Éan</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bé • Beag • Mór • Cúinn <p>Feicim an _____</p> 	<p>Sráid</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fada • Cúinn • Beag • Cúinn <p>Feicim an _____</p> 	<p>Cathair</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mór • Beag • Cúinn <p>Feicim an _____</p> 



Tionchar an teagaisc fhoirm-dhírithé ar shealbhú cruinn struchtúir na haidiachta sealbhaí i rang 1

Aoife Ní Fhlannagáin, Coláiste Mhuire gan Smál, Luimneach

ACHOIMRE

Díríonn an páipéar seo ar an Teagasc Foirm-Dhírithé (TFD) agus an tionchar atá aige ar struchtúir chruinn na haidiachta sealbhaí i Rang 1. Is í fadhb an chruinnis a spreag an taighde seo, fadhb mhór atá aitheanta ag taighdeoirí i réimse an tumoideachais in Éirinn. Taighde feidhmeach a bhí i gceist leis an taighde seo. Thug an taighdeoir faoi shé seachtaine de cheachtanna TFD inar cuireadh béim ar leith ar an aidiacht shealbhach, le scrúduithe roimh an idirghabháil agus ina diaidh. Ag an deireadh, bhí sé soiléir gur chuir TFD go mór le hinspreagadh na rannpháirtithe chomh maith lena bhfeasacht teanga. Déanfar plé ar na modhanna múinte agus na hacmhainní oiriúnacha TFD.

ABSTRACT

This paper focuses on Form-Focused Instruction and the influence it has on the accurate acquisition of the possessive adjective in 1st Class (6- and 7-year-olds). The problem of inaccurate Irish in gaelscoileanna, a problem identified by many leading immersion education researchers in Ireland, inspired this research. Applied research, in the form of six weeks of form-focused lessons, with ongoing assessments, allowed the researcher to gather information on its effectiveness. The positive results from the research showed increased language awareness and motivation, and allowed for the identification of effective teaching strategies and resources, suitable for the implementation of FFI.



1. RÉASÚNAÍOCHT DON TAIGHDE

Communication needs to co-exist with grammatical accuracy. Indeed the quality of the communication is quite often determined by the level of grammatical accuracy.

[O' Connor, 2002:48, luaite i Walsh, 2007]

1.1 Réamhrá

Tá sé cruthaithe go bhfuil foghlaimeoirí sa chóras líofa, ach go bhfuil bearnaí le feiceáil ina gcuid cruinnis (Ó Ceallaigh, 2013; Ó Duibhir, 2011; Wesche agus Skehan, 2002, luaite i Lyster, 2007). Anuas air sin, luaitear laghdú i gcaighdeán gramadaí na bpáistí ó 1985, agus is ábhar imní é sin do mhúinteoirí gaelscoile (Harris, J, Forde, P, Archer, P, Nic Fhearaile, S, O'Gorman, M, 2006; Ó Duibhir, 2009). Is dúshlán leanúnach do mhúinteoirí é an cruinneas toisc go mbíonn iliomad rudaí ar siúl sa seomra ranga tumoideachais, idir ábhar agus teanga.

1.2 An Teagasc Foirm-Dhírithé

Luann Ó Ceallaigh (2013) dhá thoisc a thacaíonn le hiontasiú nó cailciú na Gaeilge labhartha mí-chruinne: teagmháil le struchtúir mhí-chruinne agus daoine ag glacadh le botúin sa chaint. Bhí sé soiléir ó ábhair léitheoireachta idirnáisiúnta gur cheart úsáid a bhaint as TFD (Teagasc Foirm-Dhírithé) chun dul i ngleic le laigí gramadaí (Cammarata agus Tedick, 2012). Tugann Ellis cur síos ar TFD:

Form-focused instruction can refer to any planned or incidental activity that is intended to focus learners' attention on formal and functional structures of the target language (2001: 1-2).

Sna míreanna taighde Éireannacha a rinneadh ar an ábhar, moladh tuilleadh taighde a dhéanamh air i gcomhthéacs an oideachais lán-Ghaeilge. Thriail Ó Duibhir agus Ní Dhiorbháin (2016) TFD a úsáid le ranganna 5 agus 6 i ngaelscoileanna ag baint úsáid as dialann mhachnaimh an fhoghlaimeora agus obair ghrúpa mar chuid lárnach den chur chuige a mhair ceithre seachtaine. Úsáideadh cuid den Tuiseal Ginideach mar spriocstruchtúr, agus tuairiscíodh rath leis an gcur chuige sin maidir le cruinneas gramadaí na bhfoghlaimeoirí leis an ngné sin den ghramadach. Mhol Ó Ceallaigh (2013) go ndéanfaí níos mó taighde air sin agus conas é a chur i bhfeidhm i scoileanna lán-Ghaeilge.

1.3 An Cheist Taighde

Is é seo a leanas príomhcheist an taighde seo:

Céard é tionchar an teagaisc fhoirm-dhírithé ar shealbhú cruinn struchtúir na haidiachta sealbhaí i Rang 1?

D'eascair an cheist taighde seo ó thaithí an taighdeora a bheith ag múineadh an aoisghrúpa seo, agus ó mhiontráchtas a rinneadh ar chúrsaí cruinnis. Díríodh ar na ceisteanna leabaithe seo a leanas go comhuaineach chun breis soiléireachta a fháil ar an gceist:

- *Conas mar a oibríonn an teagasc foirm-dhírithé leis na bunranganna?*
- *Conas is ceart do mhúinteoirí ceachtanna TFD a bhainistiú?*
- *Conas is ceart do mhúinteoirí an ghramadach a láimhseáil sna bunranganna?*
- *Conas is ceart do mhúinteoirí an dul chun cinn a mheas maidir le struchtúir chruinne na Gaeilge?*

Tá an páipéar seo bunaithe ar thráchtas a rinne an taighdeoir roimhe seo. Mar sin féin, de bharr an teorainn spáis, ní dhéantar plé ar gach uile ghné den taighde sin anseo.

1.3.1 An teoiric a bhaineann leis an teagasc foirm-dhírithé

Is é an aidhm atá ag TFD na foghlaimeoirí a spreagadh le struchtúir chruinne a thabhairt faoi deara agus teanga níos cruinne a labhairt. Dar le Ó Duibhir (2011), nuair a bhaineann foghlaimeoirí leibhéal leordhóthanach teanga amach, ní bhíonn mórán dreasachta orthu struchtúir chruinne a úsáid.

Áitíonn Norris agus Ortega (2000) go bhfuil TFD níos éifeachtaí ná an teagasc nach bhfuil dhírithé ar an bhfoirm, agus go mbíonn sé níos éifeachtaí nuair a bhíonn béim fhollasach ar an bhfoirm. Tagann an tuairim sin le tuairimí Doughty agus Williams (1998) faoi éifeachtacht an chuir chuige. Leis an teagasc follasach, tugtar rialacha do pháistí nó iartrair orthu na rialacha a aimsiú iad féin (Norris agus Ortega, 2000).



1.3.2 Gníomhaíochtaí tabhartha faoi deara

Is catalaíoch atá sna gníomhaíochtaí seo chun aird na bhfoghlaimoirí a dhíriú ar struchtúir atá deacair de ghnáth nó nach bhfuil cloiste ná feicthe acu go minic. Freagraítear go gabhálach tar éis an ionchuir sna gníomhaíochtaí seo, i gcomparáid leis na gníomhaíochtaí feasachta ina bhfreagraítear go gabhálach agus go táirgiúil (Lyster, 2007). San ionchur, moltar abairtí sothuigthe a chur i láthair ionas go mbeadh an bhéim ar an bhfoirm (Van Patten, 1996). Athraítear an t-ionchur, más gá, ionas go mbeadh an spriocstruchtúr níos follasaí do na foghlaimoirí (Lyster, 2007).

Dar le Sharwood Smith (1991), má tá struchtúir an-fhollasach, bíonn míniú meititheangeolaíoch ann. Má tá múinteoirí ag iarraidh go mbeadh an spriocstruchtúr níos intuigthe, d'fhéadfaidís spriocstruchtúir a aibhsiú sa téacs.

Tábla 1

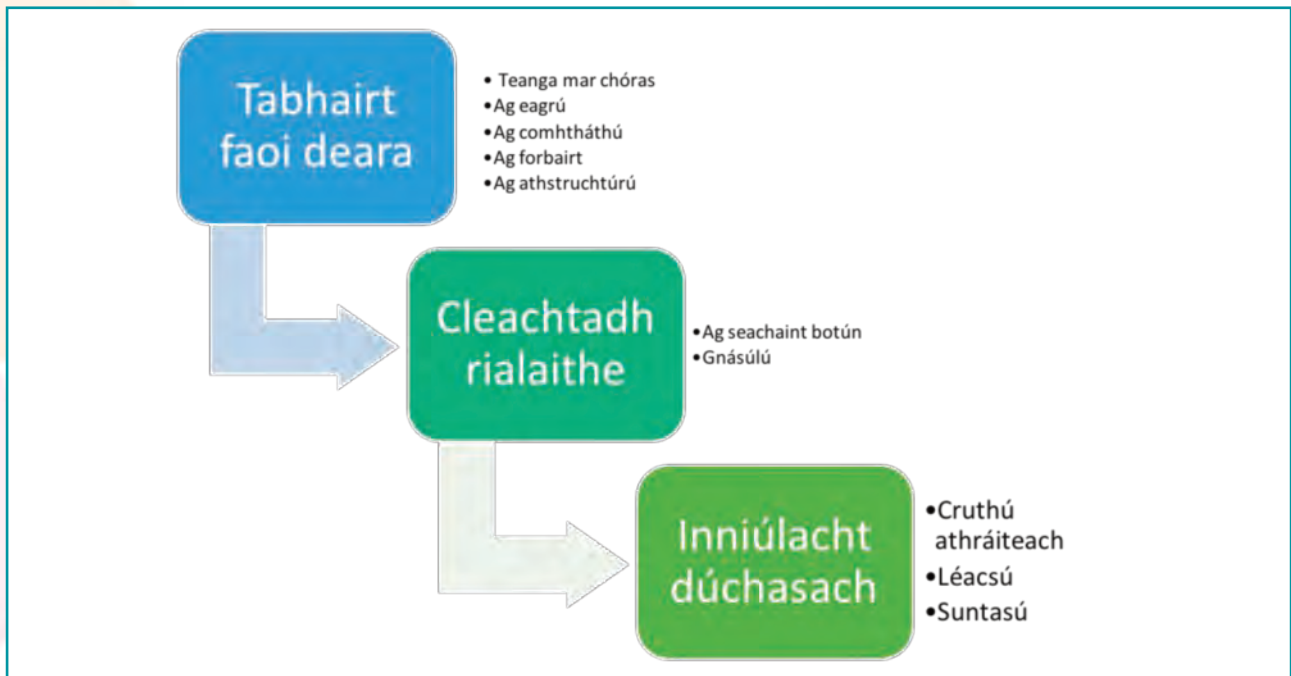
Conas spriocstruchtúir a aibhsiú sa tréimhse tabhartha faoi deara

Ó bhéal	<ul style="list-style-type: none"> • Geáitsí • Béim speisialta ar struchtúr ar leith ag baint úsáid as an nguth
Sa scríbhneoireacht	<ul style="list-style-type: none"> • Feabhsúchán clóghrafach: <ul style="list-style-type: none"> - Códú de réir dathanna - Aibhsiú

Seo thíos an cur síos a rinne Skehan (2002, 2013) ar an tabhairt faoi deara agus ar an bpróiseas a bhaineann leis:

Fíor 1

Cur síos a rinne Skehan maidir ar phróiseas TFD



Sa chéad chéim den phróiseas sin, feictear an tabhairt faoi deara agus an fheasacht teanga ag feidhmiú chun na scileanna cognaíocha agus an tuiscint a fhorbairt maidir leis an spriocstruchtúr. Tugtar deis don fhoghlaimoir sa dara céim na scileanna sin a chleachtadh, agus tugtar deis don fhoghlaimoir sa tríú céim an spriocstruchtúr a chleachtadh go neamhspleách.



2. MODHEOLAÍOCHTAÍ AN TAIGHDE

Úsáideadh modhanna measctha don taighde seo toisc go raibh taighde feidhmeach ar siúl ag an taighdeoir. I measc na modheolaíochtaí sin, úsáideadh scrúduithe, dialann mhachnaimh agus dialann an taighdeora, agus punann na rannpháirtithe chomh maith le grúpaí fócais leis na rannpháirtithe. Is fiosrúchán féinmhachnamhach é an taighde feidhmeach, dar le Carr agus Kemmis (1986). Taighde idirghníomhach a bhí ann, agus bhí béim ar an ngaol idir an taighdeoir agus na rannpháirtithe. Roghnaíodh taighde feidhmeach toisc go raibh an taighdeoir ag iarraidh a cleachtas féin a fheabhsú mar mhúinteoir ina seomra ranga féin. Ceann de na laigí a aithnítear i dtaighde a bhaineann leis an dara teanga ná nach mbíonn na taighdeoirí rannpháirteach sa chóras scoile iad féin (Brown, J.D. agus Rodgers, T.S., 2002).

Fíor 2

Cur chuige modheolaíochta an taighde

Mínítear an cur chuige a bhain leis an taighde sa tábla seo.

Cur chuige	Cur síos ar na ceachtanna
<ul style="list-style-type: none"> 6 seachtaine i mí Feabhra/mí an Mhárta 2016 23 páiste i Rang 1 i ngaelscoil a ghlac páirt Ag díriú ar an gcéad phearsa agus ar an dara pearsa den aidiacht shealbhach 	<ul style="list-style-type: none"> Cúig cheacht de 30 nóiméad le teagasc in aghaidh na seachtaine – ag díriú ar ábhair éagsúla sa churaclam bunscoile. Samplaí: <ul style="list-style-type: none"> <i>Eolaíocht – an corp</i> <i>Stair – ag cur in ord</i> <i>Mata – ag cur in ord – cad a dhéanaim gach lá</i> Ról lárnach ag leabhairíní <i>Séideán Sí</i> agus leabhairíní eile mar sprioc do na ceachtanna Stáisiúin léitheoireachta ach le cur chuige tras-churaclam: <ol style="list-style-type: none"> Ag léamh i gcomhpháirt Cluichí teanga Ag éisteacht leis an scéal arís Tasc scríbhneoireachta
Céimeanna an cheachta	Modhanna taighde a úsáideadh
<ul style="list-style-type: none"> Úsáideadh céimeanna Skehan (2002, 2013) sa phlean ceachta do na ceachtanna, agus cinntíodh go raibh na ceithre chéim seo i ngach aon cheacht: <ol style="list-style-type: none"> <i>Tabhairt faoi deara</i> <i>Feasacht teanga</i> <i>Cleachtadh riail-bhunaithe</i> <i>Cleachtadh cumarsáideach</i> 	<ol style="list-style-type: none"> Réamhscrúdú (labhartha) – taifead déanta air Dialann Mhachnaimh mar uirlis bhreathnóireachta Grúpa fócais le seisear páistí. Rinneadh taifeadadh air Ianscrúdú (labhartha) i ndiaidh an tionscnaimh – taifead déanta air [mar an gcéanna leis an réamhscrúdú] Punann ag na páistí le samplaí den obair scríofa Ianscrúdú (labhartha) tar éis 2 mhí [mar an gcéanna leis an réamhscrúdú]



2.1 Spriocstruchtúr a roghnaíodh

Díríodh sa taighde seo ar an gcéad phearsa agus ar an dara pearsa den aidiacht shealbhach, toisc go raibh sé idir lámha ag rang 1. Is leagan simplí de a bhí ann.

Tábla 3

Spriocstruchtúr an tráchtais (taighde) – an aidiacht shealbhach (*Bunaithe ar threoirlínte an Chaighdeáin Oifigiúil, 2012*)

	Mo	do
'a'	M'asal	D'asal
'b'	Mo bhád	Do bhád
'c'	Mo chat	Do chat
'd'	Mo Dhaidí	Do Dhaidí
'e'	M'eitleán	D'eitleán
'f'	M'fheadóg	M'fheadóg
'g'	Mo ghúna	Do ghúna
'h'	Mo hata	Do hata
'i'	M'iníon	D'iníon
'l'	Mo lámh	Do lámh
'm'	Mo mhéar	Do mhéar
'n'	Mo nia	Do nia
'o'	M'ordóg	D'ordóg
'p'	Mo phost	Do phost
'r'	Mo rothar	Do rothar
's'	Mo shuíochán	Do shuíochán
't'	Mo theach	Do theach
'u'	M'uillinn	D'uillinn
'v'	Mo veidhlín	Do veidhlín

Mar atá léirithe i dTábla 3, séimhítear na consain *b, c, d, f, g, m, p, s,* agus *t*, agus ní shéimhítear na consain *h, l, n, r,* ná *v*. Maidir le consain a thosaíonn ar ghuta, in ionad iad a shéimhiú, baintear amach an focal *mo* agus cuirtear *m'* ina áit don chéad phearsa, agus baintear amach an focal *do* agus cuirtear *d'* ina áit don dara pearsa.

2.2 Grúpa Fócais

An sprioc atá ag grúpa fócais ná go ndéanfaí plé oscailte ar cheisteanna a eascraíonn as an taighde agus go mbeadh rannpháirtithe an taighde ag idirghníomhú lena chéile (Dornyei, 2007). Dar le Kamberelis agus Dimitriadis (2014), tugann grúpa fócais níos mó úinéireachta do na rannpháirtithe. Bhí deis acu labhairt faoina dtuairimí féin maidir leis na ceachtanna agus leis an bpróiseas.

2.3 Scrúdú

Cuireadh trí scrúdú labhartha ar na páistí: sular thosaigh an idirghabháil; díreach tar éis an ionchuir; agus dhá mhí i ndiaidh an tionscadail. Rinneadh taifead fuaime ar na scrúduithe. Dar le Brown agus Rogers (2002), má dhéantar taifead fuaime ar na scrúduithe, tugann sé deis don taighdeoir códú ar léith a dhéanamh ina dhiaidh sin. Iarradh ar na páistí abairtí inar cuimsíodh an spriocstruchtúr a léamh chun an fhoghraíocht a mheas. Ansin, bhí comhrá ag an taighdeoir leo faoi phictiúir chun an fhoghraíocht a mheas arís. Ag an deireadh, bhí cúig shraith de dhá abairt ar fáil, an leagan cruinn agus míchruinn, agus bhí orthu tic a chur sa bhosca in aice leis an gceann ceart. Roghnaíodh stíl chódúcháin ag brath ar thuairimí an taighdeora féin, an topaic, agus an teicníc a úsáidfídh an taighdeoir.



2.4 Dialann mhachnaimh

Molann Koshy (2014) struchtúr a úsáid don dialann seo chomh maith chun leanúnachas a chinntiú. Úsáideadh an dialann sa chás seo chun nótaí ón mbreathnóireacht a choimeád. Bhí punann ag gach páiste ag deireadh an tionscadail agus úsáideadh í sin mar thaifead ar an obair scríofa.

2.5 Sampláil

Ghlac 23 páiste ó Rang 1 páirt sa taighde, agus bhí an cead cuí faighte uathu. Bhí an taighde dírithe ar aon rang amháin, ní raibh aon chainteoir dúchais ná aon duine le Gaeilge sa bhaile ag na daltaí. Bhí na rannpháirtithe ag freastal ar ghaelscoil nach bhfuil gar d'aon cheantar Gaeltachta. Is é an Béarla máthairtheanga na rannpháirtithe ar fad. Ní labhraítear Gaeilge sa bhaile i bhformhór de na teaghlaigh.

2.6 Eitic

Cinntíodh faomhadh eitice agus cosnaíodh na rannpháirtithe agus a bpríobháideacht ar bhealaí éagsúla. Bhí cead faighte ó Bhord Bainistíochta na scoile. Níor baineadh úsáid as ainmneacha na rannpháirtithe, ná as ainm na scoile.

2.7 Anailísiú

Rinneadh tras-scríobh ar na scrúduithe agus ar na grúpaí fócais, agus rinneadh aibhsiú agus códú ar na tras-scríbhinní. Bhí scéim marcála ag dul leis na scrúduithe. Rinneadh an uirlis bhreathnóireachta – an dialann mhachnaimh – a léamh arís agus arís eile chun patrúin a aithint. Cuireadh nótaí leis an obair sa phunann chun an anailís a shabhrú.

3. TORTHAÍ TAIGHDE

D'eascair an-chuid pointí suimiúla as an taighde. Fuarthas aiseolas agus tuairimí dearfacha ó na páistí maidir leis an gcur chuige seo. Bhí sé fíorshoiléir gur thug an cur chuige seo deis do na páistí a gcuid hipitéisí féin a chruthú. Anuas air sin, bhí sé soiléir gur féidir an-chuid modhanna múinte agus ábhair éagsúla a úsáid chun an cur chuige seo a úsáid sa rang. An fhianaise is láidre a thacaíonn leis an gceist taighde ná na scóir a fuair na páistí sna hianscrúduithe, rud a léirigh go raibh dea-thionchar ag an modh seo ar an sealbhú teanga. De bharr teorainn spáis, ní dhéanfar cur síos anseo ach ar thorthaí na scrúduithe.

Úsáidtear na giorrúcháin seo a leanas do na foinsí sonraí san alt seo:

RS: torthaí ón réamhscrúdú

IS1: torthaí ón gcéad ianscrúdú

IS2: torthaí ón dara ianscrúdú

DT: dialann an taighdeora

DM: dialann mhachnaimh

C1: ceacht 1 (tiocfaidh uimhir an cheachta i ndiaidh 'C')

3.1 Caint na bpáistí i rith na scrúduithe

Nuair a chuirtear na freagraí ón réamhscrúdú agus ón ianscrúdú i gcomparáid lena chéile, tá sé fíorshoiléir go bhfuil an spriocstruchtúr sealbhaithe ag na daltaí i ndiaidh na hidirghabhála toisc go bhfuil na freagraí cruinn agus go bhfuil siad in ann míniú ceart a thabhairt don taighdeoir maidir lena gcuid roghanna.

Tábla 4

Sampla de chaint na bpáistí ón réamhscrúdú

Réamhscrúdú

'Not the same spellings'

'Níl aon 'h' sna cinn sin'

'Because they're right, because mála doesn't have a 'h'



Tábla 5

Sampla de chaint na bpáistí ón iarscrúdú

<i>Iarscrúdú</i>
Mar níl aon 'h' sna cinn sin (na cinn mhíchearta)
Mar tá 'mo' agus 'do' so tá 'h'
Tá 'mo' agus 'h' ansin.
Because they sounded right
Mar if ní bhí 'h' air - níl <i>sound</i> sé ceart.
Bhí na trí cinn eile mar an gcéanna - mo/do + h.
Mar ní raibh aon 'h' tar éis - ní raibh siad ceart.
Mar tá 'mo' + 'h'/'do'+h.'

3.2 Forbairt ón réamhscrúdú a bhí le feiceáil sa chéad iarscrúdú

D'eascair go leor rudaí spéisiúla as an réamhscrúdú. Dhírigh cuid de na daltaí ar an litriú agus iad ag breathnú ar na focail. Roghnaigh páistí eile an freagra ceart ach níor mhínigh siad a rogha. Ba léir gur bhain siad an-tairbhe as na spriocstruchtúir a bheith sa cheist. Rud suntasach a tugadh faoi deara ná go raibh na páistí a bhí níos ciúine sa rang de ghnáth níos cruinne ag na tascanna. Bhraith an taighdeoir go raibh an-chuid scaflála ag teastáil sa chéad scrúdú chun na struchtúir a mhealladh:

Taighdeoir: An bhfuil sé cosúil le do chistin?

Rannpháirtí: Tá

Taighdeoir: Tá sé...

Rannpháirtí: Tá sé cosúil leis.

Taighdeoir: Le do?

Rannpháirtí: Le mo chistin.

(DT 20/2/2017)

Tacaíonn sé seo le cur síos Skehan (2002, 2013) maidir leis an tabhairt faoi deara agus an chaoi ina mbíonn páistí ag athstruchtúirú an eolais ina n-intinn.

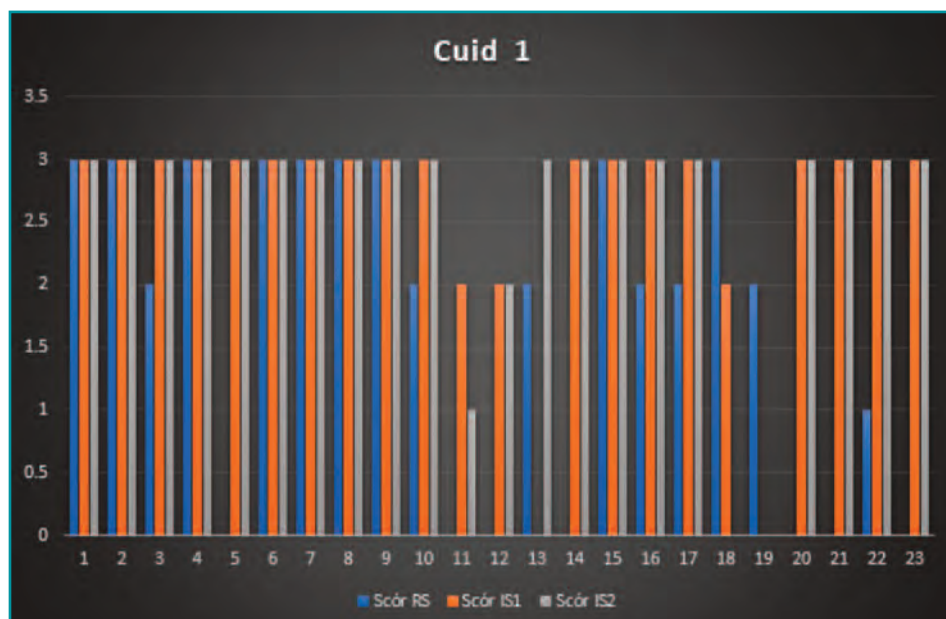
3.3 Forbairt ón gcéad iarscrúdú a bhí le feiceáil sa dara hiarscrúdú

D'éirigh le cuid mhaith de na páistí an scór céanna a bhaint amach arís, rud an-dearfach don mhodh múinte seo. I gcás cuid mhaith de na rannpháirtithe, tháinig feabhas mór ar na scóir in IS1 agus IS2 i gcomparáid leis an réamhscrúdú. Bhí líon beag de na scóir a thit beagánín in IS2 i gcomparáid le IS1, ach bheifí ag súil le laghdú beag den sórt sin.



Fíor 2

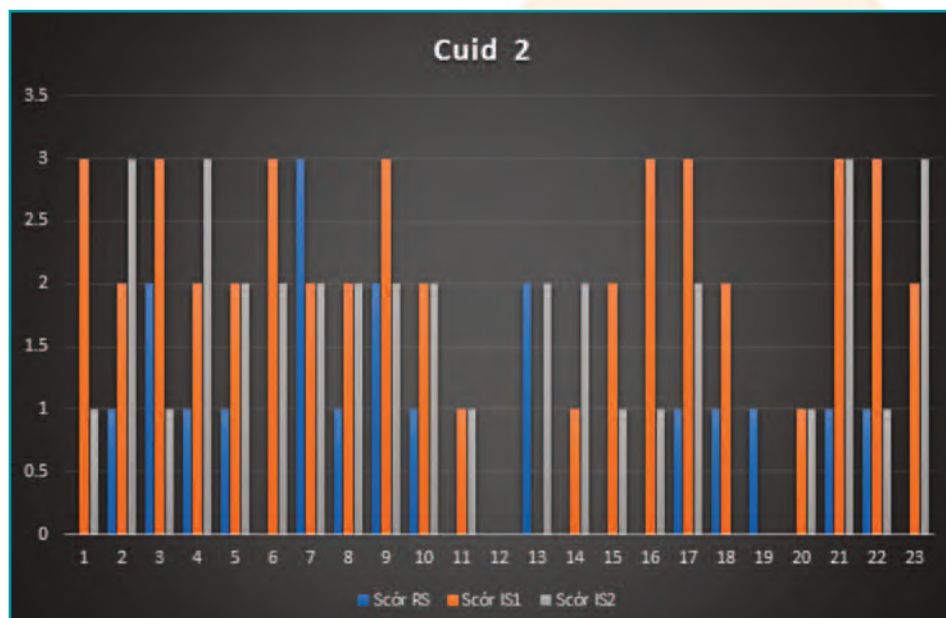
Torthaí ó chuid 1 den scrúdú curtha i gcomparáid lena chéile



D'éirigh go maith leis na rannpháirtithe i gcuid 1. Níor tháinig laghdú ach ar scór aon rannpháirtí amháin idir IS1 agus IS2.

Fíor 3

Torthaí ó chuid 2 den scrúdú curtha i gcomparáid lena chéile

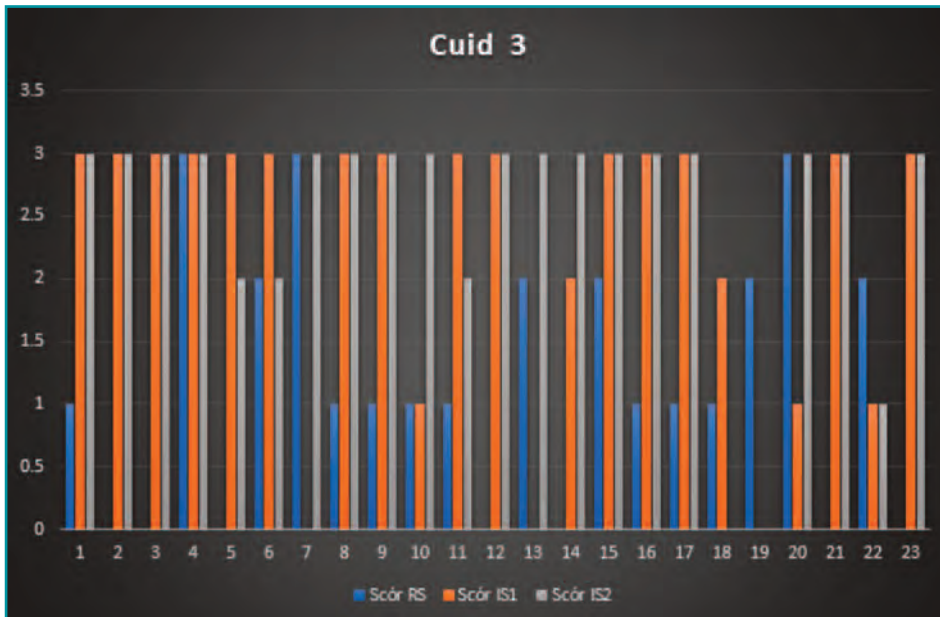


Cé gur éirigh go maith le rannpháirtithe in IS1, tháinig laghdú ar líon suntasach de na scóir in IS2. Bhí na ceisteanna níos teibí agus níos deacra sa chuid seo, agus bhí sé níos deacra na spriocstruchtúir a mhealladh, agus b'fhéidir go raibh tionchar aige sin ar thorthaí IS2.



Fíor 4

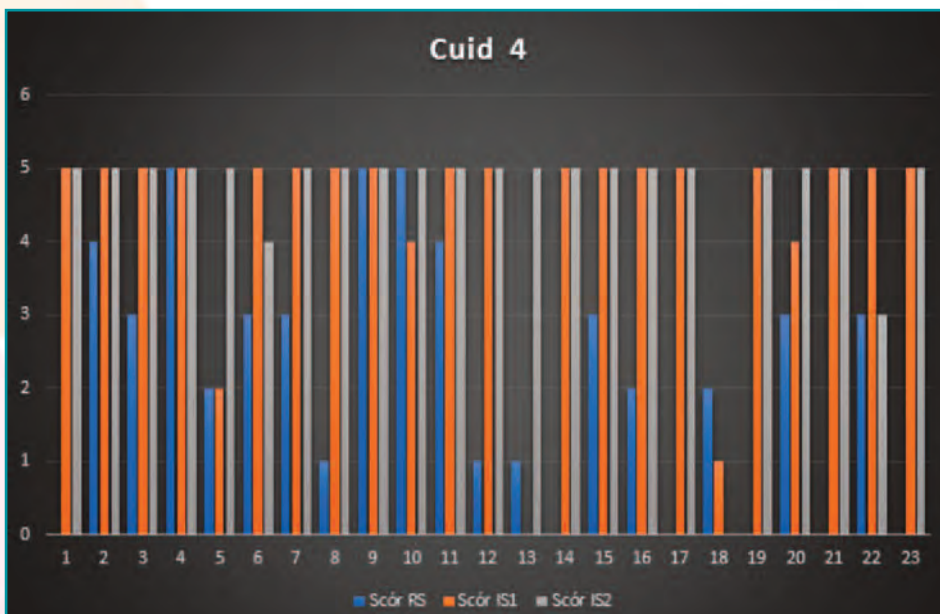
Torthaí ó chuid 3 den scrúdú curtha i gcomparáid lena chéile



D'éirigh go maith leis na rannpháirtithe sa chuid seo, níor tháinig laghdú ar aon scór idir IS1 agus IS2. Bhí ardú le feiceáil ar chuid de na scóir.

Fíor 5

Torthaí ó chuid 4 den scrúdú curtha i gcomparáid lena chéile



Bhí an-rath ag na rannpháirtithe sa chuid seo tar éis na tréimhse TFD. D'éirigh leo scóir arda a bhaint amach agus a choimeád in IS1 agus IS2.

Bhí na torthaí seo an-úsáideach don taighdeoir. Chruthaigh siad go raibh TFD an-éifeachtach mar mhodh múinte don ghramadach, agus go raibh an-rath ar na daltaí leis. Is léir ón anailís a rinneadh ar an taighde seo go dtacaíonn sé le taighde Uí Raghallaigh (2015) agus Uí Aogáin (2015) ar an teagasc foirm-dhírthe i gcomhthéacs gaelscoile, agus le taighde Uí Dhiorbháin agus Uí Dhuibhir (2016) mar gheall ar a éifeachtaí atá TFD i scoileanna lán-Ghaeilge.



4. CONCLÚIDÍ AGUS MOLTAÍ

Chruthaigh an taighde seo an-chuid moltaí do mhúinteoirí agus scoileanna, ag díriú ar phleanáil, cleachtas ranga, agus cleachtas uile-scoile. Moltar é a úsáid mar mhodh múinte lánach i scoileanna lán-Ghaeilge, ionas go mbeidh leibhéal cruinnis na ndaltaí ar comhchéim leis na scileanna cumarsáide agus líofachta atá acu.

4.1 Acmhainní teagaisc atá oiriúnach do TFD

Is iomaí acmhainní atá oiriúnach do TFD. D'fhéadfadh múinteoirí téacs ar bith, scéal, amhrán, dán, nó rann a athrú beagáinín chun an spriocstruchtúr a aibhsiú. Is féidir le múinteoir an spriocstruchtúr a aibhsiú ar shlí ar bith. Le píosaí ó bhéal, ar nós amhrán agus rann, d'fhéadfaí guth cainte a athrú, agus más píosa scríofa é, d'fhéadfaí dathanna difriúla a úsáid chun aird an léitheora a dhíriú ar an téacs. Úsáideadh réimse leathan d'acmhainní teagaisc don tráchtas seo chun solúbthacht TFD a chur chun suntais.

4.2 TFD a chur mar chuid de pholasaí Gaeilge na scoile

Ní mór breathnú ar pholasaí Gaeilge na scoile, go háirithe ar an gcuid a bhaineann le gramadach agus spriocstruchtúir ar leith a aimsiú do gach rang, ionas go mbeidh struchtúir chruinne á sealbhú agus dul chun cinn á dhéanamh maidir leis an ngramadach.

4.3 Conclúid

Tá sé fíor-shoiléir go mbíonn tionchar an-fhiúntach ag TFD i leith an chruinnis sa Ghaeilge labhartha agus scríofa. Freagraíodh an cheist taighde agus na fo-cheisteanna. Is léir ó na torthaí go n-oibríonn TFD le haoisghrúpa Rang 1. Maidir le dul chun cinn a mheas, is féidir punann a úsáid mar thaifead leanúnach. Tugann céimeanna Skehan (2002, 2013) creatlach don phlean ceachta. Cruthaíodh go raibh tionchar iontach ag TFD ar shealbhú na haidiachta sealbhaí i Rang 1, agus is cinnte go gcuireann sé go mór le cruinneas Gaeilge na bpáistí.



TAGAIRTÍ

- Brown, J. D. agus Rodgers, T. S. (2002). *Doing Second Language Research*. Oxford University Press.
- Cammarata, L. agus Tedick, D. J. (2012), Balancing content and language in instruction: The Experience of Immersion Teachers. *The Modern Language Journal*, 96: 251–269.
- Carr, W. agus Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. Falmer
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods In Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative And Mixed Methodologies*. Oxford University Press.
- Doughty, C. agus Williams, J. (Eag.). (1998). *Focus On Form In Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Ellis (2012) *Language Teaching Research And Language Pedagogy*. Wiley-Blackwell.
- Harris, J., Forde, P., Archer, P., Nic Fhearaile, S., O’Gorman, M. (2006) *Irish in Primary Schools: Long Term National Trends in Achievement*. An Roinn Oideachais agus Eolaíochta.
- Kamberelis, G. agus Dimitriadis, G. (2014) ‘Focus Groups: Strategic Articulation of Pedagogy, Politics and Inquiry’ in Denzin, N.K. agus Y.S. Lincoln, (eag.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, (an tríú heagrán). SAGE Publications, 887-909.
- Koshy, V. (2010) *Action Research for Improving Educational Practice*. (an dara heagrán) SAGE Publications.
- Lyster, Roy. (2007) *Learning and Teaching Languages through Content: A Counterbalanced Approach*. John Benjamins Publishing Company
- Ní Aogáin, Sylvaine. (2015) *Beatha Teanga í a Labhairt... Ach í a Labhairt go Cruinn: An Teagasc Foirm-Dhírithé sna hArdranganna i gComhthéacs an Tumoideachais*. Tráchtas M.Oid: Coláiste Mhuire Gan Smál, Luimneach.
- Ní Raghallaigh, Aoife (2015) *Ag comhaireamh go cruinn: An tionchar atá ag an teagasc foirm-dhírithé ar úsáid na mbunúimhreacha sna meánranganna sa ghaelscoil*. Tráchtas M.Oid: Coláiste Mhuire Gan Smál, Luimneach.
- Norris, J.M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417–528.
- Ó Ceallaigh, T.J. (2013) *Immersion Education: A Critical Examination of Teachers’ Perspectives and Practices*, Tráchtas PhD, Ollscoil na hÉireann, Corcaigh: Scoil an Oideachais.
- Ó Duibhir, P., Ní Dhiorbháin, A., agus Cosgrave, J. (2016). An inductive approach to grammar teaching in grade 5 & 6 Irish immersion classes. *Journal of Immersion & Content-Based Language Education*, 4(1), 33-58.
- Ó Duibhir, Pádraig. (2009) *The Spoken Irish of 6th Class Pupils in Irish Immersion Schools*. Tráchtas PhD: Coláiste na Tríonóide.
- Sharwood Smith, M. (1981). Consciousness-raising and the second language learner. *Applied Linguistics*, 2, 159-168.
- Skehan, P. (2002). Theorising and updating aptitude. In P. Robinson (eag.) *Individual Differences and Instructed Language Learning*. John Benjamins.
- Skehan, P. (2013) Nuturing noticing. In J.M.Bergsleithner, S.N. Frota, agus J.K.Yoshioka (eag.) *Noticing and Second Language Acquisition: Studies in honor of Richard Schmidt*. Hawai’i: National Foreign Language Resource Center. 169-182.
- Tithe an Oireachtais (2012) *Gramadach na Gaeilge: An Caighdeán Oifigiúil*. Baile Átha Cliath: Seirbhís Thithe an Oireachtais
- Van Patten, B. (1996). *Input Processing And Grammar Instruction in Second Language Acquisition*. Ablex.
- Walsh, Clare (2007) *Cruinneas na Gaeilge Scríofa sna hIar-bhunscoileanna Lán-Ghaeilge i mBaile Átha Cliath*. An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta.



Oilteacht teanga ag tús an iar-bhunoideachais: Céim ar chéim

Gabrielle Nig Uidhir, Coláiste Ollscoile Naomh Muire, Béal Feirste

ACHOIMRE

Sa pháipéar seo, pléitear anailís a rinneadh ar an Ghaeilge mar sprioctheanga ag daltaí tumoideachais, Bliain a hOcht, ag an phointe sin nuair atá siad go díreach i ndiaidh aistriú ón bhunscoil go dtí an iar-bhunscoil lán-Ghaeilge. Léiríonn an taighde idirnáisiúnta gur treise na scileanna glacacha ná na scileanna giniúna a thógann daltaí tumoideachais agus is iad scríobh agus caint sa sprioctheanga a roghnaíodh mar fhócas don tsaothar seo. Ghlac 80 dalta i suíomhanna iarbhunscoile i dTuaisceart Éireann páirt sa staidéar agus pléitear na ceachtanna a eascraíonn as an taighde do mhúinteoirí bun scoile agus iarbhunscoile.

ABSTRACT

This paper is based on an analysis of Irish as the target language of pupils in immersion settings, at that stage when they have transferred from primary to post-primary education. International research shows that the receptive language skills of immersion education pupils are stronger than their productive language skills. Writing and speaking in the target language were chosen as the focus for this project. Eighty post-primary pupils from Year Eight in Northern Ireland schools participated in the study and the paper explores learning for Irish-medium primary and post primary teachers.



1. INTREOIR

Le fada, tá an pobal oideachais lán-Ghaeilge ag tógáil feasachta ar an tábhacht atá le háiseanna teagaisc agus foghlama ina gcuirtear riachtanais teanga na ndaltaí tumoideachais san áireamh (COGG, 2018; DE, 2009, 97-102; Ó Duibhir et al., 2017, 90-93). Tá bláthú déanta ar sholáthar áiseanna do na luathbhlianta go háirithe ach aithnítear go bhfuil bearna sa soláthar téacsleabhar do dhaltaí iar-bhunscoile. De réir mar atá an earnáil tumoideachais ag forbairt ag an leibhéal iar-bhunscolaíochta, tá ag méadú an ráchairt ar acmhainní oideachais atá bunaithe ar chreatlach teanga (Nig Uidhir et al., 2020). Sa pháipéar seo, tá plé ar thorthaí taighde a choimisiúnaigh an Chomhairle Curaclaim, Scrúdúcháin agus Measúnaithe (CCEA) idir 2015 agus 2017. Ba mhaith leis na húdair díriú ar an ghné den saothar a thugann léargas ar Ghaeilge na ndaltaí tumoideachais, ag an phointe sin nuair atá siad go díreach i ndiaidh aistriú ón bhunscoil (Eochairchéim a Dó) dtí an iar-bhunscoil (Bliain a hOcht / Eochairchéim a Trí). Meastar go mbeidh an forbhreathnú seo úsáideach ag lucht déanta téacsleabhar agus is mian linn achoimre den anailís a chur ar fáil do na cleachtóirí ranga go sainiúil, idir lucht bunscoile agus lucht iar-bhunscoile, mar fhianaise den tacaíocht atá de dhíth ar dhaltaí ag an phointe criticiúil seo ina dturas scolaíochta. Tá súil againn go spreagfaidh an anailís machnamh agus plé gairmiúil ar an chur chuige oideolaíochta agus ar na hacmhainní a thacódh le daltaí dúshlán a shárú ag tús na hiar-bhunscolaíochta. I dtimpeallacht na hiar-bhunscoile, leathnaítear an réimse d'ábhair agus an réimse de mhúinteoirí a mbíonn na daltaí ag plé leo agus méadaítear dúshlán na teanga dá réir.

2. DAMHSA NA gCOINÍNÍ

Cuidíonn meafar an damhsa linn ár dtuiscint ar an phróiseas sealbhaithe teanga a shamhlú. I rith an tsaothair seo, bhí sé tábhachtach a aithint nach raibh san anailís seo ach grinnstaidéar ar an Ghaeilge labhartha agus scríofa ag daltaí ag pointe ama amháin – tús na hiar-bhunscolaíochta. Samhlaítear an fhoghlaim teanga mar chéimeanna damhsa, ar aghaidh agus ar gcúl, arís agus arís eile, agus is iomaí luascadh nó céim ar an bhall a chuidíonn leis na damhsóirí dul chun tosaigh a dhéanamh. Le linn na mblianta scolaíochta, tógtar oilteacht teanga na ndaltaí i gcéimeanna agus is éifeachtach an múinteoir a éascaíonn tréimhsí daingnithe sa chlár teagaisc gan ábhar iontais a dhéanamh de chéimeanna ar gcúl sa phróiseas foghlama ó am go chéile. Is cinnte gur ceann de na heochairchéimeanna seo tús na scoilbhliana nuair is cuí béim a chur ar dhul siar, ar dhaingniú eolais agus scileanna, agus ar thógáil muiníne agus líonra sóisialta.

3. AISTRIÚ ÓN BHUNSCOIL GO DTÍ AN IAR-BHUNSCOIL

Cuirtear i gcuimhne do léitheoirí go raibh daltaí Bhliain a hOcht go díreach i ndiaidh aistriú ón bhunscoil go dtí an iar-bhunscoil, tar éis dóibh a bheith ar laethanta saoire ar feadh dhá mhí, nuair a bailíodh na sonraí. Is dócha go n-imríonn an sos fada ar shiúl ón timpeallacht scoile tionchar ar Ghaeilge na ndaltaí. Mar sin féin, tá sé suimiúil léargas a fháil ar an dúshlán a chuirtear roimh mhúinteoirí iar-bhunscoile chun tacú leis na daltaí an droichead eochairchéime a thrasnú agus caighdeán Gaeilge a thógáil a éascaíonn teacht ar an churaclam iomlán. Is saincheist é an trasnú thar chéimeanna scolaíochta a chuireann dúshlán roimh mhúinteoirí agus a chothaíonn imní i measc tuismitheoirí agus daltaí. Aithnítear go forleathan go n-imríonn sé tionchar ar an dul chun cinn a dhéanann daltaí. I gcomhthéacs an tumoideachais, tá dul chun cinn leanúnach ar an chontanam teanga ar na mórcheisteanna a bhaineann le haistriú ón bhunscoil go dtí an iar-bhunscoil. Déanann tuairisc an Phríomhchigire tagairt don aistriú thar chéimeanna mar dhúshlán ag gach leibhéal. I dtaca le daltaí gaeloideachais, rinne sé tagairt d'fhorbairt inniúlachtaí teanga na ndaltaí sna hiar-bhunscoileanna mar phróiseas (Education Training Inspectorate (ETI), 2018:36).

Aithnítear go bhfuil na daltaí ag tógáil ar an réamheolas i rith an ama agus gur treise a gcuid scileanna tuisceana agus líofacht na cumarsáide ó bhéal ná a gcuid scileanna ginchumais a léiríonn foirmeacha simplithe teoranta go minic. Is é seo an cur chuige a shonraítear i sealbhú na sprioctheanga ón naiscoil ar aghaidh (Mhic Aoidh, 2019; Mhic Mhathúna agus Nic Fhionnlaoich, 2016; Hickey, 2003, 186-205). Míníonn Ó Duibhir (2018, 46-50) an cur chuige sa luath-thumoideachais a chuireann béim ar thuiscint agus ar chumas na ndaltaí teachtaireachtaí a chur in iúl ó bhéal. Pléann sé an tábhacht atá le béim a dhíriú ar aiseolas ceartaitheach agus ar theagasc foirm-dhírith mar chuid den phróiseas, de réir mar a ghluaiseann na daltaí tríd an chóras, chun iad a spreagadh le caighdeán cruinnis cuí a bhaint amach.

Tá gá le tuilleadh taighde fhadtréimhsigh a d'fhiosródh na tosca a éascaíonn dul chun cinn leanúnach sa teanga acadúil i ndiaidh na chéad bhlianta d'fhorbairt na sprioctheanga ag leibhéal cumarsáide bunúsach (Rivera, 2002, 3). Dá ainneoin sin, is luachmhar na tionscadail a dhéanann grinnstaidéar ag pointí ama criticiúla, go háirithe ag céim aistrithe, agus a thugann eolas do mhúinteoirí ar nósmaireacht teanga a gcuid daltaí i gcomparáid le piarghrúpaí i scoileanna eile.



4. AN MHODHEOLAÍOCHT

Is é is aidhm leis an pháipéar seo ná Gaeilge labhartha agus scríofa daltaí tumoideachais ag tús Bhliain a hOcht a anailísiú agus achoimre a dhéanamh ar na tréithe suntasacha a breathnaíodh. Bunaíodh an anailís ar thaifid agallaimh agus ar thascanna scríbhneoireachta a bhailigh an CCEA ag tús na scoilbhliana 2015-16. Dírítear ar dhá cheist taighde sa pháipéar seo:

- Ceist 1: Cad iad na tréithe coitianta a aithnítear i nGaeilge na ndaltaí a ghlac páirt sa staidéar seo, ag tús Bhliain a hOcht?
- Ceist 2: Cad iad na moltaí is cuí a chur os comhair an phobail oideachais chun tacú le dul chun cinn na ndaltaí sa sprioctheanga?

4.1 Céimeanna an Taighde

Rinneadh an tionscadal taighde seo a phleanáil in dhá chéim. I rith na chéad chéime, scríobh an fhoireann taighde athbhreithniú litríochta, rinneadh ábhar na n-agallamh a thras-scríobh, agus rinneadh anailís ar Ghaeilge labhartha agus scríofa dhaltaí Bhliain a hOcht. Le linn an dara céim, rinneadh anailís ar shonraí Bhliain a Deich agus cuireadh torthaí na hanailíse sin ar fáil chomh maith le moltaí a bheadh ina gcuidiú ag scríbhneoirí téacsleabhar agus ag múinteoirí iar-bhunscolaíochta in earnáil an ghaeilgeachais. Tá torthaí a bhaineann le Bliain a hOcht á gcur i láthair sa pháipéar seo.

4.2 Cúrsaí Eitice

Chloígh an fhoireann taighde leis na treoirlínte eitice atá leagtha amach i gCód Cleachtas Choláiste Ollscoile Naomh Muire (CONM) agus sna treoirlínte eitice do thaighde oideachasúil (BERA) chomh maith.

4.3 Sampláil

Chuir an CCEA na sonraí a bailíodh (agallaimh agus píosaí scríbhneoireachta a rinne daltaí) ar fáil do na taighdeoirí. Rinne an CCEA iarracht rannpháirtíocht iomlán a éascú agus tugadh cuireadh do gach scoil sa Tuaisceart ina raibh Bliain a hOcht á teagasc trí mheán na Gaeilge, agus iarradh cead ar gach dalta agus tuismitheoir. Sa deireadh, tugadh 80 taifead iomlán don fhoireann taighde, taifid agallaimh le daltaí Bhliain a hOcht chomh maith le hobair scríofa a rinne na daltaí céanna agus ceistneoir a chomhlánaigh tuismitheoirí agus a thug eolas ar nósanna teanga sa bhaile. Bhain an fhoireann taighde úsáid as seasca faoin chéad de na taifid ar fad a bhí ar fáil, ag cinntiú go raibh an cóimheas céanna inscne (60% cailíní agus 40% gasúir) is a bhí ag an CCEA sa bhailiúchán mór. Ina dhiaidh sin, roghnaíodh na daltaí ó gach scoil go randamach. Rinneadh anailís theangeolaíoch ar 50 taifead sa bhliainghrúpa seo.

4.4 Cur Chuige

Sa taighde seo, baineadh úsáid as cur chuige modhanna measctha a chomhcheanglaíonn an dá phríomh-mhodh taighde – an modh cáilíochtúil agus an modh cainníochtúil. Dearadh spreagthaigh amhairc a spreagfadh plé i rith na n-agallamh leathstruchtúrtha. Cuireadh na ceisteanna céanna ar gach dalta sna hagallaimh, ceisteanna a tharraing eolas ar ghnéithe áirithe teanga ó na daltaí. Rinneadh na taifid sin a thras-scríobh. Rinne na daltaí dhá pháosa d'obair scríofa – aon pháosa Gaeilge amháin agus píosa eile scríofa i nGaeilge bunaithe ar an Stair. Chomh maith leis sin, chomhlánaigh tuismitheoirí na ndaltaí foirm eolais ar chúlra teanga a gcuid páistí agus cuireadh an t-eolas a fuarthas isteach i mbunachar sonraí le próifíl a chruthú.

Rinne an fhoireann taighde tras-scríobh ar na hagallaimh agus rinneadh anailís ar na sonraí sna tras-scríbhinní agus sna píosaí scríbhneoireachta. Baineadh úsáid as critéir aontaithe le leibhéil a bhronnadh ar an scríbhneoireacht agus rinneadh cinnte de go raibh iontaofacht comhghrádaitheoirí (*inter-rater reliability*) ann ó thaobh an mheasúnaithe de. Rinneadh anailís ar fhoirmeacha gramadaí, stór focal, nathanna cainte agus samplaí de shaibhreas, foghraíocht agus tionchar an Bhéarla ar Ghaeilge na ndaltaí. Baineadh úsáid as an anailís dioscúrsa, ina ndíríonn an anailís isteach ar ghnéithe teangeolaíocha seachas ar an ábhar (Mackey & Gass, 2012). Aithníodh patrúin agus earráidí teangeolaíocha a bhí ag tarlú go minic. Cuireadh sonraí a fuarthas ó na hagallaimh agus ón obair scríofa seo le chéile leis na sonraí i bpróifíl na ndaltaí a thug an CCEA don fhoireann taighde. Baineadh úsáid as an phacáiste bogearraí SPSS (Pacáiste Staitistiúil do na hEolaíochtaí Sóisialta) le roinnt fiosrúchán a dhéanamh ar na sonraí. Úsáideadh an clár ríomhaire Mathematica leis an líon iomlán focal a d'úsáid gach dalta a chuntas agus minicíocht na bhfocal sin a chuntas. Rinneadh anailís ar na patrúin a fuarthas agus baineadh úsáid as na próifílí teanga mar chomhthéacs chun tacú le léirmhíniú na sonraí.



5. TORTHAÍ TAIGHDE

Tá plé ar chuid de na patrúin a fuarthas sa Ghaeilge labhartha agus scríofa thíos. Roghnaíodh samplaí ó na míreanna éagsúla den anailís a thugann léargas ar Ghaeilge na ndaltaí ag an phointe ama seo, tús Bhliain a hOcht.

5.1 Tuiscint & Líofacht

Bhí líofacht mhaith sa tumtheanga le cluinstitín le linn na n-agallamh a rinne daltaí Bhliain a hOcht. Thuig na daltaí na ceisteanna go léir a cuireadh orthu agus bhí siad ábalta freagra a thabhairt agus a dteachtaireachtaí a chur in iúl, cé nach raibh cruinneas ann i gcónaí. Bhí na daltaí an-líofa agus iad ag plé cúrsaí scoile agus cúrsaí a bhain lena gceantar féin. Bhí siad oilte agus leagan Gaeilge de logainmneacha in úsáid acu. Bhí 71.64% de na logainmneacha (logainmneacha na hÉireann agus ainmneacha tíortha eile) a d'úsáid na daltaí i nGaeilge, mar shampla Baile na Scríne, Oileán an Ghuail, Dún Láthaí, Machaire Rátha, Doire, Cill Chainnigh, Dún na nGall, an Phortaingéil, an Astráil, Meiriceá. Chuidigh an smacht a bhí acu ar stór focal na scoile leis an líofacht. I rith an chomhrá, liostaigh na daltaí na hábhair scoile a rinne siad agus ba i nGaeilge ba mhó a rinneadh sin (93%) agus bhí ardchaighdeán cruinnis le sonrú ann (94% cruinn). Bhí samplaí den saibhreas fite fuaite tríd an Ghaeilge ag cuid de na daltaí.

Thuairiscigh na tuismitheoirí go labhraítear Gaeilge 'uaireanta' nó níos minice i mbeagnach trí cheathrú de na teaghlaigh. Labhraítear Gaeilge 'go minic' nó 'i gcónaí' i seacht dteaghlach déag. Tá dhá theaghlach ann ina labhraíonn beirt tuismitheoirí Gaeilge 'i gcónaí'.

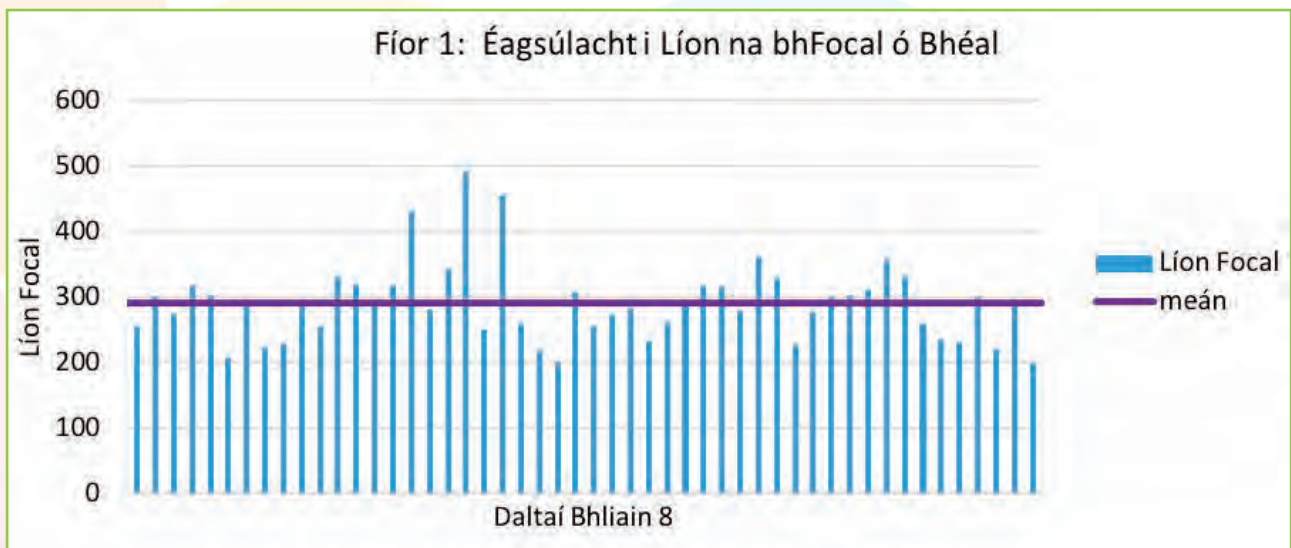
5.2 Stór Focal

Baineadh úsáid as an chlár ríomhaire Mathematica le táblaí minicíochta focal a bhunú ar chaint na ndaltaí ó na seacht scoil. Nuair a glanadh amach na focail Bhéarla chomh maith leis na marcóirí dioscúrsa agus na hintriachtaí dóbartaíola a úsáideadh sna hagallaimh, fuarthas líon na bhfocal Gaeilge ar fad (1980) a bhí in úsáid (focail infhillte agus focail chlaochlaithe san áireamh).

Tá graf i bhFíor 1 thíos a thaispeánann líon na bhfocal éagsúil sa Ghaeilge a d'úsáid gach duine den 50 dalta le linn an agallaimh a mhair thart faoi 15 bhomaite.

Fíor 1

Líon na bhFocal ó Bhéal



Tá sé le feiceáil ar an ghráf thuas gurbh é 198 an líon ba lú focal a úsáideadh agus gurbh é 492 an líon ba mhó focal a úsáideadh. Bhí 290 focal ar an mheán in úsáid ag gach dalta.

Ar ndóigh, d'úsáid na daltaí níos lú focal san obair scríofa. Is comhartha é den smacht a bhí acu ar líofacht na teanga ó bhéal. Fiosraíodh an raibh gaol idir líon na bhfocal agus an caighdeán cruinnis a léirítear i leibhéal 5 (ard) go 1 (íseal) sna haistí Gaeilge. Ar an mheán, na daltaí a bhain Leibhéal a hAon amach, d'úsáid siad 74 focal, agus maidir leis na daltaí a bhain Leibhéal a Ceathair nó a Cúig amach, d'úsáid siad 143 focal sna tascanna scríofa.



5.3 Scríbhneoireacht

Rinneadh anailís ar an dá phíosa scríbhneoireachta éagsúla a rinne na daltaí. Rinne gach dalta píosa amháin ar thopaic sa Ghaeilge agus rinne an mhórchuid de na daltaí céanna píosa eile bunaithe ar an Stair. Bronnadh leibhéal critéir-bhunaithe ar gach píosa scríbhneoireachta. I dTábla 1 thíos, tugtar léiriú ar chéatadán na ndaltaí ar éirigh leo gach leibhéal a bhaint amach. Is é 5 an leibhéal is airde.

Tábla 1

Céatadán na ndaltaí a bhain leibhéal áirithe amach sa Scríbhneoireacht

Leibhéal	Gaeilge	Stair
5	4%	8%
4	12%	2%
3	24%	26%
2	36%	28%
1	24%	20%
		Ní dhearna 16% píosa sa Stair

Thaispeáin anailís PEARSON go raibh nasc suntasach (ag leibhéal 0.05) idir líon na bhfocal a d'úsáid na daltaí sna hagallaimh agus líon na bhfocal a d'úsáid siad sa scríbhneoireacht. Taispeánadh nasc suntasach idir líon na bhfocal a d'úsáid na daltaí sna hagallaimh agus an leibhéal scríbhneoireachta a fuair siad sa Ghaeilge. Ina theannta sin, bhain an chuid is mó de na daltaí an leibhéal céanna amach sa dá phíosa scríbhneoireachta.

Sna píosaí scríbhneoireachta, chonacthas go raibh deacracht ag cuid mhór daltaí le cruinneas litrithe. Go minic, bhain an deacracht sin leis an síneadh fada a bheith fágtha ar lár. In amanna eile, bhain sé le patrúin na litreacha féin mar atá le feiceáil sna samplaí seo a leanas: *Farhoinne* (fearthainne); *thig* (chuig); *chonic* (chonaic); *rudigin* (rud éigin); *Labhairthí* (leabhair); *araigh* (ar aghaidh); *freshen/freisein* (freisin); *deirnach* (deireanach); *D'fholaim/d'eola* (d'fhoghlaim); *núir* (nuair); *chuigh* (chuaigh). Feictear gur straitéisí foghraíochta is mó atá in úsáid ag na daltaí agus go bhfuil bearna idir na hiarrachtaí foghraíochta sin agus foirmeacha caighdeánacha den litriú.

5.4 An Chopail

Taispeánadh gur thuig na daltaí na ceisteanna a bhain leis an chopail sa taighde seo, cé nach raibh an chopail le cluinstitín i gcuid mhaith de na freagraí a thug siad.

Nuair a bhí na páistí ag freagairt na gceisteanna 'An maith leat an scoil?' agus 'Cén t-ábhar is fearr leat?', d'úsáid an chuid is mó acu struchtúr beacht '*Is maith liom...*', '*Is breá liom...*', '*Is fearr liom...*' nó '*Is grá liom...*' leis na ceisteanna a fhreagairt. Bhain duine is tríocha úsáid as forainm le treise, '*tusa*' agus iad ag freagairt na ceiste úinéireachta 'Cé leis an peann seo?'. Áit a rabhthas ag dúil le '*Is ea*' nó '*Ní hea*' [i. 'An eitleán glas é?', 'An ceoltóir í Taylor Swift?' agus 'An múinteoir é Barack Obama?'], is minice nár úsáideadh na freagraí sin. Bhí claonadh ag na páistí a d'úsáid an chopail abairtí iomlána a thabhairt mar fhreagraí, mar shampla 'Ní eitleán glas é' nó 'Is ceoltóir í Taylor Swift' nó 'Ní múinteoir é Barack Obama', leis an cheist a fhreagairt. Nuair nach raibh an chopail in úsáid ag daltaí leis na trí cheist sin a fhreagairt, ba mhinic gur bhain an earráid le húsáid an bhriathair shubstaintigh (Tá / Níl sé).

Taobh amuigh de na ceisteanna thuasluaite a d'fhiosraigh cumas na ndaltaí maidir leis an chopail, d'úsáid na daltaí an chopail ag amanna eile i rith an agallaimh agus bhí cruinneas i 67% de na samplaí breise sin. Is samplaí bunaithe ar an chopail + réamhfocal iad 79% de na hócáidí sin nuair a úsáideadh an chopail, mar shampla *is maith liom*; *is breá liom*; *is féidir liom*; *is cuimhin liom*; *is grá liom*.

Nuair a rinneadh iniúchadh ar na samplaí go léir den chopail a d'úsáid daltaí i rith an agallaimh, idir fhreagraí ar cheisteanna agus sna tuairimí eile a nocht daltaí, bhí 43% de na samplaí míchruinn.

5.5 Réamhfocail

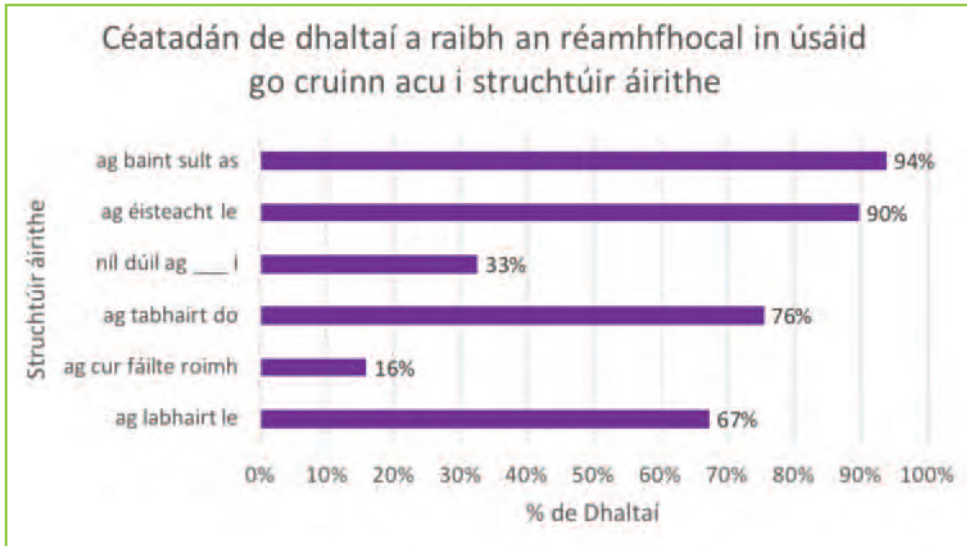
Iarradh ar 49 as 50 dalta amharc ar shé phictiúr agus iarradh orthu abairtí ábhartha a chríochnú. Bhíothas ag dúil le go mbainfeadh na daltaí úsáid as réamhfocail áirithe in abairtí áirithe (*ag labhairt le*; *ag cur fáilte roimh*; *ag tabhairt do*; *ag éisteacht le*, *ag baint sult as*; *níl dúil ag X i ____*).



Bhí ceithre cinn ar a laghad de na sé réamhfhocail in úsáid go cruinn ag 67% de na daltaí. Taispeánann Fíor 2 thíos na réamhfhocail a raibh smacht ag daltaí orthu.

Fíor 2

Céatadán de dhaltáí a raibh an réamhfhocail ceart in úsáid go cruinn acu i struchtúir áirithe



Is minic a fágadh an séimhiú ar lár sna samplaí de réamhfhocail móide an t-alt roimh ainmfhocail, mar shampla *ar an bus, ar an bóthar, don clann, sa carr, as an ceol*.

Is minic séimhiú nó urú ar iarraidh nuair a baineadh úsáid as réamhfhocail go díreach roimh ainmfhocail, mar shampla *i Béal Feirste, i teach nua, do cailín, ar bóthar*.

5.6 Aidiachtaí

Bhí na haidiachtaí a leanas i dTábla 2 in úsáid deich n-uaire nó níos minice le linn 50 agallamh:

Tábla 2

Aidiachtaí in Ord Minicíochta

Aidiacht	Minicíocht
maith/mhaith/maithe	425
mór/mhór/móra	198
beag/bheag/beaga	102
sásta/shásta	53
deas/deasa/dheasa	52
nua	46
réidh	46
brónach/bhrónach	29
Gaelach/Ghaelach	29
ábalta	28
ceart	20
bán	19
glas	16
gorm	15
te	15
tuirseach	13
difriúil/difriúla	13
bochta/bhochta	13
neirbhíseach	11



Bhí aidiachtaí eile le sonrú uair nó dhó le linn 50 agallamh, mar shampla *sláintiúil, spórtúil, príobháideach, amaideach, sultmhar, úsáideach, tábhachtach, speisialta, dainséarach*.

Bhí lear mór samplaí den aidiacht shealbhach sna hagallaimh. Bhain na daltaí úsáid as ‘mo’ den chuid is mó. Baineadh úsáid as séimhiú i bhfrásaí coitianta, mar shampla *mo mhamaí, mo dhaidí, mo theaghlach* ach ba mhinice a fágadh an séimhiú ar iarraidh roimh ainmfhocail. Nuair a cuireadh an cheist “Cá bhfuil tú i do chónaí?”, fuarthas réimse de fhreagraí a léirigh go raibh an struchtúr seo á chlaohlú ag na daltaí, mar shampla *tá mé ina chónaí; tá mé ina chónaí; tá mé ag cónaí; tá mé i cónaí i*. Baineadh úsáid as na leaganacha *ina chónaí* (in áit *i mo chónaí*) agus *tá mé cónaí* san ábhar scríofa.

5.7 An Clásal Coibhneasta

Bhí an clásal coibhneasta in úsáid ag gach dalta agus bhí cuid mhaith samplaí cearta le cluinstitín sna hagallaimh, ach go háirithe. Bhí an clásal coibhneasta díreach in úsáid an chuid is mó den am, áit ar chúis sin, (...*nuair a bhuaileann an clog; ...na rudaí a dúirt mé; ...nuair a bhí siad ar laethanta saoire*). Cé go raibh an clásal coibhneasta in úsáid mar is ceart i roinnt mhaith abairtí, bhí cuid de na habairtí sin mícheart ó thaobh gnéithe eile gramadaí de, mar shampla, séimhiú ar iarraidh nó foirm neamhspleách an bhriathair in úsáid in áit na foirme spleáiche. B’earráidí iad 27% de na samplaí a bhaineann leis an chlásal choibhneasta, mar shampla, *nuair a bhuaileann an clog; nuair a déanann tú an obair; an áit a chuaigh muid; an duine a raibh ag snámh; cad é a raibh sé?; chuig an áit a bhí muid ag cónaí*.

5.8 Briathra

An Aimsir Chaite

Bhí réimse de bhriathra san aimsir chaite in úsáid go coitianta ag na daltaí. I dTábla 3, tá liosta de na deich mbriathar is coitianta a bhí in úsáid sna hagallaimh.

Tábla 3

Na Deich mBriathar is Coitianta sna hAgallaimh

Briathar	Minicíocht
bhí/raibh	1132
chuaigh/dheachaigh/ndeachaigh	458
fuair/bhfuair	305
dúirt	60
rinne/dhearna	63
tháinig	56
chuir	53
rith	52
mhúscail	50
bhain	42

Is briathra neamhrialta iad 60% de na briathra seo. Ba é an briathar ‘bí’ an briathar ba choitianta a bhí in úsáid san aimsir chaite. Bhí an chuid ba mhó de na briathra san aimsir chaite in úsáid go cruinn. Áit a raibh earráidí ann, bhí séimhiú nó d’ ar iarraidh formhór an ama, mar shampla, *fhoghlaim sé, múscail mé*.

An Aimsir Láithreach

Bhí réimse maith briathra san aimsir láithreach in úsáid go cruinn ag cuid mhaith daltaí. Bhain cuid mhór de na hearráidí a rinneadh sa ghné seo leis an deilbhíocht mhíchúí sa chéad phearsa uatha. D’úsáid cuid de na páistí an forainn pearsanta ‘mé’ leis an bhriathar sa tríú pearsa uatha nó ‘mé’ leis an bhriathar sa chéad phearsa uatha mar atá le feiceáil anseo, *téann mé; téim mé; siúlann mé; siúlaim mé*.

An Aimsir Fháistineach

Sna hagallaimh, cuireadh an cheist seo a leanas ar na páistí leis an aimsir fháistineach a mheas: “Cad é a dhéanfaidh tú an samhradh seo chugainn?”. In áit an aimsir fháistineach a úsáid, bhain cuid mhór de na paistí úsáid as an aimsir láithreach nó gnáthláithreach leis an cheist a fhreagairt. Bhain cuid mhór páistí úsáid as ‘B’fhéidir go...’ sna freagraí a bhí acu ar an cheist san aimsir fháistineach. Bhí réimse aimsirí le cluinstitín agus in amanna bhí an mhír ‘go’ ar



iarraidh nó bhí urú ar iarraidh nó séimhiú in úsáid in áit uraithe, *b'fhéidir go bhfuil; b'fhéidir go ndeachaigh; b'fhéidir rachaidh mé.*

An Modh Coinníollach

Cuireadh an cheist seo a leanas ar na páistí lena gcuid eolais ar an mhodh coinníollach a mheas: “Cad é a dhéanfá dá bhfaighfeá céad míle punt?”. Bhain formhór na bpáistí úsáid as an aimsir fháistineach leis an cheist a fhreagairt. Thug triúr as caoga freagraí le briathra cruinne sa mhodh coinníollach.

5.9 Tionchar an Bhéarla

Ní ábhar iontais é go raibh tionchar an Bhéarla le sonrú ar Ghaeilge na ndaltaí, go háirithe ar an chomhréir: *thiocfadh leat cur pictiúr suas; chuig an pictiúrlann le fheiceáil Avengers; tá tú ábalta fháil milseáin.*

Baineadh úsáid mhór as an aimsir chaite den bhriathar ‘faigh’ in abairtí a raibh tionchar an Bhéarla le feiceáil iontu: *fuair mé athraithe; faighim suas; fuair mo dheirfiúr chuig Fleadh na hÉireann.* Chonacthas gur baineadh úsáid as an réamhfhocal ‘do’ in áit ‘le haghaidh’ srl. agus na páistí ag caint nó ag scríobh ar chúrsaí ama, mar shampla *tháinig sé do trí seachtaine; bhí mé ann do dhá lá agus leath.* Baineadh úsáid as an bhriathar substainteach in áit na copailé go minic fosta.

Tréith eile den Ghaeilge labhartha is ea an códmheascadh. Baineadh úsáid as focail Bhéarla nó míreanna Béarla nuair nach raibh an focal Gaeilge ag an dalta, mar shampla nuair a bhí sé ag plé na teicneolaíochta: *textann sé; sendfidh mé text; laptop; cyber.*

5.10 Córas Fóineolaíoch na Gaeilge

Níl aon amhras ach go bhfuil na daltaí a bhí páirteach sa tionscadal taighde seo feasach go maith ar chuid mhór de na gnéithe éagsúla a bhaineann le córas fuaimeanna na Gaeilge. D’éirigh leo taobh istigh den teagmháil theoranta a bhí acu le teanga na Gaeilge sa bhunscolaíocht Ghaeilge fuaimniú bhunús na gconsan agus na ngutaí a shealbhú go maith. Mar sin féin, is cinnte go bhfuil a bhfeasacht ar thoin, ar rithim agus ar fhuaimniú roinnt de na foghair chaite le treisiú. In áit aiceann a chur ar an cháilitheoir i bhfrásaí amhail ‘cuid mhór’, is é a dhéantar ná béim a leagan ar an chéad fhocal ‘cuid’ atá á cháiliú ag an dara focal. Is léir tionchar chóras na chéad teanga (an Béarla) ar ghiniúint na Gaeilge ag na daltaí i bhfocail mar ‘rang’, a fhuaimnítear ar nós ‘rang’ an Bhéarla, agus ‘inniu’ a gcuirtear fad mór leis an dara siolla /iN’ u./: Is minic an earráid sin (fad á chur le foghair ghairide) le sonrú i bhfocail mar ‘peil’ nó ‘ceist’. Is deacair do dhaltaí fosta ‘r’ caol a thabhairt leo i dtús, i lár agus i ndeireadh focail mar atá iontu seo: ‘reacht’; ‘aire’; ‘Muire’.

Diomaite de na fuaimeanna aonaracha dúshlánacha seo, caithfear tagairt do ghnéithe den Ghaeilge labhartha a bhaineann le rithim, le ceol agus le nádúr na Gaeilge. Mar gheall ar an teagmháil shrianta a bhí ag na foghlaimeoirí seo agus an easpa a bhí orthu maidir le teagmháil le cainteoirí dúchais, is minic nach mbíonn rithim an chineáil sin cainteora acu.

6. PLÉ

Tugann na torthaí thuas léargas dúinn ar an dúshlán a chuirtear roimh dhaltaí atá ar tí leanúint den oideachas trí mheán sprioctheanga, ar fud na n-eochairchéimeanna. Is cuí aird a dhíriú ar na tosca a imríonn tionchar ar an phróiseas sin. Rinneadh tagairt cheana féin don phróiseas aistrithe féin. Is ceist mhór í seo nach bhfuil teoranta don tumoideachas amháin. Moltar an tábhacht leis an ngaol idir bunscoileanna agus meánscoileanna ó thuaidh i dTuairisc an Príomhchigire, agus díreann aird ar “...the importance of providing connected learning opportunities which lead to more coherent progression” (ETI, 2018, 22-23). Léiríonn taighde idirnáisiúnta gur pointe criticiúil é i saol paistí an t-aistriú ón bhunscoil go dtí an iar-bhunscoil (CCEA, 2015; West et al., 2010). Tá fianaise ann go bhfuil éifeachtúlacht na cumarsáide idir an iar-bhunscoil agus na bunscoileanna friothálacha tábhachtach don dul chun cinn a dhéanfaidh an dalta. I gcomhthéacs an tumoideachais, tá forbairt sprioctheanga na ndaltaí ar na dúshláin bhreise a chuirtear rompu agus roimh na múinteoirí. Thuairiscigh Ó Duibhir et al. tuairimí ceannairí scoileanna ar an sprioc seo a thrasnaíonn eochairchéimeanna:

Ní leithne an churaclaim amháin a imríonn tionchar ar Ghaeilge na ndaltaí. Phléigh ceannairí iar-bhunoideachais dúshlán na sprioctheanga ag leibhéal an iar-bhunoideachais. Aithnítear go mbaineann daltaí líofacht amach le linn na mblianta bunscolaíochta. Ina dhiaidh sin, imríonn dhá fhachtóir tionchar ar an dúshlán roimh dhaltaí:

- a. Teanga an churaclaim iar-bhunscoile. Tá oilteacht teanga de dhíth le riachtanais an churaclaim a chomhlíonadh;



- b. Teanga shóisialta chasta a bhíonn de dhíth ar dhéagóirí. Is leithne agus is doimhne na smaointe a bhíonn siad ag iarraidh a phlé, agus leathnaítear na hábhair suime a bhíonn acu i gcúrsaí an tsaoil

(Ó Duibhir, P. et al., 2017, 89).

I gcomhthéacs an tumoideachais, tá pleanáil éifeachtach de dhíth chun dul chun cinn teangeolaíoch na ndaltaí thar an dá chéim scolaíochta a éascú. (Powel et al, 2006, 51).

6.1 An Ghaeilge taobh amuigh den scoil

Léiríonn an litríocht go bhfuil nasc ann idir an méid taithí atá ag duine ar an teanga agus feidhmiú sa teanga sin (Cenoz et al., 2013; Thordardóttir, 2011; Rhys & Thomas, 2013). Cuireann Barreña et al. (2008) in iúl go mbíonn tionchar ag an mhéid Bascaise sa bhaile ar fhorbairt teanga (stór focal agus gramadach) páistí Bascacha dátheangacha ó aois 23-24 mí ar aghaidh. I gcomhthéacs an ghaeloideachais, aithnítear go bhfuil nasc idir nómshaireacht teanga sa bhaile agus rannpháirtíocht tuismitheoirí i saol na scoile. Cé nár fiosraíodh inniúlachtaí teanga daltaí sa taighde a rinne Nig Uidhir et al (2016), fuarthas nasc suntasach idir teanga an tí agus fachtóirí ábhartha, amhail féiniómhá na ndaltaí maidir lena gcumas sa Ghaeilge. I gclár oideachais ilteangaigh i dTír na mBascach, áit a raibh an Bhascais in úsáid mar phríomh-mheán teagaisc, d'aimsigh Cenoz et al. (2013) gur éirigh le daltaí a raibh an Bhascais mar chéad teanga acu scóir scríbhneoireachta sa Bhascais agus sa Bhéarla a ghnóthachtáil a bhí i bhfad níos airde ná mar a d'éirigh le daltaí eile, a raibh an Spáinnis mar an chéad teanga acu, a bhaint amach sa Bhascais agus sa Bhéarla. An fáth ar tharla sé sin, dar leo, ná go mbíonn níos mó deiseanna ag na daltaí seo an Bhascais a úsáid taobh amuigh den scoil agus iad ina gcónaí i gceantair ina mbíonn níos mó Bascaise á labhairt.

Sa saothar seo, níor chuir an anailís ar phróifíilí teanga na ndaltaí sa bhaile go mór le léirmhíniú na dtorthaí. Mar shampla, tuairiscíodh go labhraítear Gaeilge 'go minic' nó 'i gcónaí' sa teaghlach i gcás 18% de na daltaí i mBliain a hOcht a ghnóthaigh leibhéal 4 nó leibhéal 5 sa scríbhneoireacht Ghaeilge. Ní raibh fianaise ar nasc suntasach idir labhairt na Gaeilge sa bhaile agus scóir don scríbhneoireacht. Cé go raibh saibhreas na teanga le sonrú sa chaint ag daltaí a raibh an Ghaeilge mar theanga an tí acu, bhí an líon daltaí róbheag chun patrún a shainaitheint.

Mar sin féin, tugtar le fios i dtaighde eile gurbh fhiú díriú ar an cheist seo faoin nasc idir úsáid na Gaeilge taobh amuigh den scoil agus forbairt na sprioctheanga:

Aithnítear go forleathan dlúthcheangal a bheith idir cumas duine chun teanga a labhairt agus líon na ndeiseanna a bhíonn aige chun an teanga sin a chloisteáil agus a labhairt (Ní Chinnéide, 2001, 8).

Pléann Mac Corraidh (2008) na himpleachtaí atá ann don mhúinteoir agus cuireann sé in iúl go n-imríonn an teagmháil theoranta a bhíonn ag daltaí leis an Ghaeilge tionchar ar an mhodheolaíocht teagaisc sa ghaeloideachas. Mar sin, moltar fiosrú na ceiste seo i dtaighde eile agus le líon níos airde rannpháirtithe.

6.2 Eolas gairmiúil do mhúinteoirí

Léiríonn an taighde seo tosaíochtaí ó thaobh gnéithe den teanga de a bhfuil forbairt de dhíth orthu. Seo thíos achoimre ar na gnéithe sin de réir líon na n-earráidí a rinneadh:

- Briathra sa Mhodh Coinníollach
- Uimhreacha Pearsanta
- An Chopail
- Séimhiú nó urú (a bhaineann le huimhreacha agus réamhfhocail)
- Briathra san Aimsir Fháistineach
- Réamhfhocail a leanann ag + *ainm briathartha*
- An Clásal Coibhneasta.

Léirítear sa litríocht go mbaineann daltaí an tumoideachais ar fud an domhain ardscoiléanna amach sa tumtheanga. Bíonn ardlíofacht le sonrú ina gcuid cainte, baineann siad ardcumas amach sna scileanna gabhchumais agus forbraíonn siad eolas meitheangeolaíochta (Allen et al., 1990; Lazaruk, 2007; Ó Duibhir, 2009; Swain, 2000). Aithnítear gur sprioc dhúshlánach é cruinneas gramadaí a bhaint amach i sealbhú sprioctheanga (Mourgeon et al 2010; Nikula & Mård-Miettinen 2014; Ó Duibhir, 2018). Déantar forbairt ar bhonn leanúnach ar an taighde a thugann léargas dúinn ar chur chuige teagaisc a imríonn tionchar dearfach ar dhul chun cinn na ndaltaí sa sprioctheanga (Lyster, 2007; Ní Dhiorbháin, 2016; Ní Aogáin, 2019). Tá múinteoirí bunscoile agus iar-bhunscoileanna níos eolaí anois ar an ról a bhíonn ag an teagasc foirm-dhírthe mar ghné thábhachtach de chur chuige tumoideachais, ach tá níos mó taighde de dhíth chun mórphictiúr a chruthú ina n-iniúchtar na tosca uile a thacaíonn le daltaí smacht a fháil ar an



sprioctheanga agus brostú chun tosaigh ar an chontanam foghlama (Ó Ceallaigh, 2016).

Seo thíos moltaí a d'eascair as an tionscadal taighde seo agus a chuirfidh lenár dtuiscint ar an cheist seo.

6.3 Teagmháil leis an Teanga

- Go mbeadh ní ba mhó teagmhála ag daltaí le cainteoirí agus scríbhneoirí cumasacha Gaeilge i saol na scoile agus taobh amuigh de;
- Go mbeadh teagmháil ag daltaí leis an Ghaeilge i rith laethanta saoire an tsamhraidh, go háirithe ag céimeanna aistrithe;
- Go ndéanfaí freastal ar riachtanais na ndaltaí i rith laethanta saoire an tsamhraidh, mar mhír de phleanáil teanga agus d'fhorbairt pobal teanga.

6.4 Pleanáil na Múinteoirí

- Na deiseanna a bhaineann le gach múinteoir a bheith ina mhúinteoir Gaeilge a uasmhéadú, beag beann ar an ábhar a theagascann sé / sí, agus béim a dhíriú ar phleanáil chúramach, agus fócas ar fhoirm chomh maith le hábhar ag múinteoirí ábhar trasna an churaclam iar-bhunscoile;
- Go scríobhfaí spriocanna foghlama teanga i gceachtanna/bpleanáil mar, gan iad, ní bheadh máistreacht ag na daltaí ar an ábhar;
- Go mbaileodh múinteoirí frásaí/focail a théann leis an ábhar atá á foghlaim;
- Go dtabharfadh oideachasóirí aird ar na gnéithe den teanga nach bhfuil in úsáid ag na daltaí agus nach iad earráidí amháin a chuirfí san áireamh i bpleanáil aiseolais cheartaithigh. Mar sin, mar chuid den phleanáil, dhéanfaí cinnte de go mbeadh ionchur saibhir leathan teanga ar fáil a d'eiseamláireodh na gnéithe den teanga a sheachnaíonn daltaí, mar shampla, an aimsir ghnáthchaite.

6.5 Straitéisí Teagaisc

- Go mbeadh cur chuige níos foirmiúla d'fhoghlaim na Gaeilge in Eochairchéim 2 agus in Eochairchéim 3 le cruinneas teanga a fheabhsú agus le cur leis an líofacht;
- Go mbainfí úsáid as tascanna 'fócas ar fhoirm' le díriú isteach ar chuid de na gnéithe teangeolaíocha a mbíonn deacrachtaí ag na daltaí leo;
- Go mbeadh deiseanna ag daltaí anailís a dhéanamh ar an Ghaeilge s'acu féin agus ar mhíreanna/struchtúir teanga a d'fhéadfaí a phiocadh as ábhar ceachta, go háirithe struchtúir a mbíonn dúshlán leo;
- Go mbeadh deiseanna ag daltaí a gcuid scileanna féincheartaithe a fhorbairt;
- Daltaí a spreagadh le níos mó léitheoireachta sa Ghaeilge a dhéanamh;
- Daltaí a spreagadh leis an Ghaeilge atá acu a úsáid ar dhóigh níos cruinne;
- Go ndéanfaí anailís chodarsnacha idir córas an Bhéarla agus córas na Gaeilge i dtaca le fóineolaíocht, le gramadach agus le comhréir;
- Scileanna aistriúcháin na ndaltaí a neartú;
- Go ndíreodh múinteoirí aird ar scileanna litrithe na ndaltaí. Léiríonn daltaí buanna foghraíochta agus láidreachtaí a bhaineann le hoilteacht fónaice. Moltar a chinntiú go bhfuil réimse cuimsitheach de straitéisí acu agus nósanna léitheoireachta a threisiú an oilteacht litrithe;
- Go mbainfí feidhm as straitéisí a shíneann réimse na mbriathra a úsáideann na daltaí agus go dtógfaí ar oilteacht san aimsir fháistineach agus sa mhodh coinníollach. Ba cheart go gcluiní agus go bhfeicfí foirmeacha den aimsir fháistineach agus den mhodh coinníollach ar bhonn níos leithne;
- Go ndéanfaidh an múinteoir athrá agus fairsingiú ar Ghaeilge na ndaltaí chun:
 - Idirtheanga na ndaltaí a thabhairt i dtreo noirm na Gaeilge; agus
 - Teanga theoranta a shaibhriú, mar shampla réimse teoranta na n-aidiachtaí a úsáideann na daltaí amhail deas, maith, mór, beag;
- Go leathnófaí an réimse aidiachtaí atá ar eolas ag na daltaí agus a bhíonn in úsáid acu.



6.6 Léitheoireacht

- Go spreagfaí daltaí le níos mó leabhar Gaeilge a léamh;
- Go gcuirfí daltaí agus tuismitheoirí araon ar an eolas faoi thábhacht na léitheoireachta agus an dara teanga á sealbhú ag foghlaimeoirí.

6.7 Áiseanna

- Go mbeadh aird faoi leith ag lucht deartha téacsleabhar agus ag múinteoirí ag leibhéal na bunscolaíochta agus na hiar-bhunscolaíochta ar na gnéithe is mó i gcomhréir na Gaeilge a thug dúshlán do na daltaí sa staidéar seo, ag cinntiú go mbíonn deiseanna sínte don ionchur agus don aschur sa chaint, sa léitheoireacht agus sa scríbhneoireacht. Ar na dúshláin sin, tá an chopail; réamhfhocail; an t-uimhíochas; foirmeacha briathartha (an modh coinníollach ach go háirithe); beichte maidir le hurú agus le séimhiú; litriú na Gaeilge; agus lorg an Bhéarla.

7. CONCLÚID

Sa pháipéar seo, fiosraíodh an dá cheist taighde atá luaite thuas. Rinneadh anailís ar chuid de na tréithe suntasacha a aithníodh i nGaeilge na ndaltaí nuair a bhí ré na bunscolaíochta thart. Pléadh moltaí a thacódh le cleachtóirí ranga agus lucht déanta téacsleabhar daltaí tumoideachais a threorú thar dhá eochairchéim, ó thaobh dul chun cinn na ndaltaí sa sprioctheanga de. Léiríodh fianaise gur páirteolas atá ag na daltaí ar ghnéithe áirithe den teanga, nach bhfuil smacht iomlán acu orthu ach go bhfuil an próiseas forbartha le feiceáil agus go n-imríonn réimse tosca tionchar ar an bpróiseas sin. Tá na daltaí oilte i dtaca le bheith ag seachaint gnéithe den ghramadach a chuireann dúshlán rompu agus éiríonn leo an teanga a mhúnlú chun a dteachtairachtaí a chur in iúl go soiléir agus go simplí don éisteoir. Mar shampla, in áit an modh coinníollach a úsáid nuair is cuí, déantar an aimsir fháistineach a ghinearálú nó úsáidtear an briathar substainteach agus ainm briathartha (*rachainn / rachaidh mé / beidh mé ag dul*). Aithnítear gur straitéis í sin a chuidíonn leis an gcumarsáid gan smacht daingean ag daltaí ar thréithe áirithe den sprioctheanga, ag an pointe seo ar an turas foghlama. Pléitear impleachtaí agus moltaí don mhúinteoir ranga agus don phleanáil scoile uile. Tá súil ag údair an pháipéir seo go spreagfaidh torthaí an taighde deis don phobal oideachais díriú ar Ghaeilge na ndaltaí ag eochairphointe sa turas scolaíochta nuair a bhíonn tacaíocht bhreise de dhíth orthu.

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: Harley, B., Allen, P., Cummins, J. & Swain, M. (eag.) *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge University Press. 57-81.
- Barreña, A. Eziezabarrena, M.J. & García, I. (2008) 'Influence of the linguistic environment on the lexicon and grammar of Basque bilingual children'. In: Pérez-Vidal, C., Juan-Garau, M. & Bel, A. (eag.) *A Portrait of the Young in the New Spain Multilingual Spain*. Multilingual Matters: 86-110.
- Council for Curriculum, Examinations agus Assessment (2015) *Keystage 2 to Keystage 3 Transition Guidance*. Béal Feirste: CCEA. Ar fáil ar: <https://ccea.org.uk/downloads/docs/ccea-asset/Curriculum/Key%20Stage%20to%20Key%20Stage%203%20Transition%20Guidance%20Booklet.pdf>
- Cenoz, J., Arozena, E. & Gorter, D. (2013) 'Assessing multilingual students' writing skills in Basque, Spanish and English'. In: Gathercole, V. C. M. (eag.) (2013) *Issues in the Assessment of Bilinguals*. Toronto: Multilingual Matters: 185-204.
- COGG (2018) *Bunscoil Liosta Iomlán Áiseanna Teagaisc*. Ar fáil ar: <https://www.cogg.ie/wp-content/uploads/Eolaire-%C3%81iseanna-Bunscoile-2018.pdf>
- Department of Education (2009) *Athbhreithniú ar an Ghaelscolaíocht Tuarascáil. Beannchar: An Roinn Oideachais*. Ar fáil ar: https://www.education-ni.gov.uk/sites/default/files/publications/de/review-of-irish-medium-education-report-irish_0.pdf
- Education Training Inspectorate (2018) *The Education and Training Inspectorate: Chief Inspector's Report, 2016-2018*. Béal Feirste: ETI. Ar fáil ag <https://www.etini.gov.uk>
- Hickey, T. (2003) Cad a mheallann Gaeilge ó pháistí sa luath-thumoideachas. *Taighde agus Teagasc* 3, 186-205
- Lazaruk, W. (2007) Linguistic, academic and cognitive benefits of French immersion. In: *The Canadian Modern Language Review* 63(5): 605-628.
- Lyster, R. (2007) *Learning And Teaching Languages Through Content: A Counterbalanced Approach*. John Benjamins Publishing Company.
- Mac Corraidh, S. (2008a) *Ar thóir an dea-chleachtas: The Quest for Best Practice in Irish-medium Primary Schools in Belfast*. Cló Ollscoil na Banríona.
- Mhic Aoidh, E. (2019) Factors which impact on transitions from Irish-medium Naíscoil to Bunscoil. *TEANGA Special Issue 10: Multilingualism in the Early Years*. Ar fáil ar: <https://journal.iraal.ie/index.php/teanga/issue/view/21>
- Mhic Mhathúna, M. agus Nic Fhionnlaoich, F. (2016) Ag aistriú ón naíonra chun na gaelscoile; beartas oideachais teanga. In TJ Ó Ceallaigh agus Muiris Ó Laoire (eag.) *An Tumoideachas: Bua nó Dua? An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta*. Ar fáil ar: www.tumoideachas2015.ie agus www.cogg.ie.
- Mougeon, R., T. Nadasdi agus K. Rehner. 2010. *The Sociolinguistic Competence of Immersion Students*. Multilingual Matters.
- Ní Aogáin, S. (2019) *Teachers and Students Perspectives of Corrective Feedback on the Grammatical Accuracy of Immersion Students' Second Language*. Coláiste Ollscoile Bhaile Átha Cliath: Tráchtas neamhfhoilsithe do chéim PhD san Oideachas.
- Ní Dhiorbháin, A. (2016) Cur chuige ionduchtach-follasach agus múineadh na gramadaí. In TJ Ó Ceallaigh agus Muiris Ó Laoire (eag.) *An Tumoideachas: Bua nó Dua? An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta*. Ar fáil ar: www.tumoideachas2015.ie agus www.cogg.ie.
- Ní Chinnéide, M. (2001) *Ag Tógáil Clainne le Gaeilge: Treoirleabhar do Thuismitheoirí*. Comhlúadar.
- Nig Uidhir, G., Mac Corraidh, S., Nic Gearailt, E., Mhic Aoidh, E., Nic Íomhair, A. (2020) Deich mbliana ag fás: Anailís ar an Ghaeilge labhartha agus scríofa ag daltaí bhliain 10. *Taighde agus Teagasc: Ag Treorú na Foghlama sa Ghaeloideachas* 7, 115-134.
- Nig Uidhir, G., Ó Duibhir, P., Ó Cathalláin, S. (2016) *Tuismitheoirí ina nGníomhairí in Earnáil an Ghaeloideachais. Comhartaighde*. Ar fáil ar: <http://comhartaighde.ie/eagrain/2/niguidhir-et-al/>
- Nikula, T. & Mard-Miettinen, K. (2014) Language learning in immersion and CLIL classrooms. Imleabhar 18. In Eag. Jan-Ola Östman & Jef Verschueren. *Handbook of Pragmatics*, 18, John Benjamins Publishing Company. 1-26
- Ó Ceallaigh, TJ. (2016) Ag plé le rigor mortis teangeolaíochta: Dearccháil agus cleachtas mhúinteoirí an Tumoideachais. In TJ Ó Ceallaigh agus Muiris Ó Laoire (eag.) *An Tumoideachas: Bua nó Dua? An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta*. Ar fáil ar: www.tumoideachas2015.ie agus www.cogg.ie.



Ó Duibhir, P. (2009) *The Spoken Irish of Sixth-Class pupils in Irish Immersion Schools*. Tráchtas Dochtúireachta. Coláiste na Tríonóide.

Ó Duibhir, P. (2018) *Immersion Education. Lessons from a Minority Language Context*. Multilingual Matters

Ó Duibhir, P., Nig Uidhir, G., Ó Cathalláin, S., Ní Thuairisg, L., Cosgrove, J. (2017) *Anailís ar Mhúnlaí Soláthair Gaelscolaíochta*: Tuairisc Thaighde. Coiste Seasta Thuaidh-Theas ar Ghaeloideachas. Ar fáil ar: <https://www.forasnagaeilge.ie/anailis-ar-mhunlai-solathair-gaelscolaiochta/>

Powel, R., Smith, R., Jones, G., Reakes, A. (2006) *Transition from Primary to Secondary School: Current Arrangements and Good Practice in Wales*. Final Report. NFER


Rhys, M. & Thomas, E. M. (2013) Bilingual Welsh–English children’s acquisition of vocabulary and reading: implications for bilingual education. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16(6): 633–656.

Rivera, L., (2002) *A Review of the Literature on Bilingual Education*. Gastón Institute Publications. 149. Ar fáil ag: <https://scholarworks.umb.edu>

Swain, M. (2000). ‘French immersion research in Canada: Recent contributions to SLA and applied linguistics’. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 20(1): 199–212.

Thordardottir, E. (2011) ‘The relationship between bilingual exposure and vocabulary development’. In: *International Journal of Bilingualism* 15 (4): 426–445.

West, P, Sweeting, H. & Young, R, *Transition matters: pupils’ experiences of the primary–secondary school transition in the West of Scotland and consequences for well-being and attainment*. Research Papers in Education, (2010) 25, (1): 21–50



Tionchar an tumoideachais ar ghnóthachtáil daltaí sa Bhéarla agus sa Mhatamaitic i scoileanna lán-Ghaeilge le stádas DEIS

Karen Ní Chlochasaigh, Coláiste Mhuire gan Smál, Luimneach

Pádraig Ó Duibhir, Institiúid Oideachais DCU, Ollscoil Chathair Átha Cliath, Baile Átha Cliath

Gerry Shiel, An Foras Taighde ar Oideachas, Ollscoil Chathair Átha Cliath, Baile Átha Cliath

ACHOIMRE

Tá níos mó páistí ná riamh ag fáil rochtain ar an tumoideachas in Éirinn, páistí ó chúlráí socheacnamaíocha ísle san áireamh. Is athrú ó bhonn é seo óir is le teaghlaigh mheánaicmeacha is mó a samhlaíodh scoileanna lán-Ghaeilge (SLG) sna luathbhlianta ina raibh tuismitheoirí meánaicmeacha go mór ina stiúrthóirí bunaidh. Tá trí ghaelscoil déag le stádas DEIS i bPoblacht na hÉireann, sé scoil DEIS Banda 1 agus seacht scoil DEIS Banda 2, atá roinnte de réir leibhéal mhíbhuntáiste na scoile. Sin thart ar 8% de SLG na tíre ina bhfuil níos mó ná 2,200 dalta ina iomlán ag freastal orthu. Cuirtear tacaíocht ar fáil sa phlean DEIS chun eispéireas agus torthaí oideachais na n-óg ó cheantair faoi mhíbhuntáiste a fheabhsú. Agus páistí le stádas socheacnamaíoch íseal ag freastal ar SLG, ardaítear ceisteanna faoi oiriúnacht an tumoideachais do na páistí sin agus an ghnóthachtáil a dhéanann siad agus go háirithe maidir le daltaí le deacrachtaí foghlama / riachtanais speisialta oideachais agus na tacaíochtaí atá de dhíth orthu i gcomhthéacsanna socheacnamaíocha ísle. Léiríonn SLG DEIS scóir níos ísle go suntasach i léamh an Bhéarla agus sa mhatamaitic ná SLG go ginearálta, cé go léiríonn SLG go ginearálta scóir níos airde ná scoileanna go náisiúnta. Tá torthaí ísle na SLG DEIS ag teacht go mór le staidéir eile ina bhfiosraítear an tionchar a bhíonn ag stádas socheacnamaíoch ar ghnóthachtáil i samplaí náisiúnta. Tabharfar léargas sa pháipéar seo ar ghnóthachtáil daltaí atá ag freastal ar scoileanna lán-Ghaeilge agus atá faoi thionchar ag an míbhuntáiste sóisialta. Cuirfear dearcthaí gairmiúla agus sonraí i láthair ó phríomhoidí, ó mhúinteoirí agus ó mhúinteoirí oideachais speisialta i leith na ndeacrachtaí is mó a aithnítear sa chóras. Cuimsítear go príomha deacrachtaí foghlama agus riachtanais speisialta oideachais sa suíomh tumoideachais faoi mhíbhuntáiste, lagshealbhú na chéad teanga, easpa tacaíochtaí d'fhorbairt na Gaeilge, agus easpa tacaíochta ón mbaile ar na dúshláin is mó atá aitheanta leis an tumoideachas sa chlár DEIS.

ABSTRACT

More children than ever have access to immersion education in Ireland, including children from low socio-economic backgrounds. This is a radical change as Irish-medium schools were often associated with middle-class families in the early years where schools were generally established by middle-class parents. There are thirteen Irish-medium DEIS schools (gaelscoileanna) in the Republic of Ireland, six Band 1 DEIS schools and seven Band 2 DEIS schools, according to the disadvantage level of the particular school. This equates to approximately 8% of Irish-medium schools which are attended by over 2,200 students. The DEIS plan provides support to improve educational experience and results among young people in disadvantaged areas. As children with low socio-economic status attend Irish-medium schools, questions are raised about the suitability of immersion education for those children and their achievements, and particularly in relation to students with learning difficulties / special educational needs and the supports they require in low socio-economic contexts. Irish-medium DEIS schools have significantly lower scores in English reading and mathematics than Irish-medium schools in general, although Irish-medium schools overall have higher scores than schools on a national basis. The low results of Irish-medium DEIS schools tie in with other studies which examine the impact of socio-economic status on achievement in national samples. This paper provides an insight into student achievement in Irish-medium schools who are impacted by social disadvantage. Professional perspectives and data are presented from principals, teachers and special education teachers in relation to the major difficulties identified in the system. The major challenges identified in immersion in the DEIS programme mainly include learning difficulties and special educational needs in the immersion education setting in disadvantaged areas, low acquisition levels in the first language, lack of supports for Irish-language development, and lack of support in the home.



GLUAIS TÉARMAÍOCHTA

- CNCM (An Chomhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta)
- CNOS (An Chomhairle Náisiúnta um Oideachas Speisialta)
- COGG (An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta)
- DEIS (Delivering Equality of Opportunity in Schools)
- EAL (English as an Additional Language)
- GAM (General Allocation Model)
- GFA (Grúpa Fócais A)
- GFC (Grúpa Fócais C)
- MOS (Múinteoir Oideachais Speisialta)
- NAIMS (National Assessments of English reading and mathematics in Irish-medium schools)
- NEPS (National Educational Psychological Service/An tSeirbhís Náisiúnta Síceolaíochta Oideachais)
- NHEA (Neamhoird Hipirghníomhaíochta an Easnamh Airde)
- RSO (An Roinn Oideachais agus Scileanna)
- SLG (Scoil(eanna) lán-Ghaeilge)
- SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)
- SSE (Stádas Socheacnamaíoch)
- T1 (Príomhtheanga an dalta)
- T2 (Dara teanga an dalta)

1. RÉAMHRÁ

1.1 Aidhm an pháipéir

Déanann an t-alt seo cur síos ar thorthaí measúnuithe i mbunscoileanna lán-Ghaeilge (SLG) DEIS i gcomhthéacs thorthaí DEIS go náisiúnta, chomh maith leis na dúshlán is mó sa suíomh de réir chuntas na múinteoirí agus na bpríomhoidí. Bíonn na scoileanna seo mar chuid den phlean DEIS¹ a chuireann tacaíocht ar fáil chun taithí oideachais na ndaltaí atá faoi mhíbhuntáiste sóisialta a chur chun cinn.

1.2 Comhthéacs an Staidéir

Bhí 13 bhunscoil lán-Ghaeilge (SLG), as 145 ar an iomlán, bunaithe i gceantair faoi mhíbhuntáiste i bpoblacht na hÉireann in 2016. Sin thart ar 8% de ghaelscoileanna na tíre agus bhí níos mó ná 2,200 dalta san iomlán ag freastal orthu. Bhí trí cheathrú de SLG DEIS lonnaithe i bpríomhchathracha agus an chuid eile i mbailte nó cathracha ní ba lú. Bhí na scoileanna roinnte de réir DEIS Banda 1 (míbhuntáiste ard) (sé scoil) agus DEIS Banda 2 (míbhuntáiste meánach) (seacht scoil). Chuir an Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta (COGG) maoiniú ar fáil in 2016 chun staidéar iardhochtúireachta a dhéanamh in Institiúid Oideachais Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath agus san Fhoras Taighde ar Oideachas, Campas Phádraig, Droim Conrach, ar thionchar an tumoideachais ar dhaltaí agus ar ghnóthachtáil daltaí i SLG DEIS. Riaradh trialacha caighdeánaithe i léamh an Bhéarla agus sa mhatamaitic i measc dhaltaí rang a trí agus rang a sé sna scoileanna ar fad agus cuireadh torthaí na measúnuithe i gcomparáid le measúnachtaí náisiúnta DEIS (Kavanagh, Weir & Moran, 2017) chun léargas a fháil ar conas a bhí ag éirí le daltaí i SLG DEIS i gcomparáid lena bpiaraí i scoileanna DEIS go náisiúnta.

D'eascair an staidéar as Measúnachtaí Náisiúnta 2010 ar Léitheoireacht an Bhéarla agus ar an Matamaitic i Scoileanna a bhíonn ag teagasc trí mheán na Gaeilge (Gilleece et al., 2012) agus as Measúnachtaí DEIS idir 2010 agus 2016 (Weir & Denner, 2013; Kavanagh et al., 2014; Kavanagh et al., 2017). Tuairiscíodh i Measúnachtaí Náisiúnta 2010 gnóthachtáil i SLG a bheith níos airde go suntasach ná scoileanna go náisiúnta. Nuair a cuireadh san áireamh, áfach, go raibh stádas socheacnamaíoch (SSE) ní b'airde go ginearálta ná an meán ag baint le scoileanna an tsampla, ní

¹ Plean DEIS (Delivering Equality of Opportunity in Schools) Díríonn an Plean Gníomhaíochta um Chuimsiú Oideachais 2017 ar aghaidh a thabhairt ar riachtanais oideachais leanaí agus daoine óga ó phobail atá faoi mhíbhuntáiste, agus na daoine seo a chur in ord tosaíochta, ón réamhscoil go hoideachas dara leibhéal (3 bliana go 18 mbliana d'aois). <https://www.education.ie/ga/Scoileanna-Coláistí/Seirbhísí/Comhionannas-Deiseanna-sna-Scoileanna-a-Sheachadadh-DEIS-/DEIS.html26/01/18>



raibh na difríochtaí gnóthachtála chomh suntasach céanna. Léirigh na measúnachtaí náisiúnta DEIS thar thréimhse sé bliana dul chun cinn i meánscoir léitheoireachta agus mhata ach léiríodh freisin go raibh bearnaí gnóthachtála fós ann idir na meánscoir náisiúnta agus meánscoir DEIS, is é sin go raibh na scoileanna DEIS fós thíos leis ó thaobh gnóthachtála de in ainneoin forbairtí.

Spreg na mórstaidéir ar ghnóthachtáil dhaltaí i SLG agus i scoileanna DEIS an cheist:

- Cá seasann na scoileanna lán-Ghaeilge atá lonnaithe i gceantair faoi mhíbhuntáiste agus a bhfuil stádas DEIS acu ó thaobh na gnóthachtála sna measúnachtaí náisiúnta?

1.3 Dhá Pheirspictíocht

Go traidisiúnta, bhíodh an pheirspictíocht ann gur ag freastal ar mhuintir mheánaicmeacha ba mhó a bhí na SLG (Ó Riagáin, 1979) agus go raibh scothroghnachas oideachais ag baint leo toisc iarrachtaí ón ithir aníos ina raibh tuismitheoirí meánaicmeacha go príomha ina ngníomhairí bunaidh (Coady agus Ó Laoire, 2002). Feictear anois, áfach, go bhfuil rochtain níos mó ag páistí ó chúlraí socheacnamaíochais ísle ar an tumoideachas, cé go bhféadfadh an rogha a bheith ní ba leithne fós. Maireann dhá pheirspictíocht láidre maidir leis seo: ceann amháin a deir gur ualach breise é do dhaltaí ó chúlraí faoi mhíbhuntáiste a bheith ag freastal ar an gcóras tumoideachais; agus an ceann eile a aithníonn go mbeadh na deacrachtaí céanna ag an bpáiste beag beann ar an scoil ar a bhfuil siad ag freastal agus a aithníonn na buntáistí a bhaineann leis an dátheangachas agus an tumoideachas do dhaltaí ó chúlraí éagsúla. Léiríonn tuiscintí atá ag teacht ón taighde idirnáisiúnta ar an gceist (Genesee, 1976, 2007, 2014; Bruck, 1985b) go mbeadh cead rochtana ar an tumoideachas agus ar an dátheangachas agus deiseanna oideachais á ndiúltú don pháiste mar thoradh ar a chomhdhéanamh socheacnamaíoch.

1.4 Ceisteanna Taighde

Dhírigh an staidéar ar na ceisteanna taighde seo a leanas a gcuirfear sonraí ar fáil ina leith san alt seo:

- Conas atá ag éirí le daltaí i SLG DEIS i gcomparáid lena bpiaraí i scoileanna DEIS go ginearálta?
- Cad é ráta na leitheadúlachta agus na tacaíochtaí a chuirtear ar fáil maidir le daltaí le deacrachtaí foghlama / riachtanais speisialta oideachais i SLG DEIS?
- Cad iad na dúshláin is mó a mhaireann sa chóras agus na sainriachtanais is mó atá ag na scoileanna agus na daltaí?

2. CAD ATÁ AR EOLAS AGAINN ÓN TAIGHDE A BHAINNEANN LE TIONCHAR SSE AR CHÚRSAÍ OIDEACHAIS AGUS FOGHLAMA TEANGA?

Léirítear imní go minic sa litríocht idirnáisiúnta faoi thearcghnóthú oideachais daltaí ó chúlraí socheacnamaíochais ísle i gcomparáid lena bpiaraí nach bhfuil faoi mhíbhuntáiste socheacnamaíoch (Demie & Lewis, 2011; Hoff, 2003, 2006; Sirin, 2005). Tugtar suntas i réimsí sóisialta agus síceolaíochta don tionchar a bhíonn ag SSE i leith fhorbairt an pháiste lena gcuimsítear léiriú acadúil (Brooks-Gunn agus Duncan, 1997; Bornstein agus Bradley, 2003). Feictear go bhfuil tionchar ag an gcomhthéacs sóisialta ar léiriú foghlama an dalta (Chiu & McBride Chang, 2006; OECD, 2010; Neuman et al., 2017).

Ar lámh amháin, aithnítear go mbaineann easpa scileanna le lucht SSE íseal nach réitíonn le cúrsaí oideachais agus a fhágann go mbaineann srian leis an léiriú foghlama. Tugann staidéir áirithe, cuir i gcás, le tuiscint go bhfuil ráta forbartha stóir focal níos moille ag páistí le SSE íseal sa thréimhse réamhscolaíochta agus gnóthachtáil níos laige níos faide anonn (Hart & Risley, 2003; Peers et al., 2000; Walker et al., 1994).

Aithnítear peirspictíocht eile sa litríocht, áfach, a thugann suntas do na difríochtaí i stíl teanga daltaí le SSE íseal go n-úsáidtear réimsí teanga níos teoranta i gcomhthéacsanna sóisialta an lucht oibre nach luíonn le spriocanna acadúla (Bernstein, 1996) seachas easnaimh nó díothacht teanga a bheith i gceist. Ba é Bernstein (1958, 1960, 2000) a rinne idirdhealú den chéad uair ar na difríochtaí teangeolaíochta agus foirm labhartha idir grúpaí sóisialta agus a bhaist an téarma 'elaborate code' ar an réim theanga sholúbtha a bhaineann le muintir mheánaicmeacha agus 'restricted code' a bhaineann le haicmí oibre atá bunaithe ar réimsí neamhchlaighdeánaithe agus a chuireann srian ar fhorbairt na teanga.

In Éirinn, tugtar go leor suntais don chomhthéacs sóisialta i gnóthachtáil oideachais agus i bhforbairt páistí (Sofroniou et al., 2004; McCoy et al., 2012; Weir et al., 2017; Ní Chlochasaigh, Ó Duibhir & Shiel, 2018) agus tugann roinnt staidéar suntas don impleacht más ann nó as a bhíonn ag an aicme íseal ar thorthaí oideachais (Cregan, 2007; MacRuairc, 2011b; Molloy et al., 2016).



Ní mór féachaint ar an ngaol atá aitheanta idir SSE agus cúrsaí oideachais agus foghlaim teangacha go ginearálta sula dtuigfí an tionchar a d'fhéadfadh a bheith ag aicmí sóisialta ar an gcóras tumoideachais in Éirinn. Ceann de na mórcheisteanna a bhaineann le daltaí i mbaol sa chóras tumoideachais ná lagshealbhú an Bhéarla mar an chéad teanga i measc dhaltaí an tumoideachais.

2.1 Daltaí i mbaol sa chóras tumoideachais: Lagshealbhú T1 agus SSE íseal

Tá neart léargas ar fáil i dtaighde ó Ceanada ar dhaltaí i mbaol ar chúiseanna éagsúla sa chóras tumoideachais: ísealchumas go ginearálta; deacrachtaí foghlama nó riachtanais speisialta oideachais; lagchumas sa chéad teanga; SSE íseal; agus stádas eithneach. Díreofar anseo ar thionchar SSE agus lagchumas teanga sa suíomh tumoideachais (Genesee, 1992, 2004, 2007; Genesee & Fortune, 2014). Is ábhar imní é d'oideachasóirí, lucht déanta polasaithe agus tuismitheoirí go minic gur ualach breise ar an bpáiste atá ag streachailt cheana féin é an tumoideachas (Genesee & Fortune, 2014) gan na tacaíochtaí cuí a bheith ar fáil dó.

Shonraigh staidéir Bruck (1978, 1982) gur éirigh chomh maith céanna le daltaí a bhí faoi bhac teanga a bhí ag freastal ar an gcóras tumoideachais is ar éirigh lena bpiaraí i gcóras oideachais na chéad teanga ach gur bhain siad amach cumas níos fearr sa dara teanga ag an am céanna. Áitíonn Bruck gur féidir leis an dalta faoi bhac teanga buntáistí a bhaint as an gcóras tumoideachais agus nár cheart deiseanna a cheilt air toisc srianta teanga in T1. Fuarthas amach i staidéar Bruck et al. (2015) a chuir SSE san áireamh go raibh daltaí ó chúlraí faoi mhíbhuntáiste sa suíomh tumoideachais ar chomhleibhéal maidir lena bhforbairt in T1 is a bhí daltaí ó chúlraí céanna nach raibh ag freastal ar an gcóras tumoideachais.

Tagann an fhianaise ar an gceist sna Stáit Aontaithe go mór leis an taighde ó Ceanada inar tuairiscíodh go n-éiríonn go héifeachtach le gach dalta sa chóras tumoideachais beag beann ar chomhdhéanamh socheacnamaíoch, cúlra nó cumas (Bourgoin, 2012; Caldas & Boudreaux, 1999; Lindholm-Leary agus Howard, 2008; Lindholm-Leary agus Block, 2010; Thomas agus Collier, 2012).

2.2 Daltaí i mbaol sa chóras tumoideachais: Deacrachtaí Foghlama / Riachtanais Speisialta Oideachais (RSO)

Cuireann staidéir ar dhaltaí a bhfuil deacrachtaí foghlama / RSO acu sa chóras tumoideachais in Éirinn (Nic Gabhann, 2008; Ní Chiaruáin, 2009; Ní Fhoighil, 2010; Barrett, 2016; Andrews et al. 2018) léargais luachmhara ar fáil ar chéatadán na ndaltaí le RSO thar na blianta, athruithe sna cleachtais RSO (measúnuithe, idirghabhálacha luatha, ciallú ar théarmaíocht srl.) agus na deacrachtaí RSO is coitianta atá ag daltaí an tumoideachais in Éirinn. An figiúr reatha atá againn do ráta na leitheadúlachta i leith RSO i measc dhaltaí an tumoideachais de réir Andrews (2019) ná 9.4% i gcomparáid le 7.8% a shonraigh Nic Gabhann deich mbliana roimhe.

Maidir leis an scéal i gCeanada, bhí taighdeoirí ag maíomh nach laghdaítear nó nach méadaítear deacrachtaí teanga na ndaltaí mar thoradh ar an tumoideachas (Bruck, Rabinovitch & Oates, 1975) agus nach amháin gur bhain páistí le deacrachtaí teanga tairbhe as an tumoideachas ach go raibh forbairtí sa Bhéarla ar siúl acu in ainneoin nach raibh tacaíocht á fáil sa Bhéarla ach ag 3% de dhaltaí sa chóras tumoideachais Fraincise (Bruck, 1978). Ar an taobh eile, bhí leithéid Trites (1976, 1978) ag maíomh nach raibh an tumoideachas oiriúnach do dhaltaí ar bhain moill forbartha leo agus go ndearna siad forbairt níos sásúla ar a gcuid scileanna Béarla i gclár Béarla. Tugann saothar Genesee ó shin i leith (1976, 1992, 2004, 2007), áfach, an-léargas ar an dalta i mbaol sa chóras tumoideachais, cé nach daltaí le deacrachtaí foghlama atá san anailís ach daltaí ar inniúlacht íseal. Fuarthas amach gur éirigh chomh maith céanna le daltaí níos lú ná an meán ó thaobh inniúlachta de sa chóras tumoideachais i bhforbairt an Bhéarla agus léiriú acadúil is ar éirigh le daltaí ar inniúlacht níos lú ná an meán i gcláir Bhéarla. Nocht taighde Bruck (1985a) gur lean deacrachtaí foghlama daltaí a bhog ón gcóras tumoideachais go dtí suíomh eile agus d'aithin sí go raibh cúrsaí meoin agus fadhbanna iompair ina gcúiseanna lárnacha don bhogadh amach sin.

3. MODHEOLAÍOCHT TAIGHDE: CONAS A BAILÍODH NA SONRAÍ DON STAIDÉAR?

Baineadh úsáid as múnla taighde ó na measúnachtaí náisiúnta (An Foras Taighde ar Oideachas) sa mhodheolaíocht taighde a cuireadh in oiriúint don úsáid i suíomh Gaelscoile DEIS. Bhain ceistneoir taighde; príomhoidí agus múinteoirí; grúpaí fócais le múinteoirí rang a trí agus a sé; múinteoirí tacaíochta foghlama agus múinteoirí oideachais speisialta; agus agallamh aonair le príomhoidí leis an múnla taighde. Riaradh trialacha caighdeánaithe i léamh an Bhéarla (Drumcondra Sentence Reading Test) agus sa mhatamaitic i ngach scoil i Mí na Bealtaine 2017. Is iad na trialacha céanna iad ar baineadh úsáid astu i Measúnachtaí Náisiúnta DEIS 2016 le go bhféadfaí comparáid a dhéanamh idir scóir na dtrialach sa staidéar ar SLG DEIS agus scóir DEIS go náisiúnta. Chuaigh duine ón bhfoireann taighde nó ionadaí ón bhForas Taighde ar Oideachas amach chun na scoileanna chun na trialacha a riaradh nó chun tacaíocht a chur ar fáil do mhúinteoirí i riaradh na dtrialach.



3.1 Daonra Scoileanna agus Sampláil Daltaí

Bhí 13 scoil lán-Ghaeilge le stádas DEIS i bpoblacht na hÉireann nuair a rinneadh an staidéar: sé scoil DEIS Banda 1 agus seacht scoil DEIS Banda 2. Ba iad ranganna a trí agus a sé amháin a bhí páirteach sa staidéar chun go mbeadh samplaí de ghnóthachtaí daltaí ag an dá leibhéal ranga agus bonn comparáide ann le scoileanna DEIS go náisiúnta a chuimsíonn rang a Dó go rang a Sé.

Tábla 1.1 Líon na nDaltaí i rang a trí agus a sé atá ar na rollaí sna scoileanna rannpháirteacha

Láthair agus Banda DEIS 1/2	Líon na ndaltaí Rang a Trí	Líon na nDaltaí Rang a Sé	Rang Ilghráid
<i>Banda 1</i>			
Scoil A Príomhchathair	17	21	Níl
Scoil B Príomhchathair	17	9	Níl (R3) Tá (R6)
Scoil C Príomhchathair	40	33	Níl
Scoil D Príomhchathair	6	6	Tá
Scoil E Príomhchathair	14	10	Tá
Scoil F Príomhchathair	42	23	Níl
Fo-iomlán	136	102	
<i>Banda 2</i>			
Scoil G Baile	16	7	Tá
Scoil H Príomhchathair	39	48	Níl
Scoil I Baile	30	21	Níl
Scoil J Príomhchathair	30	22	Níl
Scoil K Príomhchathair	31	24	Níl
Scoil L Baile	12	13	Tá
Scoil M Príomhchathair	21	25	Níl
Fo-iomlán	179	160	
Iomlán	315	262	

Ghlac gach scoil (13 SLG DEIS) páirt sa staidéar ó thaobh ceistneoirí a chomhlíonadh chomh maith. Chuir na ceistneoirí le cineálacha éagsúla ceistiúcháin sonraí ar fáil ar dhearcthaí príomhoidí agus múinteoirí chomh maith lena gcleachtais agus lena bpróifílí. Ceithre scoil a roghnaíodh go hionadaíoch chun páirt a ghlacadh sna grúpaí fócais agus sna hagallaimh – dhá scoil DEIS Banda 1 i gcathair agus scoil DEIS Banda 2 suite i mbruachbhaile agus scoil DEIS Banda 2 suite i mbaile mór.

3.2 Anailís

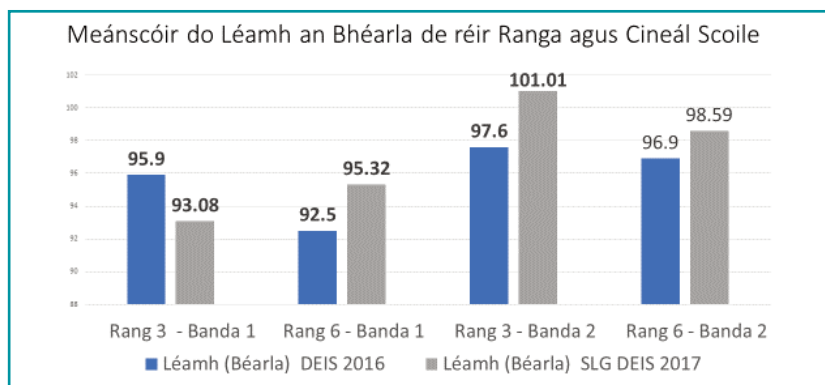
Ceartaitheoirí oilte san Fhoras Taighde ar Oideachas a cheartaigh na leabhráin trialacha. Bhíothas in ann meánscóir de réir ranga agus cineál scoile a mheas agus na meánscóir SLG DEIS a chur i gcomparáid le meánscóir náisiúnta DEIS chun aon difríochtaí suntasacha a aithint. Baineadh úsáid as an gcóras staitistiúil SPSS chun anailís a dhéanamh ar shonraí na gceistneoirí, a bhí cainníochtúil den chuid ba mhó ach ina raibh roinnt ceisteanna cáilíochtúla leis, agus ar thorthaí na dtrialacha. Minicíochtaí simplí a rinneadh sa chéad áit le linn anailíse chun próifíl na scoileanna agus na múinteoirí a chur le chéile. Bhíothas in ann ansin anailís chomparáideach a dhéanamh idir gaelscoileanna DEIS Banda 1 agus Banda 2 chun aon mhórdhifríochtaí ag teacht chun cinn sna sonraí de réir SSE na scoile a aithint.



4. TORTHAÍ

4.1 Gnóthachtáil i léamh an Bhéarla

Tugann anailís ar na meánscoir do léamh an Bhéarla de réir ranga agus cineál scoile léargas spésiúil ar conas a bhí ag éirí le daltaí i SLG DEIS i gcomparáid lena bpiaraí i scoileanna DEIS go náisiúnta. I gcás Bhandra 2, bhí meánscoir níos airde go suntasach ag SLG DEIS ná mar a bhí ag DEIS go náisiúnta ag leibhéal rang a trí a fhanann seasmhach go dtí rang a sé, cé nach raibh an difríocht suntasach ag leibhéal rang a sé. Léirigh na meánscoir ar an iomlán do Bhandra 1 scéal dearfach go raibh ag éirí níos fearr le daltaí i SLG DEIS ó thaobh léamh an Bhéarla de faoi dheireadh na bunscolaíochta. A mhalairt de chás a bhí ann ag leibhéal rang a trí ina raibh SLG DEIS ar chúl ar DEIS go náisiúnta go suntasach ó thaobh meánscoir de.

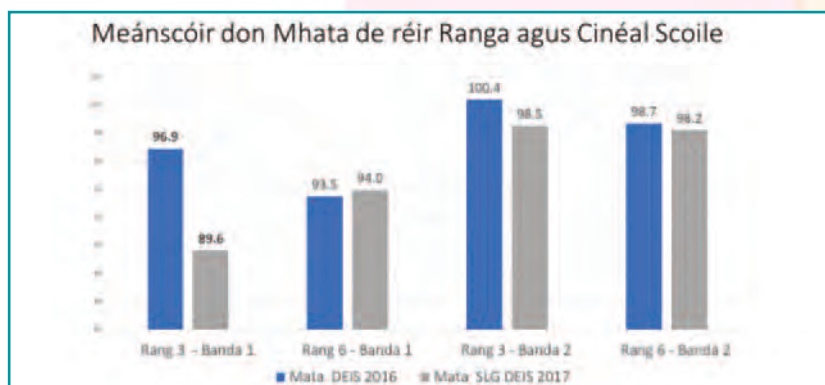


Fíor 1.1 Meánscoir do léamh an Bhéarla de réir ranga agus cineál scoile. Tá **cló trom** ar na meánscoir a bhfuil difríocht shuntasach staitistiúil eatarthu.

Insítear sna torthaí thuas go bhfuil impleacht ag cúinsí an tumoideachais ar ghnóthachtáil na ndaltaí i SLG DEIS Banda 1, sa chaoi is go bhfuil moill forbartha ann fad is atá daltaí i SLG DEIS ag dul i ngleic le foghlaim trí mheán an dara teanga. Caithfear a chur san áireamh chomh maith gur minic a bhíonn deacrachtaí suntasacha ag na daltaí seo sa Bhéarla sna ranganna sa tsraith shóisearach den bhunscoil. Feictear, áfach, go laghdaítear go mór ar an mbearna seo faoi rang a sé, nuair a théitear i dtaithí ar a bheith ag foghlaim trí mheán na Gaeilge agus ar an délitearthacht. Tugtar le fios sna torthaí seo chomh maith nach mbíonn tionchar diúltach ag an taithí ar léitheoireacht T1 níos déanaí ar léiriú acadúil níos faide anonn.

4.2 Gnóthachtáil sa Mhatamaitic

San anailís a rinneadh ar mheánscoir don mhatamaitic i SLG DEIS, bhíothas in ann comparáid a dhéanamh idir conas mar a bhí ag éirí le daltaí i SLG DEIS sa mhatamaitic, de réir mar a léirigh meánscoir sna trialacha caighdeánaithe é in 2017, i gcomparáid le daltaí a bhí ag freastal ar scoileanna DEIS go náisiúnta agus a rinne na trialacha céanna in 2016. Arís, nuair a rinneadh comparáid de réir leibhéal ranga agus cineál scoile, chonacthas go raibh bearna shuntasach le tabhairt faoi deara idir na scoir a ghnóthaigh daltaí SLG DEIS Banda 1 i rang a trí (meánscoir = 90) agus daltaí i scoileanna DEIS go náisiúnta i rang a trí (97). Mar a léiríonn Fíor 1.2 thíos, bhí na difríochtaí eile (Rang a Trí, Banda 1, Rang a Sé, Bando 1 agus 2) an-bheag agus gan aon cheann díobh suntasach go staitistiúil ach amháin an difríocht i rang a Trí Banda 1.



Fíor 1.2 Meánscoir don Mhatamaitic de réir ranga agus cineál scoile. Tá **cló trom** ar na meánscoir a bhfuil difríocht shuntasach staitistiúil eatarthu.



I staidéar NAIMS '10 (Gilleece et al., 2012), tuairiscíodh fianaise go raibh an mhatamaitic níos ísle i SLG go ginearálta ná mar a bheifí ag súil leis nuair a cuireadh SSE ard na ndaltaí san áireamh. Mar an gcéanna leis sin, bhí deacrachtaí sa mhatamaitic le sonrú sa staidéar reatha i SLG DEIS nuair a cuireadh SSE íseal na ndaltaí san áireamh. Tá léiriú agus fianaise an-soiléir sna torthaí seo go bhfuil géar-riachtanais le tacaíocht agus idirghabhálacha don mhatamaitic chun freastal ar an uimhearthacht ar an mbonn céanna leis an litearthacht. Tá géarghá chomh maith le freastal a dhéanamh ar dhaltaí cumasacha i SLG DEIS uaschumas a bhaint amach sa mhatamaitic.

4.3 Ag Plé le Daltaí a bhfuil Deacrachtaí Foghlama acu

Tuairiscíodh go raibh raon fairsing deacrachtaí foghlama ag 17.5% de dhaltaí sa staidéar, de réir príomhoidí. Tá an ráta seo níos airde go suntasach ná ráta na leitheadúlachta i SLG go ginearálta a thuiriscíonn céatadán 9.4% (Andrews et al., 2019).

Ba iad na deacrachtaí foghlama ba choitianta a bhí ag daltaí SLG DEIS ná 'Deacrachtaí Foghlama Sainiúla', ar nós géardheacrachtaí disléicse nó dioscailcúile a bhí ar 5.8% de dhaltaí, 'Míchumas Foghlama Ginearálta Éadrom' a bhí ar 2.8% de dhaltaí agus 'Suaitheadh Mothúchánach' a bhí ar 1.8% de dhaltaí. Sonraíodh i measc múinteoirí deacrachtaí iompair ar nós NHEA (Neamhoird Hipirghníomhaíochta an Easnamh Airde) a bheith coitianta i measc daltaí ach nár bhain deacrachtaí mar sin le teanga in aon chor agus go bhfacthas gur éascaigh an dátheangachas deacrachtaí mar sin.

Bhíothas ag brath go láidir ar na trialacha caighdeánacha chun daltaí le deacrachtaí foghlama a aithint ach ní raibh múinteoirí iomlán sásta maidir lena n-úsáid chun forbairt an pháiste a thomhas go leanúnach laistigh den rang.

Tar éis do pháistí le deacrachtaí foghlama tacaíocht teanga/foghlama a fháil, chonacthas gur tharla forbairt mhall i gcás páistí a raibh géardheacrachtaí acu ach bhí ardú féinmhuiníne agus tuiscint ar ábhar le tabhairt faoi deara i measc na bpáistí.

Bhraith taithí na scoile a bheith ag plé le síceolaí go mór ar an scoil agus an síceolaí féin agus tuairiscíodh idir thaithí réasúnta sásúil agus an-mhíshásúil sa staidéar. Ar na cúiseanna is mó nach raibh plé le síceolaithe sásúil, bhí measúnuithe trí Bhéarla agus moladh do pháiste le RSO bogadh ón scoil go dtí scoil Bhéarla. Ba trí Bhéarla a dhéantaí measúnuithe síceolaíochta i SLG DEIS go ginearálta.

Bhí príomhoidí nach mór ar aon ghuth go raibh bearnaí sa chur chuige seo agus nach mór riachtanais iomlána an pháiste a chur san áireamh ar bhonn níos feasaí agus cúramaí sna measúnachtaí: 'má dhéantar measúnú ar pháiste gaelscoile i mBéarla, tá sé á dhéanamh sa dara teanga foghlama an pháiste' (Ceistneoir Príomhoide), 'Ní bhfuair páistí i scoileanna lán-Ghaeilge cothrom na Féinne mar go raibh sé fíordheacair measúnú a fháil déanta ar pháistí (i scoil faoi mhíbhuntáiste)' (Ceistneoir Príomhoide), 'Cruthaíonn sé sin saghas meon is dócha gur sa Bhéarla a theastaíonn an tacaíocht' (Agallamh A).

Níor tharla sé go rómhínic gur fhág dalta an SLG DEIS mar gheall ar dheacrachtaí foghlama dar le príomhoidí, fiú tar éis dóibh moladh a fháil ó shíceolaí. Bhí cúpla cás ann inar fhág an dalta agus inar lean na deacrachtaí sa suíomh nua agus tharla sé gur fhill daltaí áirithe ar an SLG DEIS arís mar is ann a bhí siad sona. Sa chás gur fhág daltaí, ba chuid scoil Bhéarla nó scoil speisialta a chuaigh siad den chuid ba mhó. Tá feabhas le tabhairt faoi deara sa chás seo: 'Tá feabhas tagtha ar dhearcadh na síceolaithe maidir leis an oideachas trí Ghaeilge. Breathnaítear go géar ar dhul chun cinn iomlán an pháiste sula mholtar é/í a aistriú go scoil Béarla' (Agallamh C).

B'ionann meánráta na bpostanna tacaíochta de réir bhanda na scoile ina raibh ar an meán 1.6 post tacaíochta GAM/EAL (General Allocation Model/English as an Additional Language). Ba cheist phráinneach í áfach nach raibh aon phost tacaíochta teanga, le faomhadh oifigiúil, ag aon scoil sa sampla. Dar le príomhoidí agus múinteoirí an tsampla, bheadh a leithéid de Mhúinteoir Tacaíochta Teanga ina mhórbhuntaíste do SLG DEIS chun próifíl na Gaeilge sa scoil a fhorbairt chomh maith le cúraimí eile: tacú le Aistear a chur i bhfeidhm; teanga neamhfhoirmiúil, shóisialta na ndaltaí agus fónaic na Gaeilge a fhorbairt i ranganna na naíonán; idirghabhálacha litearthachta na Gaeilge srl.

Sa chás ina gcuirtear tacaíocht foghlama ar fáil do dhaltaí na scoile, feictear bua na tacaíochta i riaradh iomlán na scoile de réir shonraí na bpríomhoidí agus na múinteoirí. Bíonn sé níos éifeachtaí idirghabhálacha a riar, bíonn torthaí na dTrialacha Caighdeánacha níos cóngaraí don chuar náisiúnta, bítear ag freastal ar dhaltaí ar ard-chumas chomh maith leo siúd atá ag streachailt, bíonn tuiscint níos mó ar an ábhar i gcás tacaíochta teanga, bíonn ardú féinmhuiníne le feiscint agus cuirtear taithí scoile iomlánaíoch ar fáil: 'muna bhfuil na páistí sona ar scoil, níl siad chun aon rud a fhoghlaim' (GFA: Grúpa Fócais A). Bíonn an fhorbairt seo mall go minic i gcás daltaí a bhfuil fíordheacrachtaí foghlama acu, ach fós bíonn sí le sonrú. Baineann deacrachtaí, áfach, le Múinteoirí Oideachais Speisialta a earcú don suíomh lán-Ghaeilge DEIS, daoine atá oilte agus a bhfuil tuiscint acu ar an gcomhthéacs agus atá báúil: 'Is tuiscint níos mó ná tacaíocht a bhíonn ann go minic' (GFC: Grúpa Fócais C), de réir shonraí na múinteoirí. Chuir príomhoidí an-luach ar leanúnachas foirne agus tuiscint na foirne tacaíochta ar an gcomhthéacs scoile ach bhí deacrachtaí ann Múinteoir Oideachais Speisialta (MOS) oiriúnach a earcú don suíomh agus foireann tacaíochta sheasmhach a choinneáil. Nuair



a bhíodh tuilleadh tacaíochta le fáil ón bhfoireann i bhfoirm MOS, bhíodh torthaí a gcuid oibre sofheicthe i ngnóthachtáil na ndaltaí.

B'fhíorbheag é céatadán na ndaltaí a bhí ag fáil tacaíocht teanga don Ghaeilge (0.5%) i SLG DEIS Banda 1 agus ní raibh aon dalta i SLG DEIS Banda 2 ag fáil tacaíocht teanga don Ghaeilge. Ba mhinic a cuireadh tacaíocht ar fáil trí Ghaeilge don mhataimic. Ba é cinneadh na scoile é sin ach ní mór a aithint gur mór idir tacaíocht don Ghaeilge agus tacaíocht trí Ghaeilge. Ba go dátheangach a cuireadh tacaíocht don léitheoireacht ar fáil den chuid is mó (57.9% de mhúinteoirí). Chuir 52.6% de mhúinteoirí tacaíocht ar fáil trí mheán na Gaeilge don mhata.

Ba líonmhaire i bhfad iad líon na ndaltaí a bhí ag fáil tacaíocht foghlama don Bhéarla (15.8%) agus don mhata (15.9%) i SLG DEIS i gcomparáid leis an líon beag daltaí a bhí ag fáil tacaíocht foghlama don Ghaeilge (1.7%). Is 0.2% ar an iomlán mar sin atá ag fáil tacaíocht teanga don Ghaeilge agus 1.7% atá ag fáil tacaíocht foghlama don Ghaeilge ach an chuid is mó den tacaíocht foghlama sin i mBanda 2.

Ba chosúil gur cuireadh tacaíocht trí mheán an Bhéarla ar fáil toisc na deacrachtaí a aithníodh le caighdeán Béarla na ndaltaí i gceantair faoi mhíbhuntáiste agus iad ag tosú ar scoil. Chuir múinteoirí fáilte roimh chur i bhfeidhm Churaclam Teanga na Bunscoile (CNCM, 2015) agus na buntáistí a bhaineann le freastal ar an dá theanga go comhtháite, ach bhí roinnt amhras fós ar mhúinteoirí maidir le praiticiúlacht an chur chuige sin i SLG DEIS. Úsáideadh go leor scéimeanna agus idirghabhálacha chun treisiú a dhéanamh ar an litearthacht i SLG DEIS: *Literacy Leap*, *Oxford Reading Tree*, *Toe by Toe*, *Reading Recovery*, *First Steps*.

Ba é an dúshlán ba mhó do mhúinteoirí maidir le tacaíocht a thabhairt do dhaltaí a raibh deacrachtaí foghlama acu ná easpa ama, ach chuir sé isteach 'go mór' ar mhúinteoirí 'gan an chomhairle sna tuairiscí ó ghníomhaireachtaí mar An Chomhairle Náisiúnta um Oideachas Speisialta (CNOS) a bheith oiriúnach do chomhthéacs an ranga dhátheangaigh' agus chuir 'ísealchumas ag daltaí sa teanga labhartha – Gaeilge' isteach 'go mór' ar 31.6% de mhúinteoirí. Tá léargas sna dúshláin sin ar riachtanais na ndaltaí agus ar an ngéarghá a bhaineann le freastal ar chaighdeán príomhtheanga na scoile sa chaoi go mbeidh teacht rathúil ag daltaí ar an gcuraclam ina iomláine.

4.4 Na dúshláin is mó

Tá lagchumas na ndaltaí sa Bhéarla ar an dúshlán is mó atá i SLG DEIS. Léirigh príomhoidí agus múinteoirí sa taighde buairt maidir le heaspa sealbhaithe teanga na bpáistí i gceantair faoi mhíbhuntáiste. Aithníodh deacrachtaí eile a bhaineann leis an gcomhthéacs SSE íseal ar nós easpa tacaíochta ón mbaile. Maidir leis an tumoideachas, aithníodh go raibh easpa treorach ann ar chur i bhfeidhm an tumoideachais agus go bhfuil go leor éiginnteachta ann agus go leor ceisteanna gan freagairt mar gheall air sin. In an-chuid cásanna, is cosúil go bhfuil múnlaí á gcur i bhfeidhm ag scoileanna go héifeachtach bunaithe ar thaithí na scoileanna sin ach nach bhfuil cinnteacht ann ina dtaobh. Tá easpa scéimeanna litearthachta agus acmhainní digiteacha ar fáil trí Ghaeilge, a macasamhail is a bheadh ar fáil do litearthacht an Bhéarla agus tá easpa béime ar an ngaeloideachas/tumoideachas in oiliúint múinteoirí sa bhunchéim oideachais, de réir sonraí ó na múinteoirí agus na príomhoidí.

5 MOLTAÍ ATÁ AG EASCAIRT AS AN BPÁIPÉAR

Bunaithe ar na torthaí maidir le léamh an Bhéarla a nochtadh sa pháipéar seo, ba cheart do SLG DEIS Banda 1 aird a dhíriú ar an treocht a léirítear thuas maidir leis an mbearna shuntasach ag rang a trí a laghdaíonn i bhfabhar na SLG DEIS faoi rang a sé. D'fhéadfaidís bealaí a iniúchadh ina bhféadfaí léamh an Bhéarla trí mheán an dá theanga a éascú do dhaltaí i SLG DEIS Banda 1 go háirithe. Tá buntáistí maidir le traschur scileanna ó léamh in T2 go dtí an léitheoireacht in T1 le sonrú sna torthaí taighde a bhaineann le léamh an Bhéarla. Moltar go gcuirfí oiliúint ar fáil do mhúinteoirí agus d'ábhair oide maidir le teachtaireachtaí Churaclam Teanga na Bunscoile (2019) maidir leis an mbéim ar thraschur scileanna agus páistí a chumasú chun bheith inniúil ar fheasacht teanga.

Tá géarghá le hidirghabhálacha luatha agus le hidirghabhálacha láidre teanga chun freastal go háirithe ar dhaltaí atá ag streachailt le léamh an Bhéarla ach nach bhfuil deacrachtaí foghlama aitheanta acu. Maidir le moltaí i gcás na litearthachta agus daltaí a bhfuil deacrachtaí acu, tá gach seans ann i gcomhthéacs SLG DEIS go bhféadfadh daltaí a bheith ag streachailt le léamh an Bhéarla agus gan deacracht foghlama aitheanta a bheith acu. Éireoidh le daltaí áirithe dul chun cinn a dhéanamh idir rang a trí agus a sé ach beidh daltaí eile ann a bheidh ag streachailt. Dá fhad a fhágtar iad agus a ligtear dóibh teacht tríd an gcóras, is ea is mó seans nach n-aithneofaí iad agus go gcuirfí leis an dúshlán idirdhealú a dhéanamh idir iad siúd a bhfuil deacracht foghlama acu agus iad siúd atá ag streachailt le léamh an Bhéarla. 'Garden variety poor readers' is ea an téarma a thugtar ar léitheoirí a bhíonn ag streachailt agus aithníonn samhail Stanovich (1988) go mbíonn bearnaí próiseála fóineolaíche ag daltaí a bhfuil disléicse orthu agus ag daltaí atá ag streachailt ach go mbíonn sé níos láidre agus coitianta i measc daltaí a bhfuil disléicse orthu. Tugann na meánscóir le fios go raibh léitheoirí laga nó daltaí ag streachailt le léamh an Bhéarla i SLG DEIS nach raibh diagnóis ná tacaíocht oifigiúil faighte acu. Ní mór a aithint go bhfuil a leithead d'fhoghlaimoírí ann agus conas tacú leo.



Is amhlaidh an scéal maidir le torthaí na matamaitice ina molann an staidéar nach mór do SLG DEIS béim níos treise a chur ar idirghabhálacha don uimhearthacht thras-scoile amháil is a bhí déanta le cúrsaí litearthachta. Tá sé riachtanach, go háirithe i scoileanna DEIS Banda 1 rang a trí, freastal ar an uimhearthacht agus tacaíocht don mhata / d'fhoghlaim na matamaitice trí mheán na Gaeilge a chur i bhfeidhm. Le cabhair idirghabhálacha, tá sé ríthábhachtach chomh maith go ndéanfaí freastal ar dhaltaí ar ardchumas lena n-uaschumas a bhaint amach.

Ba mhór idir taithí na scoileanna aonair sa sampla maidir leis an bplé a bhíodh acu le síceolaithe. Dar le cuntas scoileanna áirithe, bhí an plé sásúil ach dar le scoileanna eile ní raibh síceolaí acu le fada agus bhain dúshlán le teacht ar shíceolaí le tuiscint agus bá don suíomh DEIS. Is trí mheán an Bhéarla a rinneadh na measúnuithe síceolaíochta i SLG DEIS. Ardaítear ceisteanna eitice maidir le cearta teanga an pháiste i SLG DEIS sa staidéar agus measúnú a dhéanamh ar na scoileanna ar fad atá ag páiste sa dá theanga.

Deacracht mhór a d'aithin roinnt múinteoirí agus príomhoidí ná an moladh a thagann ó shíceolaí páiste le deacracht foghlama a bhogadh ón SLG in ainneoin thaithí agus mholadh an phríomhoide agus na múinteoirí an páiste a fhágáil sa scoil. Bhí ardú feasachta agus muiníne le tuairisciú i measc múinteoirí agus príomhoidí maidir le dul i ngleic leis an moladh seo nuair a bhí an páiste socraithe agus sásta ar scoil. Ní raibh sé coitianta go bhfágadh páiste le deacrachtaí foghlama an SLG DEIS ach, mar sin féin, tá an fheasacht maidir le taithí iomlánaíoch an pháiste ar scoil, sástacht an pháiste ar scoil agus bua an tumoideachais do dhaltaí nuair a chuirtear an tacaíocht chuí ar fáil fóir-riachtanach chun tuiscint a fháil ar an gcomhthéacs gaelscoile DEIS.

Moltar go láidir go ndéanfaí athbhreithniú ar mheasúnuithe síceolaíochta i SLG DEIS, go gcuirfí in oiriúint iad don chomhthéacs agus do riachtanais na ndaltaí, agus go mbeadh na measúnuithe dátheangach ar a laghad.

5.1 Conclúid

Sa pháipéar seo ar thionchar an tumoideachais ar ghnóthachtáil daltaí i scoileanna lán-Ghaeilge le stádas DEIS, léirítear go bhfuil ag éirí chomh maith céanna nó níos fearr le daltaí i SLG DEIS i léamh an Bhéarla agus sa mhatamaitic is atá lena bpiaraí i scoileanna DEIS go náisiúnta faoi dheireadh na bunscolaíochta. Tá léargais luachmhara ann do ghort an tumoideachais agus don chomhthéacs DEIS go bhfuil ag éirí go héifeachtach le múnla an tumoideachais go háirithe de réir mar a bhaineann le buntáistí litearthachta. Molann an taighde mar sin féin go gcuirfí idirghabhálacha litearthachta i bhfeidhm chun freastal ar dhaltaí atá ag streachailt leis an léitheoireacht. Tá fianaise ar fáil maidir le foghlaim na matamaitice trí Ghaeilge go bhfuil géarghá le hidirghabhálacha láidre a chur i bhfeidhm don uimhearthacht, le tacaíocht foghlama don mhata trí mheán na Gaeilge agus le tacaíocht foghlama don Ghaeilge. Cuirtear sonraí i láthair san alt faoi na deacrachtaí foghlama is coitianta i SLG DEIS agus ráta na leitheadúlachta RSO mar aon le léargais ar na cleachtais atá i bhfeidhm i SLG DEIS chun freastal ar dhaltaí a bhfuil RSO acu. Pléitear na dúshláin is mó a bhaineann leis an suíomh lán-Ghaeilge DEIS agus déantar moltaí de réir na dtorthaí taighde maidir le gnóthachtáil na ndaltaí, tacaíocht foghlama, measúnuithe síceolaíochta agus idirghabhálacha don suíomh.



TAGAIRTÍ

- Andrews, S., Ó Duibhir, P., agus Travers, J. (2018). The prevalence and types of special educational needs in Irish-medium schools. Páipéar a cuireadh i láthair ag an gcomhdháil *Identity and Education in Multilingual Contexts* conference, Institiúid Oideachais Marino.
- Banks, J. agus McCoy, S. (2011). *A Study on the Prevalence of Special Educational Needs. NCSE Research Reports No. 9.* Co. na Mí: An Chomhairle Náisiúnta um Oideachas Speisialta.
- Barrett, M. (2016). Doras Feasa Fiafraí: Exploring Special Educational Needs Provision and Practices across Gaelscoileanna and Gaeltacht Primary Schools in the Republic of Ireland. Tráchtas máistreachta: an Coláiste Ollscoile, Baile Átha Cliath.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research and Critique.* Londain: Taylor and Francis.
- Bourgoin, R. (2015). Reading Strategies: At-risk and high performing immersion learners.
- Caldas, S.J. agus Bourdreaux, S. (1999). Poverty, race and foreign language immersion: Predictors of academic achievement. *Language Learning*, 5(1), 4-15.
- Chiu, M.M., agus McBride-Chang, C. (2006). Gender, context and reading: A comparison of students in 43 countries. *Scientific Studies of Reading*, 10, lgh 331-362.
- Cosgrove, J. et al. (2018). *Educational Experiences and Outcomes of Children with special Educational Needs: Phase 2 – from age 9 to 13.* NCSE Research Report No. 25: Baile Átha Cliath.
- Hart, D. agus Lapkin, S. (1988). Issues of Social-Class Bias in Access to French Immersion Education. In: Lapkin, S. (Eag.) (1988) *French Second-Language Education in Canada: Empirical Studies* lgh 324-350
- Hart, B., agus T.R. Risley, (2003). The Early Catastrophe: The 30 Million Word Gap by Age 3. *American Educator* 27: lgh 4-9.
- Halsall, N. (1994). Attrition/retention of students in French immersion with particular emphasis on secondary school. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 312-345.
- Kavanagh, L., Shiel, G. agus Gilleece, L., in éineacht le Kiniry, J. (2015). *The 2014 National Assessments of English Reading and Mathematics. Volume II: Context Report.* Baile Átha Cliath: Foras Taighde ar Oideachas.
- Kavanagh, L., Weir, S., agus Moran, E. (2017). *The evaluation of DEIS: Monitoring achievement and attitudes among urban primary school pupils from 2007 to 2016.* Baile Átha Cliath: Foras Taighde ar Oideachas.
- Molloy, G., Murtagh, L. agus McAvinue, L. (2016). An examination of the oral language competence of junior infant pupils attending DEIS and Non-DEIS schools, *Irish Educational Studies*, 35:2, 213-231.
- Mac Ruairc, G. (2011). Where words collide: social class, schools and linguistic discontinuity, *British Journal of Sociology of Education*, 32:4, 541-561
- MacRuairc, G. (2011b). They're my words – I'll talk how I like! Examining social class and linguistic practice among primary-school children, *Language and Education*, 25:6, 535-559
- Nic Gabhann, D. (2008). *Survey of Special Education Needs in Gaelscoileanna, 2006-7.* Tráchtas máistreachta neamhfhoilsithe.
- OECD (an Eagraíocht um Chomhar agus Forbairt Eacnamaíochta) (2010). *PISA 2009 results: Iml. 2. Overcoming social background – Equity in learning opportunities and outcomes.* Páras: Údar.
- Ó Riagáin, P., agus Ó Gliasáin, M. (1979). *All-Irish primary schools in the Dublin area.* Baile Átha Cliath: Institiúid Teangeolaíochta Éireann.
- Sirin, S.R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research* 75: lgh 417-453
- Stanovich, K. E. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor reader: The phonological-core variable-difference model, *Journal of Learning Disabilities* 21: 590-604, & 612.
- Thomas, W.P., agus Collier, V.P. (2012). *Dual language education for a transformed world.* Albuquerque, NM: Dual Language of New Mexico and Fuente Press.
- Trites, R. (1978). Learning disabilities in immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 34, 888-889.
- Tough, J. (1977). *The Development of Meaning.* Londain: Unwin Education Books.

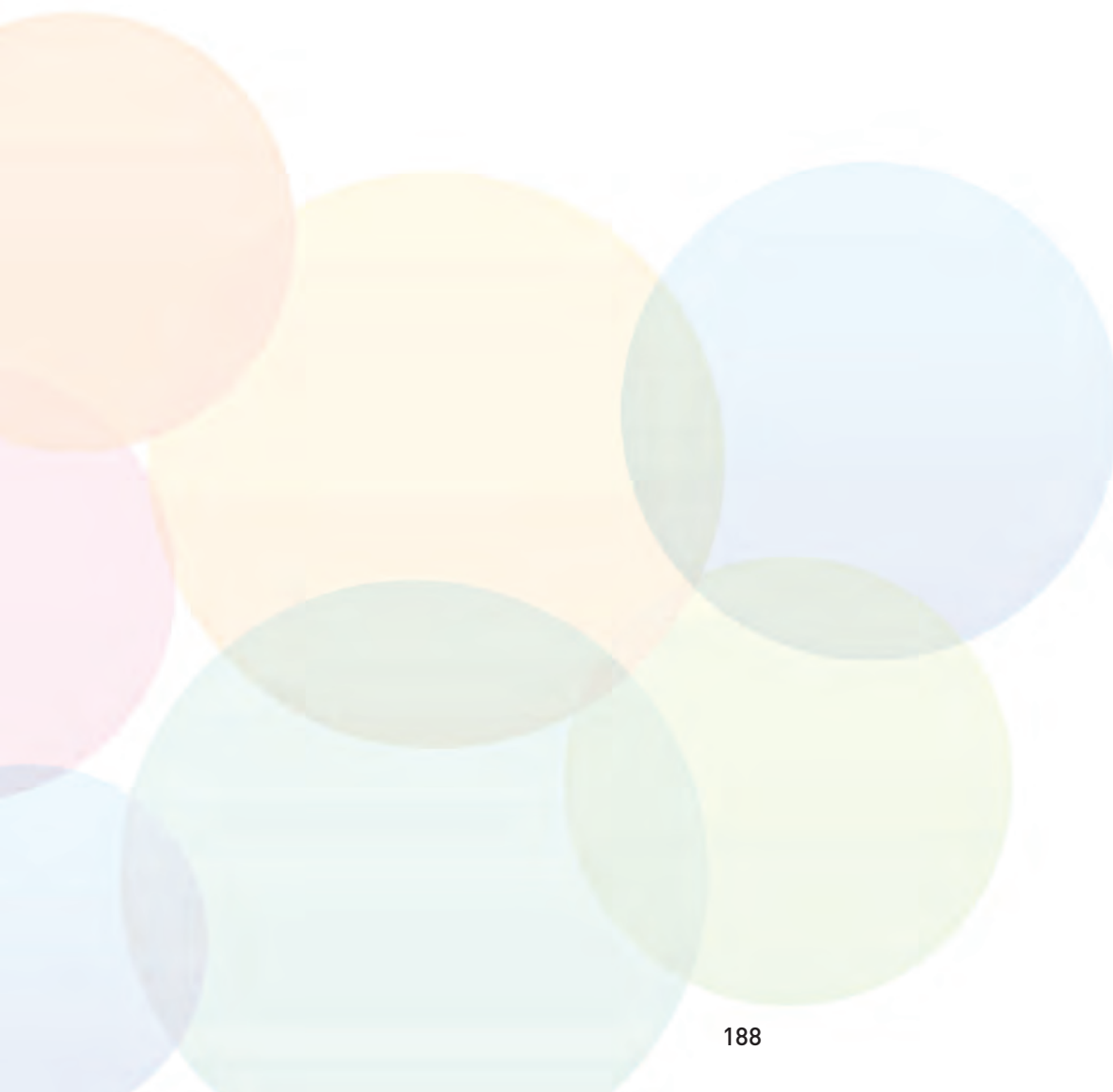


Weir, S. agus Denner, S. (2013). *The Evaluation of the School Support Programme under DEIS: Changes in pupil achievement in urban primary schools between 2007 and 2013*. Baile Átha Cliath: Foras Taighde ar Oideachas.

Weir, S., Kavanagh, L., Kelleher, C. agus Moran, E. (2017). *Addressing educational disadvantage. A review of evidence from the international literature and of strategy in Ireland: An update since 2005*. Baile Átha Cliath: Foras Taighde ar Oideachas.

White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91(3), lgh 461-481.

Wiss, C. (1989). Early French immersion may not be suitable for every child. *The Canadian Modern Language Review*, 45, 517-529





An luathlitearthacht i rang na naíonán sinsearach i nGaelscoil DEIS banda 2: idirghabháil agus dul chun cinn

Máiréad Ní Chatháin Uí Chonchúir, Coláiste Mhuire gan Smál, Luimneach

ACHOIMRE

Is ábhar beo díospóireachta í an Ghaeilge le tamall anuas go mór mór sna meáin, i measc taighdeoirí, lucht na Comhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta (CNCM)¹, agus na Roinne Oideachais agus Scileanna. Foilsíodh polasaí nua don oideachas Gaeltachta (2016),² seoladh Curaclam Nua Comhtháite Teanga (2015)³ agus ardaítear ceist an tumoideachais arís i gcomhthéacs na ngaelscoileanna agus na scoileanna Gaeltachta. Ní luaitear gaelscoileanna DEIS sa díospóireacht seo áfach.

Go hidirnáisiúnta, tá béim mhór á cur ar sholáthar oiriúnach luath-idirghabhálacha coisctheacha rangbhunaithe agus ar sholáthar tacaíochta litearthachta seachas ar mhodhanna aistarraingthe na tacaíochta san oideachas. In Éirinn, is iomaí bunscoil a chuireann an clár luath-idirghabhála rangbhunaithe Béarla *Literacy Lift-Off* (LLO) i bhfeidhm chun caighdeán litearthachta a ardú sa Bhéarla. I roinnt scoileanna, is dian-idirghabháil litearthachta chomhoibritheach é LLO atá dírithe ar na Naíonán Mhóra / Rang a hAon.

Taighde feidhmeach a bhí idir lámhaibh sa tráchtas seo inar fiosraíodh an tionchar a bhí ag clár luath-idirghabhála litearthachta rangbhunaithe ar nós LLO, ach a bhí aistriú go Gaeilge agus curtha in oiriúint do chomhthéacs gaelscoile ag an taighdeoir, ar shealbhú na scileanna luathlitearthachta i Rang na Naíonán Mór. Tugtar *Preabchlár na Litearthachta* (*'Preabchlár'*) ar an gclár seo.

Cuireadh an taighde i bhfeidhm tré mhúnla an chomhartheagaisc agus sé ionad teagaisc: dhá ionad teagaisc ar an léitheoireacht (léamh ar théacs nua agus athléamh téacs); ionad teagaisc ar an scríbhneoireacht; ar an bhfeasacht fhóineolaíoch; ar fhocail ardmhínicíochta; agus ar an teanga ó bhéal.

Léirigh na torthaí cainníochtúla gur tháinig forbairt shuntasach ar scileanna luathlitearthachta na ndaltaí go léir sa Ghaeilge. D'eascair téamaí spéisiúla ó thorthaí cáilíochtúla maidir le tionchar an Bhéarla, grúpáil, feasacht múinteoirí, oideolaíocht, agus forbairt na léitheoireachta agus na scríbhneoireachta. Cruthaíodh leis na torthaí gur luath-idirghabháil rangbhunaithe inmholta é *Preabchlár na Litearthachta* mar chur chuige, mar is clár é a fhreastalaíonn ar an éagsúlacht foghlaimoirí i Rang na Naíonán i ngaelscoil DEIS Banda 2 agus a fhorbraíonn scileanna na luathlitearthachta go héifeachtach.

ABSTRACT

The Irish language has been a subject of huge debate lately in the media, among researchers, the National Council for Curriculum and Assessment, the Department of Education, the *Policy on Gaeltacht Education* (2016), the recently-launched *Primary Language Curriculum* (2015), and the question around 'immersion education' raised in the context of all-Irish primary schools and Gaeltacht schools. Unfortunately, the all-Irish DEIS schools are often excluded from this debate.

There is a huge emphasis internationally on the provision of suitable, preventable, class-based, early interventions and literacy support rather than withdrawal methods of support in education. In Ireland, many primary schools are implementing the class-based, early-intervention programme of *Literacy Lift Off* (LLO) to raise literacy standards in English. In some schools, LLO is a collaborative, intensive literacy intervention that is directed at Senior Infants and First Class.

This dissertation was based on action research which investigated the impact of a class-based early-literacy intervention programme akin to LLO, but translated to Irish and adapted for all-Irish schools by the researcher, on the acquisition of early literacy skills in Senior Infants. This programme was called *Preabchlár na Litearthachta*.

¹ An Chomhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta. Cuireadh an CNCM ar bhonn reachtúil in 2001. Roimhe sin, eagraíocht neamhreachtúil ba ea í, ar feadh os cionn 20 bliain.

² *Polasaí don Oideachas Gaeltachta 2017-2022*. Seoladh é i nDeireadh Fómhair 2016.

³ Curaclam Nua Teanga do bhunscoileanna faofa ag an Aire Oideachais & Scileanna, Jan O'Sullivan, 13 Samhain 2015.



The research was implemented through a model of team teaching and station teaching comprising of six stations: two reading stations (familiar and new text reading), and stations on writing, phonemic awareness, high frequency words, and oral language.

The quantitative results demonstrated that all the pupils' early literacy skills in Irish improved considerably. Interesting themes emerged from the qualitative results with regards to the influence of the English language, groupings, teacher awareness, pedagogy, and reading and writing development. Research results proved that the class-based early intervention of *Preabhlár* was highly recommended as an approach to accommodate a diversity of learners in the Infants Class in an all-Irish DEIS Band 2 school and it develops early literacy skills effectively.



1. RÉAMHRÁ

1.1 Cúlra an staidéir

Maítear gurb iad luathbhlianta an dalta bunscoile na blianta is tábhachtaí chun deacrachtaí foghlama a chosc (Clay, 1993; Pinnell, 1989; Slavin, Madden, Dolan & Wasik, 1996). Léirítear i dtaighde thar na blianta gur fóirannamh a chúitítear daltaí má dhéanann siad drochthosach sa léitheoireacht (Lentz, 1988; Neuman & Dickinson, 2001; Snow, Burns, & Griffin, 1998; Torgesen, 1998; Whitehurst & Lonigan, 2001). Tá cruthúntas ann go mbíonn deacrachtaí suntasacha i bhfoghlaim na léitheoireachta ag aon trian amháin de pháistí (Adam, 1990). Maíonn Juel (1988) '[that] a child who is a poor reader in the first grade is 88% more likely to remain a poor reader in fourth grade' (Iaquinta, 2006, lch 413).

1.2 Luath-idirghabhálacha Coisctheacha

In Éirinn, is iomaí bunscoil ina bhfuil an clár luath-idirghabhála rangbhunaithe Béarla *Literacy Lift-Off* (LLO) á chur i bhfeidhm chun caighdeán litearthachta a ardú sa teanga sin. Is dian-idirghabháil litearthachta chomhoibritheach é LLO atá dírithe ar na Naíonáin Mhóra / Rang a hAon. Cuirtear béim mhór ar phleanáil éifeachtach d'fhonn an luathlitearthacht a fhorbairt i seomraí ranga príomhshrutha i gcomhthéacs na próifíle éagsúlachta atá ag ranganna na naíonán inár scoileanna sa lá atá inniu ann (an Roinn Oideachais agus Scileanna (ROS), 2011). I gcás na ngaelscoileanna, moltar an luath-thumoideachas mar chur chuige sna luathbhlianta chun go sealbhóidh dalta 'tairseach leibhéal teanga lenar féidir leis/léi dul i ngleic go feidhmiúil leis an gcuraclam trí mhéan na Gaeilge' (Ní Mhaoláin, 2013, lch 10). Ciallaítear, mar sin, go bhfuil sé an-tábhachtach go mbeadh an luath-thumoideachas i bhfeidhm i gcás an dalta gaelscoile sna luathbhlianta ionas go bhforbrófar a scileanna teanga sula dtosóidh sé ar an léitheoireacht fhoirmiúil. Tá impleachtaí ann don dalta atá ag freastal ar ghaelscoil, áfach, ní hamháin i leith shealbhú an dara teanga ach i leith shealbhú na litearthachta sa dá theanga freisin. Ní mór do dhaltaí máistreacht a bhaint amach ar léamh na teanga mar bhunús chun dul i ngleic leis an gcuraclam ina iomláine. D'fhorhmhór na ndaltaí, ní dúshlán atá sa délitearthacht. Baineann dúshlán litearthachta le daltaí ag a bhfuil deacrachtaí foghlama nó le daltaí ó chúlra socheacnamaíoch ina bhfuil siad faoi mhíbhuntáiste.

1.3 Réasúnaíocht an Taighde

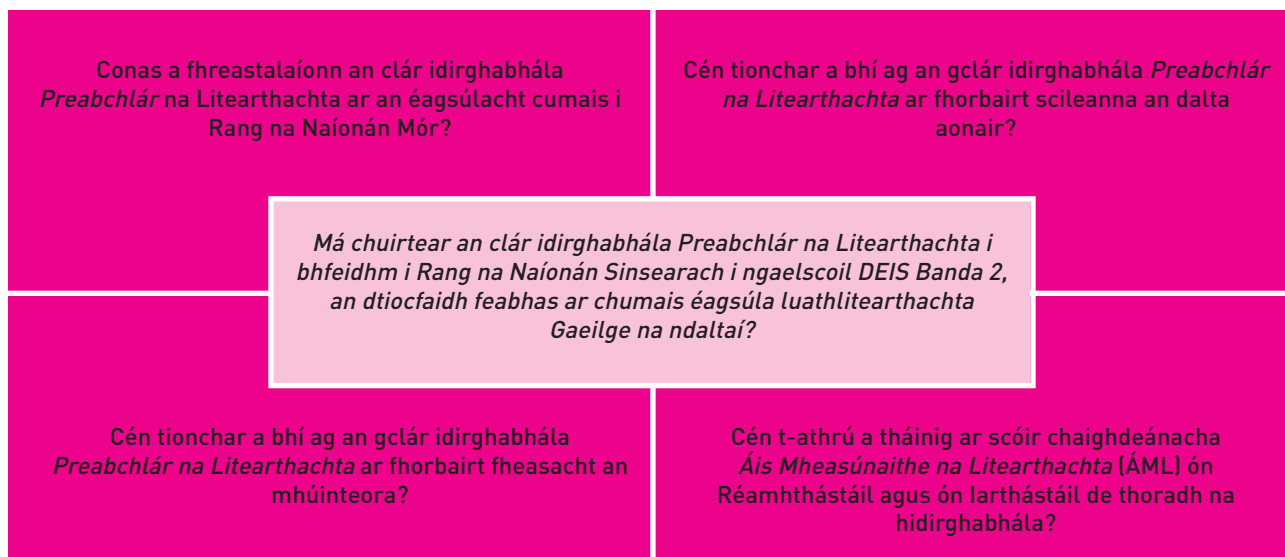
Maidir le tús-teanga na litearthachta i ngaelscoileanna, maíonn Ní Bhaoill (2004) gurb í 'léitheoireacht na Gaeilge ar dtús an ceann is coitianta' (Ní Bhaoill & Ó Duibhir, 2004, lch 19) agus moltar tosú ar léitheoireacht na Gaeilge i ranganna na naíonán (Gaeloideachas, 2017). Beartaíodh ar an gclár *Preabchlár na Litearthachta* ('*Preabchlár*') a dhéanamh ar dtús mar ní maith mar a thagann LLO le polasaithe scoile i leith an tumoideachais. Cuireadh LLO in oiriúint do chomhthéacs gaelscoile an taighdeora ar gaelscoil DEIS í d'fhonn teagasc na luathlitearthachta Gaeilge a mheas tríd an gclár a aistriú go Gaeilge. Úsáidtear an téarma *Preabchlár* go forleathan i dTuaisceart Éireann mar aistriúchán ar LLO. Tá *Preabchlár* nó LLO ailínithe le hoideolaíocht agus dea-chleachtais *Reading Recovery* (RR). Úsáidtear an téama '*Aisghabháil na Litearthachta*' ('*Aisghabháil*') agus *Preabchlár* as seo amach sa pháipéar seo agus an taighdeoir ag tagairt do RR agus LLO.

1.4 Réasúnaíocht Phearsanta

Mar mhúinteoir, tuigtear don údar go n-aithnítear in an-chuid den taighde ar shuíomhanna tumoideachais gur deacair do mhúinteoirí freastal ar ranganna ina bhfuil an-éagsúlacht cumais agus inniúlachta sa sprioctheanga (m.sh. Lindholm-Leary, 2005; Bishop et al., 2001). Is amhlaidh atá cúrsaí in Éirinn (Ní Shéaghda, 2010; Hickey, 2001), agus tá géarghá le tacaíocht a sholáthar do mhúinteoirí chun an dúshlán a shárú. Chreid an t-údar go raibh easnamh sa taighde maidir leis an éifeacht a bhíonn ag luath-idirghabhálacha oiriúnacha don luathlitearthacht Gaeilge i ngaelscoileanna DEIS. In ainneoin cuardach fairsing do thaighde ar *Preabchlár*, ní raibh teacht ar thuairiscí substaintiúla ar an ábhar. Dá bhrí sin, ní raibh aon treoirlínte le leanúint ná ní raibh teacht ar aon eiseamláirí d'idirghabhálacha a bhí aistrithe go Gaeilge ar mhúnla *Preabchlár*. Cé go raibh an comhartheagasc ar siúl i roinnt gaelscoileanna maidir leis an nGaeilge, ní struchtúir *Preabchlár* go fírinneach a bhí iontu. Tuigtear go bhfuil múnla *Preabchlár* á chur i bhfeidhm i scoileanna lán-Ghaeilge an Tuaiscirt (Nig Uidhir, 2016) ach is beag eolas atá foilsithe le deimhniú gur múnla atá ailínithe le teoricí Clay atá ann.



Fíor 1.5: Ábhar an Taighde



2. LÉIRMHEAS LITRÍOCHTA

2.1 Réamhrá

Is próiseas coisctheach é an tacaíocht ranga, an teagasc éifeachtach ranga agus an tsainnithint luath. Leagtar béim mhór ar sholáthar idirghabhálacha rangbhunaithe coisctheacha cuí agus tacaíocht litearthachta laistigh den rang seachas modhanna tacaíochta oideachasúla aistarraingthe ina dtógtar na daltaí amach as an rang (NCSE, 2013; Higgins et al., 2015). Sainmhínítear luath-idirghabhálacha, amhail *Aisghabháil na Litearthachta ('Aisghabháil')* agus *Preabchlár* na Litearthachta (*'Preabchlár'*) mar seo a leanas:

additional actions undertaken by a class teacher or other instructor in the first three years of schooling to overcome reading difficulties (Reynolds et al., 2011, lch 258).

2.2 Comhthéacs

Moltar go láidir in Acht EPSEN (2004)⁴ cur chuige a úsáid a bhfuil trí chuid ann chun riachtanais an dalta a aithint, ag leibhéal na tacaíochta ranga, na tacaíochta scoile agus na tacaíochta scoile móide. D'fhonn díriú ar riachtanais gach foghlaimeora, 'cuimsítear múnla céimnithe measúnaithe agus idirghabhála i scoileanna mar réiteach ar fhadhbanna sa leanúntas tacaíochta' (RSO, 2007). Is tacaíocht scoile í luath-idirghabháil ar nós *Preabchlár*. Bogann an próiseas ó idirghabhálacha simplí sa seomra ranga go dtí idirghabhálacha atá níos speisialaithe agus níos aonaraí (RSO-LT, 2007, lch 7). Tá trí phróiseas scoilbhunaithe faoi leith ar fáil do dhaltaí: bíonn Tacaíocht Ranga á comhordú ag an múinteoir ranga sa ghnáthsheomra ranga; agus bíonn Tacaíocht Scoile á comhordú in éineacht leis an múinteoir tacaíochta foghlama/acmhainne agus é ag obair i gcomhar leis an múinteoir ranga. 'Beidh na hidirghabhálacha a tharlóidh ag an bpointe seo sa bhreis ar na hidirghabhálacha a bhaineann leis an tacaíocht ranga' (RSO-LT⁵, 2007, lch 7). Cuirtear Tacaíocht Scoile Móide ar fáil 'nuair a lorgaíonn an scoil seirbhísí seachtracha ábhartha chun measúnú agus forbairt níos mine a dhéanamh ar chlár idirghabhála' (RSO-LT, 2007, lch 7).

2.3 Luath-idirghabhálacha Litearthachta – Léargas Teoiriciúil

Ligeann clár luath-idirghabhálacha do dhaltaí a scileanna litearthachta a fhorbairt thar dhiantréimhse ghairid chun go gcuirfead ar a gcumas a bheith rannpháirteach i múineadh ranga agus leas a bhaint as teagasc atá saindeartha dá riachtanais (McIntyre et al., 2005). Aontaítear i roinnt mhaith taighde go bhfuil an grúptheagasc i ngrúpaí beaga chomh héifeachtach céanna leis an teagasc aonair (Erhi et al. 2001a, 2001b; Erhi, 2007; Mathes et al., 2005; Taylor et al., 1992; Vaughn et al., 2000). Tagraíonn Higgins et al. (2015) do staidéar Linan-Thompson agus Hickman-Davis (2002) nuair a cuireadh grúpaí léitheoirí a bhí ag streachailt leis an téacs i gcomparáid lena chéile do theagasc na litearthachta bunaithe ar fhormáid *Aisghabháil*. Bhí trí ghrúpáil i gceist: aon dalta amháin ag múinteoir amháin (1:1); triúr daltaí ag múinteoir amháin (3:1); agus deichniúr daltaí ag múinteoir amháin (10:1). Rinne na trí ghrúpa forbairt shuntasach i dtabhairt faoi fhocal, tuiscint, líofacht agus deighilt fhóinéimeach. Ní dhearna na grúpálacha 1:1 ná 3:1 níos fearr ná a chéile, ach d'éirigh níos fearr leo ná an ghrúpáil 10:1. Fíoraíonn Pinnell et al. (1994) gur éirigh le grúpaí beaga léitheoireachta agus scríbhneoireachta nuair a múineadh iad le hoide *Aisghabháil* ag baint leas as straitéisí

⁴ An tAcht um Oideachas do Dhaoine a bhfuil Riachtanais Speisialta Oideachais acu, 2004

⁵ Riachtanas Speisialta Oideachais Leanúntas Tacaíochta (RSO-LT)



agus acmhainní *Aisghabháil*. Dealraítear leis an taighde sin go bhfuil *Aisghabháil* éifeachtach agus gur féidir é a chur in oiriúint don ghrúpteagasc. Tá teorainn leis an nginearálú toisc go raibh grúpaí beaga i gceist sa staidéar. Áitítear i réamhthaidhe Iverson et al. (2005):

that an extension time is needed for Reading Recovery (RR) lessons to be effective when teaching more than one student, and is an important finding in relation to adapting RR to a whole class level (Higgins et al., 2015, lch 3).

Tá bearna sa taighde a fhóiraíonn, áfach, go bhfreastalódh na gnéithe de *Aisghabháil* ar dhaltaí i ngrúpaí beaga ar nós na hidirghabhála atá in *Preabchlár*.

2.4 *Preabchlár* na Litearthachta

Cuireadh tús le *Preabchlár* in Éirinn sa bhliain 2003 nuair a theastaigh ó mhúinteoirí *Aisghabháil* a rathúlacht a roinnt lena gcomhghleacaithe agus inniúlacht léitheoireachta daltaí a fhorbairt (an tSeirbhís um Fhorbairt Ghairmiúil do Mhúinteoirí (SFGM), 2011). Cuireadh *Preabchlár* in oiriúint do chleachtas *Aisghabháil* ina dteagascáitear an dalta aonair sa seomra tacaíochta foghlama leis féin agus oide *Aisghabháil* agus don idirghabháil rangbhunaithe ina ndéantar grúpteagasc. Is dianchlár luath-idirghabhála léitheoireachta é *Preabchlár*, a múintear é ar feadh uair an chloig gach lá thar thréimhse 6-8 seachtaine sna Naíonáin Shinsearacha nó i Rang a hAon (SFGM, Gaeilge, 2011). Léiríonn *Preabchlár* sainphrionsabail an cheachta in *Aisghabháil*: léitheoireacht ar théacs nua; léitheoireacht choiteann (neamhspleách); scríbhneoireacht; agus obair focal (SFGM, 2011). Oibríonn daltaí i ngrúpaí beaga in ionaid teagaisc ina mbíonn an comhartheagasc ar siúl ag múinteoir ranga agus múinteoir tacaíochta foghlama agus cúntóir Riachtanas Speisialta Oideachais (RSO) de ghnáth. Bíonn na hionaid teagaisc bunaithe ar shainphrionsabail an cheachta in *Aisghabháil* chomh maith (ionaid teagaisc don léitheoireacht, scríbhneoireacht agus obair focal), agus bíonn na hionaid nasctha agus comhtháite lena chéile (SFGM, 2011). Glacann *Preabchlár* chuige féin modheolaíochtaí agus fo-thacaí teoiriciúla *Aisghabháil*, ina mbíonn daltaí ag obair sa zón neasfhorbartha (Vygotsky, 1978) agus trí fhís Piaget ar an bhfoghlaim ghníomhach le plé (Deboer, 2002). Moltar *Preabchlár* mar chur chuige le go ndéanfar forbairt ar an léitheoireacht i scoileanna faoi mhíbhuntáiste (NESF, 2009). Tugann idirghabháil *Preabchlár* a lán deiseanna do dhaltaí leabhair a oireann dá n-inniúlacht féin a léamh agus castacht a gcuid léitheoireachta agus scríbhneoireachta a mhéadú de réir a chéile (SFGM, 2011). In ainneoin cuardach fairsing do thaighde ar *Preabchlár*, ní raibh teacht ar thuariscí substaintiúla ar an ábhar. Dá bhrí sin, ní raibh aon treoirlínte le leanúint ná ní raibh teacht ar aon eiseamláirí d'idirghabhálacha a bhí aistriithe go Gaeilge ar mhúnla *Preabchlár*. Cé go raibh an comhartheagasc ar siúl i roinnt gael scoileanna don Ghaeilge, ní struchtúir *Preabchlár* go fírinneach a bhí iontu (Ní Chatháin Uí Chonchúir, 2016). Cé go bhfuil múnla *Preabchlár* á chur i bhfeidhm i scoileanna lán-Ghaeilge an Tuaiscirt (Nig Uidhir, 2016), is beag eolas atá foilsithe le deimhniú gur múnla atá ailínithe le teoiricí Clay atá ann.

2.5 Scileanna na Luathlitearthachta

Is scil í an luathlitearthacht a fhoghlaimíonn daltaí (Ding, 2012). Luann Kerins agus Tiernan (2013, lch 45) go n-aithníonn Cunningham agus Stanovich (1997) agus Entwisle et al. (2005) forbairt na luathlitearthachta sna luathbhlianta mar ghné thábhachtach d'iarshéalbhú na n-ardscileanna litearthachta. Cuimsítear leis an luathlitearthacht an teanga ó bhéal, scileanna aireachtála éisteachta agus amhairc, eolas aibítre, feasacht fhóineolaíoch, fónaic, aithint focal agus tuiscint. Tá ról suntasach ag sainscileanna aireachtála amhairc agus éisteachta i bhforbairt na litearthachta (Tiernan & Kerins, 2013). Léirigh taighde Clay (1966) 'that children acquire effective control of early reading and writing behaviours at different rates' (Douetil Hobsmaum & Maidment, 2013, lch 9). Aithnítear go bhfuil a lán scileanna luathlitearthachta le sealbhú ag daltaí sna luathbhlianta sula dtéann siad i mbun na litearthachta (Fortune et al., 2013). Díritear sa taighde seo ar na sé ghné d'fheasacht shainiúil na luathlitearthachta atá aitheanta ag Clay (1993) agus atá de dhíth ar dhaltaí chun dul i ngleic go rathúil leis an litearthacht. Is iad na sé ghné a chuimsítear ann coincheapa faoi chló, léamh téacs leanúnaigh, aithint litreacha, léamh focal, stór focal scríbhneoireachta agus cloisteáil agus taifeadadh fuaimeanna i bhfocal. Déantar na sé ghné chéanna a phlé mar thascanna measúnachta níos déanaí.

2.6 Coincheapa Faoi Chló

Is sainghné é coincheapa faoi chló d'fhorbairt na litearthachta agus is táscaire criticiúil é a chinneann gnóthachtáil na litearthachta (Rog, 2001; Nichols, Rupley & Rickleman, 2004). Is táscaire maith é coincheapa faoi chló ar ghrúpa amháin iompraíochtaí a thacaíonn le sealbhú na léitheoireachta agus na scríbhneoireachta (Clay, 2002; Nig Uidhir, 2006). 'When a child understands what to attend to, in what order, and a few things about the shapes and positions of letters and words, this opens other doors to literacy learning' (Clay, 2006, lch 40). Sna luathbhlianta, tagann daltaí ar scoil agus feasacht chló éagsúil ag gach duine acu (Clay, 2013). B'fhéidir go raibh deiseanna acu mórán leabhar a láimhseáil, nó b'fhéidir nach raibh go leor taithí acu ar thuismitheoir nó múinteoir ag léamh leabhair os ard dóibh. Pléann Nig Uidhir (2006, lch 45) 'an próiseas aistriithe scileanna a bhíonn ar siúl go nádúrtha i measc daltaí na nGael scoileanna agus iad ag forbairt na délitearthachta.' Is sa Bhéarla a fhaigheann tromlach na ndaltaí a gcéad léargas ar choincheapa faoi chló sa bhaile sula dtosaíonn siad ar scoil. Ní bhíonn an coincheap le hathfhoghlaim ag



daltaí óga sa Ghaeilge má thuigeann siad féin sa réamhscoil agus má thuigeann teagascóirí na réamhscolaíochta go 'n-iompaíonn cló ciall sa Bhéarla' (Nig Uidhir, 2007). Tarlaíonn 'mapáil ó choincheap i T1⁶ go foirm T2⁷'. Cuireann Cummins (2000, lgh 192-194; luaite ag Nig Uidhir, 2006, lch 45) i gcuimhne don mhúinteoir ranga 'seiceáil go bhfuil an próiseas aistrithe seo i bhfeidhm mar a bhíonn súil leis'. Tá seans ann go gcuirfidh an tasc breathnaithe coincheapa faoi chló ar aire an oide go bhfuil bac éigin ar an bpróiseas sin, más ann dó.

2.7 Léamh Téacs Leanúnaigh

Dearadh an téacs reatha i ndiaidh na gcoincheap faoi chló 'to be taken as a child reads orally from any text' (Clay, 2013, lch 51). Taispeántar i dtaifead reatha an tslí a bhfuil an luathléitheoir ag tarraingt le chéile a chuid eolais chun téacs a léamh agus an tslí a úsáideann sé an t-eolas atá aige ar litreacha, fuaimeanna agus focail chun ciall a bhaint as téacs (Clay, 2002; Nig Uidhir, 2006).

2.8 Aithint Litreacha

Nuair a aithníonn dalta go bhfuil feidhm chumarsáide ag baint le cló, mar atá le caint agus éisteacht, tosaíonn sé ag forbairt tuisciana ar an bhfeidhm agus ar na rialacha a ghabhann le litreacha na haibítire (Clay, 2002; 2013). 'Tagraítear do litreacha mar uirlisí na teanga scríofa atá riachtanach le haghaidh fhorbairt na litearthachta' (Clay, 2002; Nig Uidhir, 2006, lch 83). Deir Clay (2002) agus Nig Uidhir (2006) go bhfuil níos mó i gceist le haithint litreacha ná eolas ar ainmneacha na litreacha. Léiríonn fianaise faoin gceangal idir eolas ar litreacha agus eolas ar fhorbairt na litearthachta (Beard, 2000, lch 75). Is é an ceangal idir litir agus fuaim na bloicíní tógála de scileanna fónaice. Léirítear i dtaighde go bhfaightear torthaí níos fearr trí luath-theagasc córasach na fónaice ná mar a fhaightear ó chur chuige teanga iomláine nó modh aitheanta na bhfocal iomlán (Torgerson et al., 2006). Aontaíonn na saineolaithe ar bhonn prionsabail go múintear agus go gcleachtaítear eolas fónaice agus scileanna díchódaithe i gcomhthéacs (Westwood, 2011).

2.9 Léamh Focal

I dteannta teagasc follasach ar fhónaic, ní mór do dhaltaí banc meabhrach d'fhocail a aithint go huathoibríoch. Cuireann aithint thapa na bhfocal ardmhínicíochta le líofacht agus tuiscint ar chló. Ní éiríonn le daltaí a bhfuil deacrachtaí foghlama acu na focail ardmhínicíochta a chur sa chuimhne fhadtéarmach agus, mar sin, ní mór dóibh aithint na bhfocal sin a chleachtadh níos minice agus go córasach d'fhonn a n-amharcfhocail a thógáil (Mc Dougall et al., 2009). Is cuid thábhachtach de chlár luathlitearthachta é go mbeadh forbairt ar inniúlacht na ndaltaí ar fhocail a aithint agus ar stór d'amharcfhocail a bheith ar eolas acu (Tiernan & Kerins, 2013). 'Increases in reading achievement have been equated with increases in word knowledge' (Clay, 2005, lch 289). 'Word recognition and sight vocabulary consist of words that are recognised instantly without hesitation or further analysis' (Tiernan & Kerins, 2013, lch 47). D'fhonn léitheoireacht líofa a fhorbairt agus a chur chun cinn, tá sé tábhachtach go mbeadh formhór an téacs lán le hamharcfhocail (Lerner, 2003).

2.10 Stór Focal Scríbhneoireachta

Tugtar 'Luathríona an domhain litearthachta' ar scil ghinchumais na luathscríbhneoireachta (Clay, 2002; Nig Uidhir, 2006). Tugtar neamhaird uirthi go minic mar creidtear 'that children must learn to read before they learn to spell and then subsequently they will learn to write' (Clay, 2013, lch 101). Bíonn stór teoranta iompraíochtaí scríbhneoireachta ag daltaí ag tosú ar scoil dóibh, ach léiríonn taighde le Robinson (1973) agus tástáil normatach sa Nua-Shéalainn (2000, luaite ag Clay 2013, lch 101) i ndiaidh sé mhí de theagasc na litearthachta '[that] a sudden increase in pace of learning about writing was captured ... and the trend is still clear'. Foghlaimítear faoi ghnéithe a bhfuil aird á tabhairt ag daltaí orthu le linn na scríbhneoireachta.

2.11 Cloisteáil agus Taifeadadh Fuaimeanna i bhFocal

Is áisiúil an scil réamhlitearthachta le teagasc í an rím, mar forbraíonn rím feasacht ar dheighilt thúsfhoghar an fhocail ón bhfoghar deiridh agus ar na codanna fuaime i bhfocail a chumasc (Mac-Lean, Bryant & Bradley, 1987; Torgesen & Mathes, 1999). Is féidir le deighilt agus cumasc na dtúsfhoghar agus na bhfoghar deiridh cumasc agus deighilt na bhfóinéimí a fhorbairt (Adams, 1990). Díreann aird an oide agus na ndaltaí araon ar fheasacht fhóinéimíúil agus ar eolas an dalta ar an nasc idir litir agus fuaim, gné a gcuirtear ardbhéim uirthi sa taighde (Clay, 2002; Nig Uidhir, 2006). Bíonn labhairt na máthairtheanga ón gcéad lá ag daltaí agus ní mór dóibh léamh agus scríobh a fhoghlaim. Foghlaimíonn siad faoin ngaol idir gach gné dá dteanga labhartha agus teachtaireachtaí i gcló, agus cuidíonn an tuiscint sin le léamh agus scríobh (Clay, 1998 luaite ag Clay, 2002; Nig Uidhir, 2006). 'Cuireann na spriocanna céanna dúshlán roimh dhaltáí tumoideachais lán-Ghaeilge agus tá siad le cur i gcrích sa dara teanga i dtús báire, más é an Béarla an teanga bhaile acu' (Clay, 2002; Nig Uidhir, 2006, lch 114). Leagtar 'béim ar fhorbairt scileanna foghraíochta mar ghné thábhachtach den teanga bhéil agus mar bhunchloch d'fhorbairt na luathlitearthachta' (Clay, 2002; Nig Uidhir, 2006, lch 114).

⁶ Teanga 1 (T1): an Béarla

⁷ Teanga 2 (T2): an Ghaeilge



2.12 Measúnú

Dearbhaíonn Schmitt et al. (2005) nach mór tabhairt faoin measúnú trí bhreathnóireacht chruinn chórasach. Is slí amháin í an breathnóireacht chun eolas a bhailiú nuair a bhíonn múinteoirí ag obair le daltaí. Méadaítear cumhacht na breathnóireachta nuair a nasctar í le huirlisí faoi leith. Ní mór glacadh le sonraí breathnóireachta mar fhianaise iontaofa. Cruthaíonn na tascanna in *Áis Mheasúnaithe sa Luathlitearthacht* (ÁML)⁸ (Clay, 2002) go bhfuil iontaofacht ag baint leis na huirlisí seo chun iompraíochtaí litearthachta daltaí a théann i ngleic le tascanna ar litreacha, focail, agus téacsanna a shárú. Ní mór oiliúint a bheith ar mhúinteoirí a úsáideann ÁML ionas gur féidir leo na torthaí ar na sé thasc d'fheasacht na luathlitearthachta a riar, a scóráil agus a léirmhíniú ar shlite iontaofa. Is ann do ÁML do mhúinteoirí lán-Ghaeilge chun breathnóireacht a dhéanamh ar dhaltaí i mbun fhoghlaim na litearthachta Gaeilge. 'Cuireann tascanna caighdeánacha ÁML leis na hacmhainní bunúsacha measúnaithe atá de dhíth ar mhúinteoirí ranga agus a éascaíonn anailísiú agus léirmhíniú torthaí measúnaithe daltaí sa chóras lán-Ghaeilge' (Nig Uidhir, 2006, lch 11). Feictear i dTábla 2.1 gur tascanna caighdeánacha iad na breathnuithe córasacha a dhíríonn ar shé ghné d'fheasacht na luathlitearthachta (Nig Uidhir, 2006).

Tábla 2.1: Tascanna Caighdeánaithe na Sé Ghné d'Fheasacht na Luathlitearthachta

Na Sé Ghné d'Fheasacht na Luathlitearthachta (ÁML)	
1.	Coincheapa Faoi Chló
2.	Léamh Téacs Leanúnaigh
3.	Aithint Litreacha
4.	Léamh Focal
5.	Stór Focal Scríbhneoireachta
6.	Cloisteáil Fuaimeanna i bhFocail

I gcás chomhthéacs na scoilaíochta lán-Ghaeilge, tagann ceist chonspóideach chun cinn maidir leis an teanga a roghnaítear chun tascanna ÁML a riar. Deir Nig Uidhir (2006, lch 42) go molann Cummins 'measúnú sa dá theanga áit arb í T1 an teanga is treise ag an bpáiste' (Neil et al., 2000, lgh 19-20). Dar le hoidí a ghlac páirt i dtrialacha ÁML, tá sé nádúrtha measúnú a dhéanamh i dteanga chumarsáide na scoile (Nig Uidhir, 2006). Míníonn Baker & Prys Jones (1998, luaite in Nig Uidhir, 2006, lch 43) an réasúnaíocht leis an gcur chuige sin i dtaobh na teanga sothuigthe i gcomhthéacs na Fraincise:

In these initial stages of Early French Immersion, it is crucial that the teacher is comprehensible to the children... For the first year or two in French Immersion, the vocabulary will be deliberately limited. There will be a simplified presentation of grammar and syntax

(Baker & Prys Jones 1998, 500-503).

2.13 Feasacht Múinteoirí ar *Aisghabháil* na Litearthachta ('*Aisghabháil*')

In *Aisghabháil*, bunaítear caidreamh idir múinteoirí agus a ndaltaí i ngníomhaíochtaí na léitheoireachta agus na scríbhneoireachta. Trí anailísiú cúramach, aimsítear fianaise chun tacú lena réamhthuirimí maidir leis an tslí a bhíonn straitéisí in úsáid ag daltaí. Amharcann na múinteoirí trí shúile na ndaltaí; feiceann siad go bhfuil a lán ar eolas ag daltaí; is féidir leo na bearnaí i bhfoghlaim na ndaltaí a shainiú; agus is féidir leo na hathruithe caolchúiseacha a tharlaíonn le linn na foghlama a aimsiú. Déantar idirghabháil i slite íogaire tomhaiste chun cabhrú le daltaí aird a thabhairt ar fhoinsí eolais atá á n-úsáid nó nach bhfuil á n-úsáid acu (Pinnell, 1989). Tá ról lárnach ag múinteoirí eolacha íogaire i dteagasc na luathlitearthachta. Ní mór do mhúinteoirí a mbarúlacha a iniúchadh agus bunteoiric a fhorbairt ar féidir leo leas a bhaint aisti chun cinntí éifeachtacha a dhéanamh nóiméad ar nóiméad le linn an teagaisc. Múineann gach múinteoir *Aisghabháil* taobh thiar de scáileán go minic agus faigheann siad léirmheas criticíuil óna bpiaraí (Clay, 2002). Ina theannta san, ní mór dóibh an curaclam a chruthaíonn siad a dhlisteanú i dtéamaí láidreachtaí an dalta aonair. Níl aon seicheamh líneach ann ar féidir le múinteoirí é a chur i bhfeidhm do gach dalta. Tá an próiseas róchasta; bíonn riachtanais éagsúla ag gach dalta. Tá forbairt ar réasúnaíocht na múinteoirí comhtháite leis an gclár. Roinntear gníomhaíochtaí léitheoireachta agus scríbhneoireachta leis an dalta ina méadaítear a rannpháirtíocht de réir a chéile. In *Aisghabháil*, ní mór do mhúinteoirí breathnóireacht agus anailís a dhéanamh ar litearthacht na ndaltaí, agus an t-eolas sin a úsáid chun an teagasc a athrú. Ní hamháin gur múinteoirí maithe *Aisghabháil* iad atá iomasach agus a bhfuil iontaoibh acu astu féin, glacann siad páirt i ngníomhaíocht anailíseach ar ardleibhéal. Tapaítear an deis é seo a dhéanamh le linn cúrsaí inseirbhíse (Pinnell, 1989).

⁸ ÁML – Áis Mheasúnaithe sa Luathlitearthacht (Clay 2002, & comhúdar Nig Uidhir 2006) agus bunaithe ar an Suirbhé Breathnaithe sa Luathlitearthachta a dhear an tOllamh Marie Clay sa Nua-Shéalainn (*An Observation Survey of Early Literacy Achievement*, 1993, dara heagrán 2002).

Clay, however, considered that it is the skill and speed with which the RR teacher is able to capture, analyse, and respond to very small but consequential changes in literacy processing that facilitate the accelerated learning trajectories consistently observed in rates of pupil progress

(Bodman & Smith, 2013, lch 75).

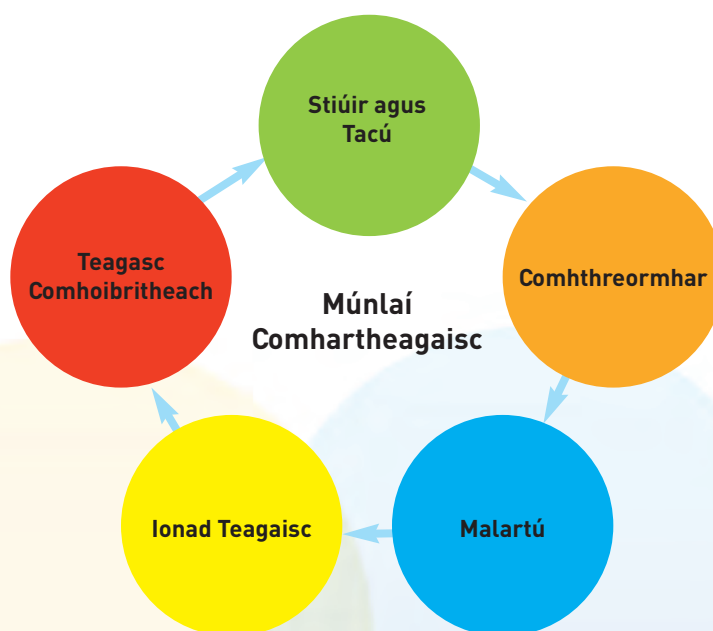
2.14 Oideolaíocht a chur in oiriúint do chlár idirghabhála *Preabchlár*

An réamhthuarimíocht shainiúil i mbunús teoriciúil Reading Recovery (RR) ná gurb iomaí bealach atá ann chun luath-inniúlacht a bhaint amach sa litearthacht (Clay, 2001, lch 93). Ní mór é sin a fheiscint i ndearadh na gceachtanna ionas go mbeidh an struchtúr ailínithe le bunús teoriciúil ach go mbeidh go leor solúbthachta iontu freisin chun freagairt do riachtanais na ndaltaí. Baintear úsáid as eilimintí na gceachtanna *Aisghabháil* ag na hionaid teagaisc éagsúla. Ceithre ionad teagaisc atá i múnla *Preabchlár*: ionaid teagaisc léitheoireachta (téacs nua agus neamhspleách); ionad teagaisc scríbhneoireachta; agus ionad teagaisc ar fhocail (feasacht fhóineolaíochta agus focal ardmhnicíochta). 'The elements within the lesson are not separate and unconnected; rather the learning needed to refine the way the child operates on text flows across the entire lesson' (Bodman & Smith, 2013, lch 66).

2.15 Comhartheagasc

Sainmhínítear an comhartheagasc mar bheirt mhúinteoirí nó níos mó ag roinnt freagrachtaí teagaisc do ghrúpa daltaí in aon rang amháin nó ionad oibre ar shainábhar agus sainchuspóirí (Friend & Cook, 2007). Aithnítear go mbíonn torthaí foghlama tairbheacha ag baint leis an gcomhartheagasc Bíonn feabhas le sonrú ar an ngnóthachtáil iomlán i measc daltaí a bhfuil agus nach bhfuil deacrachtaí foghlamtha acu (Villa, Thousand & Nevin, 2008, luaite ag Fortune et al., 2014). Léiríonn Fíor 2.2 na múnlaí comhartheagaisc atá aitheanta sa litríocht (Conderman et al., 2009).

Fíor 2.2 Múnlaí Comhartheagaisc



Aistrithe go Gaeilge ó Conderman et al., 2009; Vaughn, Schumm & Arguelles, 1997.

2.16 Ionad Teagaisc

Tugtar ionad teagaisc (IT) ar ionad sa seomra ranga a bhfuil gníomhaíochtaí eagraithe ann. Bíonn daltaí ag bogadh ó ionad go hionad thar thréimhse ama faoi leith (Conderman, Bresnahan & Pedersen, 2009).

Station teaching is particularly suitable as a model of in-class support for developing early literacy skills in the infants classes, as it allows for variation in activities and for pupil movement in the classroom after relatively short intervals

(Tiernan & Kerins, luaite in Fortune, 2015, lch 49).

Léiríonn staidéir (Mathes et al., 2005; Hatcher et al., 2006; Vaughn, 2007) éifeacht na n-idirghabhálacha léitheoireachta atá dian agus gearrthréimhseach. Má thagann deacrachtaí chun cinn go luath i luath-idirghabhálacha éifeachtachta, is féidir tacú le litearthacht foghlaimeoirí atá i mbaol (Nicholson et al., 1999). Is féidir féinmhúinín an dalta ina chuid léitheoireachta agus a straitéisí léitheoireachta a fheabhsú (Clay, 1993a). Tacaítear le forbairt scileanna na luathlitearthachta i rang príomhshrutha trí mhúnla an chomhartheagaisc a chur in bhfeidhm. Is cineál tacaíochta



ranga é an comhartheagasc lena n-éascaítear rochtain ar an gcuraclam (Ware et al., 2011). Tá grúpáil de réir cumais ina gné de *Preabchlár*. Dar le Lynne agus Marilyn (1995), cuimsíonn an t-ionad teagaisc múinteoirí a roinneann daltaí agus ábhar i ngrúpaí, ina roinntear teagasc agus pleanáil, ina laghdaítear coibhneas dalta agus múinteora agus an stiogma a bhaineann le daltaí a aistarraingt ón rang. Tá grúptheagasc riachtanach do léitheoirí a bhfuil deacrachtaí acu chun a straitéisí léitheoireachta a fhorbairt. Tá an grúptheagasc éifeachtach:

teaching is focused precisely on what the students need to learn next to move forward. Ongoing observation of students, combined with systematic assessment enable teachers to draw together groups of students who fit a particular instructional profile

(Iaquinta, 2006, lch 414).

Tá buntáiste ag baint le grúpáil oiriúnach daltaí-daltaí a bhfuil an dúshlán litearthachta céanna acu. Is féidir leas a bhaint as breathnóireacht ar an ngrúpa. D'fhéadfadh glór nó fothram a bheith ina mhíbhuntáiste má bhíonn líon na ngrúpaí rómhór (Gurger & Uzuner, 2011). Déantar daltaí a scafláil sna hionaid teagaisc éagsúla chun tacú le forbairt na scileanna litearthachta. 'Skilled teaching, which begins with observation, is the key to successful dynamic grouping' (Iaquinta, 2003, luaite in Iaquinta, 2006, lch 414).

3. MODHEOLAÍOCHTAÍ TAIGHDE

3.1 Paraidímí

Titeann an taighde feidhmeach a bhí i gceist faoi scáth roinnt paraidímí. Tagraíonn Mackey & Gass (2005, luaite in Dornyei, 2007) don bhéim a bhaineann le húsáid iliomad modhanna agus teicnící i dtaighde ranga. Luann Dornyei (2007, lch 186) go dtacaíonn Nunan (2005, lch 237) leis sin:

Classroom researchers appear to be increasingly reluctant to restrict themselves to a single data collection technique, or even a single research paradigm.

Toisc gur taighde feidhmeach ar chlár idirghabhála ar a dtugtar *Preabchlár* a bhí ar siúl ag an taighdeoir, aithníodh go raibh roinnt paraidímí i gceist. Tuigtear, áfach, go raibh an pharaidím léirmhínteach agus thógachaíoch níos láidre ná paraidímí eile a luaitear san ábhar taighde seo. Pléitear na paraidímí posaitíbeacha, rannpháirtíochta agus claochlaiteacha go beacht ar dtús, ansan pléitear go mion an pharaidím léirmhínteach agus thógachaíoch.

Positivist and interpretive paradigms are essentially concerned with understanding phenomena through two different lenses. Positivism strives for objectivity, measurability, predictability, controllability, patterning, the construction of laws and rules of behaviour and the ascription of causality; the interpretive paradigms strive to understand and interpret the world in terms of its actors.

(Cohen, Manion & Morrison 2011, lch 31).

Luíonn an pharaidím phosaitíbeach leis an taighde mar is cur chuige cainníochtúil í ina bhféachtar go lom ar staitisticí ó scoir ó Áis Mheasúnaithe sa Luathlitearthacht (ÁML) agus ón gceistneoir a cuireadh chuig na tuismitheoirí. Breathnaítear ar an taighde ar bhealach oibiachtúil mar cuirtear béim ar thomhais uimhriúla. Tagann an taighde feidhmeach faoi scáth na paraidíme rannpháirtíochta, mar bhí an taighdeoir ag obair i gcomhpháirt leis na rannpháirtithe ar feadh ocht seachtaine i gceithre cinn d'ionad teagaisc. Go heipistéimeolaíoch, leagtar béim ar an gceangal idir an taighdeoir agus na rannpháirtithe chun teacht ar eolas (Creswell, 2014) agus, sa chás seo, eolas faoi thionchar an chláir *Preabchlár* ar fhorbairt scileanna luathlitearthachta na Gaeilge. Trí lionsa na paraidíme claochlaithí, bítear ag iarraidh freastal orthu siúd atá ar an imeall sa tsochaí agus sa chás seo daltaí a fhreastalaíonn ar ghaelscoil DEIS Banda 2. Luann Mertens (2010) go soláthraítear leis an taighde clár gníomhach chun leasuithe a athródh saol na rannpháirtithe, na hinstiúidí ina bhfuil daoine ar leith fostaithe nó ag maireachtaint, agus saol an taighdeora (Creswell, 2014).

Úsáidtear na téarmaí paraidím léirmhínteach agus paraidím thógachaíoch go himhálartaithe mar fhráma teoiriciúil chun teacht ar thuiscint nua. Tagann an taighde seo faoi scáth an chuir chuige thógachaíoch. Breathnaítear trí lionsaí na bparaidímí sin ar phróiseas an chláir *Preabchlár* agus ar an gcaidreamh a bhíonn idir an taighdeoir agus faisnéiseoirí. Bíonn an fhírinne lonnaithe san idirchaidreamh a bhíonn ag an duine lena thaithí saoil (Ó Laoire, 2017). Deir Crotty (1998, luaite in Creswell, 2014, lch 9): 'Human beings construct meanings as they engage with the world they are interpreting.'

Go hointeolaíoch, deir Mertens (2010) gur i gcaidreamh na rannpháirtithe leis an saol atá an fhírinne lonnaithe sa chur chuige tógachaíoch. Bíonn tábhacht faoi leith ag baint leis an ngaol idir an rannpháirtí mar mhúinteoir agus daltaí Rang na Naíonán Sinsearach i bhforbairt a scileanna luathlitearthachta sa Ghaeilge. Le linn an taighde, bhí



tábhacht ag baint leis an gcaidreamh a bhí idir an taighdeoir, na rannpháirtithe fásta agus na naíonáin.

3.2 Modheolaíocht

Soláthraítear deiseanna sna paraidímí thuas modhanna taighde éagsúla a úsáid. In Creswell (2014), sainmhínítear modhanna measctha amhail comhtháthú agus nasc idir modhanna cáilíochtúla agus modhanna cainníochtúla in aon taighde. Féachtar ar mhodhanna measctha mar an triú sórt cuir chuige i modheolaíochtaí taighde (Dornyei, 2007). Aithnítear sa litríocht (Mertens, 2005) go mbaineann taighdeoirí úsáid as modhanna measctha chun peirspictíocht níos leithne agus tuiscint níos doimhne a fháil ar ábhar taighde agus deir Denzin agus Lincoln (2007) go gcuireann an taighde cáilíochtúil leis an taighde cainníochtúil.

3.2.1 Modhanna Cáilíochtúla

Bailíodh sonraí cáilíochtúla le linn breathnóireachta trí fhístaiifeadadh, dialanna machnaimh, agallaimh leathstruchtúrtha agus agallaimh bunaithe ar athchuímhniú spreagtha.

3.2.2 Modhanna Cainníochtúla

Bailíodh sonraí cainníochtúla ó réamhthástáil agus iarthástáil ÁML agus ó cheistneoirí.

3.2.3 An Taighde Feidhmeach

Tugadh faoi thaighde feidhmeach d'fhonn cuspóirí an tráchtais seo a bhaint amach. Tá sainmhíniú ar an taighde feidhmeach le fáil in Dornyei (2007, lch 191) i modhanna a roinneann prionsabail chomónta eatarthu féin.

Action research allows us to give a reasoned justification of our educational work to others because we can show how the evidence we have gathered and the critical reflection we have done have helped us to create a developed, tested and critically examined rationale for what we are doing.

[Cohen, Manion & Morrison 2011, lch 348].

Féadfaidh múinteoirí atá ag obair go comhoibritheach i scoil, nó múinteoir atá ag múineadh taobh le taighdeoir, taighde feidhmeach a chur ar bun (Holly & Whitehead, 1986 luaite in Cohen et al., 2011). Cuirtear le héifeacht múinteoirí má spreagtar iad chun iniúchadh a dhéanamh ar a gcuid cleachtas féin agus slite a aithint le bheith ag obair go héifeachtach. Cabhraíonn siad lena chéile ina bhforbairt phearsanta nuair a bhíonn siad ag obair go comhoibritheach. Maíonn Berg (2009, lch 258) nach seasann an taighdeoir taobh amuigh mar bhreathnóir oibiachtúil ach soláthraíonn sé 'expertise when needed as a participant in the process'. Ar bhonn comhoibritheach a thagann taighdeoirí le chéile 'to identify potential problems and issues, underlying causes and possible interventions' (Holter & Schwartz-Barcott, 1993, lch 301, luaite in Berg, 2009, lch 259). Glacann Carr agus Kemmis (1986, lch 162) le seasamh fealsúnachta ar an taighde feidhmeach mar 'self-reflective enquiry' a bhíonn ar siúl ag rannpháirtithe. Trasnaíonn an taighde feidhmeach an bhearna idir taighde agus cleachtas (Somekh, 1995, lch 340, luaite in Cohen et al., 2011). Tá dualgas ar an taighdeoir iniúchadh criticiúil a dhéanamh i rith an taighde ar leas na hoibiachtúlachta (Cohen et al., 2007, lch 310).

3.3 Uirlisí Taighde

Sa saothar seo, baineadh feidhm as sonraí a d'eascair as iliomad foinsí chun tuiscint níos doimhne agus peirspictíocht níos iomláine a fháil ar ábhar an taighde. Déantar iniúchadh ar an ábhar faoi scáth na modhanna cáilíochtúla agus cainníochtúla. Don mhodh cáilíochtúil, baineadh úsáid as breathnóireacht ar cheachtanna laethúla, agallaimh leathstruchtúrtha, athchuímhne spreagtha, agus dialanna machnaimh. Don mhodh cainníochtúil, úsáideadh ÁML⁹ (Clay, 2002, agus Nig Uidhir, 2006) agus an ceistneoir.

3.3.1 Breathnóireacht

D'fheidhmigh an taighdeoir mar bhreathnóir agus mar rannpháirtí, agus ní mar bhall den ghrúpa ach mar dhuine a ghlac páirt i ngníomhaíochtaí an ghrúpa. Mar sin féin, bhí a ról mar thaighdeoir soiléir agus oscailte. Thug an cur chuige léirmhínteach deis don taighdeoir díriú go mion ar ghné an dul chun cinn a bhí á dhéanamh ag an dalta aonair thar thréimhsí ama agus ar na hathruithe san iompar litearthachta. Sonraíonn Nig Uidhir (2002) gur aithin an Roinn Oideachais agus Eolaíochta sa Churaclam Gaeilge (1999, lch 146) an tábhacht a bhaineann le breathnú an mhúinteora mar uirlis mheasúnaithe agus mar threoir theagaisc don mhúinteoir ranga. Tagraíonn Ó Ceallaigh (2017) do mhíbhuntáistí toisc go mbíonn na breathnóireachtaí ranga socraithe roimh ré agus go mbíonn na rannpháirtithe ar an eolas ina leith. Tá sé tábhachtach a thabhairt faoi deara go mb'fhéidir gur chinn an múinteoir a chuid cleachtas agus a ghnáthamh teagaisc a athrú agus go mb'fhéidir go n-iompródh na daltaí iad féin i slí neamhthipiciúil díreach le haghaidh an taifeadta.

⁹ An Áis Mheasúnaithe sa Luathlitearthacht: Treoir do Theagasc na Litearthachta' (ÁML)



3.3.2 Athchuímhne Spreagtha

Rinneadh taifeadadh le físcheamara, cur chuige a chabhraigh le hanailís a dhéanamh ar fhorbairt scileanna na luathlitearthachta le linn an teagaisc sna ceithre ionad teagaisc ag tús agus ag deireadh chur i bhfeidhm *Preabchlár*. Mhair an tréimhse bhreathnóireachta tuairim is dhá uair an chloig. Glacadh nótaí i ndiaidh gach taifeadta. Ba é an príomhchuspóir a bhain leis an gcur chuige heirméineótach sin ná éagsúlacht dearcthaí a aimsiú d'fhonn léirmhínte níos luachmhaire a fháil ar bhríonna fheasacht an mhúinteora ar a theagasc agus an clár *Preabchlár* á chur i bhfeidhm.

3.3.3 Agallaimh Leathstruchtúrtha

Baineadh úsáid as modh cáilíochtúil an agallaimh mar uirlis taighde chun cur leis an eolas a bailíodh le linn na breathnóireachta agus sna hathchuímhne spreagtha. Baineadh leas as modh an agallaimh leathstruchtúrtha chun tuiscintí agus tuairimíocht an rannpháirtí a fháil i leith chur i bhfeidhm an chlár *Preabchlár*. Is é seo an sainmhíniú a thugtar in Kvale agus Brinkmann (2009, lch 178) ar an agallamh:

live, social interaction where the pace of the temporal unfolding, the tone of voice, and the bodily expressions are immediately available to the participants in the face to face conversation.

3.3.4 Dialann Mhachnaimh

Coimeádadh dialann mhachnaimh don taighde ina raibh cuntas ar fhorbairt ár n-athmhachnaimh i dtaobh dhá thacar chomhthreormhara ar fhoghlaim: 'our learnings about practices we are studying and our learnings about the process (the practice) of studying them' (Kemmis agus McTaggart, 1992, lgh 22-5, luaite in Cohen et al., 2011). Aithnítear an dialann mar fhoinsé shuibhir eolais ar eispéiris na rannpháirtithe. I gcás an taighde seo, thug na hiontrálacha léargas ar na dúshláin a bhí ag an rannpháirtí le linn an teagaisc thar thréimhse ocht seachtaine.

3.4 Modhanna Cainníochtúla Na Measúnuithe

Rinneadh iniúchadh ar chlár luath-idirghabhála *Preabchlár na Litearthachta* i gcomhthéacs na scileanna luathlitearthachta agus na sé ghné d'fheasacht shainiúil na luathlitearthachta in *Áis Mheasúnaithe sa Luathlitearthacht* (ÁML) don staidéar turgnamhach. Riaradh réamhthástálacha agus iarthástálacha ó ÁML ar na sé ghné d'fheasacht na luathlitearthachta (Clay, 2002; Nig Uidhir, 2006) roimh an luath-idirghabháil agus ina diaidh.

Ceistneoir

Bhain an taighdeoir leas as an gceistneoir chun teacht ar fhreagraí na gceisteanna agus chun léargas níos suntasaí a fháil ar thuiscintí na bhfreagróirí. De réir Ho agus O'Farrell (2006, lch 210), 'One major advantage of questionnaires and surveys is that they can be easily administered to a large group of individuals'.

Sampláil

Earcaíodh 14 dalta ó rang na naíonán sinsearach don staidéar. Roinneadh iad in dhá ghrúpa de sheachtar, mar ghrúpa ilchineálach (meascán cumais) ag tús an taighde fheidhmigh agus ansan mar ghrúpa aonchineálach (de réir cumais) i lár an taighde fheidhmigh. Cuireadh i bhfeidhm an idirghabháil ar feadh uair an chloig, cúig lá sa tseachtain, thar thréimhse 30 ceacht, ar feadh 8 seachtaine. Bhí múinteoir tacaíochta foghlama/acmhainne agus an taighdeoir bainteach leis an idirghabháil. Is sampláil éascaíochta¹⁰ agus sampláil fhiúntach¹¹ a bhí i gceist (Kumar, 2014). Roghnaíodh tuismitheoirí na ndaltaí seo agus múinteoir tacaíochta foghlama atá ag múineadh sa scoil. Mar chritéir roghnúcháin, cuireadh san áireamh go mbeadh na daltaí idir 5 bliana 9 mí d'aois agus 7 mbliana d'aois agus go mbeadh tréimhse phromhaidh curtha i gcrích ag an múinteoir. Cuireadh san áireamh go mbeadh taithí mhúinteoireachta *Aisghabháil* aici agus go gcuirfeadh an t-eispéireas leathan seo le doimhneacht a cuid freagraí.

Eitic

Leagtar béim mhór ar ghnéithe eiticíúla in Kvale agus Brinkmann (2009) maidir le toiliú, ceadú, rúndacht, iarmhairtí agus ról an taighdeora. Míníodh ábhar an taighde do phobal na scoile, do na tuismitheoirí agus do na daltaí. Míníodh go raibh cead acu tarraingt siar ón taighde ag am ar bith gan iarmhairtí diúltacha. Lorg an taighdeoir cead i scríbhinn ón scoil, ó na tuismitheoirí, agus ó na daltaí chun taighde feidhmeach a chur ar bun, tástálacha a riaradh, agallaimh a chur ar bun, agus ceistneoirí a scaipeadh i measc tuismitheoirí. Úsáideadh cóid agus ainmneacha cleite do na rannpháirtithe a luaitear sa tráchtas. Tugadh sonraí faoi rúndacht na rannpháirtithe agus an áit ina gcoimeádfaí na sonraí seo. Deimhníodh nach n-aithneofaí an scoil sa tráchtas. Lorgaíodh toiliú feasachta ar thuismitheoirí na ndaltaí chun trialacha diagnóiseacha a riar chun a bheith páirteach sa taighde agus san fhístaifeadadh. Seoladh litreacha chuig na rannpháirtithe fásta ag míniú an taighde agus lorgaíodh cead uathu. Scaipeadh bileog eolais ar na rannpháirtithe. Eagraíodh cruinnithe le tuismitheoirí agus muintir na scoile chun gnéithe an taighde a phlé.

¹⁰ 'Convenience Sampling' mar bhí an tsampláil áisiúil don taighdeoir agus bhí sé éasca teacht ar na rannpháirtithe

¹¹ Straitéis atá comónta i dtaighde cáilíochtúil. Nuair a úsáidtear é i dtaighde cainníochtúil, roghnaíonn an taighdeoir líon áirithe daoine atá in ann an t-eolas a sholáthar don taighde, dar leis.



3.5 Anailís

Deir Kvale agus Brinkmann (2009, lch 193) gurb é aidhm na hanailíse ná ‘to separate something into parts or elements’. Bailíodh sonraí agus rinneadh anailís orthu sin de réir modhanna cáilíochtúla agus cainníochtúla. Rinneadh anailís ar shonraí cainníochtúla a bailíodh ó thástálacha ÁML agus ón gceistneoir. Cuireadh tástálacha agus atástálacha i gcomparáid lena chéile chun an t-ábhar taighde a fhíorú nó a bhréagnú. Rinneadh anailís ar shonraí go dtí gur baineadh amach pointe sáithithe. Léiríodh na torthaí i bhfoirm graif. Don anailís ar an mbreathnóireacht laethúil, bhreac an taighdeoir agus an rannpháirtí nótaí breathnóireachta laethúla ó na ceithre ionad teagaisc. Baineadh leas as an bhfístaifeadadh chun féachaint ar an taighdeoir agus an rannpháirtí i mbun breathnóireachta. Scrúdaíodh na luathiompraíochtaí litearthachta trí dhianscagadh a dhéanamh ar na nótaí ón bhfístaifeadadh. Rinneadh anailís ar fhístaifeadtaí agus ar athchuimhní spreagtha. Cuireadh na réamhthaifeadtaí i gcomparáid leis na hiarthaifeadtaí ag tús agus deireadh an taighde fheidhmigh. Ceistíodh an múinteoir tar éis di amhairc ar na fístaifeadtaí. Éisteadh leis na hagallaimh go mion. Clóbhualadh na tras-scríbhinní agus rinneadh anailís ar thras-scríbhinní na n-agallamh. Rinneadh anailís ar dhialanna machnaimh, ar na taifid reatha laethúla a coimeádadh. Scagadh ceisteanna oscailte na gceistneoirí d’fhonn teacht ar dhearcadh agus ar thuairimí na dtuismitheoirí ar an gclár *Preabchlár*. Rinne an taighdeoir gach iarracht torthaí iontaofa a fhoilsiú.

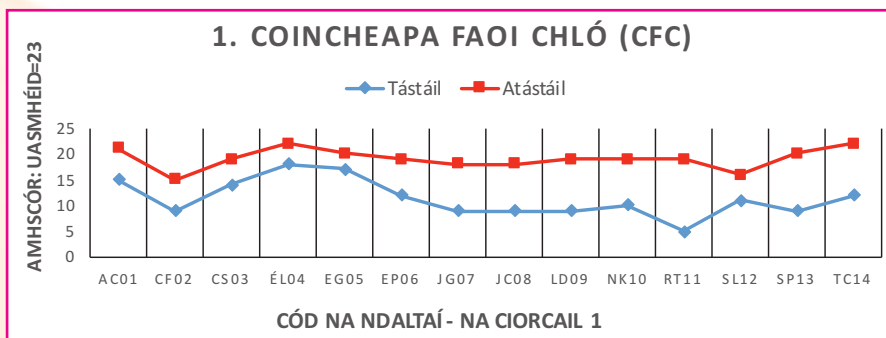
Ainmníodh téamaí, rinneadh cros-seiceáil ar na sonraí d’fhonn cosúlachtaí agus difríochtaí agus naisc a iniúchadh. Tá próiseas atriallach i gceist le dul siar agus aniar le hanailís a dhéanamh ar shonraí cáilíochtúla (Dornyei, 2007, lch 243). Rinneadh an anailís seo go léir go dtí gur baineadh amach pointe sáithithe (Dornyei, 2007, lch 244). Aithníodh córas cuí códaithe agus rinneadh na téamaí a tháinig aníos a rangú. Baineadh leas as códú téamach.

4. PRÍOMHTHORTHAÍ AN TAIGHDE CHAINNÍOCHTÚIL

Léirítear agus pléitear na torthaí ó na sé ghné d’fheasacht na luathlitearthachta in ÁML.

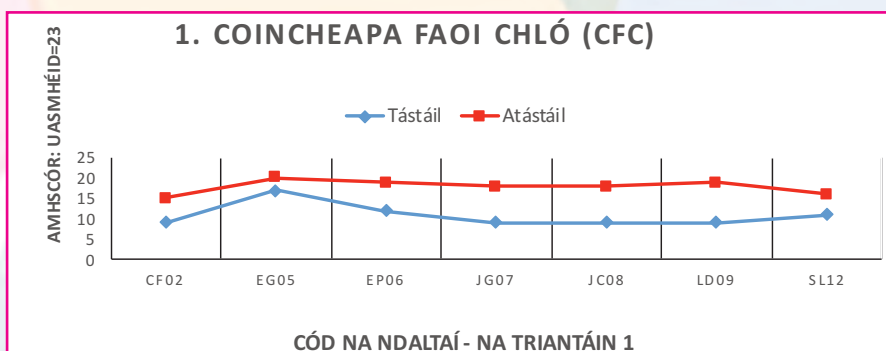
4.1 Na Scileanna Luathlitearthachta – Coincheapa Faoi Chló (CFC)

Fíor 4.1: CFC – An Grúpa Sár-Chumais



Léirítear i bhFíor 4.1 gur ghnóthaigh an grúpa Na Ciorcail 1 amhscór 12 (52%) ar an meán sular cuireadh clár *Preabchlár* i bhfeidhm. Atástáladh an grúpa céanna i ndiaidh *Preabchlár* a chur i bhfeidhm agus ghnóthaigh siad amhscór 20 (87%) ar an meán. Léiríonn na torthaí seo gur tháinig forbairt 35% ar choincheapa faoi chló.

Fíor 4.2: CFC – An Grúpa Cumais





Léirítear i bhFíor 4.2 gur ghnóthaigh an grúpa Na Triantáin 1 amhscór 11 (48%) ar an meán sular cuireadh clár *Preabchlár* i bhfeidhm. Atástáladh an grúpa céanna i ndiaidh *Preabchlár* agus ghnóthaigh siad amhscór 18 (78%) ar an meán. Léiríonn na torthaí seo gur tháinig forbairt 30% ar choincheapa faoi chló.

Sa réamhthástáil, léirítear go raibh leath de na coincheapa faoi chló forbartha ag na daltaí. San iarthástáil, léiríonn na torthaí gur tháinig feabhas suntasach (33%) ar an rang, daltaí a bhfuil riachtanais speisialta acu san áireamh.

Tagann na torthaí seo le Higgins et al. (2015, lch 14) a mhaíonn ‘The LLO intervention was effective in improving the literacy skills of students in their second year of formal education’. Tháinig feabhas ar gach leibhéal cumais sa rang. Tá fiúntas le luath-idirghabhálacha *Preabchlár* mar go bhfuil béim níos mó ar idirghabhálacha coisctheacha rangbhunaithe agus tacaíocht litearthachta rangbhunaithe ná mar atá ar mhodhanna aistarraingthe.

Léirítear go mion i bhFíor 4.3 na 23 mír nó coincheap a tástáladh nuair a riaradh an tasc ar choincheapa faoi chló. Ciallaíonn na huimhreacha 1-14 líon na ndaltaí. Tagraíonn an dath gorm do líon na ndaltaí a léirigh tuiscint ar gach coincheap sa réamhthástáil (RT) agus tagraíonn an dath glas do líon na ndaltaí a d’fhorbair na míreanna san iarthástáil (IT). Míníonn an colún deireanach ar dhath buí an céatadán forbartha a tharla de bharr chur i bhfeidhm *Preabchlár* ar na 23 mír.

Fíor 4.3: Coincheapa Faoi Chló: Réamhthástáil / Iarthástáil Idirghabháil *Preabchlár*

Coincheapa Faoi Chló: Réamhthástáil / Iarthástáil Idirghabháil <i>Preabchlár</i>																		
	COINCHEAP (míreanna)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	% RT	% IT	Forbairt %
1	Clúdach tosaigh															43	100	57
2	Iompraíonn cló scéal															71	100	29
3	Cá dtosaím															100	100	0
4	Cén bealach a dtéim															57	100	43
5	Aisfhilleadh ar clé															71	100	29
6	Meaitseáil focal ar fhocal															86	100	14
7	Céad & Deireanach															29	100	71
8	Bun an phictiúir															14	86	72
9	Tosaíonn sé le ... (Bhí)															86	100	14
10	Ord líne athraithe															21	93	72
11	Lch. Clé ar dtús															71	100	29
12	Aon athrú ar ord focal															21	71	50
13	Aon athrú ar ord litreacha															7	35	28
14	Aon athrú ar ord litreacha															0	14	14
15	Ciall le comhartha ceiste															57	79	22
16	Ciall le lánstad															79	100	21
17	Ciall le camóg															0	14	14
18	Ciall le comharthaí cainte															7	57	50
19	Aimsigh m,s;															93	100	07
20	Aon litir: Dhá litir															79	100	21
21	Aon fhocal: Dhá fhocal															64	93	29
22	1ú litir/dheiridh i bhfocal															21	64	43
23	Ceannlitir / Litir Mhór															57	93	36

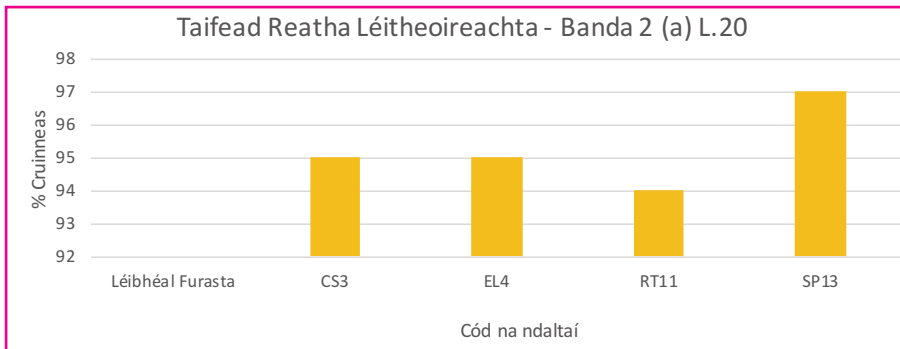
Sa réamhthástáil, scóráil na daltaí mar rang 49% sna míreanna maidir le coincheapa faoi chló. San iarthástáil fuair siad 83%. Is forbairt 48% é sin. Sa cholún glas, feictear gur tháinig feabhas suntasach ar mhíreanna 1 go 7, 9, 11, 16, 19 & 20. ‘Gnóthaíonn daltaí scóir ísle sna luathbhlianta acu ar scoil, agus ba chóir go dtiocfadh ardú ar an scór de réir mar a thagann feabhas ar an litearthacht acu’ (Clay, 2002; Nig Uidhir, 2006, lch 52). Baineann tairbhe le cur i bhfeidhm chlár *Preabchlár* chun scileanna na luathlitearthachta a fhorbairt.

4.2 Na Scileanna Luathlitearthachta – Taifead Reatha de Léamh Léanúnaigh (TRLTL)

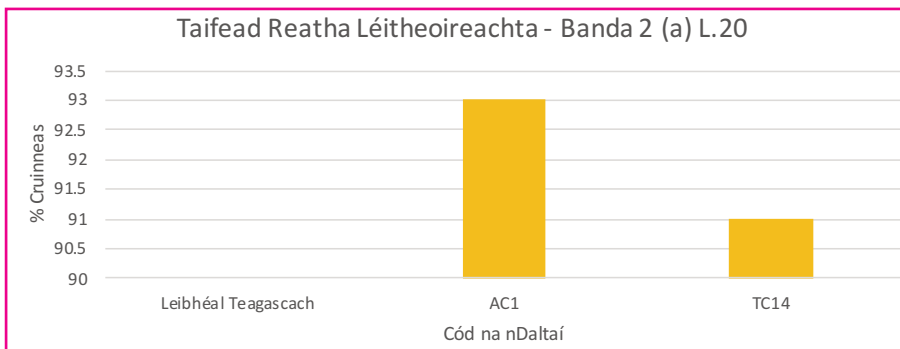
I lár na hidirghabhála, rinneadh taifead reatha de léamh leanúnach ar leabhar Micí ó shraith leabhar Cleite Banda 2 ar gach dalta chun athghrúpáil a dhéanamh. Nuair a riaradh an tasc seo, bhí na daltaí fós ina ngrúpaí ilchineálacha. Léiríonn na chéad trí fhiigiúr eile an céatadán cruinnis a ghnóthaigh gach dalta sna trí leibhéal: furasta; teagascach; agus deacair. Athghrúpáladh na daltaí de réir na dtorthaí thíos.



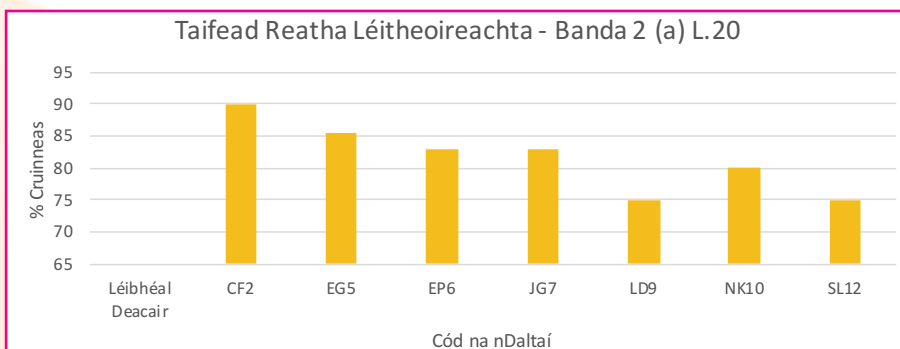
Fíor 4.4: TRLTL – An Grúpa Sár-Chumais



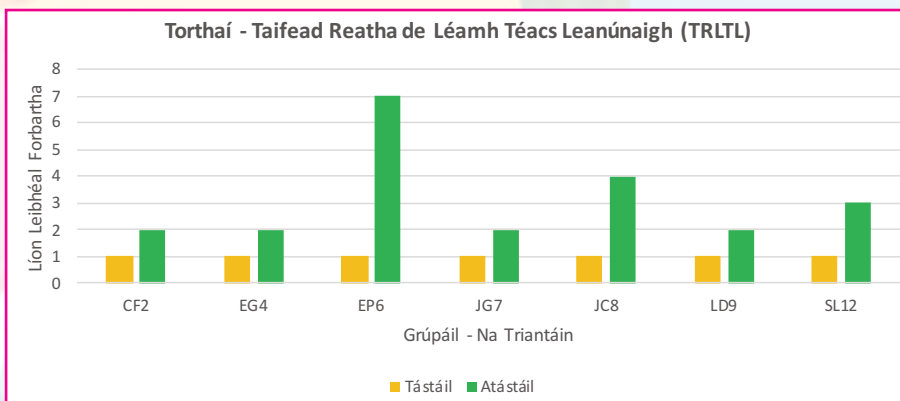
Fíor 4.5: % Cruinnis ag an Leibhéal Teagascach



Fíor 4.6: % Cruinnis ag an Leibhéal Deacair



Fíor 4.7: Tástáil / Atástáil ar TRLTL





I bhFíor 4.7 thosaigh gach dalta ag an leibhéal céanna (1(a) ag léamh ón tsraith Cleite (Áisaonad)). Reáchtáladh TRTL i ndiaidh na hidirghabhála agus rinneadh meán forbartha de 3 leibhéal ó chéim 1(a). D'éirigh leis an ngrúpa 40% de na leabhair sa tsraith Cleite a léamh ag leibhéal teagascach.

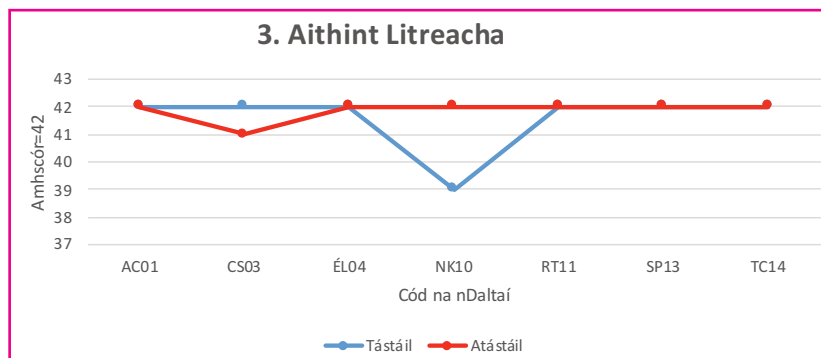
- Cé go raibh bearna mhór idir an dá ghrúpa, rinneadh forbairt mar sin féin.
- Ó athraíodh an ghrúpáil ilchineálach 'Na Ciorcail' agus 'Na Triantáin' go grúpáil aonchineálach, tháinig forbairt ar na grúpaí.
- Cé go ndearnadh forbairt i ngrúpáil 'Na Triantáin 1', is léir ó na torthaí gur tháinig forbairt shuntasach ar 'Na Ciorcail 1'.
- Léiríonn sé go raibh fiúntas ag baint leis an athghrúpáil.

Sonraíonn Higgins et al. (2015, lch 14) 'It is worthwhile to note that all students read books that were at their instructional level during the LLO intervention'. Dá mbeadh an cur chuige seo in úsáid i ngach seomra ranga, chuirfí le taithí na ndaltaí scileanna litearthachta a fhorbairt agus chuirfí lena bhféinmhuinín.

4.3 Na Scileanna Luathlitearthachta – Aithint Litreacha (AL)

Sa tasc breathnaithe 'aithint litreacha' is féidir leis an dalta litreacha (uatha) a aithint lena n-ainm nó leis an bhfuaim a dhéanann siad (iolra) nó sampla d'fhocal a thosnaíonn le litir áirithe. Tástáladh 42 litir ar fad sa tasc seo: 19 gceannlitir; 21 litir bheag, agus an guta fada (É & é).

Fíor 4.8: AL – An Grúpa Sár-Chumais: Na Ciorcail 1



Léirítear i bhFíor 4.8 gur ghnóthaigh Na Ciorcail 1 amhscór 41 (99%) ar an meán sular cuireadh *Preabchlár* i bhfeidhm. Atástáladh an grúpa céanna i ndiaidh *Preabchlár* agus ghnóthaigh siad amhscór 42 (100%) ar an meán. Léiríonn na torthaí sin gur tháinig forbairt 1% ar aithint litreacha.

Fíor 4.9: AL – An Grúpa Cumais

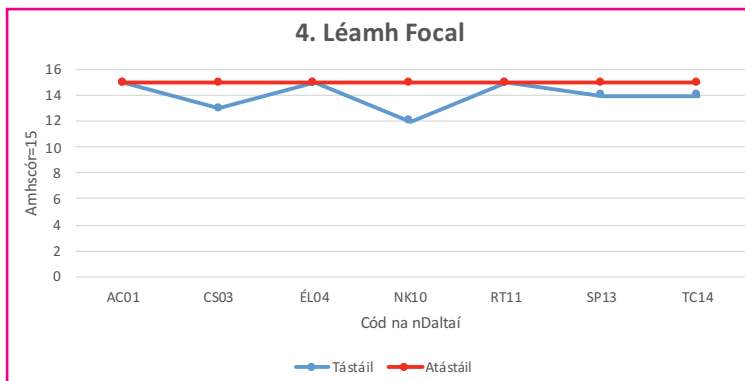
I bhFíor 4.9 léirítear gur ghnóthaigh Na Triantáin 1 amhscór 38 (91%) ar an meán sular cuireadh an clár *Preabchlár* i bhfeidhm. Atástáladh an grúpa céanna i ndiaidh *Preabchlár* agus ghnóthaigh siad amhscór 42 (100%) ar an meán. Léiríonn na torthaí sin gur tháinig forbairt 9% ar aithint litreacha. Sa réamhthástáil, léirítear go raibh céatadán 95% d'aithint litreacha forbartha ag na daltaí. San iarthástáil, léiríonn na torthaí gur tháinig feabhas 5% ar an rang agus daltaí a bhfuil riachtanais speisialta acu san áireamh.

Tá na torthaí sin ag teacht le Torgerson et al. (2006). Léirítear ina cuid taighde gur fearr na torthaí a fhaightear trí luath-theagasc córasach ar fhónaic ná na torthaí a fhaightear ó chur chuige na teanga iomláine nó modh aitheanta na bhfocal iomlán. Ghnóthaigh an rang ardscór sa réamhthástáil agus bhí an taighdeoir ag súil le forbairt 100% nó gar dó ag gach leibhéal cumais sa rang. Fuair an rang seo teagasc follasach ar litreacha trí chlár cuimsitheach fónaice sna luath-théarmaí a chur i bhfeidhm ar scoil. Tá fiúntas le luath-idirghabháil *Preabchlár* mar bhí deis ag an rang athchleachtadh a dhéanamh ar na litreacha in ionad teagaisc le linn *Preabchlár* ag baint leas as acmhainní.



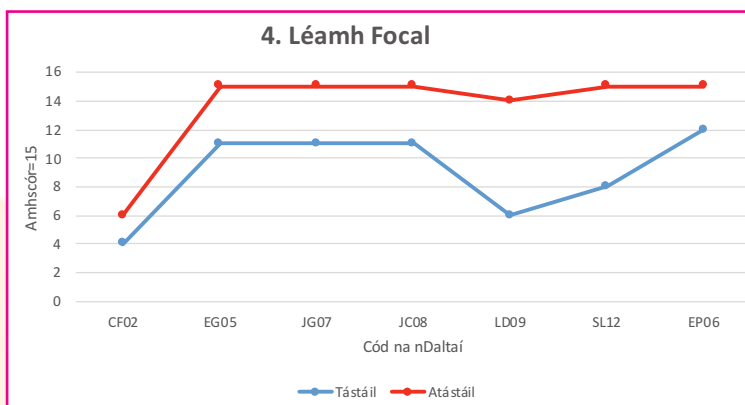
4.4 Na Scileanna Luathlitearthachta – Léamh Focal (LF)

Fíor 4.10: LF – An Grúpa Sár-Chumais



Léirítear i bhFíor 4.10 gur ghnóthaigh Na Ciorcail 1 amhscór 14 (93%) ar an meán sular cuireadh clár *Preabchlár* i bhfeidhm. Atástáladh an grúpa céanna i ndiaidh *Preabchlár* agus ghnóthaigh siad amhscór 15 (100%) ar an meán. Léiríonn na torthaí sin gur tháinig forbairt 7% ar Léamh Focal.

Fíor 4.11: LF – An Grúpa Cumais



Léirítear i bhFíor 4.11 gur ghnóthaigh Na Triantáin 1 amhscór 9 (60%) ar an meán sular cuireadh clár *Preabchlár* i bhfeidhm. Atástáladh an grúpa céanna i ndiaidh *Preabchlár* agus ghnóthaigh siad amhscór 13.5 (91%) ar an meán. Léiríonn na torthaí sin gur tháinig forbairt 31% ar Léamh Focal. Sa réamhthástáil, léirítear go raibh 73% de na focail ar eolas ag na daltaí. San iarthástáil, léiríonn na torthaí gur tháinig feabhas suntasach (22%) ar aithint na bhfocal ag an rang agus ag daltaí le riachtanais speisialta san áireamh.

Tagann na torthaí seo le Higgins et al. (2015, lch 14) a deir:

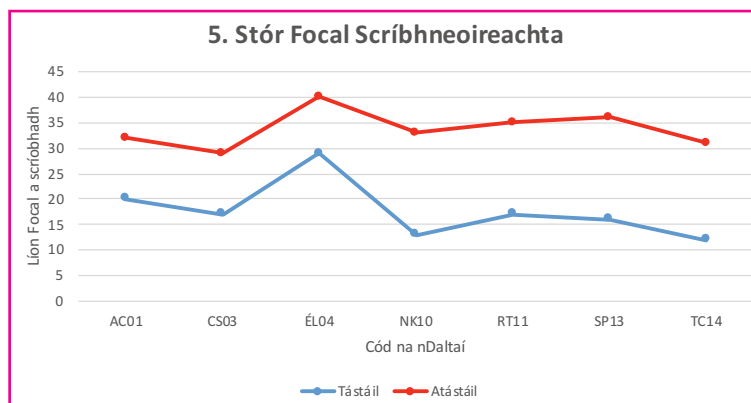
significant improvements in Word Attack and Word Identification skills suggests students were more capable of applying phonics and structural analysis skills in order to pronounce unfamiliar words and reading known and unknown isolated words following the LLO intervention.

Tháinig feabhas ar gach leibhéal cumais sa rang. Tá fiúntas le luath-idirghabhálacha *Preabchlár* mar tá stór d'fhocail ardmhnicíochta de dhíth sna luathbhlianta chun go n-aithneofar focail go tapaigh le linn na léitheoireachta. Is féidir líofacht a fhorbairt trí theagasc córasach fónaice agus trí amharcfhocail d'fhocail ardmhnicíochta a shealbhú go huathoibríoch.



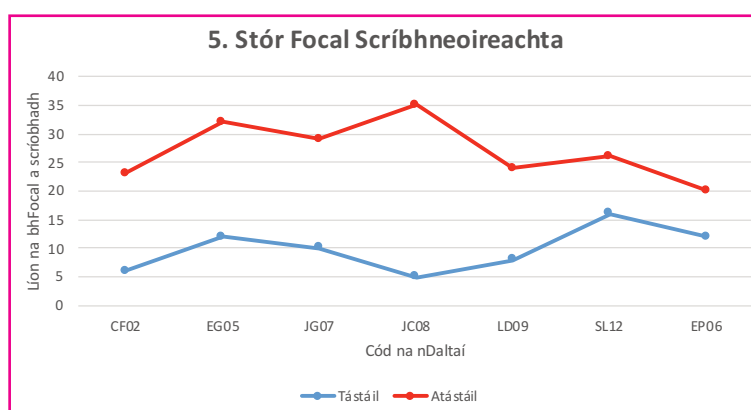
4.5 Na Scileanna Luathlitearthachta – Stór Focal Scríbhneoireachta (SFS)

Fíor 4.12: SFS – An Grúpa Sár-Chumais



Léirítear i bhFíor 4.12 gur ghnóthaigh Na Ciorcail 1 amhscór 18 (45%) ar an meán sular cuireadh *Preabchlár* i bhfeidhm. Atástáladh an grúpa céanna i ndiaidh *Preabchlár* agus ghnóthaigh siad amhscór 34 (85%) ar an meán. Léiríonn na torthaí sin gur tháinig forbairt 40% ar na scóir don ghné ‘Stór Focal Scríbhneoireachta’.

Fíor 4.13: SFS – An Grúpa Cumais



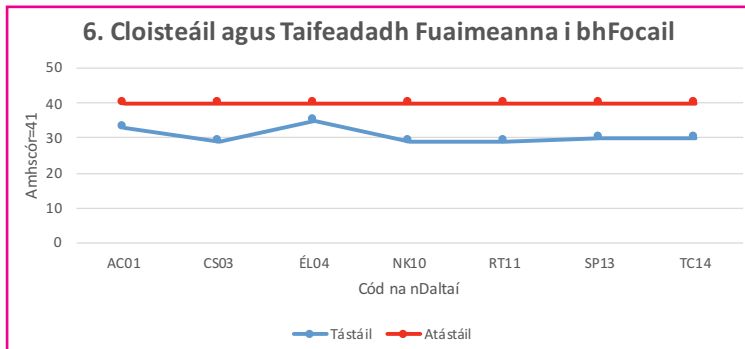
Léirítear i bhFíor 4.13 gur ghnóthaigh Na Triantáin 1 amhscór 10 (25%) ar an meán sular cuireadh *Preabchlár* i bhfeidhm. Atástáladh an grúpa céanna i ndiaidh *Preabchlár* agus ghnóthaigh siad amhscór 27 (68%) ar an meán. Léiríonn na torthaí sin gur tháinig forbairt 24% ar na scóir don ghné ‘Stór Focal Scríbhneoireachta’.

Sa réamhthástáil, léirítear gur scríobh na daltaí ar an meán 14 fhocal (35%) gach deich nóiméad. San iarthástáil, léiríonn na torthaí gur tháinig feabhas suntasach (30%) ar an rang agus daltaí le riachtanais speisialta san áireamh. Cé gur éirigh leis an rang scór 30 focal in 10 nóiméad ar an meán a scríobh, níor éirigh leo an sprioc (40 focal) a bhaint amach. Pléifear níos déanaí sa pháipéar na saghsanna focail a scríobh siad agus déanfar iniúchadh orthu faoin téama ‘forbairt na scríbhneoireachta’. Tháinig feabhas ar gach leibhéal cumais sa rang. Tá fiúntas le luath-idirghabhálacha *Preabchlár* mar cabhraíonn siad le daltaí cleachtadh a dhéanamh ar fhocail a scríobh go neamhspleách a chuideoidh le forbairt na scríbhneoireachta. Tarlaíonn an cleachtadh seo de bharr scéalta a chumadh, a scríobh, a ghearradh suas, a atógáil agus a ghreamú ina gcópleabhar gach lá ag ionad teagaisc le linn luath-idirghabháil *Preabchlár*. Cabhraíonn scil ghinchumais na scríbhneoireachta le scil ghabhchumais na léitheoireachta. Is próisis chómhalartacha iad an scríbhneoireacht agus an léitheoireacht a chabhraíonn lena chéile.



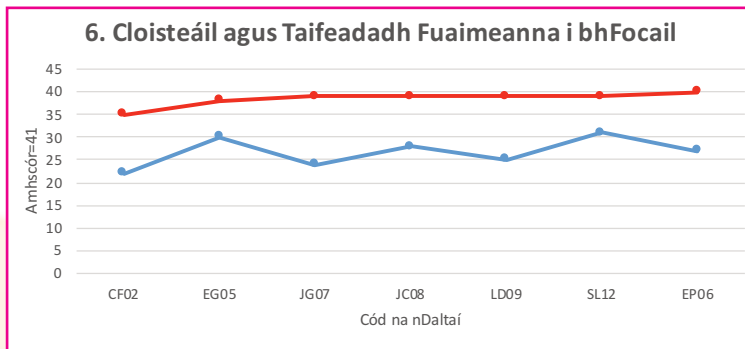
4.6 Na Scileanna Luathlitearthachta: Cloisteáil agus Taifeadadh Fuaimeanna i bhFocail (CTFF)

Fíor 4.14: CTFF – An Grúpa Sár-Chumais



Léirítear i bhFíor 4.14 gur ghnóthaigh Na Ciorcail 1 amhscór 31 (75%) ar an meán sa tástáil sular cuireadh *Preabchlár* i bhfeidhm. Atástáladh an grúpa céanna agus ghnóthaigh siad amhscór 40 (98%) ar an meán. Tháinig forbairt 23% ar na scóir ó Chloisteáil agus Taifeadadh Fuaimeanna i bhFocail.

Fíor 4.15: CTFF – An Grúpa Cumais



I bhFíor 4.15, ghnóthaigh Na Triantáin 1 amhscór 27 (66%) ar an meán sa tástáil sular cuireadh *Preabchlár* i bhfeidhm. Atástáladh an grúpa céanna agus ghnóthaigh siad amhscór 38 (94%) ar an meán. Tháinig forbairt 28% ar na scóir ó Chloisteáil agus Taifeadadh Fuaimeanna i bhFocail. Sa réamhthástáil, léirítear go raibh cur amach ag 71% de dhaltaí ar na naisc idir litir agus fuaim. San iarthástáil, léiríonn na torthaí gur tháinig feabhas suntasach (24%) ar an rang agus ar dhaltaí le riachtanais speisialta san áireamh sa ghné 'Cloisteáil agus Taifeadadh Fuaimeanna i bhFocail'.

Tagann taighde Higgins et al. (2015, lch 14) leis an méid atá cruthaithe thuas maidir le 'the effectiveness of station teaching as a tool for enhancing student's literacy skills'. Baineann fiúntas leis na hionaid teagasc a bhí mar chuid lárnach de *Preabchlár* chun scileanna na luathlitearthachta a fhorbairt.

Tá foramharc i dTábla 4.1 ar na sé ghné d'fheasacht na Luathlitearthachta ó ÁML ar baineadh úsáid astu i riaradh na dtascanna céanna. Léirítear i dTábla 4.1 na torthaí i gcéatadán réamhthástála agus iarthástála an chláir luath-idirghabhála ar *Preabchlár*.



Tábla 4.1: Foramharc ar na Sé Ghné d’fheasacht Scileanna na Luathlitearthachta

Na Sé Ghné	Réamhthástáil		Iarthástáil	
	Na Ciorcail	Na Triantáin	Na Ciorcail	Na Triantáin
1. Coincheapa Faoi Chló	52%	48%	87%	78%
2. Taifead Reatha de Léamh Téacs Leanúnaigh	0%	0%	86%	40%
3. Aithint Litreacha	99%	91%	100%	100%
4. Léamh Focal	93%	60%	100%	91%
5. Stór Focal Scríbhneoireachta	45%	25%	85%	68%
6. Cloisteáil & Taifeadadh Fuaimeanna i bhFocail	75%	66%	98%	94%
Meánscór na Sé Ghné	55%		86%	

5. TORTHAÍ TAIGHDE CÁILÍOCHTÚLA

Léirítear thuas an fhorbairt shuntasach a tháinig ar na scileanna luathlitearthachta sa Ghaeilge. Leantar leis an bplé ar na torthaí cáilíochtúla agus déantar scagadh ar an anailís faoi na téamaí thíosluaite. Roghnaíodh na téamaí seo a leanas:

- Tionchar an Bhéarla
- Grúpáil
- Feasacht múinteoirí
- Oideolaíocht
- Forbairt na léitheoireachta
- Forbairt na scríbhneoireachta.

5.1 Tionchar an Bhéarla

Tá tionchar an Bhéarla an-soiléir sna samplaí scríbhneoireachta sa réamhthástáil ar an ngné ‘cloisteáil agus taifeadadh fuaimeanna i bhfocail.’ Maíonn Clay (1998, lgh 56–61, luaite in Nig Uidhir, 2006, lch 116) go ‘mbíonn labhairt na máthairtheanga ag tosaitheoirí scoile agus caithfidh siad a léamh agus a scríobh a fhoghlaim. Caithfidh siad a fháil amach faoin dóigh a bhfuil baint idir gach gné dá dteanga labhartha agus teachtaireachtaí i gcló’ (Nig Uidhir, 2006, lch 116). Cuireann na spriocanna céanna dúshlán roimh dhaltáí tumoideachais lán-Ghaeilge agus tá siad le cur i gcrích sa dara teanga i dtús báire, más é an Béarla an teanga bhaile atá acu. Tugtar tionchar an Bhéarla faoi deara ag tosach *Preabchlár* ag na hionaid teagasc léitheoireachta. Léiríonn na nótaí ó na fístaifeadtaí (NF) agus ón mbreathnóireacht cheachta (BC) gur minic a d’fhreagair na daltaí as Béarla:

Dalta 1:	He’s dancing on the bed.
Múinteoir:	Abair as Gaeilge é.
Dalta 1:	Tá sé ag damhsa ar an leaba.
Dalta 2:	Tá sé ag sleamhnú, that’s slithering
Dalta 3:	Is tiger é. Is zebra é. Is sioráf é. Is tíogar é. Is séabra é. Is sioráf é.

Cé gur fhreagair an dalta i mBéarla thuas, fós bhí an abairt aige as Gaeilge nuair a cheistigh an múinteoir é. Nuair a bhí dalta eile ag léamh an fhocail [ag sleamhnú] dúirt sí ‘that’s slithering’ ina dhiaidh. Léiríonn sé seo go bhfuil an dalta ag nascadh an réamheolais atá aici ar fhocail Bhéarla. Bhí tionchar an Bhéarla le sonrú in aithint na bhfocal [tíogar, séabra, sioráf]; ní raibh na focail sin ar a gcluas acu. Bhí orainn a lán cleachtaidh a dhéanamh ar an túsphuaim sna cásanna seo. Leid an mhúinteora: *an bhfeiceann éinne focal beag ag tús an fhocail seo* [séabra]? D’aimsigh siad [sé]. Bhí neamhaird á tabhairt acu ar an /á/ i [sioráf] agus ag rá [sioraf] ar bhealach an-chosúil leis an bhfocal Béarla [giraffe]’ (BC¹², NT¹³ & DMM¹⁴). Léirítear tionchar an Bhéarla ar léitheoireacht na Gaeilge i roinnt mhaith samplaí. Léitear dochtúir le fóinéim an /o/ an Bhéarla: ‘stoca’ – ‘stocka’, ‘dochtúir’ – ‘docktúir’, ‘péintéir’ – ‘painter’.

¹² Breathnóireacht Cheachta (BC)

¹³ Nótaí Taifeadtaí (NT)

¹⁴ Dialann Mhachnaimh an Mhúinteora, (DMM)



De réir mar atá *Preabchlár* ag dul ar aghaidh, tá níos lú samplaí de thionchar an Bhéarla le sonrú. Léiríonn sé sin go raibh na daltaí ag dul i dtaithe ar ionchais an mhúinteora, agus bhí machnamh á dhéanamh acu sular thug siad freagra as Béarla. Ní chreidim go raibh éifeacht dhiúltach ag an mBéarla a d'úsáid na daltaí ar fhorbairt na léitheoireachta. Cé go nglactar leis, áfach, gur chóir uasmhéid den chaint a dhéanamh tríd an sprioctheanga (Macaro, 1997; Mitchell, 1988), 'target language only in the classroom is neither conclusive nor pedagogically sound'. (Auerback, 1993, lch 9). Ní mór a thuiscint nach aon spreagadh é uaireanta do luathfhoghlaimoirí le cumas teanga teoranta a bhíonn tumtha go hiomlán sa sprioctheanga i suíomhanna mínádúrtha (Crichton, 2009). Tá an t-aitheantas tugtha do ról an dá theanga sa churaclam nua comhtháite atá ar fáil anois do na ranganna idir na naíonáin bheaga agus Rang a Dó agus beidh sé ar fáil do na ranganna eile ó 2018 (ROS, 2015).

5.2 Anailís ar Fheasacht Múinteoirí

5.2.1 Feasacht ar earráidí

Ní mór don mhúinteoir a bheith feasach ar na hearráidí a dhéantar le linn an teagaisc. Ní mór breis eolais a bhailiú agus a chinntiú go dtuigtear an fáth a ndéanann daltaí earráidí. Tugadh faoi deara le linn teagaisc ag an ionad ar Fhocail Ardmhnicíochta go raibh daltaí ag meascadh suas focail a raibh cosúlachtaí eatarthu.

Dalta: an/na ag/go (BTL-FA lch 6)
amach/amharc

Léirítear sa tasc ar choincheapa faoi chló go raibh mearbhall agus laigí i míreanna 7, 10-14 agus 20-23 (féach Fíor 4.3) le sonrú go tréan ag tús na hidirghabhála. An rud ba threise a tháinig chun cinn ná nach raibh aon fheasacht ag daltaí áirithe ar thábhacht an treoshuímh i gcló. Ní féidir glacadh leis go dtuigeann gach dalta cén áit ar ar cheart dó féachaint. Beidh ar an múinteoir faire amach dó sin agus a chinntiú go múintear na daltaí go follasach conas féachaint, cá dtósnaítear ag féachaint, agus an treoshuíomh clé go deas a chinntiú (DMT¹⁵, BTL-FA lch 6; BS-CFC1¹⁶).

5.2.2 Feasacht an Mhúinteora ar RSO agus Éagsúlacht Cumais

Tuigeann an múinteoir tábhacht na féinmhúine go mór mór dóibh siúd a bhfuil riachtanais speisialta oideachais (RSO) acu. Le linn breathnóireacht ranga ar léitheoireacht neamhspleách, thug an múinteoir deis don dalta ba laige sa ghrúpa éisteacht le gach dalta eile an leabhar a léamh roimhe. Chuala sé an téacs sé huair. Bhí cur amach aige ar an leabhar faoin am sin. D'éirigh leis an straitéis sin i bhfoclaibh an mhúinteora:

bhí sé ag miongháire toisc gur éirigh leis an leabhar go léir a léamh gan mórán ionchuir ón múinteoir (an-bhródúil as féin). Chabhraigh athrá ar gach leathanach go mór leis inniu. (BTL-LN, lch 131)

Tacaíonn tuismitheoir an dalta leis an ardú féinmhúine de thoradh an chláir mar a léiríodh sa cheistneoir:

(i): Has your child's attitude and behaviour changed towards reading and writing as a result of this Irish in-class Literacy - Support Programme called *Preabchlár*?

Tuismitheoir: Yes he does not stress out about homework as much, and seems to have more confidence in his Irish Reading

(iv): Would you like this programme to be implemented in the classroom in the future? Give your reasons why?

Tuismitheoir Yes, because in a very short period my child has gained the confidence in Irish that he was lacking. He looks forward to reading the books instead of dreading them now. (CT)¹⁷

5.2.3 Feasacht ar líon daltaí i ngrúptheagasc

Soiléiríodh go raibh deiseanna níos mó léitheoireacht na ndaltaí a fhorbairt i ngrúpaí beaga de cheathrar seachas seachtar mar bhí triúr as láthair ón ngrúpa. Cruthaíodh é sin ó bhreathnóireacht ranga agus ó dhialann mhachnaimh an taighdeora. Fuair an múinteoir deiseanna níos mó leideanna a thabhairt agus féincheartú na ndaltaí a iniúchadh leo trí cheisteanna. Is féidir aiseolas ceartaitheach i bhfoirm 'athmhúnlú' a thabhairt do dhalta ar earráid a dhéanann sé chun a aird a dhíriú ar a ndúirt sé agus chun deis a thabhairt dó féincheartú a dhéanamh (BC-LN)¹⁸

Dalta: Tá mé ag léim ag an leaba.
Múinteoir: Cé atá ag léim ar an leaba?
Dalta: Tá mé ag léim ar an leaba (FC)¹⁹.

¹⁵ Dialann Machnaimh an Taighdeora (DMT)

¹⁶ Bileog Scórála do Choincheapa Faoi Chló (Réamhthástáil) (BS-CFC 1)

¹⁷ Ceistneoirí na dtuismitheoirí

¹⁸ Breathnóireacht Cheachta ar Léitheoireacht neamhspleách

¹⁹ Féincheartú



5.2.4 Feasacht an mhúinteora ar chomhréir agus struchtúr na cainte

Ní i gcónaí go raibh an struchtúr ná an chomhréir i gceart ag na daltaí:

Dalta: á seo an siopa / Tá seo ag ól (BTL-FA, lch 6)

Dalta: Is maith liom seacláid cáca milis / Tá siad scriosáin / Is mé go maith (BTL-FA lch 8).

5.2.5 Feasacht ar thábhacht na pleanála

Ní raibh an téacs *Lámha* oiriúnach don ghrúpa. D'admhaigh an múinteoir nach raibh sí go hiomlán ullamh ina cuid pleanála. Bhí an leabhar an-mhór, bhí spás ag teastáil ar an mbord dó go háirithe agus seachtar bailithe timpeall ar bhord beag. B'fhollasach ó na taifid físteipe nach raibh aird gach dalta ar an múinteoir. Bhí an téacs fite fuaite le pictiúir agus bhí sé dúshlánach do dhaltaí áirithe a thuiscint cá dtosnóidís. Maíonn Clay (2005):

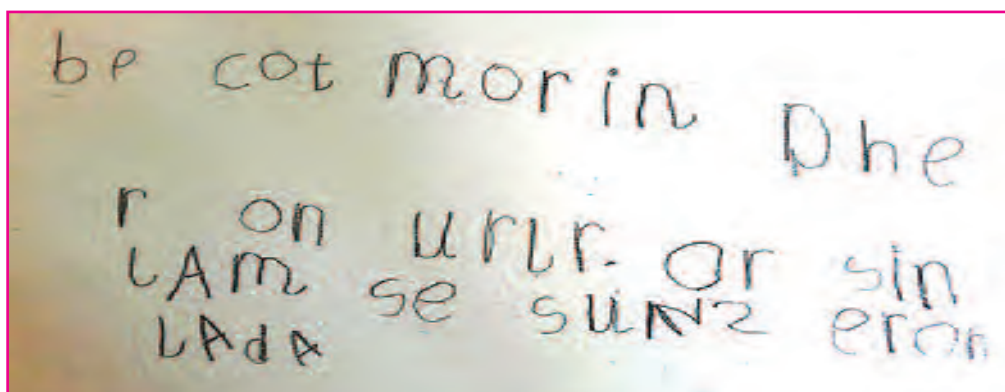
teachers know from experience how the characteristics of layout and format in early reading books direct attention of some children away from the print or make it difficult for the child to find a starting point ... teachers should check early reading books that they present to children and make sure that when a new problem is introduced they carry out the preparation for it

(Clay, 2005, lch 145).

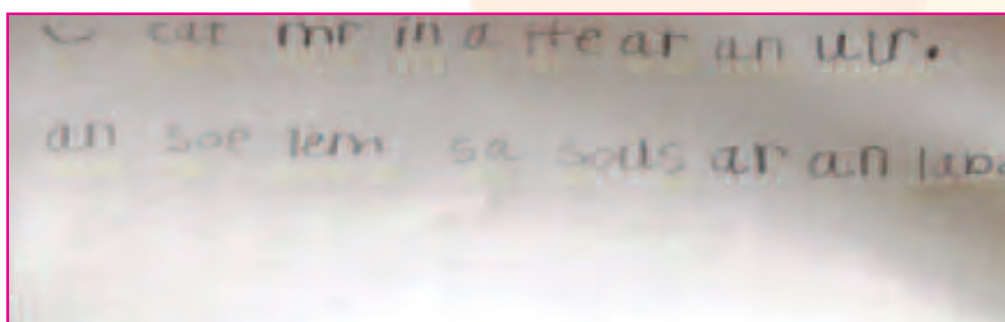
5.3 Forbairt na Scríbhneoireachta

Bhí na habairtí seo a leanas le scríobh: 'Bhí cat mór ina shuí ar an urlár. Ansin léim sé suas ar an leaba.'

Fíor 4.16: Sampla 1 – Scríbhneoireacht roimh Chlár Idirghabhála *Preabchlár*

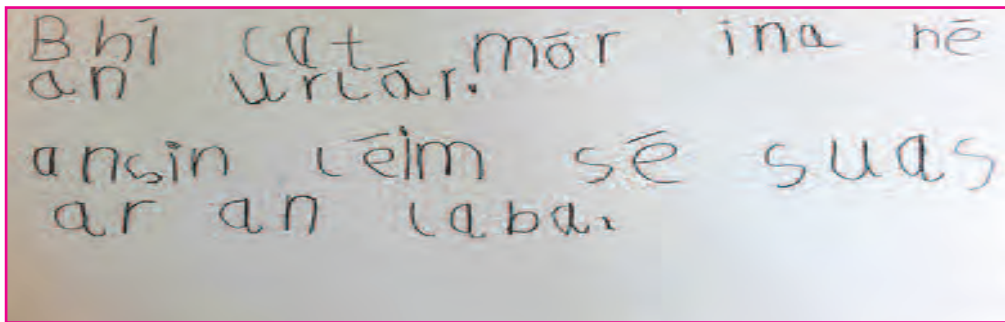


Fíor 4.17: Sampla 2 – Scríbhneoireacht roimh Chlár Idirghabhála *Preabchlár*

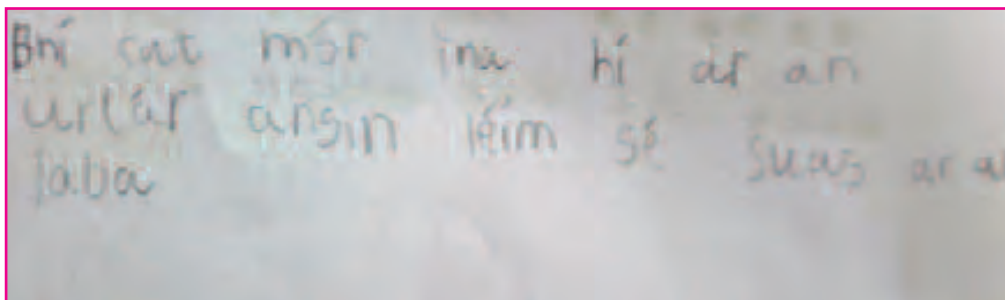




Fíor 4.18: Sampla 1 – Scríbhneoireacht i ndiaidh Chlár Idirghabhála *Preabchlár*



Fíor 4.19: Sampla 2 – Scríbhneoireacht i ndiaidh Chlár Idirghabhála *Preabchlár*



Léiríonn na ceithre fhíor thuas gur tháinig forbairt thar cuimse ar an deachtú seo idir an réamhthástáil agus an iarthástáil.

5.4 Torthaí Cáilíochtúla

Shoiléirigh na torthaí ón taighde cáilíochtúil go raibh éifeacht ag an gcineál grúpála, líon na ndaltaí i ngrúpa, scafláil, agus neamhspléachas ar chur i bhfeidhm *Preabchlár*. Áitíonn Hickey (2001) go bhfuil sí go láidir ar son na grúpála de réir cumas teanga i bhfoghlaim na Gaeilge, ach molann Fortune (2000) grúpaí de réir meascán cumais. Tuigeadh ó thorthaí léirithe sa pháipéar go raibh tionchar ag an ngrúpáil ar fhorbairt an dá ghrúpa ag amanna éagsúla le linn *Preabchlár*. Laghdaíodh an scafláil go suntasach i gcás an ghrúpa sárchumais 'Na Ciorcail 1' mar rinneadh athghrúpáil ar an ngrúpa ó ghrúpáil ilchineálach go grúpáil aonchineálach. Tugadh faoi deara i rith *Preabchlár* go raibh an iomarca daltaí sa dá ghrúpa. Bhí leadrán i gceist leis an léitheoireacht choiteann san ionad teagaisc neamhspléach uaireanta mar bhí ar an múinteoir éisteacht le seachtar daltaí ag léamh an leabhair chéanna. Bhí an iomarca daltaí suite mórthimpeall an bhoird ag an ionad léitheoireachta. Bhí sé dúshlánach freastal ar riachtanais an dalta aonair sna grúpaí.

An Chonclúid

Is dea-chleachtas an-éifeachtach é *Preabchlár* chun scileanna luathlitearthachta a fhorbairt i luathbhlianta na bunscoile. Tacaíonn torthaí an taighde seo leis an tuiscint gur cur chuige luachmhar é clár *Preabchlár*, an comhartheagasc agus múineadh in ionad teagaisc chun freastal ar éagsúlacht cumais sna luathbhlianta i leith fhoghlaim na luathlitearthachta Gaeilge. Cruthaíonn an taighde go mbaineann seasmhacht le *Preabchlár* mar idirghabháil rangbhunaithe uileghabhálach d'fhonn tacú le foghlaim agus forbairt na scileanna luathlitearthachta i rang na naíonán sinsearach i ngaelscoil DEIS.

6. CONCLÚIDÍ AGUS MOLTAÍ

6.1 An Réamhrá

Is léir ó thorthaí a pléadh gur baineadh amach cuspóir an taighde seo agus gur tháinig feabhas ar chumais éagsúla luathlitearthachta Gaeilge na ndaltaí nuair a cuireadh clár luath-idirghabhála *Preabchlár na Litearthachta* i bhfeidhm i Rang na Naíonán Sinsearach i ngaelscoil DEIS Banda 2. Aithnítear go raibh teorainneacha éagsúla leis an taighde. Níor cuireadh ach líon beag rannpháirtithe san áireamh sa tsampláil. Bhain teorainneacha ama leis mar ba thaighde feidhmeach é a bhí suite i gcomhthéacs ranga amháin, agus i ngaelscoil amháin. Dá bhrí sin, laghdaíodh na deiseanna comparáide agus an éagsúlacht peirspictíochtaí ó chomhthéacsanna gaelscoileanna agus scoileanna eile a chuirfeadh leis na fiosruithe. Glactar leis nach féidir torthaí an taighde seo a ghinearálú do shuíomhanna eile scolaíochta. Sa pháipéar seo, mínítear na torthaí taighde a tháinig chun cinn le linn an staidéir. Pléitear impleachtaí na dtorthaí taighde seo mar aon leis na conclúidí agus moltaí a d'eascair uathu. Liostaítear sainmholtaí an taighde ag deireadh an pháipéir.



6.2 Plé ar na torthaí taighde agus moltaí

Bíonn tacaíocht de dhíth ar dhaltaí atá ag iarraidh sainscileanna a shealbhú chun go mbeidh siad in ann dul i ngleic go rathúil leis an litearthacht sna luathbhlianta. Tá sealbhú scileanna na luathlitearthachta Gaeilge riachtanach d'éagsúlacht cumais chun tabhairt faoin léitheoireacht sa dara teanga. Cé go bhfuil tuairimí difriúla ar na straitéisí is fearr chun na scileanna seo a fhorbairt, fós féin tá comhaontú an-láidir maidir leis an ngéarghá atá le luath-idirghabháil (Carnine et al., 2006).

6.2.1 Torthaí Cainníochtúla

Shoiléirigh na torthaí ón taighde cainníochtúil ón tástáil ag tosach na hidirghabhála go raibh forbairt ar na sé ghné d'fheasacht na luathlitearthachta de dhíth ar na daltaí. Léiríonn torthaí taighde gur luath-idirghabháil éifeachtach é *Preabchlár* chun scileanna na luathlitearthachta i gcoincheapa faoi chló; aithint litreacha; léamh focal; scríobh focal; léamh téacs leanúnaigh; agus cloisteáil agus taifeadadh fuaimneanna i bhfocail a fheabhsú. Bhí tionchar an Bhéarla le sonrú le linn na tástála nuair a d'fhreagair na daltaí as Béarla go minic do cheist a cuireadh as Gaeilge.

Moltar:

- a chinntiú go mbíonn téamaí na gné 'coincheapa faoi chló' á múineadh as Gaeilge ón gcéad lá go follasach sna luathbhlianta le linn na léitheoireachta roinnte, an teagaisc ar leabhair mhóra, agus na léitheoireachta faoi threoir. Is féidir iad a chur ar chluas na ndaltaí go neamhfhoirmiúil chomh maith le linn 'Aistear'²⁰
- an lán-tuomideachas a bheith i bhfeidhm chun an teanga a shealbhú a éascóidh plé le linn an teagaisc agus na meastóireachta
- scéim fónaice struchtúrtha a theagasc go córasach roimh ré
- focail ardmhínicíochta a theagasc go follasach mar réamhullmhúchán don litearthacht.

6.2.2 Torthaí Cáilíochtúla

Shoiléirigh na torthaí ón taighde cáilíochtúil go raibh éifeacht ag an gcineál grúpála, líon na ndaltaí i ngrúpa, scafláil, agus neamhspléachas ar chur i bhfeidhm *Preabchlár*. Áitíonn Hickey (2001) go bhfuil sí go láidir ar son na grúpála de réir cumais teanga i bhfoghlaim na Gaeilge, ach molann Fortune (2000) grúpaí de réir meascán cumais. Tuigeadh ó thorthaí léirithe i gCaibidil 4 go raibh tionchar ag an ngrúpáil ar fhorbairt an dá ghrúpa ag amanna éagsúla le linn *Preabchlár*. Laghdaíodh an scafláil go suntasach i gcás an ghrúpa sárchumais 'Na Ciorcail 1' mar rinneadh athgrúpáil ar an ngrúpa ó ghrúpáil ilchineálach go grúpáil aonchineálach. Tugadh faoi deara i rith *Preabchlár* go raibh an iomarca daltaí sa dá ghrúpa. Bhí leadrán i gceist leis an léitheoireacht choiteann san Ionad Teagaisc Neamhspléach uaireanta mar bhí ar an múinteoir éisteacht le seachtar daltaí ag léamh an leabhair chéanna. Bhí an iomarca daltaí suite mórthimpeall an bhoird ag an ionad léitheoireachta. Bhí sé dúshlánach freastal ar riachtanais an dalta aonair sna grúpaí.

Moltar:

- leas a bhaint as an dá shaghas grúpála (ilchineálach agus aonchineálach) le linn *Preabchlár*. Moltar leath den idirghabháil a dhéanamh le grúpáil ilchineálach agus an leath eile le grúpáil aonchineálach
- uasmhéid de cheathrar nó cúigear daltaí i ngach grúpa.

D'éirigh an grúpa sárchumais níos neamhspléaiche. Bhí an scafláil fós de dhíth ar roinnt daltaí sa ghrúpa 'Na Triantáin 1'. Bhí máistreacht le sonrú in iompraíochtaí litearthachta na ndaltaí le linn na léitheoireachta. Forbraíodh greasán éagsúlachta straitéisí a lig dóibh teacht ar eolas ó fhoinsí éagsúla go fo-chomhfhiosach agus a d'éascaigh an léitheoireacht mhín líofa (Pinnell, 1996).

Moltar:

- cur le hardú feasachta an mhúinteora ar an Léitheoireacht Faoi Threoir
- leideanna cuí don mhúinteoir a chuirfidh ar chumas an dalta léitheoireacht bhreise a dhéanamh as a stuaim féin
- breathnóireacht chúramach ar iompraíochtaí na luathlitearthachta sna luathbhlianta
- gníomhaíochtaí struchtúrtha a thacóidh le daltaí mar shampla scafláil, eiseamláiriú, agus treoir, go dtí go mbainfear amach inniúlacht agus neamhspléachas i luath-idirghabháil na litearthachta.

6.3 Sainmholtai an Taighde

6.3.1 Moltaí do lucht dréachtaithe beartas

- Tugann na torthaí ó thaighde *Preabchlár* léargas don lucht déanta beartas, oideachasóirí, taighdeoirí ar an luathlitearthacht, agus síceolaithe oideachais gur idirghabháil luachmhar agus éifeachtach é *Preabchlár* agus moltar é a fhorbairt agus infheistíocht a dhéanamh ann.

²⁰ Aistear: Creatchuraclam na Luathóige & the Primary School Curriculum (2009), CNCM



- Moltar Scéim na gCúntóirí Teanga a leathnú amach lámh ar lámh le cur i bhfeidhm an Churaclaim Nua Teanga. De réir na Straitéise 2010-2030 don Ghaeilge, moltar go 'leathnófar Scéim na gCúntóirí Teanga atá ag feidhmiú i scoileanna Gaeltachta chuig gach Gaelscoil'. D'fhéadfaí an múnla sin a leathnú amach mar scéim phiolótach i ngréasáin scoileanna i gcomhpháirtíocht le chéile.
- Moltar comhpháirtíocht idir oide ranga agus oide *Aisghabháil*²¹ ar shaineolas na luathlitearthachta a fhorbairt a chuirfeadh sainchomhairle ar scoileanna ar mhúineadh éifeachtach na luathlitearthachta agus ar luath-idirghabhálacha rangbhunaithe ar nós *Preabchlár*. Comhlíonfadh an chomhpháirtíocht sin an múnla nua do thacaíocht foghlama (2014). Molann Plean DEIS (2017) 'scoileanna a spreagadh le bheith ag comhoibriú le scoileanna eile ina ngrúpaí agus ina ngréasáin chun an phiarfhoghlaim agus an chomhroinnt taithí a spreagadh.'
- Moltar do ROS an t-aitheantas a thabhairt do ghaelscoileanna DEIS sa mheastóireacht ar éifeacht an Chláir Tacaíochta Scoileanna agus meastóireacht a dhéanamh ar ghnóthachtáil na ndaltaí i litearthacht na Gaeilge.
- Moltar taighde a dhéanamh ar an gclár RR a chur in oiriúint do ghaelscoil DEIS i bhfoirm *Aisghabháil*. Moltar infheistíocht a dhéanamh i scéim phiolótach chun iniúchadh criticiúil a dhéanamh ar an gcoincheap seo agus na féidearthachtaí a scrúdú.

6.3.2 Moltaí do Mhúinteoirí

- Moltar cúrsaí inseirbhíse a sholáthar d'oidí chun oiliúint a chur ar fáil dóibh maidir le cláir luath-idirghabhála rangbhunaithe a chur i bhfeidhm ina scoileanna go héifeachtach.
- Moltar *Preabchlár* mar idirghabháil a thacódh le Curaclam na Bunscoile.
- Tá am pleanála agus comhoibriú ag teastáil chun an t-athbhreithniú a dhéanamh go rialta agus chun an fuinneamh a choimeád sa ghrúpa.
- Moltar ardú feasachta d'oidí i bhfoirm forbairt ghairmiúil leanúnach chun scoileanna breathnóireachta a chumasú agus chun tástálacha ÁML a riaradh.

6.3.3 Moltaí don Lucht Léinn

- Moltar ardú feasachta do mhúinteoirí faoi oiliúint – i bhfoirm dianchúrsaí nó módúil éigeantacha ar fheasacht na luathlitearthachta – a bheith mar chuid den chúrsa oiliúna sa choláiste. Moltar díriú chomh maith ar thábhacht na measúnachta i gcomhthéacs gaelscoileanna agus gaelscoileanna DEIS, agus ar luath-idirghabhálacha a chur i bhfeidhm.
- Moltar taighde cáilíochtúil a dhéanamh chun meon na ndaltaí i leith na léitheoireachta a mheas le linn *Preabchlár*.
- Moltar grinnstaidéar níos cuimsithí a dhéanamh i líon níos mó scoileanna, idir ghaelscoileanna agus ghnáthscoileanna Béarla, féachaint an bhfuil éifeacht ag clár *Preabchlár* ar ghnóthachtáil scoileanna na luathlitearthachta.
- Mar an chéad chéim eile chun éifeacht an chláir a dheimhniú, moltar inniúlachtaí daltaí i ngaelscoileanna eile DEIS nó i ngaelscoileanna gan stádas DEIS a chur i gcomparáid le chéile. Moltar grúpa trialach, nach bhfaigheadh aon teagasc seachas an gnáthchuraclam ranga, a chur i gcomparáid le grúpa a fuair teagasc de thoradh cláir idirghabhála litearthachta.

6.3.4 Moltaí do Sholáthróirí Áiseanna

6.3.4.1 Na hAcmhainní

- Moltar acmhainní chun clár *Preabchlár* a chur i bhfeidhm go héifeachtach a dhearadh do ghaelscoileanna Phoblacht na hÉireann a bheadh báuil don Chaighdeán Oifigiúil Scríbhneoireachta agus do chanúintí na gceantar éagsúil Gaeltachta agus do ghaelscoileanna lonnaithe sa Ghalltacht. Laghdódh sé sin an t-achar ama a thógann sé ar oidí acmhainní a bhailiú, a dhearadh agus a eagrú.
- Moltar acmhainní breise a dhearadh chun tacú le cur i bhfeidhm éifeachtach an chláir, mar shampla láimhseoga agus cluichí.

6.3.4.2 Na Leabhair

- Moltar do chomhlachtaí foilsitheoireachta breis fórlabhar a sholáthar a bheadh céimnithe de réir na gcritéir cuí bandála (léitheoirí PM+) agus a bheadh faofa ag oidí le hoiliúint *Aisghabháil* go háirithe ag bunchéimeanna na luathléitheoirí.
- Moltar Scéim lasachta ó Leabharlanna chun cúpla cóip de shraith leabhar Gaeilge a luadh a chur ar fáil do scoileanna DEIS nach bhfuil acmhainní móra airgeadais acu.
- Moltar na leabhair Ghaeilge a bheith ar fáil ar líne mar r-leabhair le comhaid fuaimne chun tacú le tuismitheoirí teacht ar fhuaimniú cruinn na bhfocal sna leabhair.

²¹ Oide le hoiliúint in Aisghabháil na Litearthachta



6.3.5 Moltaí do Thuismitheoirí

- Moltar comhoibriú idir thuismitheoirí agus múinteoirí le linn na hidirghabhála chun cur le cumas na dtuismitheoirí tacú le forbairt litearthacht a bpáistí.

6.4 An Chonclúid

Is dea-chleachtas an-éifeachtach é *Preabchlár* chun scileanna na luathlitearthachta a fhorbairt i luathbhlianta na bunscoile. Tacaíonn torthaí an taighde seo leis an tuiscint gur cur chuige luachmhar é *Preabchlár*, an comhartheagasc agus múineadh in ionaid teagaisc chun freastal ar éagsúlacht cumais sna luathbhlianta i leith foghlaim na luathlitearthachta Gaeilge. Deimhníonn an taighde go mbaineann seasmhacht le *Preabchlár* mar idirghabháil rangbhunaithe uileghabhálach d'fhonn tacú le foghlaim agus forbairt na scileanna luathlitearthachta i Rang na Naíonán Sinsearach i ngaelscoil DEIS.



TAGAIRTÍ

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- An Chomhairle Náisiúnta um Oideachas Speisialta (NCSE). (2013). *Continuum of Education Provision for Children with Special Educational Needs: Review of International Policies and Practices*. An Mhí: NCSE.
- An Chomhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta (CNCM). (2007a). *Measúnú i gcuraclam na bunscoile: Treoirí do scoileanna*. Baile Átha Cliath: CNCM.
- An Roinn Oideachais agus Eolaíochta (ROE). (2004). *Education For Persons with Special Educational Needs Act*. Baile Átha Cliath: Oifig an tSoláthair.
- An Roinn Oideachais agus Eolaíochta (ROE). (2000). *Treoirí do Tacaíocht Foghlama*. Baile Átha Cliath: Oifig an tSoláthair.
- An Roinn Oideachais agus Eolaíochta (ROE). (1999). *Curaclam na Bunscoile, Gaeilge, Teanga, Treoirí do Mhúinteoirí*. Baile Átha Cliath: Oifig an tSoláthair.
- An Roinn Oideachais agus Eolaíochta. (2007). *Riachtanas Speisialta Oideachais (RSO) Leanúntas Tacaíochta*. Baile Átha Cliath: Oifig an tSoláthair.
- An Roinn Oideachais agus Scileanna (ROS). (2011). *Straitéis Náisiúnta chun Litearthacht agus Uimhearthacht a Fheabhsú i measc Leanaí agus Daoine Óga 2011-2020*. Baile Átha Cliath: Foilseacháin Rialtais.
- An Roinn Oideachais agus Scileanna (ROS). (2015). *Curaclam Nua Teanga*. Baile Átha Cliath: Foilseacháin Rialtais.
- An tSeirbhís Náisiúnta Síceolaíochta Oideachais (NEPS). (2007). *Riachtanais Speisialta Oideachas Leanúntas Tacaíochta: Treoirí do Mhúinteoirí*. Baile Átha Cliath: Foilseacháin Rialtais.
- Baker, C. agus Prys Jones, S. (1998). *Encyclopaedia of Bilingualism and Bilingual Education*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Beard, R. (2000). *Developing Writing 3-13*. Londain: Hodder & Stoughton.
- Berg, B. L. (2009). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences* (seachtú heagrán). Bostún: Allyn & Bacon.
- Bishop, R., Berryman, M. agus Richardson, C. (2001). *Te Toi Huarewa: Effective Teaching and Learning Strategies, and Effective Teaching Materials for Improving the Reading and Writing in te reo Māori of Students Aged Five to Nine in Māori-medium Education: Final Report to the Ministry of Education*. Wellington: Ministry of Education.
- Bodman, S. agus Smith, J. (2013). *The theoretical and pedagogical base of Reading Recovery. In Reading Recovery and Every Child a Reader History, policy and practice*. Londain: Institute of Education Press.
- Carnine, D.W., Silbert, J., Kame'enui, E.J., Tarver, S.G., agus Jungjohann, K. (2006). *Teaching Struggling and At-Risk Readers: A Direct Instruction Approach*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Clay, M. M. (1966). *Emergent Reading Behaviour: Tráchtas dochtúireachta neamhfhoilsithe*. Leabharlann Ollscoil Auckland, Auckland, an Nua-Shéalainn.
- Clay, M. M. (1991). *Becoming Literate: The Construction of Inner Control*. Auckland: Heinemann.
- Clay, M. M. (1993). *An Observation Survey of Early Literacy Achievement*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clay, M. M. (1998). *By Different Paths to Common Outcomes*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clay, M. M. (2001). *Change Over Time in Children's Literacy Development*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clay, M. M. (2002) agus Nig Uidhir, G. (2007). *Áis Mheasúnaithe sa Luathlitearthacht: Treoir do Theagasc na Litearthachta*, Baile Átha Cliath: Carroll Education Limited.
- Clay, M. M. (2002). *An Observation Survey of Early Literacy Achievement*. Portsmouth, NH: Heinemann, (dara heagrán).
- Clay, M. M. (2005). *Literacy Lessons Designed for Individuals: Part 2 – Teaching Procedures*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clay, M. M. (2013). *An Observation Survey of Early Literacy Achievement*. Portsmouth: Heinemann, (triú heagrán).



- Cohen, L., Manion, L. agus Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (séú heagrán), Londain: Routledge.
- Conderman, G., Bresnahan, V. agus Pedersen, T. (2009). *A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Crichton, H. (2009) Value added modern languages teaching in the classroom: An investigation into how teachers' use of classroom target language can aid pupils' communication skills. *Language Learning Journal* 37(1) 19-34.
- Creswell, J.W. (2014). *Research Design Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (ceathrú heagrán). Bostún, M.A.: Pearson.
- Deboer, G. E. (2002). Student-centred teaching in a standard-based world: Finding a sensible balance, *Science & Education*, 11, 405-417.
- Ding, C. (2012). Studying children's early literacy development: Confirmatory multidimensional scaling growth modelling. *International Journal of Educational Research*, 53, 278-288.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford Applied Linguistics.
- Erhi, L.C., Nunes, S.R., Willows, D. M., Schuster, B., Yaghouh-Zadeh, Z., agus Shanahan, T. (2001a). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis, *Reading Research Quarterly*, 36, 250-287.
- Ewart, G. agus Straw, S. (2001) *Literacy Instruction in Two French Immersion Classrooms in Western Canada*. *Language, Culture and Curriculum* 14, 2, 187-199.
- Fortune, N., Kelly, A. agus Nic Fhionnlaioich, F. (2014). *Language, Literacy and Literature: Re-imagining Teaching and Learning Proceedings of the 2013 Annual Conference of The Reading Association of Ireland*. Baile Átha Cliath: Reading Association of Ireland & Education Research Centre.
- Friend, M. agus Cook, L. (2007). *Interactions: collaboration skills for school professionals* (cúigiú heagrán). Bostún: Allyn & Bacon.
- Gurger, H. agus Uzuner, Y. (2011). Examining the implementation of two co-teaching models: Team teaching and station teaching, *Psychology in the Schools*, 39(6), 635-646.
- Hickey, T. (2001). Mixing beginners and native speakers in minority language immersion: Who is immersing whom? *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 443-474.
- Higgins, E., Fitzgerald, J. agus Howard, S. (2015). 'Literacy Lift-Off': an experimental evaluation of a reading recovery programme on literacy skills and reading self-concept, *Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology*. 1-18.
- Ho, H. and O'Farrell, S. L. (2006). Developmental research: Theory, method, design and statistical analysis. I. J. Green, G. Camilli & P. B. Elmore (eag). *Handbook of Complementary Methods in Education Research*. Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Iaquinta, A. (2006). Guided reading: A research-based response to the challenges of early reading instruction. *Early Childhood Education Journal*, 33(6), 413-418.
- Iverson, S., Tunmer, W. E. agus Chapman, J. W. (2005). 'The effects of varying group size on the reading recovery approach to preventive early intervention'. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 456-472.
- Jeul, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of fifty-four children from first through fourth grade. *Journal of Educational Psychology*, 80, 437-447.
- Keane, M. (2017). *Re: Writing Vocabulary Test Clay*, ríomhphost chuig Siobhán Ó Donoghue (siobhanodonoghue@pdst.ie), 24 Iúil [1 Lúnasa 2017].
- Keane, M. (2017). *Re: Preabchlár na Litearthachta*, ríomhphost chuig Gabrielle Maguire (g.maguire@stmarys-belfast.ac.uk), 24 Iúil [1 Lúnasa 2017].
- Kumar, R. (2005). *Research Methodology*, Londain: Sage Publications.
- Kvale, S. agus Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (dara heagrán). California: SAGE.



- Lentz, F. E. Jr. (1988). On-task behaviour, academic performance and classroom disruptions: Untangling the target selection problem in the classroom interventions. *School Psychology Review*, 17, 243-257.
- Lerner, J. (2003). *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies*. Bostún: Houghton Mifflin.
- Linan-Thompson, S. agus Hickman-Davis, P. (2002). Supplemental reading instruction for students at risk for reading disabilities: Improve reading 30 minutes at a time. *Learning Disabilities Research & Practice*, 17, 242-251.
- 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.
- Mathes, P.G., Denton, C.A., Fletcher, J.M., Anthony, J.L., Francis, D.J. agus Schatschneider, C. (2005). 'The effects of theoretically different instruction and student characteristics on the skills of struggling readers'. *Reader Research Quarterly*, 40 (2), 148-182.
- McIntyre, E., Jones, D., Powers, S., Newsome, F., Petrosko, Powell, R. agus Bright, K. (2005). Supplemental Instruction in Early Reading: Does It Matter for Struggling Readers. *The Journal of Educational Research*, 99 (2), lgh 99-107.
- MacLean, M., Bryant, P. E. agus Bradley, L. (1987). Rhymes, nursery rhymes and reading in early childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 255-282.
- National Economic and Social Forum (NESF). (2009). *Child Literacy and Social Inclusion: Implementation Issues*, Baile Átha Cliath: NESF.
- Ní Bhaoill, M. (2004). *Tús na Léitheoireachta Foirmiúla Gaeilge agus Béarla i Scoileanna Lán-Ghaeilge* (tráchtas neamhfhoilsithe) Baile Átha Cliath: Coláiste Pádraig, Droim Conrach.
- Ní Bhaoill, M. agus Ó Duibhir, P. (2004). *Tús na Léitheoireachta i scoileanna Gaeltachta agus lán-Ghaeilge*. Baile Átha Cliath: CNCM.
- Nichols, W. D., Rupley, W. H. agus Rickleman, R. J. (2004). Examining phonemic awareness and concepts of print patterns of kindergarten students. *Reading Research and Instruction*, 43(3), 61.
- Nig Uidhir, G. (2001). Taithí an tumoideachais: Achar foghlama d'oideachasóirí. *Taighde & Teagasc*, 1, 194-209.
- Nig Uidhir, G. (2013). *Forbairt na Litearthachta agus Straitéisí Luath-idirghabhála i nGaelscoileanna*. Curaclam Thuaisceart Éireann: CCEA.
- Ní Mhaoláin, N. (2013). *Ár bPolasaí Gaeilge: Polasaí na Gaeilge do Ghaelscoileanna*. Gaelscoileanna Teo. Ar fáil ag <http://www.gaelscoileanna.ie/files/%C3%81r-bPolasa%C3AD-Gaeilge.pdf>
- 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.
- Ó Ceallaigh, T.J. (2013). *Form-focused instruction in Irish-Medium Immersion Education: A Critical examination of Teachers' Perspectives and Practices, A Small-Scale Qualitative Case Study*, Tráchtas neamhfhoilsithe PhD. Coláiste na hOllscoile, Corcaigh.
- Professional Development Service for Teachers (PDST). (2011). *Videos on Literacy Lift-Off*, Baile Átha Cliath: Professional Development Service for Teachers.
- Pinnell, G. S. (1989). 'Reading Recovery: Helping at-risk children learn to read.' *The Elementary School Journal*, 90 (2), 161-183.
- Pinnell, G. S., Lyons, C.A., DeFord, D. E., Bryk, A. S. agus Seltzer, M. (1994). 'Comparing instructional models for the literacy education of high-risk first graders', *Reading Research Quarterly*, 29 (1), 8-39.
- Reynolds, M., Wheldall, K. agus Madelaine, A. (2011). 'What recent reviews tell us about the efficacy of reading interventions for struggling readers in the early years of schooling', *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(3), 257-286.
- Rog, L. J. (2001). *Early literacy instruction in kindergarten*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Snow, C. E., Burns, M.S. agus Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: National Academy Press.



Tiernan, B. agus Kerins, P. (2014). *Challenges and Opportunities in Today's Changing Classrooms: Planning to Support the Development of Literacy Skills in the Early Years*. In *Language, Literacy and Literature: Re-imagining Teaching and Learning*. Proceedings of the 2013 Annual Conference of the Reading Association of Ireland. Baile Átha Cliath: Reading Association of Ireland.

Torgesen, J. K. (1998). Catch them before they fall: Identification and assessment to prevent reading failure in young children. *American Educator*, 22, 32-39.


Torgerson, C., Brooks, G. agus Hall, J. (2006). *A Systematic Review of the Research Literature on the Use of Phonics in the Teaching of Reading and Spelling*. Research Report 711. Londain: DfES.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Westwood, P. (2011). *Commonsense methods for children with special educational needs*. (séú heagrán), Londain: Routledge.

Whitehurst, G.J. agus Lonigan, C.J. (2001). Emergent literacy: Development from prereaders to readers. In S. B. Neuman, & D. K. Dickinson (eag.), *Handbook of early literacy research* (lgh 11-29). Nua-Eabhrac: Guilford Press.

Yin, R. K. (2009) *Case Study Research: Design and Methods*. Stáit Aontaithe Mheiriceá: SAGE.



Tionchar an ranga uathachais i ngaelscoileanna ar eispéireas na rannpháirtithe

Clodagh Ní Mhaoilchiaráin, Coláiste Mhuire gan Smál, Luimneach

Conchúr Ó Brolcháin, Coláiste Mhuire gan Smál, Luimneach

ACHOIMRE

Is le deich mbliana anuas atá borradh tagtha ar an taighde i réimse an uathachais i gcomhthéacs an pháiste dhátheangaigh. Tá an méadú ar líon na ndaoine a bhfuil uathachas ag gabháil dóibh sa tsochaí le sonrú sa chóras lán-Ghaeilge freisin. Mar sin féin, tá ganntanas taighde ann ar réimse an uathachais sa chóras gaelscolaíochta. Tabharfar spleáchadh sa pháipéar seo ar thionchar an ranga uathachais ar eispéireas na rannpháirtithe uilig, idir pháistí an ranga, mar aon lena gcuid tuismitheoirí agus múinteoirí. Tabharfar léargas ar thionchar mheon na ngairmithe ar na rannpháirtithe agus breathnófar ar thábhacht ról na scoile maidir le freastal ar pháistí an ranga uathachais.

ABSTRACT

There has been a substantial growth in research regarding bilingual children with autism in the last 10 years. The increase in the amount of children with ASD in gaelscoileanna is reflective of the rise in numbers in wider society. There is, however, a dearth of research in the area of ASD in gaelscoileanna. This paper will look at the effect of ASD classes on the experience of all participants, including students, parents and teachers. Both the effects of the attitudes of professionals and the importance of the role of the school who serve the children in ASD classes in gaelscoileanna will be examined.



1. RÉAMHRÁ

Aithníodh Neamhord de chuid Speictream an Uathachais (NSU feasta) den chéad uair in 1943 (Roinn Oideachais agus Scileanna (ROS), 2001) agus ó shin i leith tá réimse leathan taighde déanta ar an ábhar i gcomhthéacs an tsoláthair oideachais.

Sainaitníodh páistí a raibh uathachas ag gabháil dóibh mar ghrúpa ar leith nár éirigh leo forbairt go tipiciúil i réimsí na hidirghníomhaíochta sóisialta nó cumarsáide agus a d'éirigh trína chéile i gcomhthéacs an athraithe (ibid.). Insíonn Jordan (2005) (luaite in ROS, 2006) gurb é NSU an t-aon neamhord ina bhfuil an chumarsáid agus cúrsaí teanga neamhspleách óna chéile ó thaobh na forbartha de. Is pointe tábhachtach é sin i gcomhthéacs na gaelscolaíochta agus don pháiste a bhfuil NSU ag gabháil dó nuair a thuigtear go bhfuil páistí ó chúlra teanga amháin (an Béarla de ghnáth) á dtumadh sa sprioctheanga (an Ghaeilge). Cé go bhfuil taighde déanta ar NSU ó pheirspictíocht an pháiste dhátheangaigh ar bhonn idirnáisiúnta (Hambly & Fombonne, 2011, Petersen et al., 2012 agus Yu, 2013), aithnítear bearna mhór maidir le ceist NSU sa chóras tumoideachais go ginearálta agus sa chóras gaelscolaíochta ach go háirithe.

Ba é aidhm an taighde seo iniúchadh a dhéanamh ar thionchar an ranga NSU gaelscoile ar eispéireas na rannpháirtithe. Breathnaíodh go háirithe ar bhuntáistí agus ar dhúshláin bhraite i measc rannpháirtithe an ranga, ar mheon na ngairmithe oideachais i leith an ranga, chomh maith le tionchar an mheoin sin ar an soláthar oideachais. Tugadh suntas do ghuth an tuismitheora agus an dalta sa taighde cáilíochtúil seo. Baineadh úsáid as cur chuige an chás-staidéir, lonnaithe i bparaidím léirmhíniúeach, chun an cheist seo a leanas a fhreagairt: Cén tionchar a bhíonn ag rang neamhoird de chuid speictream an uathachais in dhá ghaelscoil ar eispéireas na rannpháirtithe atá bainteach leis?

1.2 Réasúnaíocht an Taighde

Tugtar le fios go bhfuil ráta 1:100 den daonra a bhfuil NSU ag gabháil dóibh (Baird et al., 2006, CNOS, 2016a). I gcás an daonáirimh scoile in Éirinn, léiríonn CNOS (2016a) leitheadúlacht ar ráta níos airde: 1.55%. Bunaíodh an ráta sin ar líon na bpáistí atá ag freastal ar scoil, gan teagasc baile san áireamh, atá ag fáil tacaíochtaí maidir le NSU, i gcomparáid le líon iomlán na ndaltaí sa chóras scolaíochta.

Tháinig ranganna speisialta NSU ar an bhfód mar thoradh ar mholtaí thascfhórsa na Roinne Oideachais agus Scileanna ar NSU sa chóras oideachais in 2001 (Parsons et al., 2009; McCoy et al., 2014). In 2001 bhí 39 rang NSU ann (McCoy et al., 2014) agus faoi 2019 bhí 781 rang ann ag leibhéal na bunscoile amháin (CNOS, 2019).

Léirítear gurb é NSU an dara Riachtanas Speisialta Oideachais (RSO feasta) is coitianta i ngaelscoileanna na tíre faoi láthair agus é deimhnithe acu go bhfuil NSU ar 1.55% de dhaonra dhaltaí scoile na hÉireann (CNOS, 2016a). Maíonn Barrett (2016), ar ndóigh, go bhfuil fás suntasach tagtha ar líon na ndaltaí a bhfuil NSU ag gabháil dóibh sa chóras gaelscolaíochta. Is ann do 13 scoil lán-Ghaeilge a bhfuil rang(anna) NSU ag feidhmiú iontu anois i bPoblacht na hÉireann (An Chomhairle Náisiúnta um Oideachas Speisialta¹, 2019) agus cúig cinn de na scoileanna sin ag feidhmiú laistigh de limistéir na Gaeltachta. Osclaíodh an chéad rang NSU laistigh den chóras gaelscolaíochta sa bhliain 2011.

Cé gur foilsíodh cáipéis teorach maidir le bunú ranganna speisialta sa ghnáth-chóras oideachais (CNOS, 2016), is beag an treoir a chuirtear ar fáil maidir le bunú rang NSU sa chóras lán-Ghaeilge. Aithnítear mar sin, go bhfuilimid ag tús an aistir maidir le soláthar an oideachais i réimse NSU sa chóras lán-Ghaeilge agus go bhfuil eolas cruinn taighde-bhunaithe ag teastáil ó oideachasóirí, tuismitheoirí agus gairmithe chun treoir eolaíoch a chur ar fáil don phobal céanna maidir le ceist NSU sa chomhthéacs casta seo. Cé go bhfuil scóip an pháipéir seo teoranta do dhá scoil, braitear go gcuirfidh sé lenár dtuiscint reatha ar fheidhmiú na ranganna NSU, bunaithe ar léargas cuimsitheach ó pheirspictíochtaí uathúla na bpáirtithe leasmhara iad féin.

1.3 Staid Reatha an Oideachais i réimse NSU

1.3.1 Réamhrá

Aithníodh san Acht Oideachais (1998) cearta na bpáistí i leith an oideachais agus tagairt shonrach déanta ann do pháistí ag a bhfuil Riachtanas Speisialta Oideachais (RSO). Aithníodh den chéad uair in 1998 páistí a bhfuil NSU ag gabháil dóibh mar ghrúpa le sainriachtanas ar leith, beag beann ar a gcuid neamhoird chomhghalracha (ROS, 2006). Roimhe sin, freastalaíodh orthu i scoileanna speisialta bunaithe ar neamhoird chomhghalracha.

Aithníodh den chéad uair i dTuairisc an Choiste Athbhreithnithe ar Riachtanas Oideachais Speisialta² (1993) an riachtanas a bhaineann le hoideachas, ar bhonn contanaim, a sholáthar do pháistí a bhfuil NSU ag gabháil dóibh

¹ NCSE – National Council for Special Education

² Special Education Review Committee



(McCoy et al., 2014). Tá dul chun cinn suntasach déanta i dtaobh an tsoláthair seo le fiche bliain anuas. Easnamh aitheanta sa litríocht, áfach, is ea a laghad taighde nó teorach atá ann maidir leis an soláthar céanna i réimse an oideachais lán-Ghaeilge.

Bhunaigh an Roinn Oideachais tascfhórsa in 2001 chun athbhreithniú a dhéanamh ar an gcomhthéacs seo agus moltaí a chur ar fáil maidir le soláthar an oideachais i réimse NSU. Ag eascairt as moltaí an tascfhórsa, cuireadh tús le hathruithe ar sholáthar tacaíochta do pháistí a bhfuil NSU ag gabháil dóibh. Foilsíodh an tAcht Oideachais do Dhaoine le Riachtanais Speisialta [AODRS feasta] in 2004 chun creatlach chuimsitheach reachtúil a sholáthar do pháistí ag a bhfuil RSO mar thacaíocht dá gcearta oideachais. Aithnítear cearta na dtuismitheoirí go láidir san Acht agus, ag eascairt as an Acht céanna, bunaíodh an Chomhairle Náisiúnta um Oideachas Speisialta [CNOS feasta] (Parsons et al., 2009). Is trí CNOS a shocraítear bunú na ranganna speisialta.

Léiríonn CNOS (2016a) go bhfuil 13,703 dalta scoile san iomlán a bhfuil NSU ag gabháil dóibh. Léiríonn an staidéar céanna go raibh an córas oideachais ag freastal ar 5,784 páiste a bhfuil NSU ag gabháil dóibh trí uaireanta acmhainne a chur ar fáil ag leibhéal na bunscoile agus ar 1,974 pháiste trí rang speisialta NSU faoi Nollaig 2014. Ní áirítear leis sin leibhéal na réamhscoile ná iad siúd atá ar an scéim Teagaisc Baile³ áfach.

1.3.2 Oiliúint

Sa reachtaíocht (AODRS), tugtar suntas ar leith d'oiliúint múinteoirí. Léirítear sa litríocht go bhfuil réimse leathan oiliúna á chur ar fáil tríd an tSeirbhís Tacaíochta um Riachtanais Speisialta [STRS feasta] atá lonnaithe i gColáiste Phádraig, Droim Conrach agus an Lárionad Uathachais atá lonnaithe i Mainistir na Corann (Parsons et al., 2009). Maidir le hoideachas tosaigh múinteoirí, tá cúrsa réamhoiliúna ar fáil anois ag leibhéal fochéime agus iarchéime, ina n-áirítear modúl éigeantach ar oideachas RSO, ilchultúrthacht agus míbhuntáiste, ionas go mbeidh gach múinteoir á réiteach do chomhthéacsanna éagsúla teagaisc agus foghlama (CNOS, 2016a).

Tugtar le fios sa tuairisc chéanna áfach, go bhfuil gá le hoiliúint bhreise, go háirithe dóibh siúd a bheidh ag plé le páistí le riachtanais chasta oideachais ar nós NSU. Fíoraíonn an tIonad Náisiúnta Taighde (2003, luaite in ROS 2006) tábhacht na sainoiliúna sin: gur cheart go mbeadh baill foirne eolach agus tuisceanach ar NSU, ar dheacrachtaí foghlama ginearálta agus ar na himpleachtaí a bhaineann le foghlaim agus forbairt an pháiste a bhfuil NSU ag gabháil dó.

Tá leagtha síos i reachtaíocht an Stáit go bhfuil forbairt ghairmiúil an mhúinteora faoi fheidhmeanna na Comhairle Múinteoireachta (san Acht um Chomhairle Mhúinteoireachta, 2001). Mhol an Roinn Oideachais agus Scileanna in 2006 go gcuirfí oiliúint nach lú ná 450 uair ar fáil do mhúinteoirí atá ag obair go lánaimseartha le páistí a bhfuil NSU ag gabháil dóibh. Moltar i bpáipéar comhairleach de chuid CNOS (2016a) go gcuirfí clár ar bun a dhíreofaí go sonrach ar "scileanna lánacha agus cumas atá riachtanach do mhúinteoirí chun plé le scoláirí le NSU" (lch 57). Molann an páipéar céanna go mbeadh cúrsaí éigeantacha ann dóibh siúd atá ag múineadh i rang nó scoil speisialta do pháistí a bhfuil NSU ag gabháil dóibh.

In ainneoin na dtagairtí éagsúla do réimse leathain oiliúna aimsithe sa litríocht, chomh maith le moltaí na Roinne Oideachais agus Scileanna, ní dhéantar aon tagairt don chóras lán-Ghaeilge ná do shainriachtanais an chórais tumoideachais sa pháipéar céanna. Feictear do na húdair gur easnamh ollmhór é sin, go háirithe i bhfianaise an mhéadaithe atá ag teacht ar líon na bpáistí a bhfuil NSU ag gabháil dóibh atá ag freastal ar an gcóras lán-Ghaeilge (Barrett, 2016).

1.4 Reachtaíocht agus Treoirínte i leith an Oideachais Lán-Ghaeilge

Maidir leis na treoirínte curaclaim i dtaobh ranganna míchumais foghlama ginearálta [MFG feasta], is i mBéarla amháin atá fáil orthu agus ní dhéantar tagairt don Ghaeilge mar ábhar ach amháin i dtreoirínte an ranga míchumais foghlama ginearálta éadroim [MFGÉ feasta] (An Chomhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta, 2007). Níl aon tagairt don Ghaeilge do ranganna míchumais foghlama ginearálta mheánaigh ná throim le fáil ón gcomhairle ach an oiread. Anuas ar an bhfaillí sin, tugtar treoir do mhúinteoirí nua-cháilithe gur féidir am na Gaeilge a chur i dtreo am discrídeach más mian leo (An Clár Náisiúnta Ionduchtaithe do Mhúinteoirí). Tugann sé sin teachtaireacht láidir shoiléir nach gá an Ghaeilge a mhúineadh ar chor ar bith. Maidir le cearta oideachais an pháiste, bheadh gá le treoir mar sin, mar aon lena bunús eolaíoch, a cheistiú go dian. Ardaíonn na heasnaimh sin tuilleadh ceisteanna maidir leis an soláthar oideachais a chuirtear ar fáil do pháistí arb í an Ghaeilge a gcéad teanga nó iad siúd ar suim lena gcuid tuismitheoirí go bhfreastalóidís ar ghaelscoil.

Aithnítear go mbaineann múinteoirí ranga príomhshrutha úsáid as tréimhse na Gaeilge agus an chreidimh chun páistí a chur ar ais chuig an rang NSU mar nach raibh cinneadh déanta ag tuismitheoirí ar theastaigh uathu go nglacfadh a gcuid páistí páirt sna hábhair sin (Daly et al., 2016). Feictear don údar go bhfuil gá le feasacht a ardú ag leibhéal scoile agus tuismitheora maidir le buanna aitheanta an dátheangachais agus sealbhú an dara teanga. Sa

³ Is é cuspóir na Scéime Teagaisc Baile seo seirbhís chúiteach oideachais a sholáthar do leanaí nach bhfuil ábalta, ar roinnt cúiseanna amhail tinneas ainsealach, freastal ar scoil. Cuireann an scéim seirbhís chúiteach oideachais ar fáil freisin do leanaí le riachtanais speisialta oideachais a bhfuil socrúchán oideachais á lorg acu. Tá soláthar ann freisin d'idirghabháil luathoideachais do leanaí a bhfuil uathachas orthu (ROS, 2019).



chomhthéacs seo, is spéisiúil agus tráthúil iad na staidéir a thacaíonn leis an argóint nach mbíonn drochthionchar ag an gcóras tumoideachais ar oideachas ná ar chumas teanga an pháiste le riachtanais speisialta. Léirigh Bruck 1982 (luaite in Genesse, 2007) go raibh torthaí, ar a laghad, chomh maith céanna á bhfáil ag an ngrúpa seo. Tugann Ohashi et al. (2012) le fios nach gcuireann teagmháil luath leis an dátheangachas brú breise ar fhorbairt an chórais teanga i bpáistí a bhfuil NSU ag gabháil dóibh. Rinneadh iniúchadh sa taighde céanna ar theanga ghlacach, ar chur in iúl i bhfriotal agus ar chumarsáid fheidhmiúil páistí a bhfuil NSU ag gabháil dóibh i réimse páistí le leibhéal déine éagsúla. Déanfar tuilleadh anailíse ar NSU agus ar an dátheangachas sa chéad chuid eile den alt.

1.5 NSU agus an Dátheangachas⁴

Is annamh go mbíonn an t-ilteangachas ina ábhar plé leanúnaigh sa litríocht acadúil maidir le bainistiú neamhoird néaraforbartha:

Multilingualism is rarely the focus of sustained discussion in the literature surrounding the assessment and management of neurodevelopmental disorders” (Drysdale et al., 2015, lch 1205).

Ina ainneoin sin, tá méadú ag teacht ar an ngort taighde maidir leis an nasc idir NSU agus an dátheangachas. Léirítear nach mbíonn difríocht ann idir sealbhú T1 i bpáistí dátheangacha a bhfuil NSU ag gabháil dóibh i gcomparáid le páistí aonteangacha a bhfuil NSU ag gabháil dóibh (Hambly & Fombonne, 2011; Kay-Raining Bird et al., 2012; Ohashi et al., 2012; Drysdale et al., 2015; Petersen et al., 2012; Yu, 2013; Reetzke et al., 2015). Tugann Swensen et al. (2007) le fios go dtacaíonn an taighde reatha leis an gcoincheap, ar a laghad i roinnt gnéithe den sealbhú teanga, gurb ionann na straitéisí atá ag páistí a bhfuil NSU ag gabháil dóibh agus páistí atá ag forbairt go tipiciúil. Tugann sí le fios go dtagann sé seo leis an tuairim go n-eascaíonn roinnt moilleanna teanga as easpa spéise sóisialta i bpáistí a bhfuil NSU ag gabháil dóibh seachas lagú teanga. Is pointe spéisiúil é sin i gcomhthéacs an pháiste sa chóras tumoideachais a bhfuil NSU ag gabháil dó.

1.6 Dearcaidh na nGairmithe i Réimse NSU

Sonraítear sa litríocht na deacrachtaí a bhíonn ag teaghlach dhátheangacha le dearcadh na ngairmithe ar bhonn ginearálta (Baker, 2013; Jegatheesan et al., 2011; Yu, 2013). Léirítear go gcuirtear comhairle ar thuismitheoirí díriú ar theanga amháin le páistí a bhfuil NSU ag gabháil dóibh go minic (Kremer-Sadlick, 2005). Déantar an moladh sin gan tuiscint ar chúinsí sochtheangeolaíochta an teaghlach go minic. Maítear go bhféadfadh tionchar diúltach a bheith ag moltaí na ngairmithe dá dtabharfaí treoir do thuismitheoirí feidhmiú go haonteangach gan cúinsí féiniúlachta (Kramer Sadlick, 2005), mothúchána (Whareton et al., (2000) luaite in Park, 2014) agus teaghlach (Yu, 2013; Jegatheesan, 2011) a chur san áireamh.

Léirítear chomh maith, go mbíonn tuairimí áirithe ann maidir le páistí sa suíomh oideachais dhátheangaigh a bhfuil NSU ag gabháil dóibh:

...prevalent belief in clinical settings that bilingually exposed children with ASDs may experience additional delays in language development (Hambly agus Fombonne 2011, lch 1345).

Díríonn Fahim agus Nedwick (2014) ar n-aird ar ráiteas de chuid an Ionaid Smachtaithe Galar (2012) a deir go bhfuil móramh na bpáistí a bheirtear ag maireachtáil i sochaí dhátheangach. Deir siad, de bharr an mhéadaithe ar líon na ndaoine a bhfuil NSU ag gabháil dóibh, go mbeidh méadú ar líon na bpáistí dátheangacha a bhfuil NSU ag gabháil dóibh. Tugann siad le fios nach mbeidh comhpháirtíocht éifeachtach idir thuismitheoirí agus soláthraithe seirbhísí do pháistí óga muna dtuigtear an tionchar teanga, cultúir agus luachanna clainne ar fhorbairt an pháiste. Is ceist ábhartha agus ábhar imní é seo do thuismitheoirí na hearnála san oideachas lán-Ghaeilge, go háirithe dóibh siúd atá ag tógáil a gcuid páistí le Gaeilge. Is deis é an taighde seo solas a chaitheamh ar thionchar na soláthraithe seirbhísí ar eispéireas thuismitheoirí páistí i rang NSU i ngaelscoil.

Aithnítear an t-easnamh i seirbhísí tacaíochta sa mhionteanga mar bhac eile do pháistí dátheangacha (Yu, 2013; Park, 2014); arís is easnamh é seo a d'fhéadfadh a bheith ann do theaghlach atá ag tógáil a gcuid páistí trí Ghaeilge.

2 MODHEOLAÍOCHTAÍ

2.1 Réamhrá

Bhí sé mar aidhm lárnach ag an taighde seo léargas a thabhairt ar dhá rang neamhoird de chuid an speictream uathachais i ngaelscoileanna éagsúla (n=2), agus ar thionchar na ranganna sin ar eispéireas na rannpháirtithe iontu. An cheist taighde a rinneadh iniúchadh air ná: Cén tionchar a bhíonn ag rang NSU gaelscoile ar eispéireas na

⁴Dátheangachas: “the regular use of two or more languages (or dialects), and bilinguals are those people who use two or more languages (or dialects) in their everyday lives” (Grosjean, 2008, p. 10)



rannpháirtithe? Lonnaíodh an staidéar sa pharaidím léirmhínteach ionas go gcuirfí léargas domhain ar fáil don léitheoir ar conas a fheidhmíonn rudaí faoi leith [ranganna NSU i ngaelscoil sa chás seo] ag baint úsáid as bá, taithí phearsanta, agus caidrimh (Stake 2010). Creidtear gur cur chuige feiliúnach é an t-iniúchadh cáilíochtúil seo chun cur síos tiubh a thabhairt ar ábhar casta sóisialta, atá leabaithe i gcomhthéacs cultúrtha (Dornyei, 2007). Glacadh an cinneadh úsáid a bhaint as modheolaíocht an chás-staidéir chun léargas fairsing a thabhairt ar eispéireas na rannpháirtithe uile. Braitheadh go bhféadfaí teacht ar thuiscint níos fearr den fheiniméan idir lámha leis an modheolaíocht seo agus go bhfaighfear eolas ar an suíomh “mar atá sé” (Stake, 1978 & 2000). Gné lárnach den chás-staidéar is ea go mbíonn sé “focused on a single, relatively bounded unit” (Gerring, 2007: 33). Braitheadh gur cheart níos mó ná cás-staidéar amháin a dhéanamh chun torthaí an taighde a láidriú:

The evidence from multiple cases is often considered more compelling, and the overall study is therefore regarded as being more robust (Herriott & Firestone (1983) luaite in Yin, 2009: 53)

agus is mar gheall air sin a cuimsíodh dhá ghaelscoil leis an staidéar.

2.2 Uirlisí Taighde

Toisc gur comhthéacs casta oideachais é an rang NSU gaelscoile, roghnaíodh raon leathan uirlisí taighde [agallaimh leathstruchtúrtha, fócasghrúpaí agus an bhreathnóireacht] taobh istigh den chás-staidéar:

using different forms of data collection and different perspectives can add to the quality of work (Hamilton & Corbett-Whittier, 2013, lch 95).

Mar thúsphointe don staidéar, cuireadh agallaimh leathstruchtúrtha (n=6) ar na rannpháirtithe chun deis a thabhairt dóibh dianmhachnamh a dhéanamh ar a gcleachtais agus ar a dtaithí féin. Cuireadh dhá agallamh ar ionadaithe ón ngrúpa bainistíochta sa scoil, dhá agallamh ar thuismitheoirí nach raibh ar fáil don fhócasghrúpa agus dhá agallamh ar mhúinteoirí. Roghnaíodh na múinteoirí ranga agus ionadaithe bainistíochta don chuid seo den taighde toisc an dlúthbhaint atá acu le feidhmiú agus bainistiú an ranga NSU. Sa chur chuige oscailte seo, tugadh deis do na hagallaithe cur síos a dhéanamh, i bhfoirm oscailte, ar an taithí agus tuiscint a bhí acu chun pictiúr níos iomláine agus níos saibhre faoin gceist a sholáthar (Dornyei 2007).

Sna fócasghrúpaí ina dhiaidh sin (n=4⁵), ghlac an taighdeoir ról an éascaitheora seachas ról an agallóra (Dornyei 2007, Yin 2016). Bhí timpeallacht cheadaitheach le cruthú chun dearcthaí pearsanta agus, uaireanta, contrártha a shaoradh (Kvale & Brinkmann 2009). Braitear go mbíonn torthaí fócasghrúpa bunaithe ar eispéireas iomlán an ghrúpa, a eascraíonn as na bail a bheith ag spreagadh agus ag cur dúshlán os comhair a chéile (Dornyei, 2007). Is cur chuige oscailte é seo le fócas faoi leith ina bhfiosraítear peirspictíochtaí, taithí agus tuiscint na rannpháirtithe (Kumar, 2011). Rinneadh saincheisteanna na bhfócasghrúpaí a leagan amach roimh ré agus tugadh fúthu sa dá scoil. Rinneadh fócasghrúpaí le tuismitheoirí agus Cúntóirí Riachtanas Speisialta [CRS feasta] i Scoil Mháire agus le CRS agus múinteoirí i Scoil Áine.

Beartaíodh ina dhiaidh sin seisiún breathnóireachta a dhéanamh ar chleachtais agus iompraíocht na rannpháirtithe in aonad NSU i ngaelscoil amháin. Braitear go minic, go gcuireann an bhreathnóireacht go mór le hiontaofacht an taighde trí sholas a chaitheamh ar ghníomhaíochtaí an duine seachas ar fhéintuairisciú amháin (Dornyei 2007). Gan an bhreathnóireacht, bheadh an t-eolas a bailíodh bunaithe ar thuiscint an tsuímh faoi mar a thuiriscigh na rannpháirtithe é (Yin, 2016). Breathnóireacht neamh-rannpháirteach ab ea an bhreathnóireacht seo, ina raibh an taighdeoir ag éisteacht, ag breathnú agus ag tátal, seachas a bheith ag idirghníomhú leis na páistí (Kumar, 2011). Rinneadh seisiún breathnóireachta i Scoil Mháire a mhair 15 nóiméad le 3 dalta. D’eagraigh an múinteoir ranga ceacht ealaíne a raibh forbairt scileanna sóisialta mar bhunús de. “Páirt a ghlacadh i gcomhrá” a bhí mar bhunús an cheachta. Ba é meon na ndaltaí i leith na Gaeilge, an ranga NSU agus na gaelscoile go ginearálta an fócas fiosrúcháin don taighdeoir. Shuigh an taighdeoir as bealach agus d’éist sí agus ghlac sí taifead scríofa de fhreagraí na ndaltaí. Rinne sí na nótaí a chomhiomlánú i ndiaidh an tseisiúin.

Baineadh úsáid as straitéisí aitheanta (Kumar, 2011) chun anailís a dhéanamh ar an eolas a bailíodh. Rinneadh na hagallaimh agus na fócasghrúpaí a thaifead agus a thras-scríobh. Rinneadh grinnscrúdú agus códú orthu. Aithníodh téamaí agus rinneadh iarracht sáithiúchán a shroicheadh. Rinneadh anailís i gcomhthéacs na mórcheisteanna agus na mioncheisteanna. Rinneadh amhlaidh do nótaí breathnóireachta bunaithe ar fhreagraí na bpáistí le linn an tseisiúin breathnóireachta.

Tugtar cóid do rannpháirtithe uilig an taighde chun anaithnideacht a chinntiú agus baintear úsáid as giorrúcháin mar chur síos ar ghnéithe éagsúla den phróiseas modheolaíochta.

⁵ Scoil Áine: Fócasghrúpa leis na cúntóirí riachtanas speisialta (n=3) agus fócasghrúpa leis na múinteoirí (n=2), Scoil Mháire: Fócasghrúpa leis na cúntóirí riachtanas speisialta (n=5) agus fócasghrúpa leis na tuismitheoirí (n=3)



Tábla 1

Cur síos ar na giorrúcháin atá in úsáid don mhodheolaíocht

Leagan Fada	Giorrúchán
Scoil Áine	SA
Scoil Mháire	SM
Agallamh	Ag
Seisiún Breathnóireachta	SB
Fócasghrúpa	FG
Príomhoide	PO
Cúntóir Riachtanas Speisialta	CRS
Múinteoir	M

2.3 Faomhadh Eitice

Ba cheart go mbeadh cúrsaí eitice go smior in aon taighde acadúil a dhéantar, agus is gá do thaighdeoirí a bheith aireach i gcónaí go bhfuiltear ag cloí le treoirlínte aisceolaíochta aitheanta (Kvale & Brinkmann, 2009). Cinntíodh cead eitice a bheith faighte ón Coiste Eitice Taighde, Coláiste Mháire gan Smál, Luimneach roimh dhul i mbun oibre sa ghort. Ag cloí le treoir Kumar (2011), cinntíodh toiliú feasach ó rannpháirtithe uile, trí litir eolais a dháileadh agus fuarthas cead i scríbhinn uathu siúd a ghlac páirt. Tugadh litir eolais agus foirm cheadaithe do thuismitheoirí na bpáistí a ghlac páirt sa seisiún breathnóireachta. Cuireadh in iúl go soiléir an cineál eolais a bhí le bailiú, an fáth lena bhailiú, chomh maith leis na modhanna bailithe. Bhí deis ag gach rannpháirtí tarraingt siar ón taighde ag am ar bith. Gné eitice eile atá aibhsithe ag Kvale & Brinkmann (2009) agus Yin (2014) ná anaithnideacht agus rúndacht na rannpháirtithe a chinntiú. Baineadh úsáid as ainmneacha cleite agus baineadh aon chomharthaí aitheantais ón gcáipéis le rúndacht a chinntiú. Mar thaighdeoir, is gá réamhthuairimí claonta a sheachaint agus tacaíonn Bogdan & Biklen (1982) leis sin nuair a deir siad gurb é príomhchúis an taighde ná cur le heolas seachas breithiúnas a thabhairt.

3 TÁTAL

3.1 Réamhrá

Ba é aidhm an taighde seo iniúchadh a dhéanamh ar thionchar an ranga NSU i ngaelscoile ar eispéireas na rannpháirtithe. Rinneadh léirbhreithniú cuimsitheach litríochta ar ábhar a bhaineann le NSU, oideachas i réimse NSU, agus NSU i réimse an pháiste dhátheangaigh. Ina dhiaidh sin, rinneadh dhá cás-staidéar i ranganna NSU i ngaelscoileanna chun tionchar na ranganna NSU ar na rannpháirtithe a fhiosrú agus is iad seo a leanas na téamaí comónta a tháinig chun solais de thoradh na hanailíse:

- Meon na ngairmithe i dtaobh NSU agus an oideachais dhátheangaigh chomh maith le tionchar an mheoin sin
- Dúshlán bhraite an ranga NSU i ngaelscoil
- Buntáistí braite an ranga NSU i ngaelscoil
- Meon na ndaltaí i leith an ranga NSU
- Eispéireas na dtuismitheoirí i leith an ranga NSU

Lonnaíodh an taighde in dhá ghaelscoil mhóra uirbeacha a bhfuil os cionn 400 dalta ag freastal orthu mar aon le líon mór foirne (idir mhúinteoirí agus CRS) iontu. Osclaíodh an chéad rang NSU i Scoil Áine in 2011 agus an chéad cheann i Scoil Mháire in 2015 chun freastal a dhéanamh ar pháistí NSU a bhí ag streachailt sa rang príomhshrutha.



Tábla 2

Foramharc ar na cás-staidéir

Ainm na Scoile	Blianta Tábhachtacha	An Fhoireann	Éiteas Gaeilge
Cás-staidéar 1 Scoil Mháire	Bunú na Scoile: 2006 Ag freastal ar pháistí le NSU ó 2009 An Chéad Rang NSU: 2015 An Dara Rang NSU: 2016	Príomhoide Riaracháin 16 Múinteoir Príomhshrutha 2 Múinteoir Ranga NSU 7 CRS	Éiteas láidir Gaeilge sa scoil Tumoideachas i bhfeidhm An Ghaeilge mar theanga an teagaisc agus na cumarsáide sna ranganna NSU
Cás-staidéar 2 Scoil Áine	Bunú na Scoile: 1994 Ag freastal ar pháistí le NSU ó 1994 An Chéad Rang NSU: 2011 An Ceathrú Rang NSU: 2016	Príomhoide Riaracháin 12 Múinteoir Ranga 4 Múinteoir Ranga NSU 10 CRS	Éiteas láidir Gaeilge sa scoil Tumoideachas i bhfeidhm An Ghaeilge mar theanga neamhfhoirmeálta agus teanga na foirne sna ranganna NSU

Is cuid lárnach de shaol an dá scoil iad páistí ag a bhfuil riachtanais speisialta oideachais (RSO) agus tá an idirghabháil mar bhunchloch de chuid na scoileanna: “tá ana-chuid riachtanas againn sa scoil agus tá ana-chuid rudaí éagsúla déanta ag an scoil le tuiscint a mhúscailt” (SMAg2:M1⁶). Tacaíonn an cur chuige sin le tuairim Banks et al. (2016) faoin tábhacht a bhaineann leis an gcur chuige scoile uile agus le luachanna ionchuimsitheacha a chur i gcrích sa chóras oideachais agus sa tsochaí.

Tá éiteas Gaeilge an-láidir ag an dá scoil agus deimhníodh go bhfuil an luath-thumoideachas iomlán i bhfeidhm. Baintear úsáid as an nGaeilge mar theanga an teagaisc agus na cumarsáide sna ranganna speisialta i Scoil Mháire. Feictear ann go bhfuil an Ghaeilge in úsáid ag na páistí agus go bhfuil dearcadh dearfach acu ina leith. Aimsíodh go minic go mbíonn moill ann maidir le sealbhú na Gaeilge ach go dtagann sí chucu ar a luas féin. Tagann sé seo leis na saindeacrachtaí aitheanta (deacrachtaí sóisialta agus cumarsáide) atá i ndiagnóis NSU (Fahim & Nedwick 2014; Lord & Bishop 2015). Creidtear áfach gur fiú agus gur féidir leis na páistí foghlaim tríd an dara teanga: “ba cheart dúinn an méid is mó deiseanna is gur féidir linn a thabhairt dóibh” (SMAg2:M1). Tagann sé seo leis an taighde idirnáisiúnta a léiríonn nach mbíonn difríocht ann idir sealbhú T1 i bpáistí dátheangacha a bhfuil NSU ag gabháil dóibh i gcomparáid le páistí aonteangacha a bhfuil NSU ag gabháil dóibh (Hambly & Fombonne, 2011).

In ainneoin nach n-úsáidtear an Ghaeilge mar theanga an teagaisc i Scoil Áine sna ranganna NSU, baintear úsáid aisti mórthimpeall ar an bhfoghlaim agus go neamhfhoirmiúil leis na páistí i gcónaí. Baintear úsáid aisti chomh maith mar theanga chumarsáide i measc na foirne. Tá tionchar dearfach aige sin ar na páistí sa chaoi is go bhfuil tuiscint acu ar an teanga, in ainneoin MFG meánach ag cuid de na páistí agus céatadán áirithe a bheith neamhlabhartha. Insítear dúinn gur féidir le páistí neamhlabhartha teoracha as Gaeilge a leanúint agus aipeanna as Gaeilge a úsáid. Is léiriú é gur fiú agus gur féidir eispéireas na bpáistí a shaihbriú trí oideachas dátheangach a chur ar fáil.

In ainneoin na gcomhthéacsanna éagsúla teangeolaíochta sa dá scoil, sonraítear dúshláin agus buntáistí comónta iontu. Áirítear ina measc easpa tuisceana i leith shainriachtanais na hearnála lán-Ghaeilge ag leibhéal na n-oiliúnóirí, dea-thionchar an ranga NSU ar an scoil ina hiomláine agus tionchar mheon diúltach na ngairmithe ar eispéireas tuismitheoirí agus foirne scoile. Tabharfar aghaidh anois go sonrach ar mheon na ngairmithe agus tionchar an mheoin sin, dúshláin bhraite i dtaobh na hoiliúna, buntáistí braite i dtaobh an dátheangachais agus ról na scoile.

3.2 Meon na nGairmithe agus Tionchar an Mheoin sin

Sonraítear go láidir sa taighde go bhfuil meon diúltach i measc gairmithe go ginearálta maidir le páistí a bhfuil NSU ag gabháil dóibh sa chóras gaelscolaíochta. Tugtar le fios go dtugann gairmithe oideachasúla seachtracha moladh do thuismitheoirí go rímhínic páistí le RSO a aistriú ón ngaelscoil go dtí scoil a fheidhmíonn trí Bhéarla. Tarraingíodh

⁶ Scoil Mháire, Agallamh 2: Múinteoir 1



aird sa dá chás-staidéar ar an drochthionchar a bhíonn aige sin ar eispéireas na dtuismitheoirí agus go gcuireann sé leis an ualach aitheanta atá ag tuismitheoirí páistí a bhfuil NSU ag gabháil dóibh (Dillenger et al., 2010). Bhí eispéireas diúltach, go leibhéal éigin, ag formhór na dtuismitheoirí le teiripeoirí agus iad i mbun cinnidh a plháiste a choinneáil/thsú sa ghaelscoil i gcás an dá scoil. Aithnítear an bóthar casta atá ag tuismitheoirí agus comhairle agus treoir de dhíth: *“you’re so dependent on them, what they’re telling you – you just feel lost”* (SMFG2:T1⁷). I Scoil Áine, chuaigh na seirbhísí áitiúla i bhfeidhm ar thuismitheoirí, agus iad ag rá leo *“your child really wouldn’t fit in a gaelscoil”* (SAAg1:PO). Moladh do thuismitheoirí glacadh leis an Teagasc Baile in áit glacadh le háit sa scoil. Fáiltítear roimhe, áfach, go raibh eispéireas dearfach éigin ag roinnt tuismitheoirí. Is ábhar dóchais é sin don chóras.

Feictear don taighdeoir go ndearnadh iarracht dul i gcion ar chinntí, go leibhéal éagsúla, le formhór na dtuismitheoirí. Insíonn tuismitheoir amháin gur bheag nár bhris an caidreamh síos leis an teiripeoir cainte, toisc go raibh sí chomh tiomanta sin nach bhfreastalódh an páiste ar ghaelscoil. *“Lower your expectations”* (SMGF2:T1) a dúradh leis an máthair. Chuaigh gairmí eile ní b’fhaide le tuismitheoir eile nuair a d’inis sí di *“if I sent him to a gaelscoil, I was setting him up for failure, because they can’t function in a gaelscoil”* (SMGF2:T2⁸). Is gá treoir mar seo a cheistiú, go háirithe i bhfianaise an taighde idirnáisiúnta i leith páistí dátheangacha a bhfuil NSU ag gabháil dóibh.

Áiríonn Yu (2013) ról lárnach na ngairmithe agus an tionchar atá acu. Tugann sí le fios go bhfuil ganntanas treorach ann, ach go bhfuil neamhréiteach á léiriú idir an cleachtas agus an teoiric. Léiríonn Stoner et al. (2005) freisin tionchar an eispéiris dhiúltaigh ar thuismitheoirí; go mbíonn “reduction in trust” ann (lch 45), go dtí an pointe nach mbíonn muinín ann arís, fiú nuair atá an suíomh feabhsaithe. Tugann tuismitheoir amháin léargas ar an tionchar sin:

it’s very upsetting... it’s always in the back of your mind that a professional said don’t do it... it’s really weighted (SMGF2:T1)

Is ábhar imní é gur féidir le gairmithe drochthionchar a imirt ar eispéireas na dtuismitheoirí nuair nach dtugtar suntas dá mianta ná dá dtuairimíocht.

Aithnítear áfach, go bhfuil feabhas ag teacht ar an eispéireas céanna toisc ardú feasachta: *“ceapaim go bhfuil athrú ag teacht sa chleachtas ag roinnt daoine”* (SMAg1:CRSO⁹). Tugtar le fios go bhfuil sé ag athrú mar thoradh ar phlé agus toisc go bhfuil na gairmithe ag dul i dtaithí ar an gcóras. Léiríodh i scoil amháin gur tháinig athrú ar eispéireas na scoile agus na dtuismitheoirí nuair a chuir na seirbhísí áitiúla teiripeoir ar fáil a raibh taithe agus tuiscint aici ar phobal dátheangach.

Moltar dul i bhfeidhm ar scátheagrais na ngairmithe chun feasacht a ardú i leith shainriachtanais na hearnála agus chun eolas agus taighde a roinnt. Moltar chomh maith comhdhálacha, seisiúin eolais agus feachtais múscaillte feasachta a chur ar siúl do thuismitheoirí agus d’oideachasoirí chun eolas, taighde agus tuiscintí a roinnt.

3.3 Dúshlán Braite i Réimse na hOiliúna

Léirítear sa taighde seo gurb iad na cúrsaí oiliúna ceann de na dúshláin is mó atá aitheanta i soláthar an oideachais sa rang NSU gaelscoile.

Tacaíonn rannpháirtithe an taighde leis an litríocht reatha le McCoy et al. (2014) maidir le réimse leathan oiliúna a bheith ann i raon NSU. Is é bunchloch an dea-chleachtais ná oiliúint chuí a chur ar fáil do mhúinteoirí agus tugtar aitheantas reachtúil do thábhacht na hoiliúna sin leis an Acht AODRS.

Tagann sé chun solais go láidir sa taighde seo, áfach, nach ann d’eolas ná do threoir d’oiliúnoirí i dtaobh ceist NSU sa chóras lán-Ghaeilge. Léirítear é sin trí thuairimí na múinteoirí: *“ní bhíonn aon tagairtí déanta do mhúinteoirí atá ag obair i ngaelscoil nó le páistí le RSO i ngaelscoil”* (SMAg1:CRSO).

Braitear meon diúltach ag leibhéal na n-oiliúnoirí sa taighde seo, rud a thagann salach ar mholtaí na Roinne Oideachais féin oiliúint *chuí* a chur ar fáil do mhúinteoirí páistí a bhfuil NSU ag gabháil dóibh (ROS, 2006). Maítear leis go bhfuil easpa tuisciana, feasachta agus eolais ag oiliúnoirí i leith an chórais lán-Ghaeilge. Tuigtear sa taighde go mbíonn an meon diúltach sin bunaithe ar thuairimíocht, seachas taighde. D’aontaigh na rannpháirtithe uile sa staidéar seo leis sin. Tugtar le fios *“go gcíonn tú na súile [ag oiliúnoirí] ag dul in airde”* (SMAg1:CRSO) agus *“ní raibh aon tuiscint aici ar chor ar bith”* (SMAg3:Mtr2¹⁰). I Scoil Áine, tugadh le fios gur bhraith múinteoirí áirithe gur cheap na *“saineolaithe gur rud eisceachtúil agus aisteach páiste le NSU a chur chuig gaelscoil, ar nós nár cheart dóibh a bheith ann”*.

Is cúis imní é sin don chóras agus feictear do na taighdeoirí go bhfuil faillí á déanamh ar pháistí an chórais dá bharr. D’fhéadfadh drochthionchar a bheith ag an easpa tuisciana agus an meon diúltach sin ar chaighdeán na hoiliúna a chuirtear ar fáil do mhúinteoirí: *“má chuirim suas mo lámh ag rá... céard ar cheart dom a dhéanamh... níl sé sách*

⁷ Scoil Mháire, Fócasghrúpa 2: Tuismitheoir 1

⁸ Scoil Mháire, Fócasghrúpa 2: Tuismitheoir 2

⁹ Scoil Mháire, Agallamh 1: Comhordaitheoir RSO

¹⁰ Scoil Mháire, Agallamh 3, Múinteoir 2



maith a rá ‘ó níl a fhios agam’” (SMAg3:Mtr2). Tá impleachtaí aige sin d’eispéireas na múinteoirí: “is cur amú ama é muna bhfuil siad oilte muid a oiliúint” (SMAg3:Mtr2). Léiríonn sé seo do na taighdeoirí an gá atá ann don ardú feasachta agus oiliúna ag leibhéal na n-oiliúiní.

Aithnítear bearna mhór eile sa taighde sa chaoi nach n-áirítear guth na hearnála lán-Ghaeilge ar Bhord Stiúrtha CNOS. Is é CNOS a threoraíonn na forais oiliúna maidir le hoiliúint a chur ar fáil. Toisc easpa taighde sa réimse céanna agus easpa gutha ag leibhéal an bhoird, ní chuirtear oiliúint faoi leith ar fáil don earnáil. Fáiltíonn na taighdeoirí seo, áfach, roimh athruithe le gairid ag leanúint as teagmháil agus cruinnithe idir feidhmeannais CNOS agus na hearnála lán-Ghaeilge faoi RSO sa chóras lán-Ghaeilge.

Moltar feachtas feasachta a chur ar bun, ar a n-áirítear chruinnithe, cuir i láthair agus bileoga eolas faoin taighde reatha, do na forais oiliúna maidir le sainriachtanais na hearnála lán-Ghaeilge ionas go n-eiseofaí oiliúint chuí don earnáil lán-Ghaeilge. Moltar go ndéanfaí an oiliúint a oiriúnú don chóras lán-Ghaeilge chomh maith, seachas aistriúchán a dhéanamh ar na treoirilínte soláthair a chuirtear ar fáil i scoileanna a fheidhmíonn trí Bhéarla. Moltar feachtas a ardú ag leibhéal na gColáistí Oiliúna maidir le ceist an dátheangachais agus NSU le hoiliúint a chur ar fáil d’ábhair múinteoirí. Moltar go láidir go mbeadh ionadaíocht shonrach ag an earnáil lán-Ghaeilge ar bhord CNOS le guth na hearnála a chinntiú.

3.4 Buntáistí Braite i leith an Dátheangachais

Cé gur féidir le moill teanga a bheith mar chuid den bhac cumarsáide sóisialta i ndiagnóis NSU de réir DSM-5 (Lord & Bishop, 2015), ní chuirtear moill bhreise teanga ar pháistí toisc iad a bheith i suíomh dátheangach (Hambly & Fombonne 2011).

De bharr chur chuige an ranga NSU seachas an gnáthrang, bíonn níos lú brú ar na páistí a bheith ag labhairt na Gaeilge “ní féidir brú a chur orthu” (SMFG1:CRS3¹¹). Tugtar deis dóibh an Ghaeilge a shealbhú ag a luas féin agus éascaítear an próiseas foghlama mar go dtugtar breis ama don athchleachtadh i dtimpeallacht foghlama ina gcinntítear nach gcuirtear brú orthu an Ghaeilge a labhairt: “... níos mó ama ag teastáil uathu próiseáil a dhéanamh” (Ag2:Mtr2). Leis an gcleachtas seo, tá siad in ann an dátheangachas a bhaint amach ar a luas féin: “*it just took longer*” (SMFG2:T2).

Tarraingítear aird sa taighde seo ar an gcaoi nach mbraitear gur bac í an Ghaeilge ar dhul chun cinn na ndaltaí i ranganna NSU beag beann ar chumas cumarsáide nó oideachasúil na bpáistí. Cuirtear san áireamh comhthéacsanna teangeolaíochta agus cumais na bpáistí éagsúla sa dá scoil. Léiríonn an taighde seo, in ainneoin páistí a bheith neamhlabhartha nó ar chumas íseal, go bhfuil ag éirí leo buntáistí éagsúla a bhaint amach m.sh. scileanna éisteachta níos fearr, feasacht mheititheangeolaíoch: “aithníonn siad go bhfuil teanga éagsúil” (SAAG:CRS0¹²). Tugtar suntas don tuiscint a fhorbraítear sna páistí: “tá an tuiscint acu, iad siúd atá ábalta rudaí a thuiscint” (SAAG1:PO¹³), “Pádraig nach bhfuil aon labhairt aige... tuigeann sé gach rud atá á rá” (SAAG1:PO). I Scoil Mháire, áit a bhfuil labhairt ag na páistí ar fad, baintear úsáid as an nGaeilge mar theanga an teagaisc. Cuirtear in iúl go dtuigeann gach duine an Ghaeilge, agus i gcás na bpáistí nach bhfuil á labhairt, tá siad ag baint amach na gcéimeanna a mbeifí ag súil leo i bhfoghlaím an dara teanga.

Maítear leis go dtagann forbairt ar scileanna solúbthachta na bpáistí toisc iad a bheith dátheangach agus go bhfuil scileanna trasteangaithe forbartha acu. Caitheann Fortune agus Menke (2010) solas ar fheiniméan an trasteangaithe maidir le cailín ar chumas éirimiúil an-íseal. Tar éis tréimhse a chaitheamh i scoil dhátheangach, bhí abairtí dhá fhocal i mBéarla agus i Spáinnis aici, bhí sí ag scríobh cúpla focal agus ag freagairt sa dá theanga. Léirítear go raibh sí dátheangach ina bealach féin, rud nach mbeadh indéanta murach comhthéacs an oideachais dhátheangaigh. Tacaíonn eispéireas na bpáistí i Scoil Áine leis sin. Léirítear go bhfuil ag éirí leis na páistí leibhéal éigin Gaeilge a bhaint amach, bíodh sé i bhfoirm ginchumais nó gabhchumais. Creidtear sa scoil go bhfuil an Ghaeilge “ag oscailt a n-aighe” (SAAG1:PO) agus léargas tugtha ar pháistí atá neamhlabhartha ach atá in ann treoracha a leanúint i mBéarla agus i nGaeilge.

3.5 Ról na Scoile

Téama lárnach a tháinig chun cinn sa taighde seo is ea gurb é cur chuige na scoile an rud is tábhachtaí maidir le forbairt an pháiste agus nach bac í an Ghaeilge don pháiste. Léiríodh go bhfuil meon oscailte agus dearfach i leith RSO i measc páirtithe leasmhara na scoileanna agus gurb é freastal ar an bpobal an ról a fheictear dóibh. Réitíonn sé sin le Slee 2001 (luaite in Travers et al., 2010):

¹¹ Scoil Mháire, Fócasghrúpa: Cúntóir Riachtanas Speisialta

¹² Scoil Áine, Agallamh: Comhordaitheoir RSO

¹³ Scoil Áine, Agallamh 1: Príomhoide



They define inclusion as increasing the capacity of schools to respond to the diversity of students in their local community in ways that treat them all as of equal value.

(Slee, luaite in Travers et al., 2010, lch 31)

Léirítear é sin i ráitis tuismitheoirí éagsúla: *“the school were very open and accommodating of his needs”* (SMA5:T5¹⁴); *“his class was so inclusive”* (SMFG2:T1), agus insíonn príomhoide Scoil Áine go ndúirt tuismitheoir *“[that] our lives have changed”* de bharr an ranga NSU. Is é guth an pháiste a threisiúnn an toradh seo nuair a deir sé *“is maith liom an ghaelscoil, mothaíonn sé go maith anseo”* (SMSB:Fiachra¹⁵). Tugtar le fios go bhfuil cumarsáid oscailte agus rialta le tuismitheoirí an-tábhachtach agus leagtar an-bhéim air sin sna cleachtais bhainistíochta agus riaracháin. Tagann sé sin le Stoner et al. (2005) a léiríonn tábhacht na cumarsáide oscailte le tuismitheoirí. Tarraingítear aird ar an tábhacht sin i gcomhthéacs *“their child with ASDs often doesn’t talk about what happens in school”* (Renty & Roeyers 2006, lch 385). Saibhríonn an chumarsáid agus dul chun cinn na bpáistí eispéireas na dtuismitheoirí, go dtí an pointe go bhfuil “na tuismitheoirí iomlán sásta” (Ag1:PO).

Áitíonn an taighde seo gurb é an rud is tábhachtaí ná go bhfuil scoil oscailte, dearfach agus díograiseach i leith RSO. Tugann sé le fios nach bac í an teanga ach gurb é toil na scoile dul i ngleic le riachtanais speisialta an pháiste an rud is tábhachtaí. Moltar go láidir an t-eolas seo a scaipeadh i measc páirtithe leasmhara na hearnála iad féin.

4 CONCLÚIDÍ AGUS FOCAL SCOIR

Is gort taighde nua é seo ina mbreathnaítear ar sholáthar an oideachais dhátheangaigh do pháistí le NSU. Léiríonn an dá chás-staidéar seo gur fiú agus gur féidir rang NSU a bhunú agus a bhuanú i ngaelscoil agus gur féidir le páistí le riachtanais speisialta oideachais idir thaitneamh agus tairbhe a bhaint as an gcóras gaelscolaíochta, fiú amháin i gcás míchumas foghlama ginearálta atá trom, amhail NSU. Mar sin féin, aithnítear na heasnamh shuntasacha atá sa chóras faoi láthair, lena n-áirítear cúrsaí oiliúna, acmhainní, agus saineolas na ngairmithe. Ionas gur féidir le daltaí sna ranganna seo a gcumas a bhaint amach, tá géarghá leis an mbearna sa ghort a líonadh ionas gur féidir le múinteoirí, tuismitheoirí, oiliúnóirí agus gairmithe eile a chumasú leis an bhfreastal is fearr a dhéanamh ar pháistí an chórais. Moltar feachtais múscaillte feasachta a chur ar siúl do thuismitheoirí, gairmithe agus cleachtóirí, chomh maith leis an oiliúint atá ar fáil a oiriúnú don chóras lán-Ghaeilge. Léirítear sa taighde seo go bhfuil bearnaí suntasacha ann maidir le tuiscint ag leibhéal na ngairmithe, na n-oiliúnóirí agus na hoiliúna. Is gá dul i ngleic leis sin go práinneach. Léirítear, áfach, go bhfuil feabhas ag teacht i réimsí áirithe den ábhar seo, go háirithe maidir le hardú feasachta ag an leibhéal áitiúil. Tá gá le polasaithe agus treoracha soiléire le dul i ngleic leis an gceist faoi mar a pléadh thuas. Nílím ach ag tús an aistir ach is gá anois tabhairt faoi go tréan.

¹⁴ Scoil Mháire, Agallamh 5: Tuismitheoir 5

¹⁵ Scoil Mháire, Seisiún Breathnóireachta

TAGAIRTÍ

- An tAcht Oideachais, (1998). Oifig an tSoláthair, Ar fáil ar: <https://www.oireachtas.ie/documents/bills28/acts/1998/a5198i.pdf>.
- An tAcht um Chomhairle Mhúinteoireachta (2001). Oifig an tSoláthair, Ar fáil ar: http://www.teachingcouncil.ie/en/_fileupload/TC_Legislation/June011/AN_tACHT_UM_CHOMHAIRLE_MHUINTEOIREACHTA_28200129_85727220.pdf.
- An tAcht um Oideachais do Dhaoine le Riachtanais Speisialta (2004). Oifig an tSoláthair. Ar fáil: <http://www.oireachtas.ie/documents/bills28/acts/2004/A3004.pdf>.
- Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Chandler, S., Loucas, T., Meldrum, D. & Tony Charman, T.(2006). Prevalence of disorders of the autism spectrum in a population cohort of children in South Thames: the Special Needs and Autism Project (SNAP), *Lancet* 36, 210-215.
- Baker, C. (2007). *A Parents and Teachers Guide to Bilingualism* (An tríú heagrán) Multilingual Matters.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (An cúigiú heagrán) Multilingual Matters.
- Baker, D. (2013). Particular Polygots: multilingual students with autism. *Disability agus Society*, 28(4), 527-541.
- Banks, J., McCoy, S., Frawley, D., Kingston, G., Shevlin, M., agus Smyth, F. (2016). *Special Classes In Irish Schools Phase 2: A Qualitative Study*. Páipéar Comhairle 24: CNOS.
- Barrett, M., (2016). *Doras Feasa Fiafraí: Exploring Special Educational Needs Provision and Practices across Gaelscoileanna and Gaeltacht Primary Schools in the Republic of Ireland*, tráchtas foilsithe (MA), An Coláiste Ollscoile, Baile Átha Cliath.
- Cloud, N. Genesee, F. & Hamayan, E. (2000). *Dual Language Instruction: A Handbook For Enriched Education*, Heinle.
- CNCM (2007). *Guidelines For Teachers Of Students With General Learning Disabilities*. Ar fáil ar: www.ncca.ie.
- CNOS (2011). *Creat maidir le hOideachas Uilechuimsitheach: Treoir do na Scoileanna maidir leis an Uilechuimsitheacht i ndáil le Daltaí a bhfuil Riachtanais Speisialta Oideachais acu*. Ar fáil: www.ncse.ie.
- CNOS (2016a). *Ag Tacú Sna Scoileanna Le Scoláirí Ar A Bhfuil Aicíd Speictream Uathachais – Páipéar Comhairle uimh. 5*. Ar fáil ar: www.ncse.ie.
- CNOS (2016b). *Treoir do Bhunú Agus Eagrú Ranganna Speisialta do Bhoird Bhainistíochta Agus Príomhoidí Bunscoileanna agus Iarbhunscoileanna*. Ar fáil ar www.ncse.ie.
- COGG (2010). *Riachtanais Speisialta Oideachais i Scoileanna a bhfuil An Ghaeilge mar Mheán: Taighde Uile-Oileánda ar Riachtanais Tacaíochta agus Traenála na hEarnála*. Ar fáil ar: www.cogg.ie.
- Daly, P., Ring, E., Egan, M., Fitzgerald, J., Griffen, C., Long, S., McCarthy, W., Moloney, M., O'Brien, T., O'Byrne, A, O Sullivan, S., Ryan, H., Wall, E: le Madden, R., agus Gibbons, S. (2016). *An Evaluation Of Educational Provision for Students with Autism Spectrum Disorders In Ireland, Tuairisc Taighde* 21: CNOS.
- Dillenburger, K., Keenan, M., Doherty, A., Byrne, T. agus Gallagher, S. (2010). Living with children diagnosed with Autistic Spectrum Disorder: Parental and professional views. *British Journal of Special Education*, 37(1), 13-25.
- Drysdale, H., Van der Meer, L., agus Kagohara, D. (2015). Children with Autism Spectrum Disorder from bilingual families: a systematic review. *Journal of Autism Development Disorder* 2, 26-38.
- Dunleavy, M. (2015). The influence of internal school relationships on the inclusion of pupils with Autistic Spectrum Disorders. *REACH Journal of Special Needs Education in Ireland*, 29(1). Blackwell Publishing Ltd. 33-42.
- Éire, an Roinn Oideachais agus Scileanna (2001). *Educational Provision and Support for Persons with Autistic Spectrum Disorders: The Report of the Task Force on Autism, ROS*.
- Éire, an Roinn Oideachais agus Scileanna (2006). *An Evaluation Of Educational Provision for Children with Autistic Spectrum Disorders*. Brunswick Press Ltd.
- Fahim, D. agus Nedwick, K. (2014). Around the world: Supporting young children with ASD who are dual language learners. *Young Exceptional Children* 17(2), 3-20.
- Firth, I. agus Dryer, R. (2013). The predictors of distress in parents of children with Autistic Spectrum Disorders. *Journal of Intellectual and Developmental Disorders*, 38(2), 163-171.



- Fitzgerald, N., Ryan, P. agus Fitzgerald, A. (2015). Team-based approaches in early intervention services for children with disabilities: Irish parents' experiences. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 12(3) 199-209.
- Fortune T. agus Menke M.R. (2010). *Struggling Learners and Language Immersion Education, Research-Base, Practitioner-Informed Responses to Educators' Top Questions*, CARLA, University of Minnesota, Minneapolis.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.
- Garcia, O. agus We, L. (2014). *Translanguaging; Language, Bilingualism And Education*. Palgrave Macmillan.
- Genesse, F. (2007). French immersion at risk students; A review of evidence. *The Canadian Modern Language Review*, 655-688.
- Gerring, J. (2007). The case study: What it is and what it does. *The Oxford Handbook of Comparative Studies*, DOI:10.1093/oxfordhb/9780199566020.001.0001
- Hambly, C. agus Fombonne, E. (2011). The impact of bilingual environments on language development in children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism Development Disorder* 42, 1342-1352, DOI 10.1007/s10803-011-1365-z.
- Hambly, C. agus Fombonne, E. (2014). Factors influencing bilingual expressive vocabulary size in children with ASDs. *Research in ASDs* 8, 1079-1089.
- Hill, E.L., agus Frith, U. (2003). Understanding autism: insights from mind and brain. *Philosophical transcripts: Biological Sciences* 358(1430), 281-289.
- Jegatheesan, B. (2011). Multilingual development in children with Autism: perspectives of South Asian Muslim immigrant parents on raising a child with a communicative disorder in multilingual contexts. *Bilingual Research Journal*, 34(2), 185-200.
- Johnson, R.K. agus Swain, M (1997). Immersion education: A category within bilingual education *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge University Press. 11-16.
- Kay-Raining Bird, E., Lamond, E. agus Holden, J. (2012). Survey of bilingualism in autism spectrum disorders. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 47(1), 52-64.
- Kay-Raining Bird, E, Genesee, F, agus Verhoeven, L (2016). Bilingualism in children with developmental disorders: A narrative review. *Journal Of Communication Disorders*, 63, 1-14.
- Kingsdorf, S. (2014). Review of research: Do you speak my language? Are behaviour analysts considering the needs of learners on the autism spectrum? *Childhood Education*, 90(2), 143-147.
- Kohnert, K. (2007). *Language Disorders in Bilingual Children and Adults*. Plural Publishing Inc.
- Kremer-Sadlik, T (2005). To be or not to be bilingual: autistic children from multilingual Families. In J. Cohen, McAlister, K.T., Rolstad K agus MacSwan, J. (eag) *Proceedings Of The 4th International Symposium On Bilingualism*. Cascadilla Press 1225-1234.
- Lai, W, Goh, T., Oei, T. agus Sung, M. (2015). Coping and well-being in parents of children with Autistic Spectrum Disorders(ASD). *Journal of Autism Developmental Disorders*, 45, 2582-2593.
- Lord, C. agus Bishop, S.L. (2015). Recent advances in Autism research as reflected in DSM-5 criteria for ASD, *Annual review of Psychology*, 11, 53-70.
- Marshall, D. agus Goodall, C. (2015). The right to appropriate and meaningful education for children with Autistic Spectrum Disorders. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 45, 3159-3167.
- McCoy, S., Banks, J., Frawley, D agus Watson, D. (2014). *Understanding Special Provision In Ireland*, Tuairisc Taighde 16: CNOS.
- NCSE (2014) Resource teaching hours and sna allocations, Ar fail ar: <http://ncse.ie/resource-teaching-hours-and-sna-allocations>.
- Nic Gabhann, D. (2008). *Special educational needs in Gaelscoileanna*, tráchtas neamhfhoilsiú (MA), Ollscoil Bangor, An Bhreatain Bheag.
- Ohashi, J.K., Mirenda, P., Marinova-Todd, S. H., agus Thompson, A. (2012). Comparing early language development in monolingually and bilingually exposed young children with ASDs. *Research in ASDs* 6, 890-897.



Paradis, J., Genesee, F., agus Crago, M.B. (2011). *Dual Language Development and Disorders: A Handbook On Bilingualism and Second Language Learning* (an dara heagrán_Brookes).

Park, S. (2014). Bilingualism and children with ASD: issues, research and Implications. *TESOL Journal* (2), 124-127.

Petersen, J.M., Marinova-Todd, S.H., agus Mirenda, P. (2012). Brief Report: An exploratory study of lexical skills in bilingual children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism Development disorder*, 42, 1499-1503.

Ráiteas an Rialtais i leith na Gaeilge (2006). Oifig an tSoláthair. Ar fail ar:

http://www.taoiseach.gov.ie/eng/News/Archives/2006/Government_Press_Releases_2006/R%C3%A1iteas9.pdf.

Reetzke, R., Zou, X., Sheng, L. agus Katsos, N. (2015). Communicative development in bilingually exposed Chinese children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 58(3), 813-825.

SESS (2016). *Signposts*. Ar fail ar: <http://www.sess.ie/categories/autism-autistic-spectrum-disorders>.

Swensen, L.D., Kelley, E., Fein, D., agus Naigles L.R (2007). Processes of language acquisition in children with autism: evidence from preferential looking. *Child Development* 7(2), 542-555.

Travers, J., Balfe, T., Butler, C., Day, T., Dupont, M., McDaid, R., O'Donnell, M, agus Prunty, A. (2010). Addressing the challenges and barriers to inclusivity in Irish schools: report to research and development committee of the DES. Roinn an Oideachais Speisialta, Coláiste Phádraig.

Yu, B. (2013). Issues in bilingualism and heritage language maintenance: Perspectives of minority-language mothers of children with autism spectrum disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 22, 10-24.

Yu, B. (2015) Bilingualism as conceptualized and bilingualism as lived: A critical examination of the monolingual socialization of a child with autism in a bilingual family. *Journal of Autism Development Disorder*, 46, 424-435.





The challenges of SEN provision in Irish-medium schools

Sinéad Nic Aindriú, Institiúid Oideachais, Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath, Baile Átha Cliath

Pádraig Ó Duibhir, Institiúid Oideachais, Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath, Baile Átha Cliath

Joe Travers, Institiúid Oideachais, Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath, Baile Átha Cliath

ABSTRACT

Teachers in Irish-medium primary schools frequently refer to the challenges they face in catering for students with special educational needs (SEN). This presentation reports on the challenges and opportunities for schools and teachers in supporting these students through Irish. An overview will be provided on the numbers of students with SEN who transferred from the schools in the study, and the reasons for this. A comparison will be made with international research and recommendations will be provided on how schools and teachers can best tackle such challenges.

ACHOIMRE

Is minic a thagraíonn múinteoirí i mbunscoileanna Gaeilge do na dúshláin a bhíonn acu agus iad ag freastal ar dhaltáí a bhfuil riachtanais speisialta oideachais (RSO) acu. Tuairiscíonn an cur i láthair seo ar na dúshláin agus deiseanna a bhíonn ann do scoileanna agus do mhúinteoirí agus iad ag tacú leis na daltaí sin trí mheán na Gaeilge. Cuirfear forbhreach ar fáil ar líon na ndaltaí a bhfuil RSO acu a d'aistrigh ó na scoileanna a bhí rannpháirteach sa taighde agus na cúiseanna leis. Cuirfear na réimsí seo i gcomparáid le taighde idirnáisiúnta agus cuirfear moltaí ar fáil maidir le conas is féidir le scoileanna/múinteoirí dul i ngleic leis na dúshláin sin.



1. INTRODUCTION

Internationally, much debate has occurred regarding the suitability of immersion education for pupils with special educational needs (SEN) (Genesee, 2015). When the outcomes of immersion education for pupils without SEN were assessed, it was found that majority language children (first language, L1) attending minority language (second language, L2) immersion education programmes can gain comparable levels of L1 attainment to those attending mainstream monolingual schools. Academic achievement for immersion pupils in non-language-based curriculum subjects, such as science, has been evaluated as being at the same level as those attending mainstream monolingual schools (Essama, 2007; Genesee, 2004; Genesee & Lindholm-Leary, 2013; Lindholm-Leary & Howard, 2008). Pupils in these schools have also been found to have more favourable attitudes to school (Lindholm-Leary & Howard, 2008). In the Republic of Ireland (RoI), a comparison of standardised assessment data shows that pupils in Irish-immersion schools score as well as or better than their monolingual counterparts in English-medium (EM) schools in the areas of English reading and mathematics (Shiel, Gilleece, Clerkin & Millar, 2011). They also have higher levels of Irish language attainment (Harris, Forde, Archer, Nic Fhearaile & O’Gorman, 2006).

Limited research has been conducted on the suitability of this form of education for children with: (i) low academic/cognitive abilities (Genesee, 1976, 2007, 2013); (ii) poor first language abilities (Bruck, 1978); and (iii) reading difficulties (Erdos, Genesee, Savage & Haigh, 2014; Genesee & Lindholm-Leary, 2013; Thomas, Collier & Collier, 2011). Even though some of the above studies are dated, they suggest that majority English language speakers in immersion programmes with the above risk factors can attain comparable L1 abilities and academic achievement levels as their monolingual at-risk peers. These children also have the added advantage of acquiring language abilities in a L2. Nevertheless, it is not surprising that internationally challenges have been reported by schools educating pupils with SEN through a L2. This article investigates the challenges faced by Irish-medium (IM) schools when meeting the needs of pupils with SEN. Firstly, an overview is provided of the challenges faced by schools internationally when educating pupils with SEN through a L2. Along with this, the rationale regarding the transfer of pupils with SEN from IM education is discussed. The methodology, participant profiles, and the sample size of the study are then outlined. Research results regarding the prevalence of SEN in IM schools, the challenges reported by schools, and the number of pupils with SEN who transferred from IM education are examined. A discussion is then provided which includes recommendations for the future development of SEN policy and provision in IM schools.

2. IRISH-MEDIUM (IM) EDUCATION

In IM schools, all curriculum subjects except English are taught through the medium of Irish. This means, for example, that a lesson on ‘measurement’ in mathematics is taught through Irish, the focus of the lesson is on the subject content (measurement), rather than the teaching of Irish itself (Cummins, 2009). Early total immersion programmes are provided by these schools to those living outside of Gaeltacht areas. “The term ‘Gaeltacht’ is used to denote those areas in Ireland where the Irish language is, or was until the recent past, the main spoken language of a substantial number of the local population” (Údarás na Gaeltachta, 2017). Hence, native Irish-speaking pupils in Gaeltacht schools are not immersed in a new language in school. Gaeltacht schools are therefore maintenance language schools rather than immersion schools (Baker & Jones, 1998; Ní Bhaoill & Ó Duibhir, 2004). The present research does not include Gaeltacht schools. In IM schools in the RoI, pupils receive up to two school years’ total immersion in the Irish language before they commence English as a curriculum subject (National Council for Curriculum and Assessment, 2015). This allows students to develop a greater proficiency in Irish. For the academic year 2017/2018, there were 145 IM schools in the RoI.

3. THE INTERNATIONAL CHALLENGES OF BILINGUAL EDUCATION FOR CHILDREN WITH SEN AND THE INTERVENTIONS IMPLEMENTED

3.1 Assessment

The practice of using only monolingual norm-reference tests for the identification of bilingual children with language impairments has been cautioned by many researchers (De Lamo & Jin, 2011; Paradis, 2010; Williams & McLeod, 2012). Monolingual standardised assessments are inappropriate tests for bilingual children due to content bias, linguistic bias, and the disproportionately small representation of bilingual children in the normative sample (Caesar & Kohler, 2007). For bilingual children to be accurately assessed, their language skills need to be evaluated in both languages (Hambly & Fombonne, 2013; Paradis, Genesee & Crago, 2011). Testing children in only one of their languages may lead to a misdiagnosis of a language impairment or an inaccurate determination of the nature of their language difficulties (Crutchley, Conti-Ramsden & Botting, 1997).

Bilingual assessments allow for the full complement of a child’s language skills to be assessed; the nature of their difficulty can be better understood, and therefore under- or over-representation of difficulties is less likely (Restrepo, Morgan & Thompson, 2013). It is recommended that parent/teacher interviews or questionnaires, standardised tests,



dynamic assessments¹, response to interventions, and narratives are used to gain a full understanding of the child's pattern of language development and their language skills (De Lamo & Jin, 2011; Ebert & Kohnert, 2016; Gutiérrez-Clellen & Simon Cerejido, 2010). Bilingual assessment often fails to be undertaken by educational professionals due to lack of time in appointments and scheduling difficulties (de Valenzuela et al., 2016; O'Toole & Hickey, 2013). Furthermore, there are limited bilingual standardised assessment resources available internationally (Kohnert, 2010; McLeod & Verdon, 2014). Due to this, many professionals translate monolingual norm-referenced tests to another language without the certainty of the reliability or validity of these translated tests (see O'Toole & Hickey, 2013 for Irish context). This practice can cause inaccuracies in assessment results. These inaccuracies can arise due to the difference in linguistic background of the populations used to create the assessment norms. Furthermore, the sequence of language acquisition by bilingual students also needs to be considered as well as the levels of linguistic differences between the languages of the students. Therefore, direct translations of tests by educational professionals can be invalid and unreliable (Murphy & Travers, 2012; Pert & Letts, 2001).

3.2 Guidelines for language interventions with bilingual children

The goal of the speech and language therapist should be "to promote enhanced language abilities in all spoken languages" (Irish Association of Speech and Language Therapists, 2016, p. 16). It is recommended that dual and multiple language support services are further developed and, through the recruitment of bi/multilingual speech and language therapists, increased access to interpreting services should be provided (IASLT, 2016). When language interventions are being planned for bilingual children, it is recommended that the pattern of language development in each language is considered and compared to the typical patterns of bilingual language development (Speech Pathology Australia, 2009; Kohnert, 2010).

3.3 Parental Involvement (PI) in Immersion Education

Studies have shown that parental involvement (PI) can positively influence a child's academic achievement (Wilder, 2014), motivation (Fan & Williams, 2010), reading attainment (Caesar & Nelson, 2014), behaviour (Froiland & Davison, 2014), and the school community (Baquedano-López, Alexander & Hernandez, 2013). A barrier to PI in immersion education identified both internationally and nationally is low parental proficiency in the school's language of instruction (Baig, 2011; Baquedano-López, Alexander & Hernandez, 2013; Ní Thuairisg & Ó Duibhir, 2016; Kavanagh & Hickey, 2013). This can cause parents to be slow to participate in school activities and their child's learning (Kavanagh & Hickey, 2013). It has also been cited as a reason for pupils to transfer from IM primary schools to EM secondary schools (Ní Thuairisg & Ó Duibhir, 2016). Recommendations made previously to increase PI in these schools include Irish language classes, online courses, phrase books, an 'English Zone' for parents in the yard, homework helper networks, and home language literacy interventions (Kavanagh, 2013).

4. THE CHALLENGES FOR TEACHERS IN THE PROVISION OF SEN FOR PUPILS IN IRISH-MEDIUM SCHOOLS

In Northern Ireland, the primary reasons cited for dissatisfaction with SEN provision were the lack of appropriate resources, lack of assessment tools through Irish, lack of services through Irish, and lack of appropriate supports in IM education (Ní Chinnéide, 2009). This study involved two stages, the first being a quantitative survey completed by 15 primary IM schools, and the second stage involved qualitative questionnaires and interviews with principals, teachers, and parents. In the Republic of Ireland (RoI), the most common challenges reported for teachers providing learning support for pupils with SEN were similar: standardised testing through Irish; supporting mathematics through Irish; accessing external support services through Irish; and the availability of appropriate Irish books in all curriculum areas (COGG, 2010; NCCA, 2007, Nic Gabhann, 2008). The study by Nic Gabhann (2008) involved IM schools in the RoI (n=63, 47.7%) completing a quantitative survey. In a more recent study by Barrett (2016), parental involvement due to a lack of Irish was found challenging by over half of IM schools in the RoI (62.5%, n=40) who completed a quantitative survey.

4.1 SEN pupils in IM schools transferring to English-medium schools

Through a review of the limited literature available on immersion education and SEN, the National Educational Psychological Service (NEPS, 2007, as cited in COGG, 2010) reported that it should not be assumed that:

- children with specific learning difficulties would gain an added advantage from attending EM education;
- depending on their level of intellectual ability, children would benefit more from attending EM education;
- and

¹ Dynamic assessment (DA) is a method of conducting a language assessment which seeks to identify the skills that an individual child possesses as well as their learning potential. The dynamic assessment procedure emphasizes the learning process and accounts for the amount and nature of examiner investment. It is highly interactive and process-oriented (ASHA, 2019).

- bilingualism is unattainable for children with language disorders.

NEPS maintain that each child has varying needs, and these should be considered when choosing the appropriate form of education for children with SEN. These opinions mirror the findings of international research conducted on the suitability of bilingualism for children with autism spectrum disorder, specific language impairments, general learning disabilities, and dyslexia that suggest that these children can develop a L2 with no detrimental effects to their L1 abilities (Kay-Raining Bird, Genesee & Verhoeven, 2016).

5. METHODOLOGY

An anonymous online questionnaire was devised to address the research question: what are the challenges of educating pupils with SEN through Irish as a L2? This provided a cross-sectional analysis of the challenges faced by schools for the academic school year 2017-2018. This method was chosen as it allowed statistical information along with data related to the population's opinions, beliefs, and practices to be gathered (Cohen, Mannion & Morrison, 2013; Sue & Ritter, 2007). Hence, a 'snap shot' is provided of the selected population at one time (Cohen et al., 2013, Robson & McCartan, 2016). The benefit of this method is that it will allow for the replication of this study in the future, to assess whether any changes have occurred (Cohen et al., 2013). Survey research is cost efficient and enables a wide population to be represented (Cohen et al., 2013; Lefever, Dal & Matthíasdóttir, 2007; Wright, 2005). This method provided numerical, descriptive, and explanatory data regarding the challenges schools encounter when educating pupils with SEN through the medium of Irish. The advantage of this method was that it reduced the time taken to distribute, gather, and process the data collected (Cohen et al., 2013; Sue & Ritter, 2007). Participant anonymity was protected through using a school identification code, and no personal details of participants were collected when submitting completed responses (Sue & Ritter, 2007; Wright, 2005). School staff completing the questionnaire could do so from any location, and over a period of time. Nevertheless, there are challenges which can be encountered within this methodology, for example, poor sampling, poor question design and wording, incorrect or biased responses, and a low response or non-response (Cohen et al., 2013; Sue & Ritter, 2007; Wright 2005). These challenges were overcome in the present study by using random stratified sampling, constructing a questionnaire that corresponds with the literature reviewed/previous research in this area to ensure a satisfactory questionnaire construction, and the checking of responses to ensure errors were questioned and corrected if needed. The data gathered were analysed using the data analysis package SPSS.

5.1. Construction of the Questionnaire

The questionnaire included both multiple-choice and open-ended questions. The design incorporated some adaptations from previous research in this area. This allowed for the comparison of research findings (Barrett, 2016; National Council of Special Education, Annual Report, 2016, 2017; Ní Chinnéide, 2009; Nic Gabhann, 2008). General background information on the person completing the questionnaire (e.g. their position in the school, and level of teaching experience) and general information regarding the school was collected (type of school, number of teachers, pupils etc.). There were four questions in the questionnaire regarding resources, additional supports, and challenges:

- (i) an open-ended question where schools were asked to list the resources available in English but unavailable to them through Irish;
- (ii) a multiple-choice question where they had to rate how challenging a list of factors provided were;
- (iii) a multiple-choice question on the language of instruction of service providers to the school (e.g. educational psychologist);
- (iv) an open-ended question on what resources are required by schools to meet the needs of pupils with SEN through Irish.

5.2. Participant Profiles

Proportionate stratified random sampling was utilised to select 20% (N=29) of Irish immersion schools outside of Gaeltacht areas in the Republic of Ireland for participation. Firstly, the entire school sample was divided into strata based on their location, school type, and the numbers of pupils enrolled (see Table 1). Once divided into strata, schools were listed numerically. Starting at the top of the list (number one), every fifth school was selected to participate in the study. This form of probability sampling gave each school within their stratum an equal opportunity of being selected (Robson & McCartan, 2016). If a chosen school decided against participating, the researcher then returned to the list of schools for that stratum and invited the first school on the list to participate. This process was repeated until the quota of schools for each stratum was reached, or until there were no more schools to invite.



Table 1

The representative sample of Irish-medium schools in the Republic of Ireland selected for this study

	Number of Schools	Representative Sample
DEIS Schools (schools located in areas of low socio-economic status see DES, 2017 for criteria)	15	3
Schools with special classes	4	1
Urban (City) Schools with Teaching Principal (less than 203 pupils enrolled)	7	1
Urban (City) Schools with 1/2 Streams (203- 411 pupils enrolled)	21	4
Urban (City) Schools with 2/3 Streams (more than 411 pupils enrolled)	13	3
Small Town Schools with Teaching Principal (less than 203 pupils enrolled)	30	6
Small Town Schools with 1/2 Streams (203-411 pupils enrolled)	44	9
Small Town Schools with 2/3 Streams (more than 411 pupils enrolled)	11	2
Total	145	29

5.3 Sample Size

The schools (N=29) had a combined enrolment of 7,494 pupils. In total, 29 school principals, 294 mainstream class teachers, 83 full-time special education teachers (SET), 23 part-time SETs, 2 special class teachers, and 68 special needs assistants (SNA) were employed in the sample schools studied.

6. RESULTS

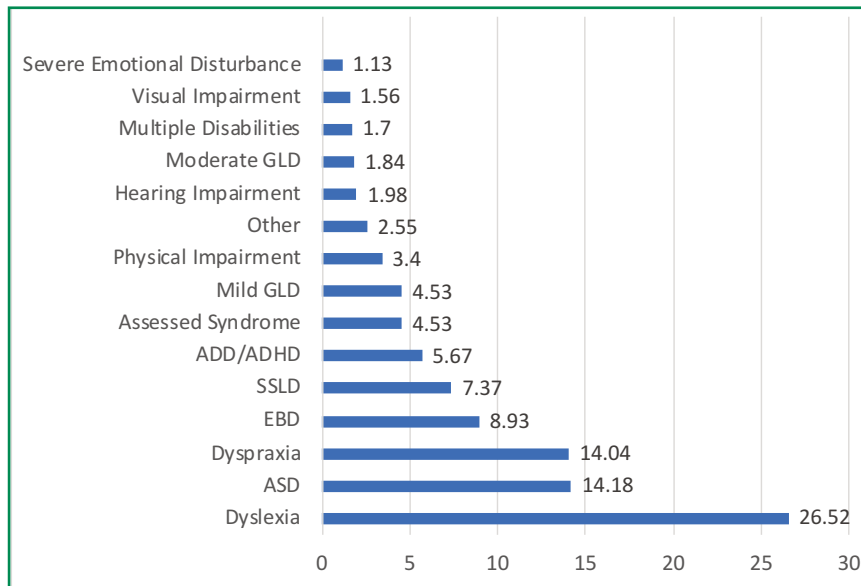
6.1. The Prevalence of SEN in Irish-medium schools

An overall SEN prevalence rate of 9.40% (N=705) was generated for the pupils enrolled in this sample (N=7,494). Figure 1 shows the SEN prevalence rate when analysed by category. Dyslexia (26.52%) is the most frequently reported sub-group, autism spectrum disorder (14.18%) is second, dyspraxia (14.04%) third, emotional and/or behavioural difficulties (8.93%) fourth, and specific speech and language disorders (7.37%) fifth. This data provides a context for the research findings.



Figure 1

The prevalence (%) of SEN in IM schools by category (N=705)

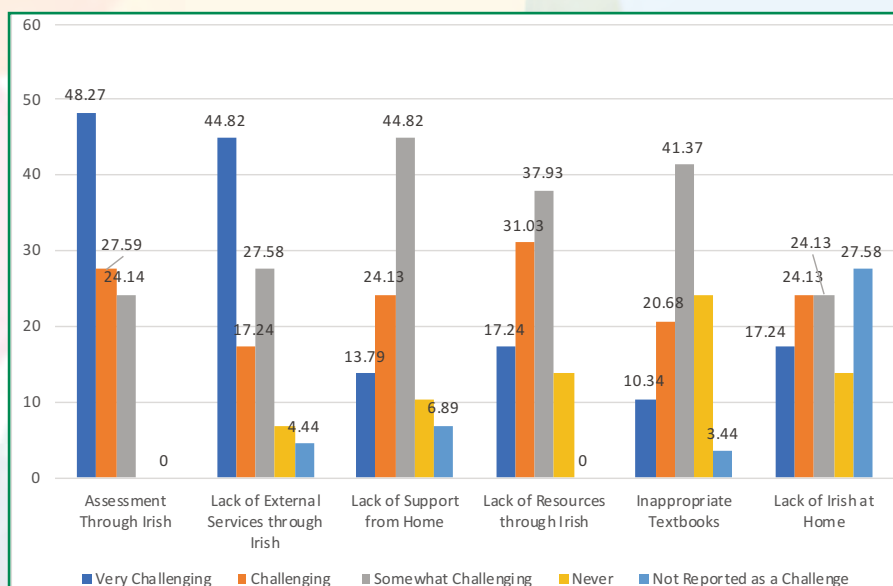


6.2 The challenges reported by IM schools when meeting the needs of pupils with SEN

Schools were asked whether they found the factors listed in Figure 2 very challenging, challenging, or somewhat challenging. Not all respondents provided an answer for all factors. All schools found the factors of assessment materials through the medium of Irish (N=29) and not having enough time to work with pupils who have SEN (N=29) challenging on some level. Most schools found class size (93.10%, n=27), and the lack of availability of external services through the medium of Irish (89.65%, n=26) to be a challenge. Almost half of schools in both these categories reported these factors as being very challenging (44.82%, n=13). The lack of support from home for pupils with SEN was listed as a challenge by 82.75% (n=24) of schools. A lower percentage of schools (65.51%, n=19) found a lack of Irish at home as a challenge, with most schools in this group (24.13%, n=7) stating that this was somewhat challenging. In relation to classroom instruction and practices, the lack of suitable resources through the medium of Irish was a challenge for 86.2% (n=25) of schools. The use of inappropriate textbooks (72.41%, n=21) was also listed as a challenge by schools in relation to meeting the needs of pupils with SEN in the classroom.

Figure 2

The challenges faced by IM schools when meeting the needs of pupils with SEN through the medium of Irish





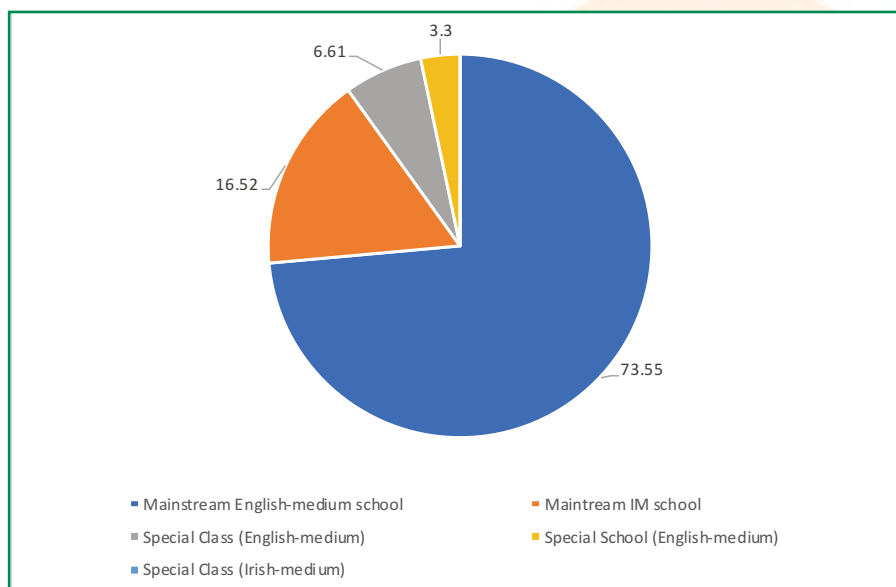
Schools were asked about the availability of external services through the medium of Irish. No support services through the medium of Irish were available for the Behavioural Support Service, physiotherapists, occupational therapists, speech and language therapists, and clinical psychologists. The only services available through Irish to some schools were educational psychologists (10.34%, n=3) and play therapists (4.76%, n=1). Some schools reported that Irish and English were used by medical practitioners (20%, n=5), educational welfare officers (5%, n=1), and educational psychologists (17.24%, n=5). When the availability of services to schools was examined, 3.85% (n=1) of schools had requested the services of a speech and language therapist, but this service was still unavailable to them. Two schools (6.89%) also reported that the visiting teacher service for the deaf and visually impaired provided by the Department of Education is only available to them through English.

6.3 The number of pupils with SEN who have transferred from IM schools

The number of pupils with SEN that had transferred from participating schools within the three-year period from September 2014 to September 2017 was investigated. Of the cohort studied, 24.13% (n=7) of schools had pupils transfer to other IM mainstream schools, 75.86% (n=22) had pupils transfer to an EM mainstream school, 13.79% (n=4) to a special school (EM), and 27.5% (n=8) to a special class attached to an EM school. No school had pupils transfer to a special class in an Irish immersion school. It was found that in total 121 pupils with SEN transferred within this timeframe. As shown in Figure 3, most of these pupils (73.55%, n=89) transferred to EM mainstream schools. Less than a fifth (16.52%, n=20) transferred to another mainstream IM school. Eight pupils (6.61%) transferred to a special class in an EM school. No pupils transferred to an IM school with a special class. This could be due to the lack of availability of special classes in IM schools: there were only four such schools throughout the RoI when this research was conducted in 2017. A very low proportion of students (3.30%, n=4) transferred to a Special School (EM). There are no IM special schools outside of Gaeltacht areas.

Figure 3

The percentage of pupils with SEN (n=121) who transferred from IM schools (n=24) from September 2014 to September 2017

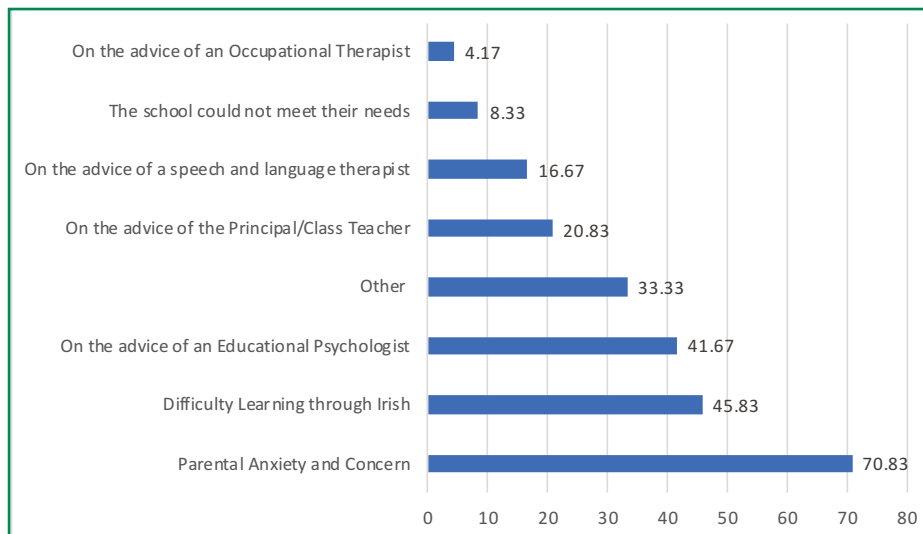


Those completing the questionnaire (principals or special education teachers) were asked what the reasons for these transfers were (see Figure 4). The primary reason cited by schools was parent anxiety or worry (70.83%, n=17). Nearly half of all transfers (45.83%, n=11) occurred due to the child having difficulty learning through Irish. Transfers also occurred on the recommendation of the educational psychologist in 41.67% (n=10) of cases, the speech and language therapist in 16.67% (n=4), and the occupational therapist in 4.17% (n=1). Five schools (20.83%) stated that transfers for the children in their schools occurred on the advice of the school principal or classroom teacher, and two schools (8.33%) reported that the school was unable to meet the needs of the child. Other (33.33%, n=8) reasons cited include a lack of understanding by parents regarding SEN and IM education (n=1), pupils moving to a new house (n=3), financial constraints, and the distance to the school (n=1).



Figure 4

The reasons why pupils with SEN (n=121) have transferred from IM schools (n=24) from September 2014 to September 2017



7. DISCUSSION

The findings of the present study estimate that 9.4% (n=705) of pupils attending IM schools have a SEN diagnosis. Within this cohort, dyslexia (26.52%) is the most frequently reported SEN, autism spectrum disorder (14.18%) is second, dyspraxia (14.04%) third, emotional and behavioural difficulties (8.93%) fourth, and specific speech and language disorders (7.37%) fifth. Like immersion schools internationally, IM schools reported facing challenges in the area of accessing bilingual services (e.g. educational psychologists and speech and language therapists), appropriate teaching resources, and appropriate assessment materials when educating pupils with SEN (de Valenzuela et al., 2016; O'Toole & Hickey, 2013). Within the present study, all schools (N=29) reported that the lack of assessments through Irish was challenging for them. Almost half of these schools (48.27%) found this aspect very challenging. The availability of resources through Irish was listed as challenging on some level by 25 schools (86.20%). Three quarters of schools (n=21) reported that they used inappropriate textbooks in their teaching of pupils with SEN. In this instance, reference was made to the difficult language in Irish-medium textbooks, particularly in mathematics. Many of the resources and supports listed as required by schools in this research are the same as those listed by IM schools over ten years ago (NCCA, 2007; Ní Chinnéide, 2009; Nic Gabhann, 2008). It is therefore no surprise that more supports are required by IM schools to enable them to effectively meet the needs of pupils with SEN learning through Irish. There has been an increase in the amount of Irish-language resources available, for example, mathematics textbooks have been translated from English to Irish for school, standardised assessments are now available through Irish in mathematics, and teacher handbooks for programmes such as Ready, Set, Go Maths² have become available. Nevertheless, it is evident that a continuation in the development of resources and assessments through Irish is required for SEN identification, assessment, and provision.

Further strategies for the promotion of Irish-language proficiency are also needed for parents. Similar to previous national and international studies, lack of support from home due to parents having little or no proficiency in the language of school instruction is a barrier for SEN provision in IM schools (Baig, 2011; Baquedano-López et al., 2013; Ní Thuairisg & Ó Duibhir, 2016; Kavanagh & Hickey, 2013). It is therefore suggested that recommendations made in previous research to increase PI in IM schools, such as Irish language classes, online courses, phrase books, an 'English Zone' for parents in the yard, homework helper networks, and home language literacy interventions, should be further investigated and implemented (Kavanagh, 2013).

The findings of this research indicated that there were very few external services available to schools through the medium of Irish. No IM services were available for speech and language therapists, and only 10.34% (n=3) of schools surveyed reported that the educational psychologist in their school worked through Irish. In the multiple-choice question, 91.25% (n=26) of schools found the lack of external services available through Irish to them as challenging on some level. Almost half of schools (44.82%) found this very challenging, and 17.86% found it challenging, with

² Ready, Set, Go Maths is a numeracy programme recommended by the PDST, designed to enable children in Junior and Senior Infants to develop and consolidate their understanding of numbers through activities and interactive games (PDST, 2019).



28.57% reporting this factor as somewhat challenging. As mentioned previously, there are no Irish-language standardised assessments available for SLTs and educational psychologists, with many of these professionals translating English-medium assessments to Irish and using the English-medium normative values (O'Toole & Hickey, 2013). Therefore, it is not surprising that very few professionals provide their services through Irish. Nevertheless, this goes against internationally recommended good practice guidelines in the areas of bilingual language interventions and assessments (IASLT, 2016). These guidelines state that language interventions should be available to children in both of their languages. Children should be assessed in both languages to enable them to demonstrate their total language abilities. Hence, it is recommended that organisations work towards developing bilingual assessments and practices. Furthermore, if these services and those of the visiting teacher (for children who are deaf/hard of hearing or blind/visually impaired) were available through the medium of Irish, this would better reflect the ethos of IM education and promote inclusion.

Findings of the present study suggest that pupils with SEN are transferring from IM schools. The primary reasons cited for these transfers were parental anxiety/concern (70.83%), the difficulties these pupils face when learning through Irish (45.83%), and on the recommendation of the educational psychologist (41.67%). In order to ensure that parents are fully equipped with accurate and appropriate information, there is a need for better awareness and understanding of IM education and its suitability for pupils with SEN (based on empirical evidence) among professionals. This in turn may reduce parental concern/anxiety and the number of recommendations to transfer as practitioners, parents, and teachers are empowered by empirical data (Kay-Raining Bird et al., 2016). It would also better reflect the assumptions outlined by NEPS in relation to bilingualism/immersion education for pupils with SEN. They state that it should not be assumed that children with specific learning difficulties or a low level of intellectual ability would gain an added advantage from attending EM education and that bilingualism is unattainable for children with language disorders (NEPS, 2007, as cited in COGG, 2010).

8. LIMITATIONS

As with all research, there are limitations to the research findings presented. The prevalence of SEN conditions in terms of gender breakdown was not evaluated, along with the rate of co-morbidity of SEN for students. The research findings for the cohort of urban schools with less than 203 pupils is limited as the school surveyed did not have a full range of classes (Junior Infants – Sixth class) as it was newly established. This is the same for one of the six schools studied in the cohort of schools with less than 203 pupils in small towns. Another limitation of this stage is that IM schools in Northern Ireland are not represented.

Acknowledgements

We would like to thank An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta for sponsoring this research.



REFERENCES

- American Speech Language-Hearing Association. (2019). *Dynamic Assessment*. Ar fáil ar: <https://www.asha.org/practice/multicultural/issues/Dynamic-Assessment/>
- An Chomhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta (CNCM). (2007). *Language and Literacy in Irish-medium Primary Schools. Supporting school policy and practice*. Ar fáil ar : http://www.ncca.ie/uploadedfiles/publications/ll_supporting_schoolpolicy.pdf
- An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta (COGG). (2010). *Special Education Needs in Irish Medium Schools: All-Island Research on the Support and Training Needs of the Sector*. An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta: POBAL.
- An Chomhairle Náisiúnta um Oideachas Speisialta. (2015a). *Annual Report 2015*. An Chomhairle Náisiúnta um Oideachas Speisialta.
- An Chomhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta (CNCM). (2015b). *Primary Language Curriculum English and Gaeilge, Junior Infants to Second Class. Report on Consultation and Engagement*. Ar fáil ar: http://www.ncca.ie/en/Curriculum_and_Assessment/Early_Childhood_and_Primary_Education/Primary-Education/Review_and_Research/Primary-Language-Curriculum-English-and-Gaeilge-Junior-Infants-to-second-Class-Report-on-Consultation-and-Engagement.pdf
- An Chomhairle Náisiúnta um Oideachas Speisialta. (2016). *Annual Report 2016*. An Chomhairle Náisiúnta um Oideachas Speisialta.
- An Roinn Oideachais agus Scileanna. (2017). *DEIS: Delivering Equality of Opportunity in Schools*. Le fáil ar: <https://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Services/DEIS-Delivering-Equality-of-Opportunity-in-Schools/>
- An tSeirbhís um Fhorbairt Ghairmiúil do Mhúinteoirí. (2019). *Play Based Maths in the Early Years*. Le fáil ar: <https://pdst.ie/earlymaths>
- Baig, F. (2011). *Investigating The Motivations of Parents Choosing Language Immersion Education for their child*. Ar fáil ar: <https://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2306&context=etd>
- Baker, C. R. & Jones, S. P. (eag.) (1998). *Encyclopaedia Of Bilingualism And Bilingual Education*. Multilingual Matters.
- Baquedano-López, P., Alexander, R. & Hernandez, S. (2013). Equity issues in parental and community involvement in schools: What teacher educators need to know. *Review of Research in Education*, 37, 149-182.
- Barrett, M. (2016). *Doras Feasa Fiafraí: Exploring special educational needs provision and practices across Gaelscoileanna and Gaeltacht primary schools in the Republic of Ireland* [Tráchtas máistreachta neamhfhoilsithe]. Ar fáil ar: <http://www.cogg.ie/wp-content/uploads/doras-feas-fiafrai.pdf>
- Bialystok, E., Craik, F. I. & Luk, G. (2012a). Bilingualism: consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 240-250.
- Bialystok, E., Peets, K. & Moreno, S. (2012b). Producing bilinguals through immersion education: Development of metalinguistic awareness. *Applied Psycholinguistics*, 1(1), 1-15.
- Bruck, M. (1978). The suitability of early French immersion programs for the language disabled child. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De l'Éducation*, 3(4), 5172. doi:10.2307/1494685
- Caesar, L. G. & Kohler, P. D. (2007). The state of school-based bilingual assessment: Actual practice versus recommended guidelines. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*. 38(3), 190-200.
- Caesar, L. G. & Nelson, N. W. (2014). Parental involvement in language and literacy acquisition: A bilingual journaling approach. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(3), 317-336.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2013). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Crutchley, A., Conti-Ramsden, G. & Botting, N. (1997). Bilingual children with specific language impairment and standardized assessments: Preliminary findings from a study of children in language units. *International Journal of Bilingualism*, 1(2), 117-134. doi:10.1177/136700699700100202
- Cumann na hÉireann um Theiripeoirí Urlabhra agus Teanga (IASLT). (2016). *Guidelines for Speech and Language Therapists Working with Linguistically Diverse Service Users*. Ar fáil ar: www.iaslt.ie
- Cummins, J. (2009). 10 Bilingual and immersion programs. *The Handbook of Language Teaching*. Ar fáil ar: https://www.researchgate.net/profile/Jim_Cummins5/publication/230277363_Bilingual_and_Immersion_Program/s/links/0deec534e935a2a582000000.pdf#page=174



- de Valenzuela, J. S., Bird, E. K., Parkington, K., Miranda, P., Cain, K., MacLeod, A. A. N., & Segers, E. (2016). *Access to Opportunities for Bilingualism for Individuals with Developmental Disabilities: Key Informant Interviews* doi:<https://doi-org.dcu.idm.oclc.org/10.1016/j.jcomdis.2016.05.005>
- De, Lamo. W. & Jin, L. (2011). Evaluation of speech and language assessment approaches with bilingual children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46(6), 613-627.
- Ebert, K. D. & Kohnert, K. (2016). Language learning impairment in sequential bilingual children. *Language Teaching*, 49(3), 301-338.
- Erdos, C., Genesee, F., Savage, R. & Haigh, C. (2014). Predicting risk for oral and written language learning difficulties in students educated in a second language. *Applied Psycholinguistics*, 35(2), 371-398. doi:10.1017/S0142716412000422
- Essama, L. & Hanson, J. (2007). Total immersion programs: Assessing data demonstrates achievement in reading and math. Ar fáil ar: <http://carla.umn.edu/immersion/acie/vol11/BridgeNov07.pdf>
- Fan, W. & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53-74. doi:10.1080/01443410903353302
- Froiland, J.M. & Davison, M.L. 2014, Parental expectations and school relationships as contributors to adolescents' positive outcomes. *Social Psychology of Education: An International Journal*, vol. 17, no. 1, 1-17.
- Genesee, F. (1976). The role of intelligence in second language learning. *Language Learning*, 26(2), 267-280.
- Genesee, F. (2007). French immersion and at-risk students: A review of research evidence. *Canadian Modern Language Review*, 63(5), 655-687. Ar fáil ar: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ufh&AN=47784802&site=ehost-live>
- Genesee, F. (2015). Immersion education for all: What does the research say? Ar fáil ar: https://www.acpi.ca/documents/Immersion_Education_for_All/What_Does_Research_Say_Genesee_Edmonton_ACPI_April_2015.pdf
- Genesee, F. & Lindholm-Leary, K.J. (2013). Two case studies of content-based language education. *Journal of Immersion and Content Based Language Education*, 1(1), 3-33.
- Gutiérrez-Clellen, V. F. & Simon-Cerejido, G. (2010). Using nonword repetition tasks for the identification of language impairment in Spanish-English-speaking children: Does the language of assessment matter? *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(1), 48-58.
- Hambly, C. & Fombonne, E. (2013). The impact of bilingual environments on language development in children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(7), 1342-52.
- Harris, J., Forde, P., Archer, P., Nic Fhearaile, S. & O'Gorman, M. (2006). *Irish in Primary Schools: Long-Term National Trends in Achievement*. An Roinn Oideachais agus Eolaíochta.
- Kay-Raining Bird, E., Genesee, F. & Verhoeven, L. (2016). Bilingualism in children with Developmental Disorders: A narrative review. *Journal of Communication Disorders*, 63, 1 - 14.
- Kavanagh, L. (2013). A mixed methods investigation of parental involvement in Irish primary education: Integrating multiple perspectives. Ar fáil ar: <https://www.cogg.ie/wp-content/uploads/A-Mixed-Methods-Investigation-of-Parental-Involvement-in-Irish-Immersion-Primary-Education.pdf>
- Kavanagh, L. & Hickey, T. M. (2013). '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*, 27(5), 432-450.
- Kohnert, K. (2010). *Bilingual children with Primary Language Impairment: Issues, Evidence and Implications for Clinical Actions*. Doi:<http://dx.doi.org.dcu.idm.oclc.org/10.1016/j.jcomdis.2010.02.002>
- Lefever, S., Dal, M. & Matthíasdóttir, Á. (2007). Online data collection in academic research: Advantages and limitations. *British Journal of Educational Technology*, 38(4), 574-582. doi:10.1111/j.1467-8535.2006.00638.x
- Lindholm-Leary, K.J. (2012). Success and Challenges in Dual Language Education. *Theory into Practice*, 51(4), 256-262.
- Lindholm-Leary, K.J. & Howard, E. (2008). Language and academic achievement in two-way immersion programs. In T. Fortune & D. Tedick (eag.) *Pathways to bilingualism: Evolving Perspectives On Immersion Education*. Multilingual Matters. 177-200.
- McLeod, S. & Verdon, S. (2014). A review of 30 speech assessments in 19 languages other than English. *American Journal of Speech - Language Pathology (Online)*, 23(4), 708-723.



- Murphy, D. & Travers, J. (2012). Including young bilingual learners in the assessment process: A study of appropriate early literacy assessments utilising both languages of children in a Gaelscoil, In: *Special And Inclusive Education: A Research Perspective*. Peter Lang.
- Ní Bhaoill, M. & Ó Duibhir, P. (2004). *Tús Na Léitheoireachta I Scoileanna Gaeltachta agus Lán-Ghaeilge*. COGG.
- Ni Chinneide, D. (2009). *The Special Educational Needs of Bilingual (Irish-English) Children*, 52. POBAL, Education and Training. Ar fáil ar: http://dera.ioe.ac.uk/11010/7/de1_09_83755__special_needs_of_bilingual_children_researchreport_final_version_Redacted.pdf
- Nic Gabhann, D. (2008). *Survey of Special Education Needs in Gaelscoileanna, 2006- 7*. Tráchtas máistreachta neamhfhoilsithe.
- Ní Thuairisg, L. & Ó Duibhir, P. (2016). *An Leanúnachas ón mBunscoil go dtí an Iar bhunscoil lán-Ghaeilge i bPoblacht na hÉireann [Pupil progression from Irish-medium primary to post-primary school in the Republic of Ireland]*. Ar fáil ar: http://www.gaelscoileanna.ie/files/An-Lean--nachas-on-mbunscoil-go-dt---an-iar-bhunscoil-l--n-Ghaeilge-_MF-2016.pdf
- O'Toole, C. & Hickey, T. M. (2013). Diagnosing language impairment in bilinguals: Professional experience and perception. *Child Language Teaching and Therapy*, 29(1), 91-109.
- Paradis, J. (2010). The interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 31(2), 227-252.
- Paradis, J., Genesee, F. & Crago, M. (2011). *Dual Language Development & Disorders: A Handbook On Bilingualism & Second Language Learning (An dara heagrán)*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Pert, S. & Letts, C. (2003). Developing an expressive language assessment for children in Rochdale with a Pakistani heritage background. *Child Language Teaching and Therapy*, 19(3), 267-289. doi:10.1191/0265659003ct255oa
- Restrepo, M. A., Morgan, G. P. & Thompson, M. S. (2013). The efficacy of a vocabulary intervention for dual-language learners with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research (Online)*, 56(2), 748-765.
- Robson, C. & McCartan, K. (2016). *Real World Research: A Resource For Users Of Social Research In Applied Settings*. Wiley.
- Shiel, G., Gilleece, L., Clerkin, A. & Millar, D. (2011). *The 2010 National Assessments of English Reading and Mathematics in Irish-Medium Schools, Summary Report*. Foras Taighde ar Oideachas.
- Speech Pathology Australia. (2009). *Position Paper: Working in a Culturally and Linguistically Diverse Society*. Speech Pathology Australia.
- Sue., V.M. & Ritter, L.A. (2007). *Conducting Online Surveys*. Sage.
- Thomas, W.P., Collier, V.P. & Collier, K. (2011). *English learners in North Carolina, 2010*. North Carolina Department of Public Instruction. Ar fáil ar: <http://www.thomasandcollier.com/major-research-monographs.html>
- Údarás na Gaeltachta. (2017). *An Ghaeilge, an Ghaeltacht*. Ar fáil ar: <http://www.udaras.ie/en/an-ghaeilge-an-ghaeltacht/an-ghaeltacht/>
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.
- Williams, C. J. & McLeod, S. (2012). Speech-language pathologists' assessment and intervention practices with multilingual children. *International Journal of Speech Language Pathology*, 14(3), 292-305.
- Wright, K. B. (2005). Researching internet-based populations: Advantages and disadvantages of online survey research, online questionnaire authoring software packages, and web survey services. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(3), 00-00.



Na dúshláin a bhaineann leis an soláthar maidir le riachtanais speisialta oideachais i scoileanna lán-Ghaeilge

Sinéad Nic Aindriú, Institiúid Oideachais, Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath, Baile Átha Cliath

Pádraig Ó Duibhir, Institiúid Oideachais, Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath, Baile Átha Cliath

Joe Travers, Institiúid Oideachais, Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath, Baile Átha Cliath

ACHOIMRE

Is minic a thagraíonn múinteoirí i mbunscoileanna Gaeilge do na dúshláin a bhíonn acu agus iad ag freastal ar dhaltáí a bhfuil riachtanais speisialta oideachais (RSO) acu. Tuairiscíonn an cur i láthair seo ar na dúshláin agus deiseanna a bhíonn ann do scoileanna agus do mhúinteoirí agus iad ag tacú leis na daltaí sin trí mheán na Gaeilge. Cuirfear forbheathnú ar fáil ar líon na ndaltaí a bhfuil RSO acu a d'aistrigh ó na scoileanna a bhí rannpháirteach sa taighde agus na cúiseanna leis. Cuirfear na réimsí seo i gcomparáid le taighde idirnáisiúnta agus cuirfear moltaí ar fáil maidir le conas is féidir le scoileanna/múinteoirí dul i ngleic leis na dúshláin sin.

ABSTRACT

Teachers in Irish-medium primary schools frequently refer to the challenges they face in catering for students with special educational needs (SEN). This presentation reports on the challenges and opportunities for schools and teachers in supporting these students through Irish. An overview will be provided on the numbers of students with SEN who transferred from the schools in the study, and the reasons for this. A comparison will be made with international research and recommendations will be provided on how schools and teachers can best tackle such challenges.



1. RÉAMHRÁ

Is iomaí cur agus cúiteamh a bhí ann go hidirnáisiúnta go dtí seo maidir lena oiriúnaí atá an tumoideachas do dhaltaí a bhfuil riachtanais speisialta oideachais (RSO) acu (Genesee, 2015). Nuair a rinneadh measúnú ar thorthaí an tumoideachais i gcás daltaí nach bhfuil RSO orthu, tháinig sé chun cinn gur féidir le leanaí a bhfuil an mhórtéanga acu (an chead teanga, T1) atá ag freastal ar chláir thumoideachais trí mhionteanga (an dara teanga, T2) leibhéal ghnóthachtála a bhaint amach in T1 atá ar aon dul le daltaí i scoileanna aonteangacha príomhshrutha. Maidir le gnóthachtáil acadúil na ndaltaí tumoideachais in ábhair churaclaim neamh-theangabhunaithe amhail an eolaíocht, léiríodh sa mheasúnú go bhfuil an ghnóthachtáil sin ar an leibhéal céanna le daltaí i scoileanna aonteangacha príomhshrutha (Essama, 2007; Genesee, 2004; Genesee & Lindholm-Leary, 2013; Lindholm-Leary & Howard, 2008). Tháinig sé chun cinn freisin go bhfuil dearcadh níos fabhraí i leith na scoile ag na daltaí sna scoileanna sin freisin (Lindholm-Leary & Howard, 2008). I bPoblacht na hÉireann, nuair a dhéantar comparáid idir sonraí ó mheasúnuithe caighdeánaithe, léirítear go n-éiríonn chomh maith céanna nó níos fearr le daltaí i scoileanna lán-Ghaeilge ná mar a éiríonn le daltaí aonteangacha i scoileanna Béarla sa léitheoireacht Bhéarla agus sa mhatamaitic araon (Shiel, Gilleece, Clerkin & Millar, 2011). Éiríonn leo siad leibhéal níos airde a bhaint amach sa Ghaeilge freisin (Harris, Forde, Archer, Nic Fhearaile & O’Gorman, 2006).

Is beag taighde atá déanta ar a oiriúnaí atá an cineál sin oideachais do leanaí lena mbaineann: (i) cumais ísle acadúla/chognaíocha (Genesee, 1976, 2007, 2013); (ii) cumas íseal sa chéad teanga (Bruck, 1978); agus (iii) deacrachtaí léitheoireachta (Erds, Genesee, Savage & Haigh, 2014; Genesee & Lindholm-Leary, 2013; Thomas, Collier & Collier, 2011). Bíodh is go bhfuil cuid de na staidéir thuas beagán as dáta, tugtar le tuiscint iontu gur féidir le cainteoirí Béarla i gcláir thumoideachais lena mbaineann na fachtóirí riosca atá luaite thuas cumais agus gnóthachtáil acadúil T1 a bhaint amach atá ar aon dul le daltaí aonteangacha lena mbaineann na rioscaí céanna. Tá de bhuntáiste breise ag na leanaí sin go sealbhaíonn siad cumais teanga sa dara teanga. Mar sin féin, ní haon iontas é go mbíonn dúshlán á dtuairisciú ag scoileanna go hidirnáisiúnta ina mbíonn oideachas in T2 á chur ar dhaltaí a bhfuil RSO acu. Féachtar san alt seo ar na dúshlán a bhíonn le sárú ag scoileanna lán-Ghaeilge chun freastal ar riachtanais na ndaltaí a bhfuil RSO acu. Tugtar foramharc i dtosach báire ar na dúshlán a bhíonn roimh scoileanna go hidirnáisiúnta agus oideachas in T2 á chur ar dhaltaí a bhfuil RSO acu. Ina theannta sin, pléitear an réasúnaíocht maidir le daltaí a bhfuil RSO acu a aistriú amach ón oideachas lán-Ghaeilge. Tugtar achoimre ansin ar an modheolaíocht, ar phróifíl na rannpháirtithe, agus ar mhéid an tsampla sa staidéar. Féachtar ar thorthaí taighde maidir le leitheadúlacht RSO i scoileanna lán-Ghaeilge, na dúshlán a bhíonn á dtuairisciú ag scoileanna, agus an líon daltaí a bhfuil RSO acu a d’aistrigh amach ón oideachas lán-Ghaeilge. Soláthraítear moltaí ansin maidir le forbairt an bheartais i ndáil le RSO amach anseo agus leis an soláthar i scoileanna lán-Ghaeilge.

2. AN TOIDEACHAS LÁN-GHAEILGE

Trí mheán na Gaeilge a dhéantar na hábhair ar fad seachas Béarla a theagasc i scoileanna lán-Ghaeilge. Is é atá i gceist leis sin ná go ndéantar ceacht ar an ‘tomhas’, mar shampla, sa mhatamaitic a theagasc trí Ghaeilge, agus go mbítear ag díriú ar an ábhar (tomhas) sa cheacht seachas ar theagasc na Gaeilge féin (Cummins, 2009). Cuirtear cláir lán-tumoideachais luaith ar fáil sna scoileanna sin dóibh siúd a bhfuil cónaí orthu lasmuigh de cheantair Ghaeltachta. “Úsáidtear an téarma ‘Gaeltacht’ chun cur síos a dhéanamh ar na ceantair sin in Éirinn ina bhfuil, nó ina mbíodh go dtí le gairid, an Ghaeilge mar phríomhtheanga labhartha ag an gcuid is mó den phobal” (Údarás na Gaeltachta, 2017). Dá bhrí sin, ní thumtar i dteanga nua na daltaí i scoileanna Gaeltachta a bhfuil an Ghaeilge acu ó dhúchas. Dá réir sin, is scoileanna teanga cothabhála iad scoileanna Gaeltachta seachas scoileanna tumoideachais (Baker & Jones, 1998; Ní Bhaoill & Ó Duibhir, 2004). Ní chuimsítear scoileanna Gaeltachta sa taighde seo. I scoileanna lán-Ghaeilge i bPoblacht na hÉireann, faigheann daltaí suas le lántumadh dhá bhliain sa Ghaeilge sula dtosaíonn siad ar an mBéarla mar ábhar curaclaim (an Chomhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta, 2015). Cuireann sé sin ar chumas na ndaltaí inniúlacht níos fearr a fhorbairt sa Ghaeilge. Bhí 145 scoil lán-Ghaeilge i bPoblacht na hÉireann sa bhliain acadúil 2017/2018.

3. DÚSHLÁIN IDIRNÁISIÚNTA AN OIDEACHAIS DHÁTÉANGAIGH DO LEANAÍ A BHFUIL RSO ACU AGUS NA HIDIRGHABHÁLACHA A CUIREADH I BHFEIDHM

3.1 Measúnú

Tá go leor taighdeoirí tar éis fainic a chur ar chleachtóirí maidir le trialacha aonteangacha de réir an noirm a úsáid chun laguithe teanga a shainaithint i leanaí dátheangacha (De Lamo & Jin, 2011; Paradis, 2010; Williams & McLeod, 2012). Ní trialacha cuí iad measúnuithe caighdeánaithe aonteangacha do dhaltaí dátheangacha mar gheall ar an laofacht atá iontu ó thaobh ábhair agus teanga de agus mar gheall ar an líon díreireach beag leanaí dátheangacha sa sampla normatach (Caesar & Kohler, 2007). Ní mór scileanna teanga sa dá theanga a mheas chun measúnú cruinn a dhéanamh ar leanaí dátheangacha (Hambly & Fombonne, 2013; Paradis, Genesee & Crago, 2011). Mura ndéantar measúnú ar leanaí ach in aon cheann amháin dá dteangacha, tá baol ann go ndéanfar diagnóisiú mícheart ar lagú



teanga nó go ndéanfar cinneadh míchruinn maidir le nádúr a ndeacrachtaí teanga (Crutchley, Conti-Ramsden & Botting, 1997).

Is féidir réimse iomlán scileanna teanga leanaí a mheas le measúnuithe **dátheangacha**; ar an gcaoi sin, is féidir tuiscint níos fearr a fháil ar nádúr a ndeacrachta, agus is lú an baol atá ann freisin go ndéanfar áibhéil nó go dtabharfar tearc-chuntas ar mhinicíocht deacrachtaí (Restrepo, Morgan & Thompson, 2013). Moltar úsáid a bhaint as agallaimh nó ceistneoirí do thuismitheoirí/mhúinteoirí, trialacha caighdeánaithe, measúnuithe idirghníomhacha¹, freagairt d'idirghabhálacha, agus cuntais chun tuiscint iomlán a fháil ar phatrún forbartha teanga an linbh agus ar a scileanna teanga (De Lamo & Jin, 2011; Ebert & Kohnert, 2016; Gutiérrez-Clellen & Simon Cereijido, 2010). Is minic nach ndéanann gairmithe oideachais measúnú dátheangach mar gheall ar easpa ama sna coinní agus mar gheall ar dheacrachtaí sceidealaithe (de Valenzuela et al., 2016; O'Toole & Hickey, 2013). Anuas air sin, tá teorainn leis na hacmhainní dátheangacha atá ar fáil go hidirnáisiúnta chun measúnú caighdeánaithe a dhéanamh (Kohnert, 2010; McLeod & Verdon, 2014). Mar thoradh air sin, is iomaí gairmí a aistríonn trialacha aonteangacha de réir an noirm go teanga eile gan aon chinnteacht a ann maidir le hiontaofacht ná bailíocht na dtrialacha aistrithe sin (féach O'Toole & Hickey, 2013, do chomhthéacs na hÉireann). D'fhéadfaí go mbeadh torthaí míchruinne ar mheasúnuithe ina dtoradh ar an gcleachtas sin. D'fhéadfadh na míchruinnis sin teacht chun cinn mar thoradh ar éagsúlachtaí i gcúlra an phobail a úsáideadh chun na noirm mheasúnaithe a chruthú. Ina theannta sin, ní mór ord an tsealbhaithe teanga i measc daltaí dátheangacha a chur san áireamh freisin, mar aon leis na leibhéil éagsúlachtaí teangeolaíocha idir teangacha na ndaltaí. Dá bhrí sin, tá baol ann nach mbeadh aistriúcháin dhíreacha ar thrialacha le gairmithe oideachais bailí ná iontaofa (Murphy & Travers, 2012; Pert & Letts, 2001).

3.2 Treoirlínte maidir le hidirghabhálacha teanga le leanaí dátheangacha

Ba cheart go mbeadh mar sprioc ag an teiripeoir urlabhra agus teanga cumais fheabhsaithe teanga a chur chun cinn i ngach teanga a labhraítear (Cumann na hÉireann um Theiripeoirí Urlabhra agus Teanga [IASLT], 2016, lch 16). Moltar forbairt bhreise a dhéanamh ar sheirbhísí tacaíochta do dhá theanga agus níos mó agus ba cheart rochtain níos mó ar sheirbhísí ateangaireachta a chur ar fáil ach teiripeoirí urlabhra agus teanga a earcú atá dátheangach nó ilteangach (IASLT, 2016). Nuair a dhéantar idirghabhálacha teanga a phleanáil do leanaí dátheangacha, moltar an patrún forbartha teanga i ngach teanga a chur san áireamh agus a chur i gcomparáid leis na gnáthphatrúin forbartha teanga i gcás daoine dátheangacha (Speech Pathology Australia, 2009; Kohnert, 2010).

3.3 Rannpháirtíocht tuismitheoirí sa tumoideachas

Tá sé léirithe i staidéir éagsúla gur féidir leis an rannpháirtíocht tuismitheoirí dul i gcion ar bhealach dearfach ar ghnóthachtáil acadúil an linbh (Wilder, 2014), inspreagadh, (Fan & Williams, 2010), gnóthachtáil sa léitheoireacht (Caesar & Nelson, 2014), iompar (Froiland & Davison, 2014), agus ar phobal na scoile (Baquedano-López, Alexander & Hernandez, 2013). Bac ar an rannpháirtíocht tuismitheoirí sa tumoideachas atá aitheanta go náisiúnta agus go hidirnáisiúnta is ea inniúlacht íseal tuismitheoirí i dteanga theagaisc na scoile (Baig, 2011; Baquedano-López, Alexander & Hernandez, 2013; Ní Thuairisg & Ó Duibhir, 2016; Kavanagh & Hickey, 2013). D'fhéadfadh drogall a bheith ar thuismitheoirí mar thoradh air sin páirt a ghlacadh i ngníomhaíochtaí na scoile agus i bhfoghlaim an linbh (Kavanagh & Hickey, 2013). Tá sé luaithe freisin mar cheann de na cúiseanna a n-aistríonn daltaí amach as bunscoileanna lán-Ghaeilge isteach go meánscoileanna Béarla (Ní Thuairisg & Ó Duibhir, 2016). I measc na moltaí a rinneadh roimhe seo chun cur le rannpháirtíocht na dtuismitheoirí sna scoileanna sin, cuimsítear ranganna Gaeilge, cúrsaí ar líne, lámhleabhair frásaí, 'Limistéar Béarla' do thuismitheoirí sa chlós, gréasáin chúnamh d'obair bhaile, agus idirghabhálacha sa bhaile maidir le litearthacht teanga (Kavanagh, 2013).

4. DÚSHLÁIN A BHÍONN ROIMH MHÚINTEOIRÍ MAIDIR LE SOLÁTHAR RSO DO DHALTAÍ I SCOILEANNA LÁN-GHAEILGE

I dTuaisceart Éireann, ba iad na príomhchúiseanna a tugadh leis an míshástacht maidir le soláthar RSO an easpa acmhainní cuí, an easpa uirlisí measúnaithe i nGaeilge, an easpa seirbhísí i nGaeilge, agus easpa tacaíochtaí cuí san oideachas lán-Ghaeilge (Ní Chinnéide, 2009). Dhá chéim a bhí sa staidéar seo: suirbhé cainníochtúil a rinne 15 bhunscoil lán-Ghaeilge; agus ceistneoirí cáilíochtúla agus agallaimh le príomhoidí, múinteoirí agus tuismitheoirí. I bPoblacht na hÉireann, ba den chineál céanna iad na dúshláin ba mhinice a tuairiscíodh a bhíonn le sárú ag múinteoirí a bhfuil tacaíocht foghlama á cur ar fáil acu do dhaltaí a bhfuil RSO acu: trialacha caighdeánaithe i nGaeilge; tacú leis an matamaitic trí Ghaeilge; rochtain ar sheirbhísí tacaíochta seachtracha i nGaeilge; agus gan leabhair Ghaeilge oiriúnacha a bheith ar fáil i ngach réimse curaclaim (COGG, 2010; CNCM, 2007, Nic Gabhann, 2008). Rinne scoileanna lán-Ghaeilge i bPoblacht na hÉireann (n=63, 47.7%) suirbhé cainníochtúil sa staidéar le Nic Gabhann (2008). I staidéar

¹ Modh is ea measúnú idirghníomhach chun measúnú teanga a dhéanamh ina bhféachtar leis na scileanna atá ag leanbh ar leith a shainiú, mar aon lena acmhainneacht foghlama. Sa mheasúnú idirghníomhach, cuirtear béim ar an bpróiseas foghlama agus cuirtear san áireamh méid agus cineál an dua atá caite ag an scrúdaitheoir. Tá sé thar a bheith idirghníomhach agus dírithe ar phróisis (ASHA, 2019).



níos déanaí le Barrett (2016), mheas breis is leath de na scoileanna lán-Ghaeilge i bPoblacht na hÉireann (62.5%, n=40) a líon isteach suirbhé cainníochtúil) gur chuir an easpa Gaeilge i measc tuismitheoirí isteach ar an rannpháirtíocht tuismitheoirí.

4.1 Daltaí i scoileanna lán-Ghaeilge a bhfuil RSO acu ag aistriú chuig scoileanna Béarla

Tar éis athbhreithniú ar an mbeagán litríochta atá ar fáil ar an tumoideachas agus RSO, thuairiscigh an tSeirbhís Náisiúnta Síceolaíochta Oideachais (NEPS, 2007, luaite in COGG, 2010) nár cheart glacadh leis na nithe seo a leanas:

- go mbainfeadh leanaí a bhfuil saindeacrachtaí foghlama acu buntáiste breise as freastal ar scoil Bhéarla;
- ag brath ar leibhéal a gcumais intleachtúil, go mbainfeadh leanaí tairbhe níos mó as freastal ar scoil Bhéarla; agus
- nach féidir le leanaí a bhfuil neamhord teanga ag gabháil dóibh an dátheangachas a bhaint amach.

Áitíonn NEPS go bhfuil a riachtanais féin ag gach leanbh, agus gur cheart na riachtanais sin a chur san áireamh agus an cineál cuí oideachais á roghnú do leanaí a bhfuil RSO acu. Tá na tuairimí sin ag teacht le torthaí taighde idirnáisiúnta a rinneadh ar a oiriúnaí atá an dátheangachas do dhaltaí a bhfuil neamhord de chuid speictream an uathachais, laguithe teanga sainiúla, míchumais ghinearálta foghlama, agus an disléicse ag gabháil dóibh, rud a thugann le tuiscint gur féidir leis na leanaí sin T2 a fhorbairt gan aon drochthionchar ar a gcumais T1 (Kay-Raining Bird, Genesee & Verhoeven, 2016).

5. MODHEOLAÍOCHT

Ceapadh ceistneoir anaithnid ar líne chun dul i ngleic leis an gceist taighde: cé na dúshláin atá ann chun oideachas trí Ghaeilge mar T2 a chur ar dhaltaí a bhfuil RSO orthu? Leis sin, soláthraíodh anailís thrasghearthach ar na dúshláin a bhí roimh scoileanna don bhliain acadúil 2017-2018. Roghnaíodh an modh sin toisc go bhféadfaí faisnéis staitistiúil a bhailiú in éineacht le sonraí a bhaineann le tuairimí, príonsabail chreidimh agus cleachtais an daonra a bhailiú (Cohen, Mannion & Morrison, 2013; Sue & Ritter, 2007). Ar an gcaoi sin, tugtar léargas ar an daonra roghnaithe ag am ar leith (Cohen et al., 2013, Robson & McCartan, 2016). An buntáiste a bhaineann leis sin ná go bhféadfar an staidéar seo a mhacasamhlú amach anseo le fáil amach ar tharla athrú ar bith (Cohen et al., 2013). Tá taighde le suirbhé éifeachtúil ó thaobh costas de, agus is féidir léiriú a thabhairt ann ar dhaonra fairsing (Cohen et al., 2013; Lefever, Dal & Matthiásdóttir, 2007; Wright, 2005). Chuir an modh sin sonraí uimhriúla, tuairisciúla agus mínitheacha ar fáil maidir leis na dúshláin a bhíonn roimh scoileanna agus oideachas trí Ghaeilge á chur acu ar dhaltaí a bhfuil RSO acu. An buntáiste a bhaineann leis an modh seo is ea gur laghdaigh sé an tréimhse ama a bhí ag teastáil chun an suirbhé a scaipeadh agus chun na sonraí go léir a bhailiú agus a phróiseáil (Cohen et al., 2013; Sue & Ritter, 2007). Baineadh leas as cód aitheantais scoileanna chun anaithnideacht na rannpháirtithe a chosaint, agus níor bailíodh aon sonraí pearsanta de chuid rannpháirtithe nuair a bhí an suirbhé líonta á chur isteach (Sue & Ritter, 2007; Wright, 2005). Bhí sé ar chumas fhoireann na scoile an ceistneoir a líonadh isteach áit ar bith agus thar thréimhse ama. Mar sin féin, bíonn dúshláin ag baint leis an modheolaíocht seo freisin, mar shampla drochshampláil, drochdhearadh ceisteanna agus foclaíochta, freagraí míchearta nó laofa, agus ráta íseal freagartha nó easpa freagartha (Cohen et al., 2013; Sue & Ritter, 2007; Wright 2005). Sáraíodh na dúshláin sin sa staidéar reatha trí leas a bhaint as an tsampláil randamach shrathaithe, ceistneoir a dhearadh a chomhfhreagraíonn don litríocht a léirbhreithníodh nó don taighde roimhe seo sa réimse chun dearadh sásúil ceistneora a chinntiú, agus freagairtí a sheiceáil le déanamh cinnte gur ceistíodh earráidí agus gur ceartaíodh iad dá mba ghá. Rinneadh anailís ar na sonraí a bailíodh le SPSS, uirlis anailísithe sonraí.

5.1 Dearadh an cheistneora

Bhí idir cheisteanna ilrogha agus cheisteanna oscailte sa cheistneoir. Cuimsíodh leis an dearadh roinnt oiriúnuithe ó thaighde roimhe seo sa réimse. Dá bhrí sin, bhíodhas in ann comparáid a dhéanamh idir torthaí taighde (Barrett, 2016; an Chomhairle Náisiúnta um Oideachas Speisialta, Tuarascáil Bhliantúil, 2016, 2017; Ní Chinnéide, 2009; Nic Gabhann, 2008). Bailíodh faisnéis chúlra ghinearálta ar an duine a líon isteach an ceistneoir (mar shampla a phost sa scoil agus leibhéal na taithí múinteoireachta) agus faisnéis ghinearálta maidir leis an scoil (cineál scoile, líon múinteoirí, daltaí srl.). Bhí ceithre cheist ar an gceistneoir maidir le hacmhainní, tacaíochtaí breise, agus dúshláin:

- (i) ceist oscailte inar iarradh ar scoileanna liosta a thabhairt de na hacmhainní a bhí ar fáil i mBéarla ach nach raibh fáil orthu sa Ghaeilge;
- (ii) ceist ilrogha inar iarradh orthu a léiriú cé chomh dúshlánach is a bhí liosta tosca a tugadh;
- (iii) ceist ilrogha maidir leis an teanga theagaisc a bhíonn in úsáid ag soláthraithe seirbhíse don scoil (mar shampla síceolaí oideachais);



(iv) ceist oscailte maidir leis na hacmhainní atá ag teastáil ó scoileanna chun freastal trí Ghaeilge ar riachtanais na ndaltaí a bhfuil RSO acu.

5.2 Próifíl na Rannpháirtithe

Baineadh leas as sampláil randamach shraithithe chomhréireach chun 20% (N=29) de scoileanna lán-Ghaeilge i bPoblacht na hÉireann atá lonnaithe lasmuigh de cheantair Ghaeltachta a roghnú le bheith rannpháirteach. Ar dtús, roinneadh an sampla iomlán scoileanna ina sraitheanna bunaithe ar a suíomh, ar an gcineál scoile, agus ar an líon daltaí ar an rolla (féach Tábla 1). Liostaíodh na scoileanna go huimhriúil tar éis iad a roinnt ina sraitheanna. Ag tosú ag barr an liosta (uimhir a haon), roghnaíodh gach cúigiú scoil le bheith rannpháirteach sa staidéar. Faoin gcineál sin samplála dóchúlachta, bhí an deis chéanna ag gach scoil laistigh de shraith go roghnófaí í don staidéar (Robson & McCartan, 2016). Má chinn scoil roghnaithe gan páirt a ghlacadh sa taighde, d'fhill an taighdeoir ar an liosta scoileanna don tsraith áirithe sin agus d'iarr ar an gcéad scoil ar an liosta a bheith rannpháirteach. Leanadh den phróiseas sin go dtí gur baineadh amach an cuóta scoileanna le haghaidh gach sraithe nó go dtí nach raibh aon scoil eile ar an liosta.

Tábla 1

An sampla ionadaíoch de scoileanna lán-Ghaeilge i bPoblacht na hÉireann a roghnaíodh don staidéar seo

	Líon scoileanna	Sampla ionadaíoch
Scoileanna DEIS (scoileanna atá lonnaithe i gceantair lena mbaineann stádas socheacnamaíoch íseal; tá na critéir le fail in An Roinn Oideachais, 2017)	15	3
Scoileanna ina bhfuil ranganna speisialta	4	1
Scoileanna uirbeacha (cathrach) ina bhfuil príomhoide teagaisc (níos lú ná 203 dalta ar an rolla)	7	1
Scoileanna uirbeacha (cathrach) ina bhfuil 1 sruth amháin / 2 shruth s (203-411 dalta ar an rolla)	21	4
Scoileanna uirbeacha (cathrach) ina bhfuil 2/3 shruth (níos mó ná 411 dalta ar an rolla)	13	3
Scoileanna i mbaile beag ina bhfuil príomhoide teagaisc (níos lú ná 203 dalta ar an rolla)	30	6
Scoileanna i mbaile beag ina bhfuil 1 sruth amháin / 2 shruth (203-411 dalta ar an rolla)	44	9
Scoileanna i mbaile beag ina bhfuil 2/3 shruth (níos mó ná 411 dalta ar an rolla)	11	2
Iomlán	145	29



5.3 Méid an tsampla

Bhí 7,494 dalta ar an iomlán ar an rolla sna scoileanna go léir le chéile (N=29). Ar an iomlán, bhí 29 príomhoide scoile, 294 múinteoir ranga príomhshrutha, 83 múinteoir oideachais speisialta lánaimseartha, 23 múinteoir oideachais speisialta páirtaimseartha, 2 mhúinteoirí ranga speisialta, agus 68 cúntóir riachtanas speisialta fostaithe sa sampla scoileanna a bhí rannpháirteach.

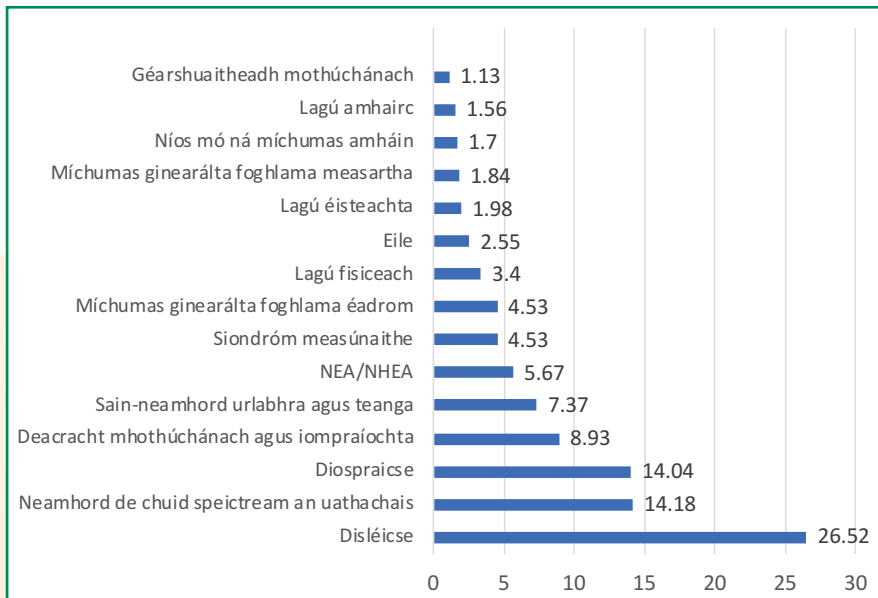
6. TORTHAÍ

6.1. Leitheadúlacht RSO i scoileanna lán-Ghaeilge

Bhí leitheadúlacht fhoriomlán RSO 9.40% (N=705) i gceist leis na daltaí sa sampla seo (N=7,494). Léirítear an leitheadúlacht RSO de réir catagóirí i bhFíor 1. Tá an disléicse (26.52%) ar an bhfoghrúpa is minice a thuairiscítear, tá neamhord de chuid speictream an uathachais (14.18%) sa dara háit, tá an diospraicse (14.04%) sa tríú háit, tá deacrachtaí mothúchána agus/nó iompraíochta (8.93%) sa cheathrú háit, agus tá sain-neamhoird urlabhra agus teanga (7.37%) sa chúigiú háit. Soláthraítear leis na sonraí sin comhthéacs do na torthaí taighde.

Fíor 1

Leitheadúlacht (%) RSO i scoileanna lán-Ghaeilge de réir catagóirí (N=705)



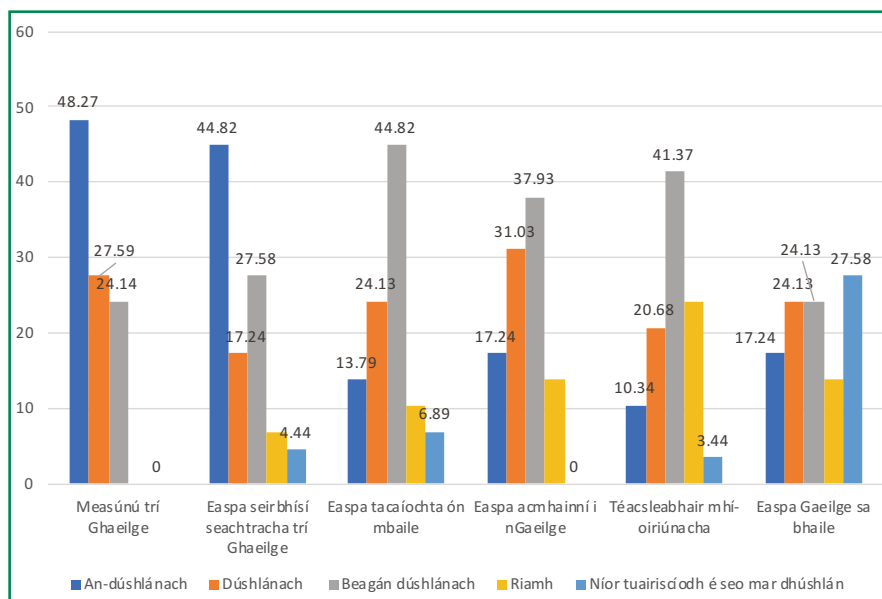
6.2 Dúshlán arna dtuairisciú ag scoileanna lán-Ghaeilge agus iad ag freastal ar riachtanais na ndaltaí a bhfuil RSO acu

Maidir leis na fachtóirí a léirítear i bhFíor 2, iarradh ar scoileanna a thabhairt le fios an raibh na fachtóirí 'an-dúshlánach', 'dúshlánach', nó 'beagán dúshlánach', dar leo. Níor thug gach freagróir freagra maidir le gach aon fachtóir. Mheas na scoileanna go léir go raibh dúshlán áirithe ag baint le hábhair mheasúnaithe a bheith ar fáil trí Ghaeilge (N=29) agus gan go leor ama a bheith acu le bheith ag obair le daltaí a bhfuil RSO acu (N=29). Mheas formhór na scoileanna go raibh dúshlán ag baint leis an líon daltaí sa rang (93.10%, n=27) agus leis an easpa seirbhísí seachtracha atá ar fáil trí Ghaeilge (89.65%, n=26). Thuairiscigh beagnach leath de na scoileanna sa dá chatagóir sin gur fachtóirí an-dúshlánach iad sin (44.82%, n=13). Luaigh 82.75% (n=24) de scoileanna gur dhúshlán é an easpa tacaíochta ón mbaile do dhaltaí. Mheas céatadán níos ísle scoileanna (65.51%, n=19) go raibh dúshlán i gceist leis an easpa Gaeilge sa bhaile, agus thug formhór na scoileanna sa ghrúpa sin (24.13%, n=7) go raibh sé sin beagán dúshlánach. Maidir le teagasc agus cleachtais sa seomra ranga, bhí an easpa acmhainní oiriúnacha trí mheán na Gaeilge dúshlánach do 86.2% (n=25) de scoileanna. Ina theannta sin, luaigh scoileanna go raibh dúshlán ag baint le húsáid téacsleabhar mí-oiriúnach (72.41%, n=21) chun freastal sa seomra ranga ar riachtanais daltaí a bhfuil RSO acu.



Fíor 2

Dúshlán a bhíonn roimh scoileanna lán-Ghaeilge agus iad ag freastal ar riachtanais na ndaltaí a bhfuil RSO acu



Cuireadh ceist ar scoileanna maidir leis na seirbhísí seachtracha a bhíonn ar fáil trí Ghaeilge. Ní raibh aon seirbhísí tacaíochta trí Ghaeilge ar fáil ón tSeirbhís Tacaíochta Iompraíochta, fisiteiripeoirí, teiripeoirí saothair, teiripeoirí urlabhra agus teanga, ná síceolaithe cliniciúla. Bhí síceolaithe oideachais (10.34%, n=3) agus teiripeoirí súgartha (4.76%, n=1) ar na seirbhísí amháin a bhí ar fáil trí Ghaeilge do roinnt scoileanna. Thuairiscigh cuid de na scoileanna go raibh idir Ghaeilge agus Bhéarla in úsáid ag liachleachtóirí (20%, n=5), oifigigh leasa oideachais (5%, n=1), agus síceolaithe oideachais (17.24%, n=5). Nuair a féachadh ar na seirbhísí a bhí ar fáil do scoileanna, bhí 3.85% (n=1) de scoileanna tar éis seirbhísí teiripeora urlabhra agus teanga a iarraidh, ach ní raibh fáil acu ar an tseirbhís sin go fóill. Ina theannta sin, thuairiscigh dhá scoil (6.89%) gurb é an Béarla amháin a bhíonn in úsáid faoin tseirbhís múinteora cuartaíochta do leanaí bodhra agus lagamhairc a bhíonn á cur ar fáil ag an Roinn Oideachais.

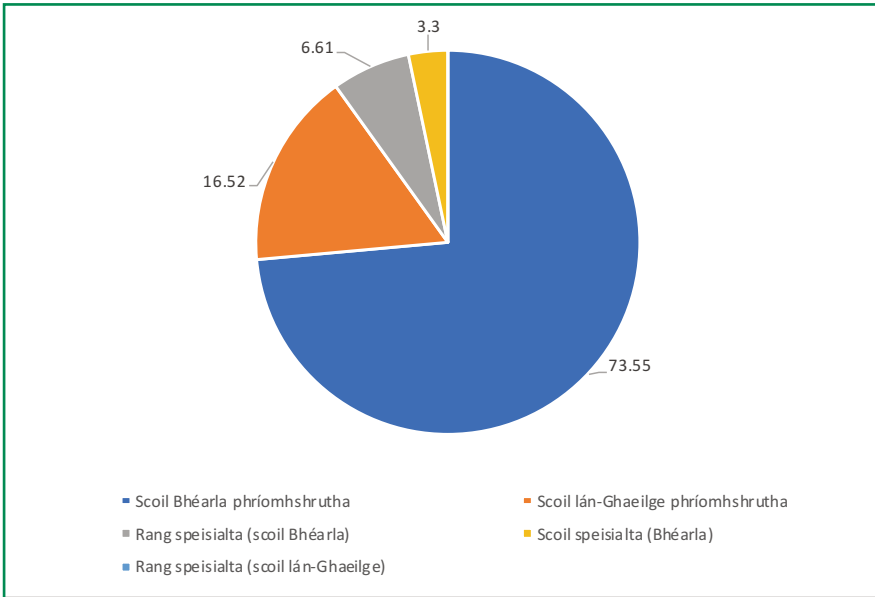
6.3 An líon daltaí a bhfuil RSO acu a d'aistrigh amach ó scoileanna lán-Ghaeilge

Féachadh ar an líon daltaí a bhfuil RSO acu a d'aistrigh amach ó scoileanna rannpháirteacha sa tréimhse trí bliana idir Meán Fómhair 2014 agus Meán Fómhair 2017. I measc an chohóirt sa staidéar, d'aistrigh daltaí amach ó 24.13% (n=7) de scoileanna chuig scoileanna príomhshrutha lán-Ghaeilge eile, d'aistrigh daltaí amach ó 75.86% (n=22) de scoileanna chuig scoil phríomhshrutha Bhéarla, d'aistrigh daltaí amach ó 13.79% (n=4) de scoileanna chuig scoil speisialta (Bhéarla), agus d'aistrigh daltaí amach ó 27.5% (n=8) de scoileanna chuig rang speisialta i scoil Bhéarla. Níor aistrigh daltaí amach ó cheann ar bith de na scoileanna chuig rang speisialta i scoil lán-Ghaeilge. Fuarthas amach gur aistrigh 121 dalta ar an iomlán a bhfuil RSO acu scoileanna sa tréimhse sin. Faoi mar a léirítear i bhFíor 3, ba chuig scoileanna Bhéarla príomhshrutha a d'aistrigh formhór na ndaltaí sin (73.55%, n=89). D'aistrigh níos lú ná an cúigiú cuid de dhaltaí (16.52%, n=20) chuig scoil lán-Ghaeilge phríomhshrutha eile. D'aistrigh ochtar daltaí (6.61%) chuig rang speisialta i scoil Bhéarla. Níor aistrigh dalta ar bith chuig scoil lán-Ghaeilge ina bhfuil rang speisialta. Cúis amháin a d'fhéadfadh a bheith leis sin ná an easpa ranganna speisialta a bhíonn ar fáil i scoileanna lán-Ghaeilge: níorbh ann ach d'aon scoil amháin den sórt sin i bPoblacht na hÉireann nuair a bhí an taighde seo ar siúl in 2017. D'aistrigh céatadán an-íseal daltaí (3.30%, n=4) chuig scoil speisialta (Bhéarla). Níl ann d'aon scoil speisialta lán-Ghaeilge lasmuigh de cheantair Ghaeltachta.



Fíor 3

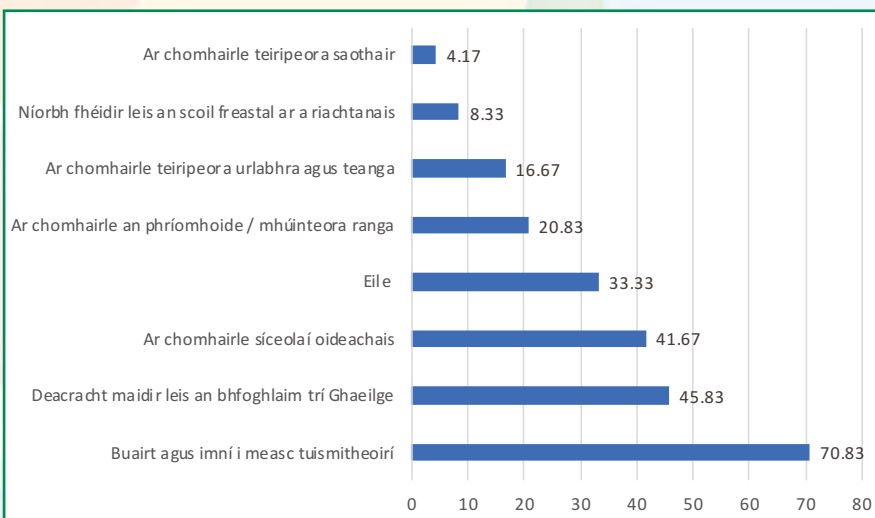
An céatadán daltaí a bhfuil RSO acu (n=121) a d'aistrigh amach ó scoileanna lán-Ghaeilge (n=24) idir Meán Fómhair 2014 agus Meán Fómhair 2017



Iarradh orthu siúd a líon amach an ceistneoir (príomhoidí nó múinteoirí oideachais speisialta) cé na cúiseanna a bhí leis na haistrithe sin (féach Fíor 4). Buairt nó imní i measc tuismitheoirí an phríomhchúis a luaigh na scoileanna (70.83%, n=17). Tharla beagnach leath na n-aistrithe (45.83%, n=11) toisc go raibh deacracht ag an leanbh leis an bhfoghlaim trí Ghaeilge. Tharla aistrithe freisin ar mholadh ón síceolaí oideachais in 41.67% (n=10) de chásanna, ón teiripeoir urlabhra agus teanga in 16.67% (n=4) de chásanna, agus ón teiripeoir saothair in 4.17% (n=1) de chásanna. Shonraigh cúig scoil (20.83%) gur aistrigh daltaí ón scoil ar chomhairle an phríomhoide scoile nó an mhúinteora ranga, agus thuairiscigh dhá scoil (8.33%) nárbh fhéidir leis an scoil freastal ar riachtanais an linbh. I measc na gcúiseanna eile a luadh (33.33%, n=8), cuimsítear easpa tuisceana ag tuismitheoirí maidir le RSO agus oideachas lán-Ghaeilge (n=1), daltaí ag bogadh go teach nua (n=3), srianta airgeadais, agus an t-achar chuig an scoil (n=1).

Fíor 4

Na cúiseanna ar aistrigh daltaí a bhfuil RSO acu (n=121) amach ó scoileanna lán-Ghaeilge (n=24) idir Meán Fómhair 2014 agus Meán Fómhair 2017





7. PLÉ

Bunaithe ar thorthaí an staidéir seo, meastar go bhfuil RSO ag 9.4% (n=705) de dhaltaí atá ag freastal ar scoileanna lán-Ghaeilge. Laistigh den chohórt sin, tá an disléicse (26.52%) ar an riachtanas speisialta oideachais is minice a thuairiscítear, tá neamhord de chuid speictream an uathachais (14.18%) sa dara háit, tá an diospraicse (14.04%) sa tríú háit, tá deacrachtaí mothúchánacha agus iompraíochta (8.93%) sa cheathrú háit, agus tá sain-neamhoird urlabhra agus teanga (7.37%) sa chúigiú háit. Ar aon dul le scoileanna tumoideachais go hidirnáisiúnta, thuairiscigh scoileanna lán-Ghaeilge go mbíonn dúshlán rompu teacht ar sheirbhísí dátheangacha (mar shampla síceolaithe oideachais agus teiripeoirí urlabhra agus teanga), ar acmhainní teagaisc oiriúnacha, agus ar ábhair mheasúnaithe oiriúnacha nuair a bhíonn oideachas á chur ar dhaltaí a bhfuil RSO acu (de Valenzuela et al., 2016; O'Toole & Hickey, 2013). Sa staidéar seo, thuairiscigh na scoileanna go léir (N=29) go raibh dúshlán ag baint leis an easpa measúnuithe trí Ghaeilge. Mheas beagnach leath de na scoileanna sin (48.27%) go raibh sé an-dúshlánach ar fad. Shonraigh 25 scoil (86.20%) go raibh dúshlán ar leibhéal éigin ag baint leis an easpa acmhainní a bhíonn ar fáil i nGaeilge. Thuairiscigh trí cheathrú de scoileanna (n=21) gur bhain siad leas as téacsleabhair mhí-oiriúnacha agus iad i mbun teagaisc le daltaí a bhfuil RSO acu. Sa chás sin, tagraíodh don leibhéal casta teanga a bhíonn in úsáid i dtéacsleabhair Ghaeilge, go háirithe sa mhatamaitic. Is ionann go leor de na hacmhainní agus na tacaíochtaí atá sonraithe ag scoileanna sa taighde seo mar a bheith riachtanach agus iad sin a shonraigh scoileanna lán-Ghaeilge breis is deich mbliana ó shin (CNCM, 2007; Ní Chinnéide, 2009; Nic Gabhann, 2008). Dá bhrí sin, ní haon iontas é go bhfuil breis tacaíochtaí ag teastáil ó scoileanna lán-Ghaeilge le cur ar a gcumas freastal go héifeachtach trí Ghaeilge ar riachtanais na ndaltaí a bhfuil RSO acu. Tá méadú tagtha ar na hacmhainní Gaeilge atá ar fáil, mar shampla aistriúdh téacsleabhair mhatamaitice ó Bhéarla go Gaeilge do scoileanna, tá fáil anois ar mheasúnuithe caighdeánaithe i nGaeilge sa mhatamaitic, agus tá lámhleabhair an mhúinteora le fáil anois do chlár amhail *Réidh, Socair, Déan – Mata*². Mar sin féin, is léir go bhfuil gá le leanúnachas i bhforbairt acmhainní agus measúnuithe trí Ghaeilge chun RSO a shainnithint agus a mheasúnú, agus chun soláthar a dhéanamh lena n-aghaidh.

Tá gá freisin le straitéisí eile chun inniúlacht sa Ghaeilge a chur chun cinn i measc tuismitheoirí. Ar aon dul le staidéir náisiúnta agus idirnáisiúnta eile, is bac don soláthar maidir le riachtanais speisialta oideachais i scoileanna lán-Ghaeilge an easpa tacaíochta ón mbaile toisc nach bhfuil tuismitheoirí inniúil i dteanga theagaisc na scoile (Baig, 2011; Baquedano-López et al., 2013; Ní Thuairisg & Ó Duibhir, 2016; Kavanagh & Hickey, 2013). Moltar dá bhrí sin gur cheart iniúchadh breise a dhéanamh ar na moltaí a rinneadh i dtaighde roimhe seo chun cur le rannpháirtíocht na dtuismitheoirí i scoileanna lán-Ghaeilge, amhail ranganna Gaeilge, cúrsaí ar líne, lámhleabhair frásaí, 'Limistéar Béarla' do thuismitheoirí sa chlós, gréasáin chúnaimh d'obair bhaile, agus idirghabhálacha sa bhaile maidir le litearthacht teanga (Kavanagh, 2013), agus gur cheart na moltaí sin a chur chun feidhme.

Tugadh le tuiscint i dtorthaí an taighde seo nach bhfuil ach fórbheagán seirbhísí seachtracha trí Ghaeilge ar fáil do scoileanna. Ní raibh seirbhís ar bith trí Ghaeilge á cur ar fáil ag teiripeoirí urlabhra agus teanga, agus níor thuairiscigh ach 10.34% (n=3) de scoileanna sa staidéar go mbíonn an síceolaí oideachais sa scoil ag obair trí Ghaeilge. Sa cheist ilrogha, léirigh 91.25% (n=26) de na scoileanna go raibh an easpa seirbhísí seachtracha a bhí ar fáil trí Ghaeilge dúshlánach go pointe áirithe. Mheas beagnach leath (44.82%) de na scoileanna go raibh sé an-dúshlánach, agus mheas 17.86% de scoileanna go raibh sé dúshlánach. Thuairiscigh 28.57% go raibh an fachtóir sin beagán dúshlánach. Faoi mar a luadh cheana, níl fáil ar aon mheasúnú caighdeánaithe sa Ghaeilge do theiripeoirí urlabhra agus teanga ná do shíceolaithe oideachais, agus déanann go leor de na gairmithe sin measúnuithe Béarla a aistriú go Gaeilge iad féin agus úsáideann siad na luachanna normatacha Béarla iontu (O'Toole & Hickey, 2013). Ar an ábhar sin, ní haon iontas é nach mbíonn seirbhísí trí Ghaeilge á gcur ar fáil ach ag líon an-bheag gairmithe. Mar sin féin, tagann sé sin salach ar na treoirlínte dea-chleachtas atá molta go hidirnáisiúnta i réimsí na n-idirghabhálacha agus na measúnuithe teanga dátheangacha (IASLT, 2016). Sonraítear sna treoirlínte sin gur cheart go mbeadh idirghabhálacha teanga ar fáil do leanaí i ngach ceann dá dteangacha. Ba cheart measúnú a dhéanamh ar leanaí sa dá theanga le cur ar a gcumas a réimse iomlán cumas teanga a léiriú. Dá bhrí sin, moltar go n-oibreodh eagraíochtaí i dtreo measúnuithe agus cleachtas dhátheangacha a fhorbairt. Ina theannta sin, dá mbeadh na seirbhísí sin agus seirbhísí an mhúinteora cuartaíochta (do leanaí atá bodhar nó a bhfuil moill éistigh orthu, nó atá dall nó a bhfuil lagú radhairc orthu) ar fáil trí mheán na Gaeilge, b'fhéarr a léireofaí éiteas an oideachais lán-Ghaeilge agus a chuirfí chun cinn an ionchuimsitheacht.

Tugtar le tuiscint le torthaí an staidéir seo go bhfuil daltaí a bhfuil RSO acu ag aistriú amach ó scoileanna lán-Ghaeilge. Ba iad buairt/imní i measc tuismitheoirí (70.83%), na deacrachtaí a bhíonn le sárú ag daltaí agus iad ag foghlaim trí Ghaeilge (45.83%), agus moladh ón síceolaí oideachais (41.67%) na príomhchúiseanna a luadh leis na haistrithe sin. Lena chinntiú go bhfuil an fhaisnéis chruinn oiriúnach go léir ag tuismitheoirí, tá gá le feachtas agus tuiscint níos fearr i measc gairmithe ar an oideachas lán-Ghaeilge agus a oiriúnaí atá sé do dhaltaí a bhfuil RSO orthu (bunaithe ar fhianaise eimpíreach). Dá réir sin, d'fhéadfaí imní agus buairt i measc tuismitheoirí a laghdú mar aon leis an líon moltaí go ndéanfadh daltaí scoileanna a athrú, mar bheadh cleachtóirí, tuismitheoirí agus múinteoirí ag gníomhú de réir sonraí eimpíreacha (Kay-Raining Bird et al., 2016). B'fhéarr a léireofaí freisin na toimhdí atá leagtha amach ag NEPS i ndáil leis an dátheangachas/tumoideachas do dhaltaí a bhfuil RSO acu. Sonraítear iontu nár cheart glacadh

² Clár uimhearhachta is ea *Réidh, Socair, Déan – Mata* atá molta ag SFGM. Tá an clár deartha le cur ar chumas leanaí sna Naíonáin Bheaga agus sna Naíonáin Mhóra tuiscint ar uimhreacha a fhorbairt agus a dhaingniú trí ghníomhaíochtaí agus cluichí idirghníomhacha (SFGM, 2019).



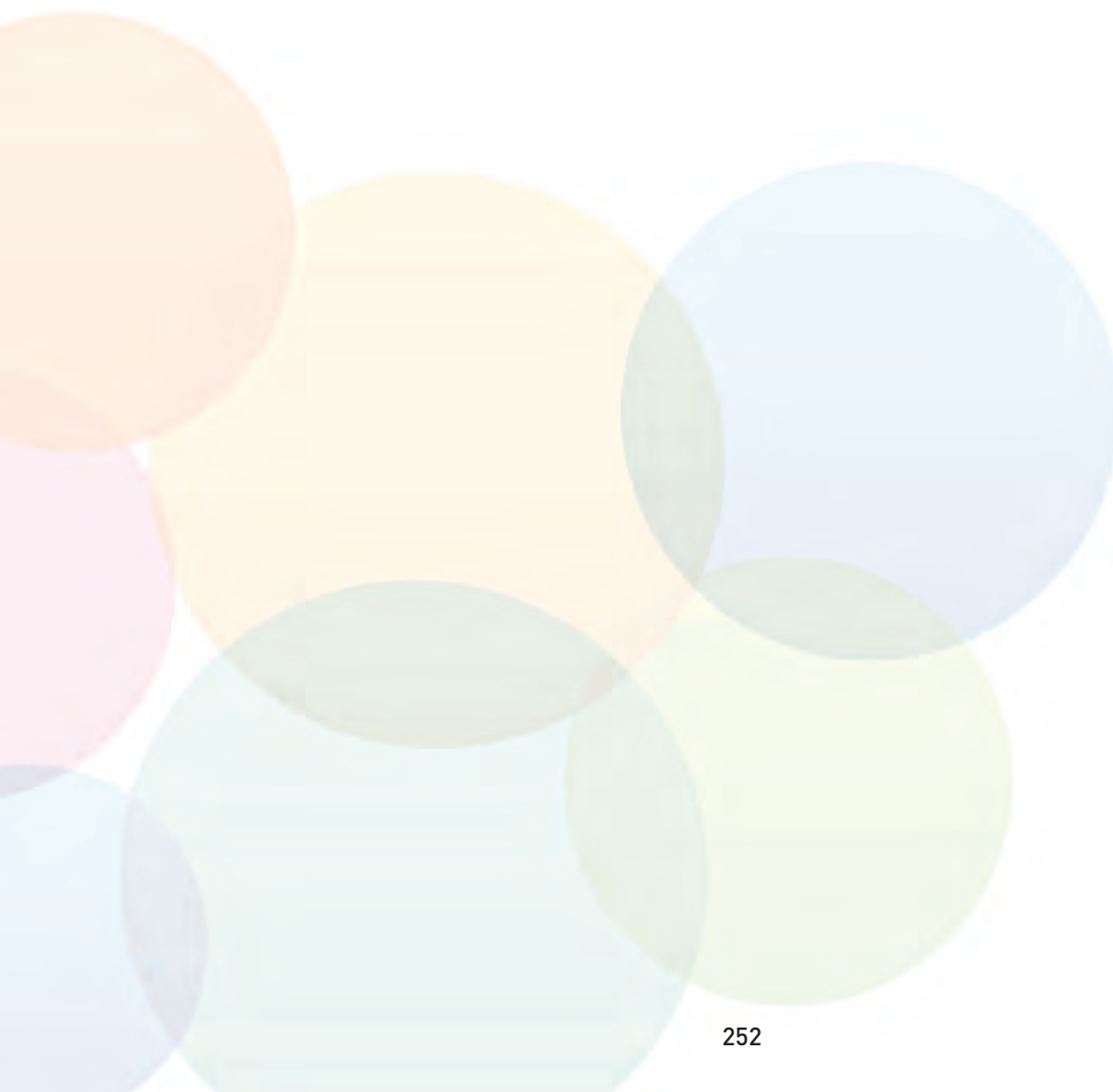
leis go mbainfeadh leanaí a bhfuil saindeacrachtaí foghlama nó leibhéal íseal cumais intleachtúil acu tairbhe breise as freastal ar scoil Bhéarla agus nach bhféadfadh leanaí a bhfuil neamhoird teanga ag gabháil dóibh an dátheangachas a bhaint amach (NEPS, 2007, luaite in COGG, 2010).

8. TEORAINNEACHA

Amhail gach saothar taighde, tá teorainneacha leis na torthaí taighde atá á gcur i láthair. Ní dhearnadh measúnú ar leitheadúlacht RSO i dtéarmaí inscne, ná ní dhearnadh measúnú ar an ráta comhghalracha RSO do dhaltaí. Tá teorainn leis na torthaí taighde don chohórt scoileanna uirbeacha ina bhfuil níos lú ná 203 dalta ar an rolla mar ní raibh raon iomlán ranganna (Naíonáin Bheaga – Rang a Sé) sa scoil rannpháirteach mar ba scoil nua-bhunaithe í. Is amhlaidh an scéal i gcás ceann de na sé scoil rannpháirteacha sa chohórt scoileanna i mbailte beaga ina bhfuil níos lú ná 203 dalta ar an rolla. Teorainn eile leis an gcéim seo ná nach gcuimsítear scoileanna lán-Ghaeilge i dTuaisceart Éireann sa taighde.

Buíochas

Ba mhaith linn buíochas a ghabháil leis an gComhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta as urraíocht a dhéanamh ar an taighde seo.





TAGAIRTÍ

- American Speech Language-Hearing Association. (2019). *Dynamic Assessment*. Ar fáil ar: <https://www.asha.org/practice/multicultural/issues/Dynamic-Assessment/>
- An Chomhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta (CNCM). (2007). *Language and Literacy in Irish-medium Primary Schools. Supporting school policy and practice*. Ar fáil ar: http://www.ncca.ie/uploadedfiles/publications/ll_supporting_schoolpolicy.pdf
- An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta (COGG). (2010). *Special Education Needs in Irish Medium Schools: All-Island Research on the Support and Training Needs of the Sector*. An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta: POBAL.
- An Chomhairle Náisiúnta um Oideachas Speisialta. (2015a). *Annual Report 2015*. An Chomhairle Náisiúnta um Oideachas Speisialta.
- An Chomhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta (CNCM). (2015b). *Primary Language Curriculum English and Gaeilge, Junior Infants to Second Class. Report on Consultation and Engagement*. Ar fáil ar: http://www.ncca.ie/en/Curriculum_and_Assessment/Early_Childhood_and_Primary_Education/Primary-Education/Review_and_Research/Primary-Language-Curriculum-English-and-Gaeilge-Junior-Infants-to-second-Class-Report-on-Consultation-and-Engagement.pdf
- An Chomhairle Náisiúnta um Oideachas Speisialta. (2016). *Annual Report 2016*. An Chomhairle Náisiúnta um Oideachas Speisialta.
- An Roinn Oideachais agus Scileanna. (2017). *DEIS: Delivering Equality of Opportunity in Schools*. Le fáil ar: <https://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Services/DEIS-Delivering-Equality-of-Opportunity-in-Schools/>
- An tSeirbhís um Fhorbairt Ghairmiúil do Mhúinteoirí. (2019). *Play Based Maths in the Early Years*. Le fáil ar: <https://pdst.ie/earlymaths>
- Baig, F. (2011). *Investigating The Motivations of Parents Choosing Language Immersion Education for their child*. Ar fáil ar: <https://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2306&context=etd>
- Baker, C. R. & Jones, S. P. (eag.) (1998). *Encyclopaedia Of Bilingualism And Bilingual Education*. Multilingual Matters.
- Baquedano-López, P., Alexander, R. & Hernandez, S. (2013). Equity issues in parental and community involvement in schools: What teacher educators need to know. *Review of Research in Education*, 37, 149-182.
- Barrett, M. (2016). *Doras Feasa Fiafraí: Exploring special educational needs provision and practices across Gaelscoileanna and Gaeltacht primary schools in the Republic of Ireland* (Tráchtas máistreachta neamhfhoilsithe). Ar fáil ar: <http://www.cogg.ie/wp-content/uploads/doras-feas-fiafrai.pdf>
- Bialystok, E., Craik, F. I. & Luk, G. (2012a). Bilingualism: consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 240-250.
- Bialystok, E., Peets, K. & Moreno, S. (2012b). Producing bilinguals through immersion education: Development of metalinguistic awareness. *Applied Psycholinguistics*, 1(1), 1-15.
- Bruck, M. (1978). The suitability of early French immersion programs for the language disabled child. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De l'Éducation*, 3(4), 5172. doi:10.2307/1494685
- Caesar, L. G. & Kohler, P. D. (2007). The state of school-based bilingual assessment: Actual practice versus recommended guidelines. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 38(3), 190-200.
- Caesar, L. G. & Nelson, N. W. (2014). Parental involvement in language and literacy acquisition: A bilingual journaling approach. *Child Language Teaching and Therapy*, 30(3), 317-336.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2013). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Crutchley, A., Conti-Ramsden, G. & Botting, N. (1997). Bilingual children with specific language impairment and standardized assessments: Preliminary findings from a study of children in language units. *International Journal of Bilingualism*, 1(2), 117-134. doi:10.1177/136700699700100202
- Cumann na hÉireann um Theiripeoirí Urlabhra agus Teanga (IASLT). (2016). *Guidelines for Speech and Language Therapists Working with Linguistically Diverse Service Users*. Ar fáil ar: www.iaslt.ie
- Cummins, J. (2009). 10 Bilingual and immersion programs. *The Handbook of Language Teaching*. Ar fáil ar: https://www.researchgate.net/profile/Jim_Cummins5/publication/230277363_Bilingual_and_Immersion_Program/s/links/0deec534e935a2a582000000.pdf#page=174



- de Valenzuela, J. S., Bird, E. K., Parkington, K., Mirenda, P., Cain, K., MacLeod, A. A. N., & Segers, E. (2016). *Access to Opportunities for Bilingualism for Individuals with Developmental Disabilities: Key Informant Interviews* doi:<https://doi-org.dcu.idm.oclc.org/10.1016/j.jcomdis.2016.05.005>
- De, Lamo. W. & Jin, L. (2011). Evaluation of speech and language assessment approaches with bilingual children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 46(6), 613-627.
- Ebert, K. D. & Kohnert, K. (2016). Language learning impairment in sequential bilingual children. *Language Teaching*, 49(3), 301-338.
- Erdos, C., Genesee, F., Savage, R. & Haigh, C. (2014). Predicting risk for oral and written language learning difficulties in students educated in a second language. *Applied Psycholinguistics*, 35(2), 371-398. doi:10.1017/S0142716412000422
- Essama, L. & Hanson, J. (2007). Total immersion programs: Assessing data demonstrates achievement in reading and math. Ar fáil ar: <http://carla.umn.edu/immersion/acie/vol11/BridgeNov07.pdf>
- Fan, W. & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53-74. doi:10.1080/01443410903353302
- Froiland, J.M. & Davison, M.L. 2014, Parental expectations and school relationships as contributors to adolescents' positive outcomes. *Social Psychology of Education: An International Journal*, vol. 17, no. 1, 1-17.
- Genesee, F. (1976). The role of intelligence in second language learning. *Language Learning*, 26(2), 267-280.
- Genesee, F. (2007). French immersion and at-risk students: A review of research evidence. *Canadian Modern Language Review*, 63(5), 655-687. Ar fáil ar: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ufh&AN=47784802&site=ehost-live>
- Genesee, F. (2015). Immersion education for all: What does the research say? Ar fáil ar: https://www.acpi.ca/documents/Immersion_Education_for_All/What_Does_Research_Say_Genesee_Edmonton_ACPI_April_2015.pdf
- Genesee, F. & Lindholm-Leary, K.J. (2013). Two case studies of content-based language education. *Journal of Immersion and Content Based Language Education*, 1(1), 3-33.
- Gutiérrez-Clellen, V. F. & Simon-Cereijido, G. (2010). Using nonword repetition tasks for the identification of language impairment in Spanish-English-speaking children: Does the language of assessment matter? *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(1), 48-58.
- Hambly, C. & Fombonne, E. (2013). The impact of bilingual environments on language development in children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(7), 1342-52.
- Harris, J., Forde, P., Archer, P., Nic Fhearaille, S. & O'Gorman, M. (2006). *Irish in Primary Schools: Long-Term National Trends in Achievement*. An Roinn Oideachais agus Eolaíochta.
- Kay-Raining Bird, E., Genesee, F. & Verhoeven, L. (2016). Bilingualism in children with Developmental Disorders: A narrative review. *Journal of Communication Disorders*, 63, 1 - 14.
- Kavanagh, L. (2013). A mixed methods investigation of parental involvement in Irish primary education: Integrating multiple perspectives. Ar fáil ar: <https://www.cogg.ie/wp-content/uploads/A-Mixed-Methods-Investigation-of-Parental-Involvement-in-Irish-Immersion-Primary-Education.pdf>
- Kavanagh, L. & Hickey, T. M. (2013). '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*, 27(5), 432-450.
- Kohnert, K. (2010). *Bilingual children with Primary Language Impairment: Issues, Evidence and Implications for Clinical Actions*. Doi:<http://dx.doi.org.dcu.idm.oclc.org/10.1016/j.jcomdis.2010.02.002>
- Lefever, S., Dal, M. & Matthíasdóttir, Á. (2007). Online data collection in academic research: Advantages and limitations. *British Journal of Educational Technology*, 38(4), 574-582. doi:10.1111/j.1467-8535.2006.00638.x
- Lindholm-Leary, K.J. (2012). Success and Challenges in Dual Language Education. *Theory into Practice*, 51(4), 256-262.
- Lindholm-Leary, K.J. & Howard, E. (2008). Language and academic achievement in two-way immersion programs. In T. Fortune & D. Tedick (eag.) *Pathways to bilingualism: Evolving Perspectives On Immersion Education*. Multilingual Matters.177-200.
- McLeod, S. & Verdon, S. (2014). A review of 30 speech assessments in 19 languages other than English. *American Journal of Speech - Language Pathology (Online)*, 23(4), 708-723.



- Murphy, D. & Travers, J. (2012). Including young bilingual learners in the assessment process: A study of appropriate early literacy assessments utilising both languages of children in a Gaelscoil, In: *Special And Inclusive Education: A Research Perspective*. Peter Lang.
- Ní Bhaoill, M. & Ó Duibhir, P. (2004). *Tús Na Léitheoireachta I Scoileanna Gaeltachta agus Lán-Ghaeilge*. COGG.
- Ni Chinneide, D. (2009). *The Special Educational Needs of Bilingual (Irish-English) Children*, 52. POBAL, Education and Training. Ar fáil ar: http://dera.ioe.ac.uk/11010/7/de1_09_83755__special_needs_of_bilingual_children_researchreport_final_version_Redacted.pdf
- Nic Gabhann, D. (2008). *Survey of Special Education Needs in Gaelscoileanna, 2006-7*. Tráchtas máistreachta neamhfhoilsithe.
- Ní Thuairisg, L. & Ó Duibhir, P. (2016). *An Leanúnachas ón mBunscoil go dtí an Iar bhunscoil lán-Ghaeilge i bPoblacht na hÉireann [Pupil progression from Irish-medium primary to post-primary school in the Republic of Ireland]*. Ar fáil ar: http://www.gaelscoileanna.ie/files/An-Lean--nachas-on-mbunscoil-go-dt---an-iar-bhunscoil-l--n-Ghaeilge-_MF-2016.pdf
- O'Toole, C. & Hickey, T. M. (2013). Diagnosing language impairment in bilinguals: Professional experience and perception. *Child Language Teaching and Therapy*, 29(1), 91-109.
- Paradis, J. (2010). The interface between bilingual development and specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 31(2), 227-252.
- Paradis, J., Genesee, F. & Crago, M. (2011). *Dual Language Development & Disorders: A Handbook On Bilingualism & Second Language Learning (An dara heagrán)*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Pert, S. & Letts, C. (2003). Developing an expressive language assessment for children in Rochdale with a Pakistani heritage background. *Child Language Teaching and Therapy*, 19(3), 267-289. doi:10.1191/0265659003ct255oa
- Restrepo, M. A., Morgan, G. P. & Thompson, M. S. (2013). The efficacy of a vocabulary intervention for dual-language learners with language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research (Online)*, 56(2), 748-765.
- Robson, C. & McCartan, K. (2016). *Real World Research: A Resource For Users Of Social Research In Applied Settings*. Wiley.
- Shiel, G., Gilleece, L., Clerkin, A. & Millar, D. (2011). *The 2010 National Assessments of English Reading and Mathematics in Irish-Medium Schools, Summary Report*. Foras Taighde ar Oideachas.
- Speech Pathology Australia. (2009). *Position Paper: Working in a Culturally and Linguistically Diverse Society*. Speech Pathology Australia.
- Sue., V.M. & Ritter, L.A. (2007). *Conducting Online Surveys*. Sage.
- Thomas, W.P., Collier, V.P. & Collier, K. (2011). *English learners in North Carolina, 2010*. North Carolina Department of Public Instruction. Ar fáil ar: <http://www.thomasandcollier.com/major-research-monographs.html>
- Údarás na Gaeltachta. (2017). *An Ghaeilge, an Ghaeltacht*. Ar fáil ar: <http://www.udaras.ie/en/an-ghaeilge-an-ghaeltacht/an-ghaeltacht/>
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397.
- Williams, C. J. & McLeod, S. (2012). Speech-language pathologists' assessment and intervention practices with multilingual children. *International Journal of Speech Language Pathology*, 14(3), 292-305.
- Wright, K. B. (2005). Researching internet-based populations: Advantages and disadvantages of online survey research, online questionnaire authoring software packages, and web survey services. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(3), 00-00.



Cad chuige an tríú teanga, agus cén teanga?

Eoghan Mac Éinrí, Ollscoil na Banríona, Béal Feirste

ACHOIMRE

An bhfuil muintir na hÉireann chomh lag agus a mhaítear in eolas teangacha? Cad é an buntáiste breise a thugann an Ghaeilge don dalta i bhfoghlaím teanga nua? Déanfar plé sa pháipéar seo ar an réasúnaíocht atá taobh thiar den mholadh chun an tríú teanga a theagasc sna scoileanna lán-Ghaeilge. Pléifear fosta an rogha teangacha atá ann agus an iomaíocht a éiríonn as an rogha sin. Cuirfear an cheist. An bhfuil áit ann do theanga neodrach, an Esperanto, mar shampla?

ABSTRACT

Are the Irish as weak as is often claimed in language skills? What advantage does knowing Irish bring to learning another language? This paper will discuss the rationale behind the recommendation to teach a third language in gaelscoileanna. The choice of language and the rivalry that this could bring will also be considered. The question will be asked. Is there a place for a neutral language like Esperanto?



1. RÉAMHRÁ

I mí na Samhna 2017, d'fhógair an Foras Pátrúnachta go mbeidh daltaí sna naíonáin bheaga ar aghaidh i roinnt gaelscoileanna ag foghlaim ceann dá gcuid ábhar scoile trí mheán an tríú teanga (O'Brien, 2017; Tuairisc, 2017). Cur chuige na Foghlama Comhtháite Ábhar agus Teangacha (FCÁT) nó Content and Language Integrated Learning (CLIL) atá i gceist. Níl eanáil ar bith eile sa tír ní b'oiriúnaí chun an tríú teanga a theagasc sa bhunscoil ná na scoileanna lán-Ghaeilge, sa Ghaeltacht agus sa Ghalltacht araon. Ach ní mór an cheist a chur: an é an cur chuige FCÁT seo an tslí is fearr chun an tríú teanga a thairiscint sna bunscoileanna lán-Ghaeilge?

2. NUATHEANGACHA SA CHURACLAM – AN COMHTHÉACS EORPACH

Tá an moladh seo FCÁT ag teacht sna sála ar an chinneadh a glacadh chun deireadh a chur leis an *Modern Languages in the Primary School Initiative* (MLPSI) sa Phoblacht mar gheall ar imní faoin ualach oibre sa churaclam ar leibhéal na bunscoile agus faoi inniúlacht na hearnála agus na múinteoirí féin chun freastal ar theanga bhreise (An Roinn Oideachais agus Scileanna, 2014, lch 8) sna scoileanna Béarla. Ní mór an cheist a chur an mbeidh na tosca sin, ualach oibre agus mar sin de, i gceist sna gaelscoileanna fosta agus iad ag dul i mbun an tríú teanga? Tá buntáistí breise ag na scoileanna lán-Ghaeilge a thugann deis chun ratha dóibh leis an ilteangachas. Tá sealbhú an dara teanga curtha i gcrích ag na daltaí lán-Ghaeilge agus is féidir leo tógáil ar a gcuid scileanna inaistrithe i bhfoghlaim teangacha, agus ar an taithí atá acu ar an fheasacht teanga. Tá an chuma air, mar sin, go bhfuil bunús iontaofa le cinneadh an Fhorais Pátrúnachta an tríú teanga a chur chun cinn sna gaelscoileanna. Tá an moladh seo ag réiteach go maith fosta le bunphrionsabal an ilteangachais san Aontas Eorpach:

Linguistic diversity is a fundamental component of European culture and intercultural dialogue, and [...] the ability to communicate in a language other than one's mother tongue is acknowledged to be one of the key competences which citizens should seek to acquire.

(An Coimisiún Eorpach. Comhairle an Aontais Eorpaigh, 2014)

Ó thaobh polasaí de, tá an dóchas ann go gcomhlíonfaidh an beart bunscoile seo fosta an t-éileamh a tháinig ó chruinniú cheannairí na hEorpa i mBarcelona sa bhliain 2002 go múinfí ar a laghad dhá theanga nua ó aois an-óg ar aghaidh ('An Mháthairtheanga Móide a Dó') "...to improve the mastery of basic skills, in particular by teaching at least two foreign languages from a very early age: establishment of a linguistic competence indicator in 2003" (An Coimisiún Eorpach, 2002).

3. AN COMHTHÉACS ÉIREANNACH

Is gá a aithint go mbíonn fadhb ag baint leis an bhfocal 'foreign' i gcomhthéacs na hÉireann. Ní 'dhá theanga eile' a mhol cruinniú Barcelona, ach 'dhá theanga iasachta'. Cuirtear ceangal na gcúig chaol ar stádas na Gaeilge san Eoraip leis an choinníoll seo, agus i meon oifigiúil na hÉireann féin. I Mí na Nollag 2017, d'fhoilsigh an Roinn Oideachais agus Scileanna i mBaile Átha Cliath *An Straitéis do Theangacha Iasachta san Oideachas in Éirinn 2017-2026: Déanann Teangacha Nasc* (An Roinn Oideachais agus Scileanna, 2017a). Tá an straitéis dírithe go príomha ar iarbhunscoileanna. Deirtear sa straitéis gur gá imeacht ó "dhátheangachas atá oifigiúil ach atá bacach ag an am céanna (lch 4) – an official but lame bilingualism". Deir na cáipéisí Éireannacha uilig gur gá "sochaí ilteangach i ndáiríre a dhéanamh agus úsáid teanga iasachta amháin agus níos mó a chothú ag gach céim den chóras oideachais agus ar feadh an oideachais fadsaoil" (An Roinn Oideachais agus Scileanna, 2017a, lch 1; Comhairle na hEorpa, 2008, lch 51).

Ach tá an chuma air nach n-áirítear an Ghaeilge mar chuid dháiríre den ilteangachas seo. Sonraítear an méid seo a leanas san achoimre a chuir an Roinn Oideachais ar fáil do EUROSTAT:

Irish is a second language to the vast majority of pupils but is not considered a foreign language. At lower and upper secondary (ISCED 2 and 3), a modern language is not a compulsory element of either the required curriculum or of the State examinations. (EUROSTAT)

Mar sin, ní teanga iasachta í an Ghaeilge, agus ní nuatheanga í ach an oiread. I ndeireadh na dála, níl sé soiléir cad é an cineál rud í an Ghaeilge i gcóras oideachais na hÉireann ar chor ar bith! Agus murar féidir le muintir na hÉireann í a rangú, cad é mar is féidir leis na heagrais Eorpacha áit na Gaeilge sa chóras oideachais a thuiscint?

Tá polasaí teanga na Poblachta in abar ag an 'Foreign Fetish', nó an andúil iasachtach seo. Tá an t-oideachas lán-Ghaeilge ar fáil i dTuaisceart Éireann agus tá an Ghaeilge ar fáil fosta ansin in eanáil na scoileanna Béarla mar 'Irish'. Aithnítear mar 'Modern Language' í, ní hionann is sa Phoblacht, agus ní luaitear an focal 'foreign'.



4. AN COMHTHÉACS IDIRNÁISIÚNTA

Chaith an t-údar cuid mhaith blianta mar mholtóir seachtrach ar an Séala Eorpach Teanga, an gradam Eorpach do theangacha sa Phoblacht, go dtí gur éirigh an Ríocht Aontaithe as an tionscnamh roinnt blianta ó shin ar chúiseanna costais. Ba mhór an t-ábhar iontais agus frustrachais dó agus é ag dul isteach i mbunscoileanna, i meánscoileanna, in institiúidí tríú leibhéal, agus i ngnóthais sa Phoblacht, agus an téad choitianta a chloisteáil: “Ní nuatheanga í an Ghaeilge”. Tá sé iontach mealltach a bheith páirteach i dtionscnaimh idirnáisiúnta, Comenius, Erasmus, agus araile. Ach is minic nach raibh áit ar bith don Ghaeilge san ilteangachas seo, nó níos measa arís, daoine á rá go bhfuil an Ghaeilge ina bac ar fhorbairt an ilteangachais agus an idirnáisiúnachais.

Bhí an t-údar sa tSualainn in 1994 nuair a chaith an tír sin an vóta ar son dul isteach san Aontas Eorpach. Bhí plé ann ag an am ar áit agus ar thodhchaí na Sualainnise san Aontas. Tír bheag agus teanga bheag a deirtí, ach tír a roghnaigh an Béarla sna caogaidí mar mheán cumarsáide idirnáisiúnta. Scríobh Ingmar Karlsson, iar-ambasadóir na Sualainne chun an Aontais Eorpaigh, alt nuachtáin ar na féidearthachtaí a bheadh i ndán don teanga agus don chultúr Sualannach taobh istigh den Aontas Eorpach. D’aithin sé buntáiste an Bhéarla a bhí ag an tSualainn fosta, ach bhí focal rabhaidh aige:

...vi inte kan tänkas följa det irländska exemplet och avstå från att svenska blir ett officiellt EU-språk. Detta är i grunden en demokratifråga.

[...ní féidir a shamhlú go leanfaimid sampla na hÉireann agus gan stádas teanga oifigiúla a éileamh don tSualainnis san Aontas Eorpach. Is ceist daonlathais í, go bunúsach.]

(Karlsson, 1994)

Ráiteas eile a chuala mé: “Vi måste inte göra det Iriska felet” (“Ní mór dúinn an botún Éireannach a sheachaint”). Is é ‘fel’ an focal Sualainnise ar ‘botún’. Tá ceangal teangeolaíoch aige leis an fhocal Gaeilge ‘feall’, agus rinne Rialtas na hÉireann feall nuair nár éiligh sé aitheantas don Ghaeilge san Eoraip nuair a chuaigh an tír isteach sa Chomhphobal Eorpach in 1973. Ní ceacht staire ná sanasaíochta atá ar bun againn anseo, ach iarracht chun an díospóireacht ar an ilteangachas i scoileanna na hÉireann a shoiléiriú i gcomhthéacs sheasamh Rialtas na hÉireann. Ceap magaidh a bhí agus atá i bpolasaí teanga na hÉireann san Eoraip agus ar fud an domhain, agus ní haon bharántas ar leigheas é *Déanann Teangacha Nasc*, an straitéis nua uailmhianach atá ag an Roinn Oideachais agus Scileanna don iarbhunscóil.

Bunaíonn an straitéis nua a réasúnaíocht i dtaca leis an ilteangachas ar dhrochsheasamh na hÉireann sna táscairí Eorpacha ar úsáid teangacha san Eoraip – leithéidí Eorabharaiméadar agus Eurostat. De réir na Roinne Oideachais agus Scileanna, léiríonn na suirbhéanna sin go bhfuil “saoránaigh na hÉireann chun deiridh ar mhórchuid dár gcomhshaoaránaigh Eorpacha maidir le cumas teanga” (An Roinn Oideachais agus Scileanna 2017a, lch 10).

Ach an bhfuil Poblacht na hÉireann chomh holc sin i ndáiríre maidir le cumas teanga i gcomparáid le tíortha áirithe eile san Eoraip? Tá Éire ag bun an liosta nuair nach gcuirtear an Ghaeilge san áireamh mar dhara teanga. Ní dócha go gcuirtear foghlaim an Bhéarla sna scoileanna Gaeltachta san áireamh mar ní áirítear an Béarla sna scoileanna Gaeltachta mar theanga iasachta.

6. AN BÉARLA SA CHOMHTHÉACS IDIRNÁISIÚNTA

Tá tíortha eile san Eoraip ina bhfuil an dara teanga, an tríú teanga, agus níos mó, uaireanta, ag go leor dá gcuid saoránach. Ach bíonn an Béarla ar thús cadhnaíochta ar theanga ar bith eile:

At EU level, almost all students (97.3 %) learnt English during lower secondary education in 2014. In addition, the proportion of students learning English at primary level has increased at EU level by 18.7 percentage points since 2005, reaching a total of 79.4 %. (Eurydice, 2017)

Déanann formhór na ndaltaí scoile san Eoraip staidéar ar an Bhéarla mar dhara teanga agus beidh na figiúirí sin ag fás de réir mar a thagann an ghluin óg in aois. Is ionann an t-ilteangachas agus an Béarla ag cuid mhór den Eoraip, agus níl ag éirí go maith i gcónaí leis an sprioc ‘an mháthairtheanga móide a dó’. Fiú sa tSualainn, mar shampla, “... in the educational arena, the situation of second foreign language teaching is often described as ‘catastrophic’” (Cabau-Lampa, 2007).

6. COMHCHREAT TAGARtha NA hEORPA UM THEANGACHA (CTET) MAR THÁSCAIRE AR AN CHUMAS TEANGA

Moladh ag an chruinniú i mBarcelona go mbunófaí ‘a linguistic competence indicator’ agus is é Comhchreat Tagartha na hEorpa um Theangacha (CTET) an táscaire ar chumas teanga is forleithne úsáid san Eoraip. Tá sé bunaithe ar an chumas sa dara teanga ag daltaí in aois 14 go 16:



The assessment of language competences is based on the percentage of pupils aged 14-16 years old who attain the level of independent user in the second language studied.

The term 'independent user' corresponds at least to level B1, as defined in the Common European Framework of Reference for language competences (CEFR).

(Comhairle an Aontais Eorpaigh, 2014)

Is é seo an sainmhíniú ar leibhéal B1 (úsáideoir neamhspleách):

Is féidir leis na príomhphointí a thuiscint i ngnáthchaint shoiléir agus chaighdeánach ar chúrsaí coitianta a bpléitear go rialta leo san áit oibre, ar scoil, le linn caitheamh aimsire, srl. Is féidir leis deileáil le formhór na gcásanna ar dóigh dóibh teacht chun cinn agus é ag taisteal i gceantar ina labhraítear an teanga. Is féidir leis téacs atá simplí agus nasctha a tháirgeadh ar thopaicí a bhfuil cur amach aige orthu nó a bhfuil spéis phearsanta aige iontu. Is féidir leis trácht a dhéanamh ar eispéiris, ar eachtraí, ar mhianta, ar ábhair dhóchais agus ar uaimhianta agus cúiseanna a choimre a thabhairt le tuairimí agus le pleananna agus mínithe a choimre a thabhairt orthu.

(Comhairle na hEorpa, gan dáta; CNCM, gan dáta: Aguisín A, Aguisín B)

Luíonn na spriocanna seo leis na scileanna teanga a luaitear leis na torthaí foghlama don Ghaeilge ag an Teastas Sóisearach:

Tá na torthaí foghlama atá luaithe leis na trí shnáithe sa tsonraíocht seo ailínithe, a bheag nó a mhór, leis na tuairiscíní atá le fáil i mbandaí A2-B1 (ó bhonnúsáideoir go húsáideoir neamhspleách teanga) den FTCE (CEFR).

(An Roinn Oideachais agus Scileanna, 2017b)

Ba chóir, mar sin, aitheantas faoin Eorabharaiméadar a thabhairt do na daltaí a n-éiríonn leo i scrúdú Gaeilge an Teastais Shóisearaigh sna scoileanna Béarla, gan trácht ar na gaelscoileanna. Ní dócha ansin go mbeadh "saoránaigh na hÉireann chun deiridh ar mhórchuid dár gcomhshaoránaigh Eorpacha maidir le cumas teanga" (An Roinn Oideachais agus Scileanna 2017a, lch 10).

7. FOGHLAIM, SEALBHÚ AGUS ÉAGSÚLACHT TEANGACHA

Luann an teangeolaíocht fheidhmeach trí athróg nó chritéar ratha i bhfoghlaim teangacha:

Essentially, language achievement in immersion education, when compared to subject teaching, can be attributed to three fundamental variables of successful second language acquisition namely, the extent of time, the intensity of use and the quality of exposure to the second language. In immersion education, it is also expected that learners have access to the whole curriculum, through either one or both of the languages, but the immersion language will be the dominant language of learning and instruction.

(McKendry 2007, lch 5)

Is féidir na trí athróg sin a leathnú amach ón tumaideachas go dtí an teagasc teangacha go ginearálta. Sna scoileanna Béarla, níl ach teanga amháin ann a bheadh ábalta na hathrógacha sin a chomhlíonadh .i. an Ghaeilge. Caitheamh, mar sin, ar acmhainn na straitéise nua Déanann Teangacha Nasc chun cainteoirí cumasacha a sholáthar sna teangacha iasachta.

Tá sealbhú an dara teanga slánaithe a bheag nó a mhór ag na daltaí bunscoile sna gaelscoileanna. Is féidir le cuid mhaith acu bogadh ar aghaidh go dtí an tríú teanga, na cainteoirí dúchais Gaeilge ach go háirithe. Is fiú fosta amharc ar thionscnaimh ar nós na Trilitearthachta/Triliteracy sa Bhreatain Bheag (ESTYN). Ach bheadh amhras ann go mbeadh an acmhainn ag cuid mhór de na gnáth-ghaelscoileanna, ina bhfuil na daltaí ag foghlaim na Gaeilge mar dhara teanga, tabhairt faoin tríú teanga. Is fíor é sin sa Tuaisceart ach go háirithe, cé go raibh cuid de na gaelscoileanna ansin páirteach sa scéim *The Primary Modern Languages Programme* (PMLP), ar cuireadh deireadh leis in 2015 ar chúiseanna costais agus beagratha. Tá baol ann go rachfar thar fóir sna gaelscoileanna, thuaidh agus theas, leis an tríú teanga a theagasc do pháistí nach bhfuil an dara teanga sealbhaithe acu go fóill. Ná déantar dearmad gur cuireadh deireadh, mar a dúradh cheana, leis an *Modern Languages in the Primary School* Initiative sa Phoblacht fosta mar gheall ar an imní faoin ualach oibre sa churaclam agus faoi chumas na hearnála agus na múinteoirí féin freastal ar theanga breise.

8. AN FHOGHLAIM CHOMHTHÁITE ÁBHAR AGUS TEANGACHA (FCÁT)

Ach, d'ainneoin gach amhras, tá taobh dearfach leis an scéal. Abair go bhfuil an cinneadh déanta ag an bhainistíocht i ngaelscoil éigin gur tionscnamh indéanta é an tríú teanga a theagasc do na daltaí. Cad é mar is fearr tabhairt faoi?



Tairgeadh an páipéar seo sa snáithe comhdhála, *Beartas agus Nuálaíocht i bPobail Dhátheangacha/Ilteangacha*. Cur chuige bunaithe ar an bhFoghlaim Chomhtháite Ábhar agus Teangacha, FCÁT nó CLIL, atá á mholadh ag an Foras Pátrúnachta, cé nach ndearnadh mórán plé ag an chomhdháil ar mhúineadh an tríú teanga faoi scáth FCÁT. Phléigh an t-údar CLIL sa ghaelscoil i dtaighde in 2006 a bhí maoinithe ag Comhairle na Gaelscolaíochta agus COGG:

CLIL uses the target language for a curricular purpose, so that the language becomes a means to an end rather than an end in itself. The focus is not on language learning, but on acquiring new information. While devised for language enrichment in mainstream schools, the CLIL approach now encompasses immersion education and the 'long tradition (in Ireland) since the 1920s' is recognised (Eurydice 2006, lch 15). Accordingly, the CLIL approach to teaching and its resources should be of relevance to IME.

(McKendry, gan dáta, lch 14). (Cló iodálach ag an údar)

Bhí toradh an traidisiúin fhadbhunaithe seo le léamh ar Churaclam na Bunscoile (CNCM, 1999). Sna scoileanna Béarla, "moltar an Ghaeilge a úsáid mar mheán cumarsáide go neamhfhoirmiúil i gcomhthéacs an tseomra ranga agus na scoile de réir mar a oireann" (CNCM, 1999, lch 3) – FCÁT i bhfocail eile – i raon cur chuige ó lag go láidir (Baker, 2016). Sa ghaelscoil (taobh amuigh den Ghaeltacht), is leagan láidir den oideachas dátheangach de réir Baker atá i gceist, ina múintear na hábhair trí mheán na sprioctheanga.

Níl aon amhras ach go bhfuil straitéisí FCÁT/CLIL an-úsáideach sa ghaelscoil chun an dara teanga, is é sin an Ghaeilge, a theagasc do dhaltáí ón nGalltacht ach go háirithe, ag tógáil ar an dea-chleachtas atá i réim ó bunaíodh an stát. Ach an bhfuil buntáiste le baint as teagasc an tríú teanga faoi mhúnla FCÁT? Ba chóir machnamh a dhéanamh ar na míbhuntáistí a luadh cheana, ualach oibre teagaisc agus foghlama, baol mearbhaill, etc. Tá baol ann fosta go gcaillfear an friotal agus an cleachtadh sa Ghaeilge san ábhar a roghnaítear má dhéantar an mhatamaitic, mar shampla, a theagasc trí mheán an tríú teanga.

9. PUNANN NA dTEANGACHA EORPACHA

Má tá scoil chun an tríú teanga a theagasc, is féidir úsáid a bhaint as Punann na dTeangacha Eorpacha in áit chur chuige FCÁT. Comhairle na hEorpa a dhear an phunann (Comhairle na hEorpa g.d. [2]). Luaigh Harris agus Ó Duibhir (2011, lgh 68-69) na buntáistí a bhaineann leis an Phunann:

Féadann sí freastal ar roinnt feidhmeanna, ach is iad na feidhmeanna a bhaineann leis an gcomhthéacs reatha ná (a) gnóthachtálacha foghlaimoírí a thaifeadadh agus a ndul chun cinn a dhoiciméadú; agus (b) ionstraim a thugann deis do dhaltáí machnamh a dhéanamh ar a bhfoghlaim. (2011, lch 68)

Tá leagan Béarla den Phunann in úsáid i mbunscoileanna na hÉireann chun freastal ar riachtanais na ndaltaí nuathagtha ó thíortha eile (Little, 2005) agus d'fhéadfadh an acmhainn sin a oiriúnú a thuilleadh i dtreo na Gaeilge (Harris & Ó Duibhir, lch 69). D'fhoilsigh an *Modern Languages in the Primary School Initiative* leagan dátheangach Béarla/Gaeilge (MLPSI, 2005). Tá eiseamláirí eile ar fáil, mar shampla an leagan atá ag Scottish CILT (2014).

10. ÉAGSÚLACHT AGUS ROGHA TEANGACHA

Agus cén teanga a roghnófar? Ní thagann an cheist seo chun tosaigh mórán thar lear i ndiaidh an Bhéarla. Ach tá liosta iontach fada teangacha iasachta i gceist i gcóras oideachais na Poblachta: Fraincis, Gearmáinis, Spáinnis, Iodáilis, Rúisis, Seapáinis, Araibis, Sínis, agus anois teangacha na ndaltaí nuathagtha (An Roinn Oideachais agus Scileanna 2017a, lgh 26-29). An bhfuil baol ann go mbeidh comórtas cómhrafach ann idir na teangacha éagsúla sa churaclam agus sa seomra foirne; iomaíocht ghéar nó 'Cogadh na gCarad' idir na teangacha éagsúla, chun áit agus fábhara a fháil ar an chlár ama, seachas breisteangachas dearfach. Ní féidir a thuar cén teanga a bheidh 'úsáideach' do dhaltáí an lae inniu i gceann 10-20 bliain nuair a rachaidh siad amach i mbun an tsaoil oibre. Níor shamhail an t-údar, mar shampla, agus é ar scoil go mba í an tSualainnis an chéad theanga iasachta a bhéarfadh tuarastal ceart dó (McKendry, 2013).

Tá an Foras Pátrúnachta agus na gaelscoileanna ag iarraidh dea-nósanna agus cumas teanga na ndaltaí a fhorbairt i dteannta a gcumais sa Ghaeilge. In áit chur chuige FCÁT/CLIL, an fiú smaoineamh ar an Esperanto mar réamhchúrsa foghlama agus feasachta teanga, ag feidhmiú mar Lingchlár nó Springboard (Tellier) i dtreo teanga eile nuair a rachaidh siad isteach san iarbhunscoil (Mullarney; Ó Riain), nó amach sa saol mór?



TAGAIRTÍ

- Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (An ceathrú heagrán) Multilingual Matters.
- Cabau-Lampa, B. (2007). Mother tongue plus two European languages in Sweden: Unrealistic educational goals? *Language Policy*, 6, 333-358.
- Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT). (2006). *My Language Portfolio*. Ar fáil ar: <http://www.agtv.vic.edu.au/files/Website%202015/8871-junior-passport.pdf>
- Coimisiún na hEorpa. (2002). *Presidency Conclusions. Barcelona European Council. March 15 and 16, 2002*. Ar fáil ar: http://europa.eu/rapid/press-release_PRES-02-930_en.htm
- An Coimisiún Eorpach. Comhairle an Aontais Eorpaigh. (2014). Conclusions on multilingualism and the development of language competences. Education, Youth,
- Culture and Sport Council meeting, Brussels, 20 May 2014. Ar fáil ar: https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142692.pdf (léite 24 Deireadh Fómhair 2018)
- Comhairle na hEorpa/Council of Europe. (gan dáta [1]). *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. Ar fáil ag: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale>
- Comhairle na hEorpa/Council of Europe. (gan dáta). (2). *European Language Portfolio*. Ar fáil ag: <https://www.coe.int/en/web/portfolio>
- Comhairle na hEorpa/Council of Europe. (2008). *Language Education Policy Profile: Ireland*. Ar fáil ag: <https://www.education.ie/en/Publications/Education-Reports/Council-of-Europe-Language-Education-Policy-Profile.pdf>
- An Coimisiún Eorpach. Comhairle an Aontais Eorpaigh. (2014). Conclusions on multilingualism and the development of language competences. *Education, Youth, Culture and Sport Council meeting*, Brussels, 20 May 2014. Ar fáil ar: https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142692.pdf (léite 24 Deireadh Fómhair 2018)
- An Chomhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta (CNCM). (1999). *Curaclam na Bunscoile: Gaeilge*. An Roinn Oideachais agus Scileanna: Baile Átha Cliath. Ar fáil ar: https://www.curriculumonline.ie/getmedia/920c3fd9-1f53-4163-a045-90f07ebb6b71/PSEC01b-Gaeilge_curriculum.pdf
- An Chomhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta (CNCM). (gan dáta). *An Teastas Sóisearach: An Ghaeilge*. Ar fáil ag: <https://www.curriculumonline.ie/Junior-cycle/Junior-Cycle-Subjects/Gaeilge-T2-L2/Introduction-to-this-specification?lang=ga-ie>
- Estyn (HMI for Education and Training in Wales). (2002). *Developing dual literacy: An Estyn discussion paper*. Estyn.
- Eurostat. (gan dáta). *National Reference Metadata in ESS Standard for Quality Reports Structure (ESQRS). Statistical Presentation 2. National Education System – Provisions regarding language learning*. Ar fáil ar: https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/educ_uae_enr_esqrs_ie.htm
- Eurydice. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe*. Eurydice.
- Eurydice. (2017). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. Ar fáil ar: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/key-data-teaching-languages-school-europe---2017-edition_en
- Harris, J., Ó Duibhir, P. (2011). *Múineadh Éifeachtach Teangacha: Sintéis ar Thaighde. Tuarascáil Taighde Uimh. 13*. CNCM: Baile Átha Cliath.
- Karlsson, I. (1994, Lúnasa 29) Svenska språket överlever i EU. *Svenska Dagbladet*.
- Little, D. (2005). The Common European Framework and the European Language Portfolio: Involving learners and their judgements in the assessment process. *Language Testing*, 22(3), 321-336.
- McKendry, E. (gan dáta). *Immersion Education: An Introductory Guide for Teachers* Comhairle na Gaelscolaíochta agus An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta (COGG).
- McKendry, E. (2007). *An Tumoideachas / Immersion Education*. Comhairle na Gaelscolaíochta agus An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta (COGG).



McKendry, E. (2013). Conversations in Uppsala and Diversity in Language Learning. In A. Ó Corráin & G. Ó Riain (eag.) *Celebrating Sixty Years of Celtic Studies at Uppsala University: Proceedings of the Eleventh Symposium of Societas Celtologica Nordica*. (lgh 213-226). Uppsala Universitet. 213-226.

Modern Languages in the Primary School Initiative (MLPSI). (2005). *My European Language Portfolio* (My ELP). Kildare Education Centre.

Mullarney, M. (1989). Esperanto for Language Awareness. In B. Ó Meadhra, B. Richardson & C. Ó Cuilleain (eag.) *Languages in the 1990s: Proceedings of the MLTA's Third National Modern Language Convention*. MLTA/DCU. 78-83.

O'Brien, C. (21 Samhain 2017). Children in Gaelscoileanna to learn foreign languages. Irish Times. Ar fáil ar: <https://www.irishtimes.com/news/education/children-in-gaelscoileanna-to-learn-foreign-languages-1.3298859>

Ó Riain, S. (Márta 2009). Múineadh na Gaeilge: cabhair ó Esperanto? *FEASTA*, Clódhanna Teoranta. 23-26.

An Roinn Oideachais agus Scileanna. (2014). *Creat Le hAghaidh Comhairliúcháin ar Straitéis Um Theangacha lasachta San Oideachas d'Éirinn*. Ar fáil ar: <https://www.education.ie/ga/Scoileanna-Coláistí/Eolas/Curaclaim-agus-Siollabas/Teanga-lasachta>

An Roinn Oideachais agus Scileanna. (2017a). *An Straitéis do Theangacha lasachta san Oideachas in Éirinn 2017-2026: Déanann Teangacha Nasc*. BÁC: An Roinn Oideachais agus Scileanna. Ar fáil ar: https://www.education.ie/ga/Scoileanna-Col%3%A1ist%3%AD/Eolas/Curaclaim-agus-Siollabas/Teanga-lasachta/fls_languages_connect_strategy_ir.pdf (léite 24 Deireadh Fómhair 2018)

An Roinn Oideachais agus Scileanna. (2017b). *Sonraíocht Ghaeilge na Sraithe Sóisearaí*. Ar fáil ar: https://curriculumonline.ie/getmedia/ac4ea67a-3318-4900-a156-9e8cb9cfaaac/JC-GAE-T2_sonraiocht-deiridh.pdf

Scottish CILT. (2014). *My European Language Portfolio*. Ar fáil ar: <https://www.scilt.org.uk/Portals/24/Library/resources/ELP/My%20European%20Language%20Portfolio%20electronic%20V2%20May2015.pdf> (léite 24 Deireadh Fómhair 2018)

Tellier, A. (2013). *Esperanto as a starter language for child second-language learners in the primary school. (An dara heagrán)*. Esperanto UK. Ar fáil ar: http://www.esperantoresearch.org.uk/sites/default/files/site/files/esperanto_as_a_starter_language.pdf

Tuairisc (21 Samhain 2017) Leanaí i nGaelscoileanna le tosú ag foghlaim an tríú teanga sna naíonáin bheaga. *Tuairisc.ie*. Ar fáil ar: <https://tuairisc.ie/leanai-i-ngaelscoileanna-le-tosu-ag-foghlaim-na-triu-teanga-sna-naionain-bheaga/>



Gaelic-Medium Education in Scotland – Challenges for the 21st century

Ingeborg Birnie, University of Strathclyde, Glasgow, Scotland

ABSTRACT

This paper discusses the challenges and opportunities provided by the continued growth of immersion Gaelic-medium education in the Western Isles, the last remaining heartland of the language in Scotland. Gaelic language policies and strategies, both at a national and local level, will be evaluated through the eyes of educators, parents and the wider bilingual community in terms of linguistic outcomes and language use. Recent initiatives to support both students and parents of students in Gaelic-medium education will be identified and links to language use ideology explored, and challenges for the education system will be identified.

ACHOIMRE

Sa pháipéar seo, pléitear na dúshláin agus na deiseanna a bhaineann le fás leanúnach an oideachais i nGaeilge na hAlban sna hOileáin Thiar, croíthailte deiridh na teanga in Albain. Déanfar measúnú ar bheartais agus ar straitéisí na teanga ar leibhéal náisiúnta agus áitiúil araon trí dhearcadh oideoirí, tuismitheoirí agus an phobail dhátheangaigh níos leithne i dtéarmaí torthaí teangeolaíocha agus úsáid na teanga. Luafar tionscnaimh le déanaí chun tacú le daltaí agus tuismitheoirí daltaí san oideachas i nGaeilge na hAlban. Féachfar freisin ar naisc leis an oideolaíocht maidir le húsáid teanga, agus aithneofar dúshláin atá le sárú ag an gcóras oideachais.



1. HISTORICAL CONTEXT

Gaelic-Medium Education (GME) is a relatively recent development in the Scottish Education system, having started in the early 1980s. This is not the first time that Gaelic has featured as a medium of instruction in the education system; it had been used in parish and charitable schools in the Gàidhealtachd¹, where the language was still spoken by a majority of the population, throughout the 19th century. The inclusion of Gaelic as a medium of instruction at that time was not aimed at educating children in their mother tongue, but instead as a mechanism to accelerate the process of anglicisation and evangelisation of these communities (Durkacz, 1983, p. 220).

This came to an abrupt halt in 1872 with the Education (Scotland) Act which nationalised and secularised elementary education and made it compulsory for children aged five to thirteen to attend school (Campbell, 1945). This Act made no reference to Gaelic at all; neither as a medium of instruction nor as a subject and, in an example of 'no policy is also a policy' (Baldauf, 1993), the previous ad hoc practice of using Gaelic to facilitate learning and for bible studies in Gàidhealtachd areas was neither condoned nor explicitly prohibited.

Robertson (2018) has suggested that the lack of provision for Gaelic in this Act marked another phase of decline of the language, but it is more likely that the Act was simply a reflection of the attitudes of the authorities towards the language at this time. This period might be characterised as the era of 'benign neglect', with the language neither promoted nor actively discouraged (McLeod, 2010), unlike the previous centuries where the authorities had been openly hostile to the language, resulting in Gaelic effectively disappearing from the education system, except as a subject, until the late 20th century.

2. THE "GAELIC RENAISSANCE" OF THE LATE 20TH CENTURY

Gaelic continued to have a limited presence in the education system until the latter part of the 20th century when a number of initiatives were established in the Gàidhealtachd to support pupils for whom Gaelic was their L1.

The first of these was the Inverness-shire Education Scheme which aimed to 'provide for the Gaelic-speaking pupil a fuller and more appropriate education by making as much use as is reasonable of his mother tongue' (MacLeod, 1966, p. 326).

This was followed in 1975 by the Bilingual Project in the newly-formed local authority of Comhairle nan Eilean Siar (CnES) – until 1997 known as the Western Isles Council – which was the last stronghold of the language. This scheme aimed to create 'situations and activities which stimulate children to use Gaelic as a natural language for the exploration and description of experience' (Murray & Morrison, 1984, p. 5).

This was a very successful local scheme, growing from 20 schools in 1975 to cover all 54 primary schools in the authority, as well as two secondary schools, by the early 1980s. This bilingual education scheme can be considered the pilot of what was to become GME, however, the extent to which it can be described as a truly bilingual education model can be questioned. There were large variations from school to school in terms of Gaelic input. This variation is, perhaps, not surprising, as without specific training for teachers and with only limited teaching resources the emphasis was very much on teachers' individual competences and interpretations of the scheme (MacLeòid, 2007).

These initial schemes to introduce Gaelic as a medium of instruction in the formal education system were aimed at pupils who were already familiar with the language and did not consider the language's changing sociolinguistic position. Although at this point there were still a small number of children for whom Gaelic was a L1, ongoing language shift meant that the number of children without any prior knowledge of Gaelic was growing, even in the heartland of the language. These schemes had not been developed as a mechanism for language acquisition and this dichotomy resulted in parents of Gaelic-speaking children raising concerns that their children entered school with more of the Gaelic language than they left with, whereas parents of monolingual English speakers identified that their children did not leave the education system speaking the language (MacLeòid, 2007).

3. A NEW PARADIGM IN EDUCATION

By the early 1980s, there was an acknowledgement at both governmental as well as community level that ongoing language shift had resulted in a decline in intergenerational transmission and therefore the numbers of young people for whom Gaelic was a L1. This resulted in a new model for Gaelic in the education system in what became known as Gaelic-Medium Education (GME). GME is modelled on the bilingual education model first developed in Canada in the 1960s. This model includes total immersion stages, typically the first three years of primary education. This is then followed by a bilingual model, which aims to ensure that children 'feel equally confident in the use of Gaelic and English' and 'are able to use both Gaelic and English in a full range of situations within and outwith school' (Her Majesty's Inspectorate of Education (Scotland), 2011, p. 4).

¹ The Gàidhealtachd is the term used to refer to the traditional heartland of the Gaelic language in Scotland, broadly equivalent to the areas which today are covered by the local authorities of Argyll and Bute, Comhairle nan Eilean Siar and the Highland Council.



The first GME units opened in 1985 in Inverness and Glasgow with 24 students (MacLeòid, 2007) and throughout the last two decades of the 20th century saw a rapid growth, both in terms of the number of pupils involved as well as the locations in which it was offered. This growth, especially in terms of new locations and schools, tapered off in the 21st century and in the academic year 2018-2019 there were 60 primary schools across fourteen local authorities in Scotland offering GME. In the majority of instances (53 schools) Gaelic is delivered in a number of classrooms (known as Gaelic units) in an otherwise English-medium school. In six instances² GME is delivered in a stand-alone Gaelic school, and in one instance it is delivered in a Gaelic school with an English unit³. The total number of pupils involved in 2018-2019 was 3,471, around 0.9% of the total primary school cohort (Galloway, 2019). The majority of children enrolled in GME do not have Gaelic as a L1, and come from households where the language is not spoken by either or both parents (National Records of Scotland, 2015) (Scottish National Records, 2013).

4. FACTORS AFFECTING GROWTH OF GME

The ongoing language shift has resulted in GME having been identified by Bòrd na Gàidhlig (BnG), the executive non-departmental public body responsible for the promotion of Gaelic development under the Gaelic Language (Scotland) Act of 2005, as the prime mechanism for language acquisition in children (Bòrd na Gàidhlig, 2012). The National Plan for Gaelic 2012-2017 aimed to ensure that the number of children entering GME each year doubled from about 400 to 800 over the course of the five-year plan in order to stabilise the numbers of Gaelic speakers in Scotland (Kandler, Unger, & Steele, 2010). This target was not reached however, and the growth of GME seems to have plateaued in recent years. There are a number of factors which have contributed to this, mainly associated with teacher recruitment and retention and the way parental demand is managed.

4.1 Teachers

One of the main factors which have affected the initiatives to increase GME has been the availability of teachers able to teach through the language. In the early stages of GME, many of the teachers who transferred from English to Gaelic medium were L1 speakers of the language. The changing demographic profile of Gaelic speakers has meant increasingly teachers in GME are new speakers of the language. This changing teacher profile has had implications for the way initial teacher education (ITE) for GME is imagined. New entrants to the profession need to be proficient in the language on entry to an ITE institution as, especially on the post-graduate programmes, there is limited time for Gaelic language development during these courses.

Immersion education places significant demands on the linguistic skills of the teacher, with the expectation that children will quickly acquire the target language, in this case Gaelic. Research by Pollock (2010) has indicated that both L1 speakers and new speakers of the language can be effective teachers in GME, each group with their own particular strengths. L1 speakers of the language can typically provide a Gaelic-speaking environment that is rich in idiom, with knowledge of traditional rhymes and songs leading to a creative use of the language in the classroom. New speakers, on the other hand, tend to have stronger literacy and grammatical skills, as well as an understanding of what it means to be a language learner in a minority language context.

Research conducted by McPake, McLeod, O'Hanlon, Fassetta, and Wilson (2016) identified the need for opportunities to enable new speakers of the language to achieve high levels of fluency in the language, with the recommendation this be targeted at individuals who are willing and able to become teachers of Gaelic. The recommendations of this report resulted in a programme⁴ to support experienced teachers who are currently in English-medium education (both at secondary and at primary level) and have some competences in Gaelic to transfer to GME. This programme, supported by local authorities and BnG, allows these teachers to return to their substantive post after completion of a year-long course. This course not only develops the linguistic competences of this group of teachers but also includes input on the pedagogical approaches specific to immersion settings and the late development of bilingualism in children.

The number of new teachers which enter the profession, both through ITE programmes and through professional development opportunities for practising teachers, continues to be smaller than the number of vacancies for GME positions, resulting both in a lack of growth in GME provision and also in a weakening of the immersion experience, with English-medium teachers used to fill gaps in recruitment.

4.2 Parental demand for GME

A further contributing factor which has affected the growth of GME has been that of parental demand. Various local authorities formulated their own requirements based on ongoing parental demand to ensure the sustainability of any

² Bunsgoil Gàidhlig Inbhir Nis (Inverness), Sgoil Gàidhlig Glaschu (Glasgow), Glean Dàil (Glasgow), Taobh na Pàirce (Edinburgh), Bunsgoil Gàidhlig Loch Aber (Fort William) and Bunsgoil Gàidhlig Port Rìgh (Portree, Isle of Skye)

³ Bun-sgoil Shlèite (Isle of Skye)

⁴ The Gaelic Immersion for Teachers (GIFT) course



GME provision. In 2016 BnG issued Statutory Guidance on Gaelic Education (see: Bòrd na Gàidhlig, 2016). This guidance is specifically aimed at parents and explains how to request GME for their child(ren) and the procedures relating to making a request to have their children educated through the medium of Gaelic. This statutory guidance also outlines the process a local authority has to follow when considering a request made by parents.

Research by O'Hanlon, Mcleod, and Paterson (2010) and O'Hanlon (2014) has shown that parental demand for GME is based on a number of factors. The strongest of these factors was that of heritage; family links to the language, general cultural, heritage of the Highlands and Islands and Scottish heritage. The second most cited reason was that of advantages associated with bilingual education; both in terms of personal language acquisition and the (perceived) quality of GME education, either through smaller class sizes or the reputation of the school. Opportunities beyond the education system in terms of opportunities to participate in cultural events and future employment were also named as reasons by parents to enrol their children in GME. An awareness of the sociolinguistic position and a desire to contribute to language revitalisation initiatives were only minor factors in the decisions made by parents.

The ongoing language shift means that it is increasingly likely that parents will not have a personal link to the language. Even where there is a personal link to the language, this does not necessarily mean that parents enrol their children in GME as can be seen in the CnES where Gaelic is offered in 20 out of the 22 schools but where only 39.0% of all children were enrolled in GME (Galloway, 2019)⁵.

It is also likely that a lack of awareness among parents without personal links to Gaelic or a lack of knowledge regarding the possibility of GME for children without any previous knowledge of the language might be contributing factors to the decline in parental demand over the last decade or so. GME has remained a niche part of the education system (McPake et al., 2016) and its promotion focused on areas with existing provision for the language. This means that a lack of parental knowledge about the possibility of having children educated through the medium of Gaelic, or a lack of awareness around the processes to request GME be established in a local authority, might also influence the level of parental demand.

Recent national campaigns by Bòrd na Gàidhlig to promote the benefits of a bilingual education have been used in an attempt to increase the number of children enrolled in GME. Enrolment figures would suggest that the impact of these initiatives has not led to an obvious increase in demand for GME provision across the country, although individual local authorities might have experienced an increase in demand, especially in those areas where the provision has been successful. An example of this would be Glasgow. Glasgow was one of the first places to establish GME in what was to become Sgoil Ghàidhlig Ghlaschu (Glasgow Gaelic School). This stand-alone school provides GME education at both primary and secondary level on a single campus. The continued growth of Sgoil Ghàidhlig Ghlaschu resulted in the opening of a second stand-alone (primary) school in the city, and discussions are ongoing surrounding the establishment of a third, and even a fourth, Gaelic school in Glasgow.

5 GME AND THE REVITALISATION OF GAELIC

5.1 Overview

The number of students in GME currently represents only a small proportion of the overall primary cohort, but against a backdrop of ongoing language shift it has been acknowledged that the education system is the prime mechanism for children to acquire Gaelic (Bòrd na Gàidhlig, 2012). Education Scotland, an executive agency of the Scottish Government has described GME as 'the best way of achieving a sustainable future for the Gaelic language' (2015, p. 8) and the most recent census data would, in the first instance, appear to endorse this.

In the 2011 census around 57,000 individuals, 1.1% of the population, indicated that they could speak the language, a decrease of around 1,200 compared to the results from the census a decade earlier (General Registrar of Scotland, 2005). The self-reported competences in the language decreased in every age group, with one notable exception – those aged between 3 and 17. In this age category, the numbers of speakers increased from 0.53% to 0.70% for all 3 and 4 year olds, from 0.91% to 1.13% for 5 to 11 year olds, and from 1.04% to 1.10% for 12 to 17 year olds between 2001 and 2011 (General Registrar of Scotland, 2005; National Records of Scotland, 2015).

This can almost certainly be attributed to the influence of GME, as the same census data indicated that 80% of GME pupils do not have Gaelic as their main home language, and herein lies the first difficulty in transferring the language from the classroom to the wider community. Education Scotland, in its Advice on Gaelic Education, has stated that the fluency of the children is 'enhanced by using the language outwith school' (2015, p. 12), with parents having an important role to play in supporting this.

5.2 The home and family

The choice to enrol in GME requires an active opt-in on the part of the parents and therefore it can be assumed that they are positively disposed towards the language. This does not, however, mean that the language is used in the

⁵In January 2020 CnES announced that all pupils entering the education system from August 2020 would be automatically enrolled in GME (BBC, 2020).



home, even where one or all care-givers can speak the language, as research by Birnie (2018) has shown:

My husband does not speak Gaelic, but I have two young daughters and a young son, they do Gaelic at school, so no, I don't use Gaelic at all, but we sent them to the Gaelic school, we want them to have Gaelic.

(Translation of transcript BP10_01 from interview with Informant BP10, Birnie (2018)).

This study supports the findings of Munro, Mac an Tàilleir, and Armstrong (2011) which showed a reliance on the education system as a mechanism for language acquisition, even where the language is present in the family. In many instances this is because of the 'inertia condition of language choice' (Spolsky & Cooper, 1991, p. 146) where the language first established between individuals, whether that be Gaelic or English, is the language in which future conversations are more likely to be conducted. Smith-Christmas (2014) has identified that this means that children are socialised into the norms of language shift, identifying and copying the patterns of language use they see the adults in the family use.

This 'inertia condition' is also likely to play a role in situations where parents, as recommended by Education Scotland (2015), learn the language to support their children through GME; even where parents reach a level of proficiency in the language, this need not mean that Gaelic will be established as the main language of the home.

Birnie (2018) has also shown that where Gaelic is used in the home, this is often limited in scope and situationally specific. Gaelic can be described as the 'marked code-choice' (Myers-Scotton, 1988); a deliberate decision by the interlocutor to use the language:

I speak Gaelic as often as I can with my youngest son. I was not fluent when the other children were born, and English was the main language we used. I am trying however to speak Gaelic as well. I speak English with the older children at the weekend when we are all together ... I am aware that I use more English with the children when I argue with them. I had an argument with my daughter, and she was unhappy ... I was speaking English to her without even trying to use Gaelic as well.

(Translation of transcript BP02_01 from interview with Informant BP02, Birnie (2018)).

Furthermore, the language used by children in these families in interactions with their siblings is exclusively English. The main exception was when children were actively reminded by an adult to use Gaelic, for example in the presence of Gaelic-speaking acquaintances, or when engaging in 'Gaelic activities', such as Gaelic sports or afterschool clubs or cultural events (Birnie, 2018).

5.3 The community

The use of the language outside the education system is further complicated as around 65% of those attending GME were living in local authorities where fewer than 20% of the population speak Gaelic. Gaelic is a minority language across all local authorities, with the exception of CnES and some parishes across the Highland Council, where a majority of the population claimed to be able to speak Gaelic. In none of these communities did the self-reported ability to speak Gaelic reach 66.7%, the figure identified by Ó Giollagáin, Mac Donnacha, Ní Chualáin, Ní Shéaghdha, and O'Brien as being the percentage of active speakers required for the use of the language in a community to be sustainable, with 'communities [yielding] to the pressures of language shift when the proportion of active speakers ... falls below this threshold' (2007, p. 10).

The percentage identified by Ó Giollagáin et al. (2007) is based on active speakers of the language, not on the linguistic competences of the language as measured in the Scottish census, especially as research has indicated that high levels of language ability in a community need not, of itself, result in active language use. English has become the unmarked code-choice in the majority of community settings and situations, unless these have been recognised or designed as "Gaelic spaces" – locations where Gaelic is the accepted or expected linguistic norm (Birnie, 2018).

Without having a natural community of practice for the language in the domains named by Fishman (1991) as the *sine qua non* of language revitalisation, for example the home, the family and the community, this has further resulted in an institutionalisation of Gaelic; a reliance on the creation of designated "safe spaces", for example Gaelic afterschool activities, where the expected linguistic norm is Gaelic, rather than natural, spontaneous community language use.

This means that once children reach adulthood, they are unlikely to continue to use the language in these *Gemeinschaft* or community domains, with research by Dunmore (2015) indicating that only around 20% of those who had attended GME continued to make substantial use of the language. Individuals who reported high levels of Gaelic language use were typically employed in the 'Gaelic sectors' of education, the media, and language development. This participation in Gaelic employment (or study), as also shown by MacLeod (2009), was crucial in the creation of 'networks in which the language is used socially' (Dunmore, 2015, p. 288).



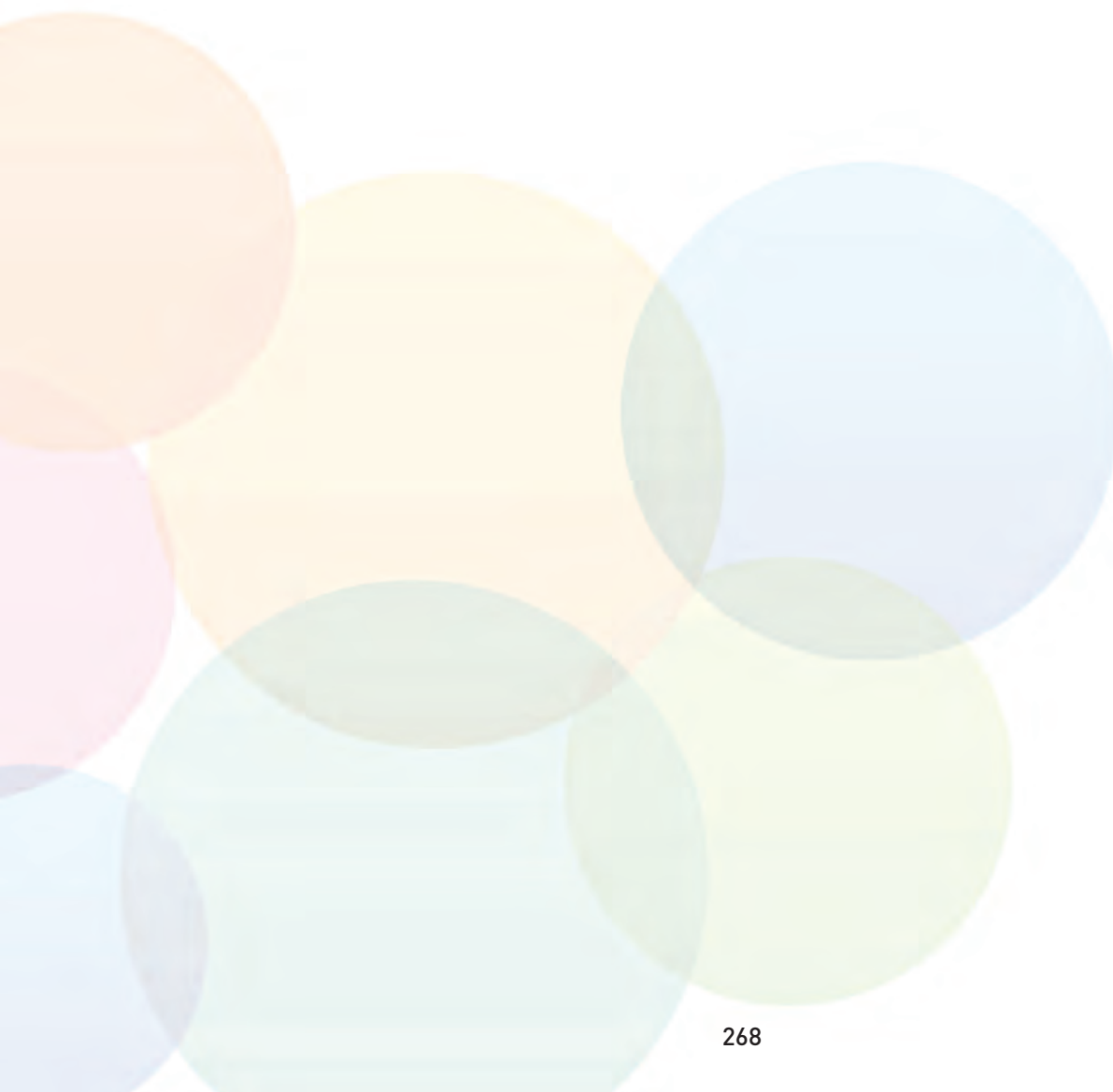
6. CONCLUSION

The use of Gaelic in the education system has seen a complete turn-around, from the medium of instruction in Gaelic-speaking communities as a mechanism for children to acquire English to being an initiative which aimed to reverse what it arguably precipitated – language shift (Oliver, 2006) – through the delivery of an immersion experience to non-speakers of the language in communities where the majority language is English. These initiatives have, both implicitly and explicitly, assumed that ‘every child taught Gaelic in the primary school ... becomes a ‘Gaelic speaker’, and that the language will be ‘secured’ if the number of children beginning Gaelic-medium primary education each year exceeds the number of Gaelic speakers each year (McLeod, 2002, p. 283).

The uptake of GME continues to be very low, with English being the language in which the children are most likely to socialise, both with their peers and with their (extended) families. English is the language which makes up the linguistic soundscape of the communities in which they are growing up and is the dominant language in the media.

All these factors, combined with an educational model which focuses on ensuring that children achieve ‘equal fluency and literacy in both Gaelic and English’ (Her Majesty’s Inspectorate of Education (Scotland), 2011, p. 4), have ensured that Gaelic is, and continues to be, a minority language for the majority of pupils, and a language in which they are unlikely to be as competent in a range of domains as English (Dunbar, 2011). The language is, therefore, likely to remain a second language, and one in which is used in a limited number of domains, with English the unmarked code-choice for most, if not all domains, and Gaelic considered a potentially marketable skill, but not as a means of daily communication.

‘Languages need communities in order to live ... this point is fundamental’ (Crystal, 2000, p. 134). GME faces challenges in terms of teacher recruitment and low pupil uptake, but perhaps the biggest challenge the language faces is the creation of a mechanism to take the language out of the classroom and into the community.





REFERENCES

- Baldauf, R. (1993). "Unplanned" language policy and planning. *Annual Review of Applied Linguistics*(14), 82-89.
- BBC. (2020). Gaelic to be 'default' language for new pupils in Western Isles schools. Retrieved from <https://www.bbc.co.uk/news/uk-scotland-highlands-islands-51221475>
- Birnie, I. (2018). *'Gàidhlig ga bruidhinn an seo?' – Linguistic practices and Gaelic language management initiatives in Stornoway, the Western Isles of Scotland*. (PhD). University of Aberdeen, Aberdeen.
- Bòrd na Gàidhlig. (2012). *Plana Cànan Nàiseanta Gàidhlig 2012 - 2017 Fàs & Feabhas*. Retrieved from https://gaeliclanguageplansscotland.org.uk/files/development/Plana%20Naiseanta%2012-17_GD.pdf
- Bòrd na Gàidhlig. (2016). *Statutory Guidance on Gaelic Education*. Retrieved from: <https://www.gaidhlig.scot/wp-content/uploads/2017/01/Statutory-Guidance-for-Gaelic-Education.pdf>
- Campbell, J. L. (1945). *Gaelic in Scottish education and life: past, present and future* (1st ed.). Saltire Society.
- Crystal, D. (2000). *Language death* (7th ed.). Cambridge University Press.
- Dunbar, R. (2011). Bilingualism: Conceptual difficulties and practical challenges. In J. M. Kirk & D. P. O Baoill (Eds.), *Strategies for minority languages: Northern Ireland, The Republic of Ireland and Scotland* (pp. 150-163). Cló Ollscoil na Banríona.
- Dunmore, S. (2015). *Bilingual Life after School? Language use, ideologies and attitudes among Gaelic-medium Educated Adults*. (PhD). University of Edinburgh.
- Durkacz, V. E. (1983). *The decline of the Celtic languages* (1st ed.). John Donald Publishers Ltd.
- Education Scotland. (2015). *Advice on Gaelic Medium Education*. Retrieved from https://education.gov.scot/improvement/Documents/Gael3-Advice-on-Gaelic-Education-Eng_.pdf
- Fishman, J. (1991). *Reversing language shift - Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Multilingual Matters Ltd.
- Galloway, J. (2019). *Dàta Foghlam Gàidhlig / Gaelic Education Data*. Retrieved from: <http://www.gaidhlig.scot/wp-content/uploads/2019/07/Dàta-Foghlaim-AM-FOLLAIS-2018-19-egn-2-PUBLIC-Education-Data-1.pdf>
- General Registrar of Scotland. (2005). *Scotland's census 2001 Gaelic Report*. Retrieved from <http://www.gro-scotland.gov.uk/files1/stats/gaelic-rep-english-commentary.pdf>
- Her Majesty's Inspectorate of Education (Scotland). (2011). *Gaelic Education: Building on the successes, addressing the barriers*. Retrieved from: <http://www.gaidhlig.scot/wpcontent/uploads/2018/06/BuildingontheSuccesses1017.pdf>
- Kandler, A., Unger, R., & Steele, J. (2010). *Language shift, bilingualism and the future of Britain's Celtic Languages*. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 365, 3855-3864.
- Macleod, M. (1966). Gaelic in Highland Education. *Transactions of the Gaelic Society of Inverness, XLIII*, 305 - 334.
- MacLeod, M. (2009). Gaelic Language Skills in the Workplace. In J. M. Kirk & D. P. O Baoill (Eds.), *Language and Economic Development: Northern Ireland, the Republic of Ireland, and Scotland* (1st ed., pp. 134-152). Cló Ollscoil na Banríona.
- MacLeòid, D. J. (2007). Sùil air ais. In M. NicNeacail & M. MacIomhair (Eds.), *Foghlam tro Mheadhan na Gàidhlig* (pp. 1-16).
- McLeod, W. (2002). Gaelic Scotland: A 'Renaissance' without planning. *Hizkuntza Biziberritzeko Saoiak / Experiencias de Inversion del Cambio Linguístico / Recuperation de la Perte Linguistique / Reversing Language Shift*, 279-295.
- McLeod, W. (2010). Poileasaidh Leasachaidh na Gàidhlig: Paradaim Ùr. In G. Munro & I. Mac an Tàilleir (Eds.), *Coimhearsnachd na Gàidhlig an-diugh / Gaelic Communities Today* (1st ed., pp. 1-18). Dunedin Academic Press.
- McPake, J., McLeod, W., O'Hanlon, F., Fassetta, G., & Wilson, M. (2016). Professional development programmes for teachers moving from majority to minoritised language medium education: lessons from a comparative study. *Language Policy*, 16(1), 79-105. doi:10.1007/s10993-015-9395-6
- Munro, G., Mac an Tàilleir, I., & Armstrong, T. (2011). *The State of Gaelic in Shawbost*. Teangue: Sabhal Mòr Ostaig.
- Murray, J., & Morrison, C. (1984). *Bilingual primary education*. Acair.
- Myers-Scotton, C. (1988). Code-Switching as indexical of social negotiations. In M. Heller (Ed.), *Codeswitching: Anthropological and sociolinguistic perspectives* (pp. 151-187). Mouton de Gruyter.



- National Records of Scotland. (2015). *Scotland's Census 2011: Gaelic report* (part 1). Retrieved from https://www.scotlandscensus.gov.uk/documents/census2021/Scotlands_Census_2011_Gaelic_Report_Part_1.pdf
- Ó Giollagáin, C., Mac Donnacha, S., Ní Chualáin, F., Ní Shéaghdha, A., & O'Brien, M. (2007). *Comprehensive linguistic study of the use of Irish in the Gaeltacht: Principal findings and recommendations*. Retrieved from: <https://www.cogg.ie/wp-content/uploads/Linguistic-Study-of-the-Use-of-Irish-in-the-Gaeltacht.pdf>
- O'Hanlon, F. (2014). Choice of Scottish Gaelic-medium and Welsh-medium education at the primary and secondary school stages: parent and pupil perspectives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(2), 242-259. doi:10.1080/13670050.2014.923374
- O'Hanlon, F., Mcleod, F., & Paterson, L. (2010). *Gaelic-medium education in Scotland: choice and attainment at the primary and secondary school stages. Final report of the project 'The Output of Gaelic Education'*. Retrieved from: <https://www.gaidhlig.scot/wp-content/uploads/2018/06/OHanlon-2010-Taghadh-coileanadh-FtG-CR09-05-GME-choice-attainment.pdf>
- Oliver, J. (2006). Where is Gaelic? Revitalisation, language, culture and identity. In W. McLeod (Ed.), *Revitalising Gaelic in Scotland - Policy, planning and public discourse* (pp. 155-168).
- Oliver, J. (2006). Where is Gaelic? Revitalisation, language, culture and identity. In W. McLeod (Ed.), *Revitalising Gaelic in Scotland - Policy, planning and public discourse* (pp. 155-168).
- Pollock, I. (2010). Learning from learners: teachers in Immersion classrooms. In G. Munro & I. Mac an Tàilleir (Eds.), *Coimhearsnachd na Gàidhlig an-diugh / Gaelic Communities today* (pp. 117-126). Edinburgh: Dunedin Academic Press.
- Robertson, B. (2018). *Gaelic: the Gaelic Language in Education in the UK* (2nd edition). Retrieved from: https://www.mercator-research.eu/fileadmin/mercator/documents/regional_dossiers/Gaelic_2nd.pdf
- Smith-Christmas, C. (2014). Being socialised into language shift: the impact of extended family members on family language policy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(5), 511-526. doi:10.1080/01434632.2014.882930
- Spolsky, B., & Cooper, R. (1991). *The Languages of Jerusalem*. Clarendon Press.



An tOideachas Gàidhlig in Albain – Dúshláin don 21ú hAois

Ingeborg Birnie, Ollscoil Strathclyde, Glaschú, Albain

ACHOIMRE

Sa pháipéar seo, pléitear na dúshláin agus na deiseanna a bhaineann le fás leanúnach an oideachais i nGaeilge na hAlban sna hOileáin Thiar, croíthailte deiridh na teanga in Albain. Déanfar measúnú ar bheartais agus ar straitéisí na teanga ar leibhéal náisiúnta agus áitiúil araon trí dhearcadh oideoirí, tuismitheoirí agus an phobail dhátheangaigh níos leithne i dtéarmaí torthaí teangeolaíocha agus úsáid na teanga. Luafar tionscnaimh le déanaí chun tacú le daltaí agus tuismitheoirí daltaí san oideachas i nGaeilge na hAlban. Féachfar freisin ar naisc leis an oideolaíocht maidir le húsáid teanga, agus aithneofar dúshláin atá le sárú ag an gcóras oideachais.

ABSTRACT

This paper discusses the challenges and opportunities provided by the continued growth of immersion Gaelic-medium education in the Western Isles, the last remaining heartland of the language in Scotland. Gaelic language policies and strategies, both at a national and local level, will be evaluated through the eyes of educators, parents and the wider bilingual community in terms of linguistic outcomes and language use. Recent initiatives to support both students and parents of students in Gaelic-medium education will be identified and links to language use ideology explored, and challenges for the education system will be identified.



1. COMHTHÉACS STAIRIÚIL

Forbairt réasúnta nua i gcóras oideachais na hAlban is ea an t-oideachas Gàidhlig, agus ba sna 1980idí a cuireadh tús leis. Níorbh é sin an chéad uair a bhí an Ghàidhlig ina meán teagaisc sa chóras oideachais; bhíodh sí in úsáid i scoileanna paróiste agus i scoileanna carthanachta sa Ghàidhealtachd¹, ina mbíodh an teanga á labhairt ag formhór an phobail, ar fud an 19ú haois. Níorbh é oideachas a chur ar leanaí ina máthairtheanga féin an aidhm a bhí leis an nGàidhlig a úsáid mar mheán teagaisc an tráth sin. Ina áit sin, meicníocht a bhí ann chun luas a chur faoin ngalldú agus faoin tsoiscéalaíocht sna pobail sin (Durkacz, 1983, lch 220).

Tháinig deireadh tobann leis sin in 1872 mar thoradh ar an Education (Scotland) Act lena ndearnadh an t-oideachas bunscoile a náisiúnú agus a dhí-eaglaisiú. Faoin acht freisin, cuireadh ceangal ar leanaí idir cúig bliana agus trí bliana déag d'aois freastal ar an scoil (Campbell, 1945). Ní raibh tagairt ar bith sa Acht sin don Ghàidhlig mar mheán teagaisc ná mar ábhar scoile. Ina theannta sin, níor tacaíodh ann leis an gcleachtas ad hoc a bhí i bhfeidhm roimhe sin maidir le húsáid a bhaint as an nGàidhlig chun an fhoghlaim a éascú agus chun tabhairt faoi léann an Bhíobla sa Ghàidhealtachd ach níor cuireadh cosc ar an gcleachtas ach an oiread. Is sampla é sin d'easpa bheartais a bheith in úsáid mar bheartas (Baldauf, 1993).

Tá sé tugtha le fios ag Robertson (2018) gur léiriú ar chéim eile de mheath na teanga a bhí san easpa soláthair don Ghàidhlig san acht sin, ach is dóichí nach raibh san Acht ach léiriú ar dhearcadh na n-údarás i leith na teanga ag an am. D'fhéadfaí a rá go raibh 'faillí éadrom' á déanamh sa tréimhse sin toisc nach raibh an teanga á cur chun cinn ná nach rabhtas ag cur ina héadan go gníomhach an tráth sin (McLeod, 2010). Ní hionann é sin agus na céadta bliain roimhe sin nuair a chuir na húdaráis go mór in éadan na teanga go hoscailte, rud a d'fhág, dáiríre, nach raibh an teanga in úsáid sa chóras oideachais, ach amháin mar ábhar scoile, go dtí deireadh an 20ú haois.

2. "ATHBHEOCHAN NA GÀIDHLIG" AG DEIREADH AN 20Ú HAOIS

Bhí úsáid na Gàidhlig teoranta go maith sa chóras oideachais go dtí an chuid deiridh den 20ú haois, tráth ar cuireadh roinnt tionscnamh ar bun sa Ghàidhealtachd chun tacú le daltaí arbh í an Ghàidhlig a gcéad teanga (T1).

Ba í Scéim Oideachais Inverness-shire an chéad tionscnamh díobh sin, agus ba é ab aidhm leis an scéim sin '[to] provide for the Gaelic-speaking pupil a fuller and more appropriate education by making as much use as is reasonable of his mother tongue' (MacLeod, 1966, lch 326).

Tamall ina dhiaidh sin, cuireadh an Tionscadal Dátheangach ar bun in 1975 i gceantar Comhairle nan Eilean Siar (CnES), údarás áitiúil nuabhunaithe ar tugadh an *Western Isles Council* air go dtí 1997. Bhí an ceantar sin ar an áit deiridh ina raibh an teanga beo i gcónaí. Féachadh leis an scéim sin '[to create] situations and activities which stimulate children to use Gaelic as a natural language for the exploration and description of experience' (Murray & Morrison, 1984, lch 5).

Bhí an-rath go deo ar an scéim áitiúil sin. 20 scoil a bhí páirteach sa scéim ar dtús in 1975, agus leathnaigh an scéim amach chun na 54 bunscoil go léir i gceantar an údaráis, mar aon le dhá iar-bhunscoil, a chuimsiú faoi thús na 1980idí. Is féidir féachaint ar an scéim oideachais dhátheangaigh sin mar an clár píolótach as a n-eascródh an t-oideachas Gàidhlig ina dhiaidh sin. Mar sin féin, tá ceisteanna ann maidir lena oiread is a bhí an scéim ina samhail oideachais dhátheangaigh i ndáiríre. Bhí éagsúlachtaí móra ann ó scoil go scoil i dtéarmaí an ionchuir i nGàidhlig. Is dócha nach ionadh ar bith é an éagsúlacht sin: ní raibh aon sainiúlacht do mhúinteoirí ann agus bhí na hacmhainní teagaisc an-teoranta ar fad, rud a d'fhág go raibh an bhéim go léir, nach mór, ar inniúlachtaí aonair na múinteoirí agus ar a léirmhínte féin ar an scéim (MacLeòid, 2007).

Na scéimeanna tosaigh sin a raibh mar aidhm leo an Ghàidhlig a thabhairt isteach mar mheán teagaisc sa chóras oideachais fhoirmiúil, bhí siad dírithe ar dhaltaí a raibh cur amach ar an teanga acu cheana féin, agus níor cuireadh san áireamh staid shochtheangeolaíoch na teanga a bhí ag athrú ag an am. Bíodh is go raibh líon beag leanaí ann i gcónaí an tráth sin arbh í an Ghàidhlig a gcéad teanga, bhí líon na leanaí nach raibh aon eolas acu ar an nGàidhlig ag dul i méid mar thoradh ar an iompú teanga leanúnach, fiú amháin i gcrothailte na teanga. Ní mar mheicníocht chun an teanga a shealbhú a forbraíodh na scéimeanna, agus bhí mar thoradh ar an déscaradh sin gur léirigh tuismitheoirí na leanaí a raibh Gàidhlig acu inní go raibh Gàidhlig níos fearr ag na leanaí ag tosú ar scoil dóibh ná mar a bhí agus iad ag fágáil. Ag an am céanna, chuir tuismitheoirí na leanaí aonteangacha Béarla in iúl nach raibh an teanga sealbhaithe ag na leanaí agus iad ag fágáil na scoile (MacLeòid, 2007).

3. PARADÍM NUA SAN OIDEACHAS

Faoi thús na 1980idí, glacadh leis ar leibhéal rialtais agus ar leibhéal an phobail araon go raibh meath tagtha ar sheachadadh na teanga ó ghlúin go glúin, agus dá bhrí sin ar an líon daoine óga arbh í an Ghàidhlig a gcéad teanga,

¹ Tugtar Gàidhealtachd ar na háiteanna sin ina mbíonn an Ghàidhlig á labhairt in Albain. Tríd is tríd, is ionann iad agus na ceantair atá faoi chuimsiú údaráis áitiúla Earra-Ghàidheal agus Bòd (Argyll agus Bute), Comhairle nan Eilean Siar, agus Comhairle na Gàidhealtachd sa lá atá inniu ann.



mar gheall ar an iompú teanga leanúnach. Tháinig samhail nua chun cinn don Ghàidhlig sa chóras oideachais mar thoradh air sin, agus is é an t-oideachas Gàidhlig a thugtar air sin. Tá an t-oideachas Gàidhlig bunaithe ar an tsamhail oideachais dhátheangaigh a forbraíodh i gCeanada ar dtús sna 1960idí. Cuimsítear leis an tsamhail sin céimeanna lántumtha, sna chéad trí bliana den bhunscoil go hiondúil. Cuirtear samhail dhátheangach i bhfeidhm ina dhiaidh sin, a bhfuil mar aidhm léi a chinntiú go mbíonn leanaí 'equally confident in the use of Gaelic and English' agus gur féidir leo úsáid a bhaint as 'both Gaelic and English in a full range of situations within and outwith school' (Her Majesty's Inspectorate of Education (Scotland), 2011, lch 4).

In Inverness agus i nGlaschú a osclaíodh na chéad aonaid Ghàidhlig in 1985, agus 24 dalta iontu (MacLeòid, 2007). Bhí borradh faoin oideachas Gàidhlig sa scór bliain deiridh den 20ú haois, i dtéarmaí líon na ndaltaí agus i dtéarmaí na suíomhanna ina raibh sé á chur ar fáil araon. Tháinig laghdú ar an mborradh sin, go háirithe i dtéarmaí suíomhanna agus scoileanna nua, sa 21ú haois, agus bhí oideachas Gàidhlig á chur ar fáil i 60 bunscoil faoi scáth ceithre cinn déag d'údaráis áitiúla sa bhliain acadúil 2018-2019. I bhformhór na gcásanna (53 scoil), cuirtear an t-oideachas Gàidhlig ar fáil i roinnt seomraí ranga (ar a dtugtar aonaid Ghàidhlig) atá lonnaithe i scoileanna Béarla. I sé chás², is i scoil lán-Ghàidhlig a chuirtear an t-oideachas Gàidhlig ar fáil, agus in aon chás amháin is i scoil Ghàidhlig ina bhfuil aonad Béarla a chuirtear an t-oideachas Gàidhlig ar fáil³. Bhí líon iomlán de 3,471 dalta ag gabháil don oideachas Gàidhlig in 2018-2019, agus b'ionann é sin agus thart ar 0.9% den chohórt iomlán daltaí bunscoile (Galloway, 2019). Ní hí an Ghàidhlig an chéad teanga ag formhór na leanaí atá ag gabháil don oideachas Gàidhlig, agus níl Gàidhlig ag a dtuismitheoirí, nó níl Gàidhlig ag duine amháin díobh (National Records of Scotland, 2015) (Scottish National Records, 2013).

4. TOSCA A THÉANN I BHFEIDHM AR FHÁS AN OIDEACHAIS GÀIDHLIG

Mar thoradh ar an iompú teanga leanúnach, tá Bòrd na Gàidhlig (BnG), an comhlacht neamhrannach feidhmiúcháin poiblí atá freagrach as forbairt Gàidhlig faoin Gaelic Language (Scotland) Act de 2005, tar éis an t-oideachas Gàidhlig a aithint mar an phríomh-mheicníocht do leanaí chun an teanga a shealbhú (Bòrd na Gàidhlig, 2012). Bhí mar aidhm le *National Plan for Gaelic 2012-2017* a chinntiú go dtiocfadh méadú faoi dhó ar an líon leanaí ag tosú ar an oideachas Gàidhlig gach bliain ó thart ar 400 go 800 thar thréimhse an phlean cúig bliana leis an líon cainteoirí Gàidhlig in Albain a dhaingniú (Kandler, Unger, & Steele, 2010). Níor baineadh amach an sprioc sin, áfach, agus dealraíonn sé go bhfuil a bhuaic sroichte ag fás an oideachais Gàidhlig le blianta beaga anuas. Is iomaí toisc a chuir leis sin, agus baineann formhór na dtosca sin le hearcú agus coinneáil múinteoirí agus leis an gcaoi a ndéantar éileamh na dtuismitheoirí ar an oideachas Gàidhlig a bhainistiú.

4.1 Múinteoirí

Ceann de na príomhthosca a théann i bhfeidhm ar na tionscnaimh chun cur leis an oideachas Gàidhlig is ea múinteoirí a bheith ar fáil atá in ann teagasc trí mheán na teanga. I mblianta tosaigh an oideachais Gàidhlig, ba chainteoirí dúchais na teanga (T1) iad go leor de na múinteoirí a d'aistrigh ó bheith ag teagasc trí Bhéarla le dul ag teagasc i nGàidhlig. Mar thoradh ar an athrú ar phróifíl dhéimeagrafach na gcainteoirí Gàidhlig, tá méadú ag teacht de réir a chéile ar an líon múinteoirí san oideachas Gàidhlig ar cainteoirí nua den teanga iad. Bhí tionchar ag an athrú sin ar an bpróifíl múinteoirí ar an gcaoi a samhlaítear an oiliúint tosaigh múinteoirí don oideachas Gàidhlig. Toisc go mbíonn teorainn leis an am a bhíonn ar fáil d'fhorbairt na teanga ar na cúrsaí oiliúna, go háirithe ar chúrsaí iarchéime, ní mór d'iontrálaithe nua sa ghairm a bheith inniúil sa Ghàidhlig agus iad ag dul isteach sa choláiste oiliúna.

Cuireann an tumoideachas éilimh mhóra ar scileanna teanga an mhúinteora, agus bítear ag súil go sealbhóidh na leanaí an sprioctheanga, an Ghàidhlig sa chás seo, go tapa. Léiríodh i dtaighde le Pollock (2010) go bhfuil sé de chumas ag cainteoirí dúchais agus ag cainteoirí nua na teanga a bheith ina múinteoirí éifeachtacha san oideachas Gàidhlig, agus go mbíonn a bhuanna agus a láidreachtaí féin ag gach grúpa díobh. Bíonn sé ar chumas cainteoirí dúchais timpeallacht Ghàidhlig a chur ar fáil go hiondúil atá an-saibhir ó thaobh leaganacha cainte de, agus bíonn eolas acu ar rann agus ar amhráin thraidisiúnta, rud a fhágann go mbaintear úsáid chruthaitheach as an teanga sa seomra ranga. Os a choinne sin, is iondúil gur fearr na scileanna lítearthachta agus gramadaí a bhíonn ag na cainteoirí nua, agus bíonn tuiscint acu freisin ar a bhfuil i gceist le teanga a fhoghlaim i gcomhthéacs mionteanga.

I dtaighde le McPake, McLeod, O'Hanlon, Fassetta, agus Wilson (2016), aithníodh an ga atá le deiseanna chun cur ar chumas cainteoirí nua leibhéil arda líofachta a bhaint amach sa teanga, agus moladh sa taighde sin go mbeadh na deiseanna sin dírithe ar dhaoine atá toilteanach agus ábalta a bheith ina múinteoirí Gàidhlig. Cuireadh clár⁴ ar bun mar thoradh ar na moltaí sa tuarascáil sin chun tacú le múinteoirí oilte atá ag obair san oideachas Béarla faoi láthair (ag leibhéal bunscoile agus ag leibhéal meánscoile araon) agus a bhfuil inniúlachtaí áirithe sa Ghàidhlig acu aistriú chuig an oideachas Gàidhlig. Tacaíonn na húdarais áitiúla agus BnG leis an gclár seo, agus is féidir leis na múinteoirí sin filleadh ar a bpost féin tar éis dóibh cúrsa bliana a dhéanamh. Ní hamháin go bhforbraítear inniúlachtaí teanga

² Bunscoil Ghàidhlig Inbhir Nis (Inverness), Sgoil Ghàidhlig Glaschu (Glaschú), Glean Dàil (Glaschú), Taobh na Pàirce (Dún Éideann), Bunscoil Ghàidhlig Loch Aber (Fort William) agus Bunscoil Ghàidhlig Port Rìgh (Portree, an tEilean Sgitheanach)

³ Bun-sgoil Shlèite (an tEilean Sgitheanach)

⁴ Cúrsa Tumoideachais Gàidhlig do Mhúinteoirí



an ghrúpa múinteoirí ar an gcúrsa sin, ach tá ionchur ann freisin ar na cuir chuige oideolaíoch a bhaineann go sainiúil leis an suíomh tumoideachais agus le forbairt mhall an dátheangachais i leanaí.

Is lú i gcónaí an líon múinteoirí nua a thagann isteach sa ghairm, trí chláir oiliúna tosaigh múinteoirí agus trí dheiseanna forbartha gairmiúla do mhúinteoirí araon, ná an líon post atá ar fáil san oideachas Gàidhlig. Bíonn easpa fáis sa soláthar oideachais Gàidhlig ina toradh air sin, agus is laige an t-eispéireas tumoideachais freisin mar úsáidtear múinteoirí Béarla chun na bearnaí san earcaíocht a líonadh.

4.2 Éileamh ar an oideachas Gàidhlig ó thuismitheoirí

Rud eile a théann i bhfeidhm ar an bhfás ar an oideachas Gàidhlig is ea an t-éileamh ó thuismitheoirí. Rinne údaráis áitiúla éagsúla a gceanglais féin a leagan amach bunaithe ar an éileamh reatha ó thuismitheoirí chun inbhuanaitheacht aon soláthair oideachais Gàidhlig a chinntiú. D'fhoilsigh BnG *Statutory Guidance on Gaelic Education in 2016* (féach Bòrd na Gàidhlig, 2016). Tá an treoir seo dírithe go sonrach ar thuismitheoirí agus mínítear inti conas oideachas Gàidhlig a iarraidh dá leanbh/leanaí agus na nósanna imeachta a bhaineann le hiarratas a dhéanamh ar oideachas a chur ar leanaí trí Ghàidhlig. Tá achoimre sa treoir reachtúil seo freisin ar an bpróiseas is gá d'údarás áitiúil a leanúint agus iarratas ó thuismitheoirí á bhreithniú.

Tá sé léirithe i dtaighde le O'Hanlon, Mcleod agus Paterson (2010) agus le O'Hanlon (2014) go bhfuil an t-éileamh ar oideachas Gàidhlig ó thuismitheoirí bunaithe ar roinnt tosca. Bhí an oidhreacht ar an toisc ba láidre: ceangail teaghlaigh leis an teanga, oidhreacht chultúrtha ghinearálta na nGarbhchríoch agus na nOileán, agus oidhreacht na hAlban. An dara cúis ba mhinice a luadh ná na buntáistí a bhaineann leis an oideachas dátheangach, i dtéarmaí an tsealbhaite teanga phearsanta agus cáilíocht (mheasta) an oideachais Gàidhlig mar thoradh ar ranganna níos lú nó ar cháil na scoile. Luaigh tuismitheoirí deiseanna tar éis an chórais oideachais i dtéarmaí deiseanna chun páirt a ghlacadh in imeachtaí cultúrtha agus fostaíocht amach anseo mar chúiseanna chun oideachas Gàidhlig a chur ar leanaí freisin. Níor mhór an tábhacht a bhain le feachtas ar an staid shochtheangeolaíoch ná le mian cur le tionscnaimh athneartaithe teanga sna cinn a rinne na tuismitheoirí.

Mar thoradh ar an iompú teanga atá ar siúl, dealraíonn sé gur mó an seans a bheidh ann nach mbeidh ceangal pearsanta ag tuismitheoirí leis an teanga. Fiú sna cásanna sin ina bhfuil ceangal pearsanta ag tuismitheoirí leis an teanga, ní hionann é sin agus a rá go gcláróidh tuismitheoirí a leanaí san oideachas Gàidhlig faoi mar atá le feiceáil i gceantar CnES áit ina bhfuil an Ghàidhlig ar fáil i 20 den 22 scoil ach nach bhfuil ach 39.0% de na leanaí go léir ag gabháil don oideachas Gàidhlig (Galloway, 2019)⁵.

Is dócha freisin gur cúiseanna eile leis an laghdú ar an éileamh ó thuismitheoirí le timpeall deich mbliana anuas iad easpa feachtas i measc tuismitheoirí nach bhfuil ceangal pearsanta acu leis an teanga, nó easpa tuisceana acu gur féidir oideachas Gàidhlig a chur ar leanaí nach bhfuil aon chur amach acu ar an teanga cheana féin. Gné nideoige den chóras oideachais atá san oideachas Gàidhlig i gcónaí (McPake et al., 2016) agus is i gceantair ina bhfuil soláthar don teanga cheana féin a dhéantar é a chur chun cinn go príomha. Ar an ábhar sin, b'fhéidir go mbeadh easpa eolais i measc tuismitheoirí gur féidir oideachas Gàidhlig a chur ar leanaí nó easpa feachtas maidir leis na próisis chun oideachas Gàidhlig a chur ar bun i gceantar údaráis áitiúil, rud a d'fhéadfadh dul i gcion ar leibhéal an éilimh ó thuismitheoirí freisin.

Tá feachtais náisiúnta á reáchtáil ag Bòrd na Gàidhlig le tamall de bhlianta anuas chun na buntáistí a bhaineann le hoideachas dátheangach a chur chun cinn, agus baineadh úsáid as na feachtais sin chun cur leis an líon leanaí atá ag gabháil d'oideachas Gàidhlig. Thabharfaí le tuiscint leis na figiúirí clárúcháin nach raibh mar thoradh ar na tionscnaimh sin méadú soiléir ar an éileamh ar an soláthar oideachais Gàidhlig ar fud na tíre, cé go mb'fhéidir gur tháinig méadú ar an éileamh in údaráis áitiúla ar leith, go háirithe sna ceantair sin inar éirigh go maith leis an soláthar. Sampla breá de sin is ea Glaschú. Bhí Glaschú ar cheann de na chéad áiteanna inar cuireadh an t-oideachas Gàidhlig ar bun san ionad ar a dtabharfaí Sgoil Ghàidhlig Ghlaschu (Scoil Ghàidhlig Ghlaschú) ina dhiaidh sin. Cuirtear oideachas Gàidhlig ar fáil ag an mbunleibhéal agus ar an meánleibhéal ar aon champas amháin sa scoil neamhspleách seo. Mar thoradh ar fhorás leanúnach Sgoil Ghàidhlig Ghlaschu, osclaíodh an dara bunscoil neamhspleách sa chathair agus tá plé leanúnach ar siúl maidir leis an trío scoil Ghàidhlig, agus fiú an ceathrú scoil Ghàidhlig, a chur ar bun i nGlaschú.

5 AN TOIDEACHAS GÀIDHLIG AGUS ATHBHEOCHAN NA GÀIDHLIG

5.1 Léargas ginearálta

Tá an líon daltaí san oideachas Gàidhlig ina chuid bheag den chohórt iomlán bunscoile. Mar sin féin, i bhfianaise iompú teanga leanúnach, aithníodh gurb é an córas oideachais an phríomh-mheicníocht do leanaí chun an Ghàidhlig a shealbhú (Bòrd na Gàidhlig, 2012). Rinne Education Scotland, gníomhaireacht feidhmiúcháin de Rialtas na hAlban,

⁵ I mí Eanáir 2020, d'fhógair CnES go gclárófar go huathoibríoch san oideachas Gàidhlig gach dalta a rachaidh isteach sa chóras oideachais ó mhí Lúnasa 2020 ar aghaidh (BBC, 2020).



cur síos ar an oideachas Gàidhlig mar 'the best way of achieving a sustainable future for the Gaelic language' (2015, lch 8), agus dealraíonn sé go dtacaíonn na sonraí is déanaí ón daonáireamh leis an dearcadh sin ar an gcéad dul síos.

Thug thart ar 57,000 duine, nó 1.1% den daonra, le fios i ndaonáireamh 2011 go raibh an teanga acu agus ba laghdú thart ar 1,200 é sin le hais na dtorthaí ón daonáireamh deich mbliana roimhe sin (General Registrar of Scotland, 2005). Tháinig laghdú ar na hinniúlachtaí féintuairiscithe i ngach aon aoisghrúpa, gan ach aon eisceacht amháin ann – daoine idir 3 bliana agus 17 mbliana d'aois. San aoisghrúpa sin, tháinig méadú ar an líon cainteoirí ó 0.53% go 0.70% don líon iomlán leanaí 3 bliana agus 4 bliana d'aois, ó 0.91% go 1.13% do leanaí idir 5 bliana agus 11 bhliain d'aois, agus ó 1.04% go 1.10% do leanaí idir 12 bhliain agus 17 mbliana d'aois idir 2001 agus 2011 (General Registrar of Scotland, 2005; National Records of Scotland, 2015).

Is beag amhras atá ann gurb é tionchar an oideachais Gàidhlig is cúis leis sin, mar léirítear sna sonraí céanna ón daonáireamh nach í an Ghàidhlig an phríomhtheanga a labhraítear sa bhaile i gcás 80% de na daltaí san oideachas Gàidhlig, agus is é sin an chéad deacracht atá le sárú chun an teanga a aistriú ón seomra ranga go dtí an pobal níos leithne. Tá sé sonraithe ag Education Scotland in *Advice on Gaelic Education* go gcuirtear feabhas ar líofacht na leanaí 'by using the language outwith school' (2015, lch 12), agus go mbíonn ról tábhachtach ag na tuismitheoirí chun tacú leis sin.

5.2 An baile agus an teaghlach

Ní mór do tuismitheoirí rogha a dhéanamh d'aon turas chun oideachas Gàidhlig a chur ar a leanaí, rud a fhágann gur féidir glacadh leis go bhfuil siad báúil don teanga. Ní hé sin le rá, áfach, go mbíonn an teanga in úsáid sa bhaile, fiú sa chás go bhfuil Gàidhlig ag duine de na cúramóirí nó acu ar fad, mar atá léirithe i dtaighde le Birnie (2018):

Níl Gàidhlig ag m'fhear céile, ach tá beirt iníonacha óga agus mac óg agam, déanann siad Gàidhlig ar scoil, mar sin ní úsáidim Gàidhlig ar chor ar bith, ach cuirimid chuig an scoil Ghàidhlig iad, teastaíonn uainn go mbeadh Gàidhlig acu.

(Aistriúchán ar thras-scríbhinn BP10_01 ó agallamh le Faisnéiseoir BP10, Birnie (2018)).

Tacaíonn an staidéar seo le torthaí Munro, Mac an Tàilleir agus Armstrong (2011) inar léiríodh go mbítear ag brath ar an gcóras oideachais mar mheicníocht don sealbhú teanga, fiú amháin má bhíonn an teanga in úsáid sa teaghlach. Is é an 'inertia condition of language choice' (Spolsky & Cooper, 1991, lch 146) is cúis leis sin go minic. De réir na tuairime sin, is í an chéad teanga a úsáidtear idir daoine, cibé acu an Gàidhlig nó Béarla atá ann, an teanga is dóichí a úsáidfead le aghaidh comhráite ina dhiaidh sin. Tá sé aitheanta ag Smith-Christmas (2014) go ndéantar leanaí a shóisialú maidir le noirm an iompaithe teanga, is é sin go ndéanann siad patrúin na húsáidte teanga a bhíonn in úsáid ag na daoine fásta sa teaghlach a aithint agus a chóipeáil.

Is dócha go bhfuil ról ag an 'inertia condition' sin freisin i gcásanna ina bhfoghlaímíonn tuismitheoirí an teanga, faoi mar atá molta ag Education Scotland (2015), chun tacú le leanaí tríd an oideachas Gàidhlig; fiú sa chás ina n-éiríonn le tuismitheoirí inniúlacht áirithe a bhaint amach sa teanga, ní hionann é sin agus a rá gurb í an Ghàidhlig a bheidh mar phríomhtheanga an teaghlaigh.

I gcás ina mbíonn an Ghàidhlig in úsáid sa bhaile, tá sé léirithe ag Birnie (2018) freisin go mbíonn raon feidhme teoranta i gceist agus go mbaineann an úsáid le cásanna sonracha ar leith. Is féidir 'marked code-choice' (Myers-Scotton, 1988) a thabhairt ar an nGàidhlig, is é sin go nglacann an cainteoir cinneadh lántoiliúil úsáid a bhaint as an teanga:

Bím ag labhairt Gàidhlig le mo mhac is óige chomh minic agus is féidir. Ní raibh Gàidhlig líofa agam nuair a rugadh na leanaí eile, agus ba é an Béarla an phríomhtheanga a bhíodh in úsáid againn. Mar sin féin, tá iarracht á déanamh agam úsáid a bhaint as an nGàidhlig freisin. Bím ag labhairt Béarla leis na leanaí atá níos sine nuair a bhímid ar fad le chéile ag an deireadh seachtaine... Tuigim go maith go mbíonn claonadh agam úsáid níos mó a bhaint as an mBéarla leis na leanaí nuair a bhím ag argóint leo. Bhí argóint agam le m'iníon, agus ní raibh sí sásta... Bhí mé ag labhairt Béarla léi gan aon iarracht úsáid a bhaint as an nGàidhlig freisin.

(Aistriúchán ar thras-scríbhinn BP02_01 ó agallamh le Faisnéiseoir BP02, Birnie (2018)).

Ina theannta sin, is é an Béarla amháin a bhíonn in úsáid ag leanaí sna teaghlaigh sin agus iad ag idirghníomhú le deartháireacha nó deirfiúracha leo. An eisceacht ba mhó a bhí ann ná nuair a chuir duine fásta i gcuimhne dóibh go soiléir úsáid a bhaint as an nGàidhlig, mar shampla nuair a bhí cainteoirí eile Gàidhlig i láthair nó nuair a bhí siad ag gabháil do 'ghníomhaíochtaí Gàidhlig' amhail spóirt nó clubanna tar éis na scoile nó imeachtaí cultúrtha trí Ghàidhlig (Birnie, 2018).



5.3 An pobal

Tá úsáid na teanga lasmuigh den chóras oideachais níos casta fós mar bhí cónaí ar thart ar 65% díobh siúd a bhí ag gabháil don oideachas Gàidhlig i gceantair údaráis áitiúil ina mbíonn an Ghàidhlig á labhairt ag níos lú ná 20% den daonra. Mionteanga atá sa Ghàidhlig i gceantair na n-údarás áitiúil go léir, cé is moite de cheantar CnES agus paróistí áirithe i gceantar Chomhairle na Gàidhealtachd, áit a dúirt tromlach den phobal go raibh an Ghàidhlig acu. Níor baineadh an tairseach 66.7% amach i gceann ar bith de na pobail sin maidir leis an gcumas féintuairiscithe ó thaobh labhairt na Ghàidhlig de. Shonraigh Ó Giollagáin, Mac Donnacha, Ní Chualáin, Ní Shéaghdha agus O'Brien an figiúr sin mar an céatadán de chainteoirí gníomhacha a bhí ag teastáil chun go mbeidh úsáid na teanga inbhuanaithe laistigh de phobal, agus bíonn pobail ag géilleadh do 'the pressures of language shift when the proportion of active speakers... falls below this threshold' (2007, lch 10).

An céatadán atá aitheanta ag Ó Giollagáin et al. (2007), tá sé bunaithe ar chainteoirí gníomhacha na teanga, seachas ar inniúlachtaí teanga mar atá i ndaonáireamh na hAlban, go háirithe mar tá sé léirithe sa taighde nach i gcónaí a bhíonn úsáid ghníomhach teanga ina toradh ar chumas ard teanga, leis féin, laistigh de phobal. Tá an Béarla ina rogha chóid neamh-mharcáilte i bhformhór na suíomhanna pobail, mura ndéantar iad sin a aithint nó a dhearadh mar "spásanna Gàidhlig" – áiteanna inarb í an Ghàidhlig an norm teanga a nglactar leis nó a bhfuiltear ag súil leis (Birnie, 2018).

Níl ann do phobal cleachtas nádúrtha sna réimsí atá aitheanta ag Fishman (1991) mar a bheith fíor-riachtanach don athneartú teanga, mar shampla an baile, an teaghlach agus an pobal, rud a fhágann go ndéantar institiúidí den Ghàidhlig; go mbítear ag brath ar chruthú "spásanna sábháilte" ar leith, mar shampla gníomhaíochtaí Gàidhlig tar éis na scoile ina mbítear ag súil go mbíonn an Ghàidhlig á labhairt seachas úsáid nádúrtha uathghinte na teanga i measc an phobail.

An toradh atá air sin ná nach dócha go leanfaidh leanaí den teanga a úsáid sna réimsí pobail nó *Gemeinschaft* nuair a bheidh siad fásta, agus léiríodh i dtaighde le Dunmore (2015) nach leanann ach thart ar 20% díobh siúd a d'fhreastail ar oideachas Gàidhlig d'úsáid fhorleathan a bhaint as an teanga. Go hiondúil, is i 'réimsí Gàidhlig' an oideachais, na meán agus na forbartha teanga a oibríonn na daoine a thuairiscíonn leibhéal ard úsáidte Gàidhlig. Bhí an rannpháirtíocht sin i bhfostaíocht Ghàidhlig (nó sa staidéar), mar a léirigh MacLeod (2009) freisin, fíorthábhachtach chun gréasáin a chruthú ina mbíonn an teanga in úsáid ar bhonn sóisialta (Dunmore, 2015, lch 288).

6. CONCLÚID

Tá athrú iomlán tagtha ar úsáid na Ghàidhlig sa chóras oideachais. Úsáideadh í ar dtús mar mheán teagaisc i bpobail Ghàidhlig mar mheicníocht chun go sealbhóidh na leanaí an Béarla, ach is tionscnamh anois í a bhfuil mar aidhm léi an t-iompú teanga (Oliver, 2006) – rud a bhí, d'fhéadfaí a rá, ina thoradh uirthi – a aisiompú trí eispéireas tumoideachais a thabhairt do dhaoine nach bhfuil an teanga acu i bpobail inarb é an Béarla mórtheanga an phobail. Glacadh leis sna tionscnaimh sin, go hintuigthe agus go follasach araon, '[that] every child taught Gaelic in the primary school... becomes a 'Gaelic speaker' agus go mbeidh an teanga slán más mó líon na leanaí ag tosú ar an mbunscolaíocht Ghàidhlig gach bliain ná an líon cainteoirí Gàidhlig gach bliain (McLeod, 2002, lch 283).

Níl ach líon beag daltaí ag gabháil don oideachas Gàidhlig i gcónaí, agus tá an Béarla ar an teanga is mó a bhíonn in úsáid ag leanaí agus iad ag caint le leanaí eile agus le daoine muinteartha leo araon. Is é an Béarla is mó a bhíonn le cloisteáil agus le feiceáil acu sna pobail ina maireann siad, agus tá sé ar an teanga is mó a bhíonn in úsáid sna meáin.

Mar thoradh ar na tosca sin go léir, mar aon le samhail oideachais a bhfuil mar aidhm léi a chinntiú go mbaineann leanaí amach 'equal fluency and literacy in both Gaelic and English' (Her Majesty's Inspectorate of Education (Scotland), 2011, lch 4), tá an Ghàidhlig ina mionteanga d'fhorhóir mór na ndaltaí, agus is teanga í nach mbeidh siad chomh hinniúil céanna inti i réimsí éagsúla is a bheidh siad i mBéarla (Dunbar, 2011). Mar gheall air sin, is dócha go mbeidh an teanga ina dara teanga ar feadh i bhfad, agus nach mbeidh sí in úsáid ach amháin i réimsí teoranta. Is dócha go mbeidh an Béarla ar an rogha chóid neamh-mharcáilte i bhformhór na réimsí (nó iontu go léir) agus gur scil indíolta a bheadh sa Ghàidhlig seachas meán cumarsáide.

'Languages need communities in order to live... this point is fundamental' (Crystal, 2000, lch 134). Tá dúshlán mhóra le sárú ag an oideachas Gàidhlig i dtéarmaí earcú múinteoirí agus an glacadh íseal i measc daltaí, ach is dócha gurb é an dúshlán is mó atá le sárú ag an teanga ná meicníocht a chruthú chun an teanga a thabhairt amach as an seomra ranga agus isteach sa phobal.



TAGAIRTÍ

- Baldauf, R. (1993). "Unplanned" language policy and planning. *Annual Review of Applied Linguistics*(14), 82-89.
- BBC. (2020). Gaelic to be 'default' language for new pupils in Western Isles schools. Le fáil ar <https://www.bbc.co.uk/news/uk-scotland-highlands-islands-51221475>
- Birnie, I. (2018). *'Gàidhlig ga bruidhinn an seo?' – Linguistic practices and Gaelic language management initiatives in Stornoway, the Western Isles of Scotland*. (PhD). Ollscoil Obar Dheathain, Obar Dheathain.
- Bòrd na Gàidhlig. (2012). *Plana Cànan Nàiseanta Gàidhlig 2012 - 2017 Fàs & Feabhas*. Le fáil ar https://gaeliclanguageplansscotland.org.uk/files/development/Plana%20Naiseanta%2012-17_GD.pdf
- Bòrd na Gàidhlig. (2016). *Statutory Guidance on Gaelic Education*. Le fáil ar: <https://www.gaidhlig.scot/wp-content/uploads/2017/01/Statutory-Guidance-for-Gaelic-Education.pdf>
- Campbell, J. L. (1945). *Gaelic in Scottish Education and life: past, present and future* (an chéad eagrán). Dún Éideann: Saltire Society.
- Crystal, D. (2000). *Language death* (7ú heagrán). Cambridge University Press.
- Dunbar, R. (2011). Bilingualism: Conceptual difficulties and practical challenges. In J. M. Kirk & D. P. O Baoill (eag.), *Strategies for minority languages: Northern Ireland, The Republic of Ireland and Scotland* (lgh 150-163). Cló Ollscoil na Banríona.
- Dunmore, S. (2015). *Bilingual Life after School? Language use, ideologies and attitudes among Gaelic-medium Educated Adults*. (PhD). Ollscoil Dhún Éideann.
- Durkacz, V. E. (1983). *The decline of the Celtic languages*. John Donald Publishers Ltd.
- Education Scotland. (2015). *Advice on Gaelic Medium Education*. Le fáil ar https://education.gov.scot/improvement/Documents/Gael3-Advice-on-Gaelic-Education-Eng_.pdf
- Fishman, J. (1991). *Reversing language shift - Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Galloway, J. (2019). *Dàta Foghlam Gàidhlig / Gaelic Education Data*. Le fáil ar: <http://www.gaidhlig.scot/wp-content/uploads/2019/07/Dàta-Foghlaim-AM-FOLLAIS-2018-19-egn-2-PUBLIC-Ed-Data-1.pdf>
- General Registrar of Scotland. (2005). *Scotland's census 2001 Gaelic Report*. Le fáil ar <http://www.gro-scotland.gov.uk/files1/stats/gaelic-rep-english-commentary.pdf>
- Her Majesty's Inspectorate of Education (Scotland). (2011). *Gaelic Education: Building on the successes, addressing the barriers*. Le fáil ar: <http://www.gaidhlig.scot/wp-content/uploads/2018/06/BuildingontheSuccesses1017.pdf>
- Kandler, A., Unger, R., & Steele, J. (2010). Language shift, bilingualism and the future of Britain's Celtic Languages. *Philosophical Transactions of the Royal Society*, 365, 3855-3864.
- Macleod, M. (1966). Gaelic in Highland Education. *Transactions of the Gaelic Society of Inverness, XLIII*, 305 - 334.
- MacLeod, M. (2009). Gaelic language skills in the workplace. In J. M. Kirk & D. P. O Baoill (eag.), *Language and economic development: Northern Ireland, the Republic of Ireland, and Scotland* (lgh 134-152). Béal Feirste: Cló Ollscoil na Banríona.
- MacLeòid, D. J. (2007). Sùil air ais. In M. NicNeacail & M. MacIomhair (eag.), *Foghlam tro Mheadhan na Gàidhlig* (lgh 1-16).
- McLeod, W. (2002). Gaelic Scotland: A 'Renaissance' without planning. *Hizkuntza Biziberritzeko Saoiak / Experiencias de Inversion del Cambio Lingüístico / Recuperation de la Perte Linguistique / Reversing Language Shift*, 279-295.
- McLeod, W. (2010). Poileasaidh Leasachaidh na Gàidhlig: Paradaim Ùr. In G. Munro & I. Mac an Tàilleir (eag.), *Coimhearsnachd na Gàidhlig an-diugh / Gaelic Communities Today* (an chéad eagrán, lgh 1-18). Dún Éideann: Dunedin Academic Press.
- McPake, J., McLeod, W., O'Hanlon, F., Fassetta, G., & Wilson, M. (2016). Professional development programmes for teachers moving from majority to minoritised language medium education: lessons from a comparative study. *Language Policy*, 16(1), 79-105. doi:10.1007/s10993-015-9395-6
- Munro, G., Mac an Tàilleir, I., & Armstrong, T. (2011). *The State of Gaelic in Shawbost*. Sabhal Mòr Ostaig.
- Murray, J., & Morrison, C. (1984). *Bilingual primary education*. Acair.



- Myers-Scotton, C. (1988). Code-switching as indexical of social negotiations. In M. Heller (eag.), *Codeswitching: Anthropological and Sociolinguistic Perspectives* (lgh 151-187). Nua-Eabhrac: Mouton de Gruyter.
- National Records of Scotland. (2015). *Scotland's Census 2011: Gaelic report (part 1)*. Le fáil ar https://www.scotlandscensus.gov.uk/documents/census2021/Scotlands_Census_2011_Gaelic_Report_Part_1.pdf
- Ó Giollagáin, C., Mac Donnacha, S., Ní Chualáin, F., Ní Shéaghdha, A., & O'Brien, M. (2007). *Comprehensive linguistic study of the use of Irish in the Gaeltacht: Principal findings and recommendations*. Le fáil ar: <https://www.cogg.ie/wp-content/uploads/Linguistic-Study-of-the-Use-of-Irish-in-the-Gaeltacht.pdf>
- O'Hanlon, F. (2014). Choice of Scottish Gaelic-medium and Welsh-medium education at the primary and secondary school stages: parent and pupil perspectives. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(2), 242-259. doi:10.1080/13670050.2014.923374
- O'Hanlon, F., Mcleod, F., & Paterson, L. (2010). *Gaelic-medium education in Scotland: choice and attainment at the primary and secondary school stages. Final report of the project 'The Output of Gaelic Education'*. Le fáil ar: <https://www.gaidhlig.scot/wp-content/uploads/2018/06/OHanlon-2010-Taghadh-coileanadh-FtG-CR09-05-GME-choice-attainment.pdf>
- Oliver, J. (2006). Where is Gaelic? Revitalisation, language, culture and identity. In W. McLeod (eag.), *Revitalising Gaelic in Scotland - Policy, planning and public discourse* (lgh 155-168).
- Oliver, J. (2006). Where is Gaelic? Revitalisation, language, culture and identity. In W. McLeod (eag.), *Revitalising Gaelic in Scotland - Policy, planning and public discourse* (lgh 155-168).
- Pollock, I. (2010). Learning from learners: teachers in Immersion classrooms. In G. Munro & I. Mac an Tàilleir (eag.), *Coimhearsnachd na Gàidhlig an-diugh / Gaelic Communities today* (lgh 117-126). Dunedin Academic Press.
- Robertson, B. (2018). Gaelic: the Gaelic Language in Education in the UK (dara heagrán). Le fáil ar: https://www.mercator-research.eu/fileadmin/mercator/documents/regional_dossiers/Gaelic_2nd.pdf
- Smith-Christmas, C. (2014). Being socialised into language shift: the impact of extended family members on family language policy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(5), 511-526. doi:10.1080/01434632.2014.882930
- Spolsky, B., & Cooper, R. (1991). *The Languages of Jerusalem*. Clarendon Press.



Trasteangú agus débhéascna i nGaeltacht na nDéise

Caitríona Breathnach, Coláiste Mhuire gan Smál, Luimneach

ACHOIMRE

Pléifidh an páipéar seo leis an débhéascna agus an trasteangú, mar atá siad le feiscint i nGaeltacht na nDéise. Léireoidh sé leibhéal ard débhéascna agus trasteangaithe i réimsí den saol laethúil – sa bhaile, ar scoil, ag úsáid seirbhísí, ag bualadh le chéile go sóisialta etc. Bailíodh sonraíocht an staidéir seo ó shuirbhé pobail, ó cheistneoirí ar scoileanna an cheantair agus ó ocht n-agallamh duine ar dhuine. Is cosúil go bhfuil an Béarla agus an Ghaeilinn fite fuaite lena chéile i bpobal urlabhra Ghaeltacht na nDéise ar bhonn laethúil agus feidhmíonn an tsaghas seo dátheangachais, dar le rannpháirtithe sa staidéar, mar chuid lárnach dá mbealaí cumarsáide lena chéile.

ACHOIMRE

This paper will consider diglossia and translanguaging within Gaeltacht na nDéise. It shows a high level of both (between Irish and English) occurring across the many fora that constitute daily life – home, school, accessing services, socialising, etc. The data for this study is drawn from a wider large-scale community study, a school questionnaire and eight interviews. It has come to light that both Irish and English are intertwined in this speech community on a daily basis and the fluid nature of this bilingualism is seen, by participants, as a central part of their ability to communicate with and understand each other.



1. RÉAMHRÁ

'At obair it's different, obair is as Béarla'

The language that a person speaks is as personal to him as the colour of his eyes or the shape of his nose. It lies at the very heart of the way he thinks and feels.

(Jenkins, 1980:43)

Is é aidhm an taighde seo chun a fhiosrú dé chúis go maireann an Ghaeilinn i bpobal beag urlabhra, Gaeltacht na nDéise, in Oirdheisceart na hÉireann; ceantar atá stoite amach ó na ceantracha Gaeltachta eile agus ag tógaint san áireamh an t-aisiompú teanga ollmhór (ó Ghaeilinn go Béarla) atá tarlaithe in Éirinn (Lee 1990: 134). Is as don gceantar d'údar an phósa seo agus suim ag an údar le fada an lá in iompar teanga a pobail urlabhra féin.

Tugadh faoin an staidéar chun na cúiseanna a bhaineann le húsáid teanga mar iompar soch-chultúrtha sa phobal seo a aithint agus chun a dh'fháilt amach dé chúis go leanann na nósanna úd ar aghaidh in ainneoin go bhfuil na próisis sheachtracha chéanna le feiscint agus le brath sa cheantar seo is mar a léirítear i limistéir eile inar tharla iompú teanga.

Tá sainmhíniú tugtha sa tráchtas seo ar an 'dátheangachas' mar inniúlacht cainteora níos mó ná aon teanga amháin a labhairt, cruthaíodh an téarma 'débhéascna' ar dtús sna seascaidí chun cur síos a dhéanamh ar na pobail urlabhra ina mbaintear úsáid as saghsanna éagsúla den teanga chéanna faoi chúinsí éagsúla, do chuir Fishman leis an gcoincheap nuair a dúirt sé gur bhain an débhéascna leis na patrúin iompair teanga a cruthaítear i measc an phobail urlabhra nuair a bhaintear úsáid as teanga amháin i réimsí áirithe den tsaol agus teanga eile i réimsí eile. Ar deireadh, is é atá i gceist le coincheap an 'trasteangaithe' brí agus míniú a bhaint as an saol trí úsáid chomhthreomhar a bhaint as dhá theanga éagsúla, go minic laistigh den chomhrá céanna.

2. CÁ BHFUIL AN CEANTAR?

Is é atá i gceist sa limistéar atá faoi chaibidil ná dhá pharóiste thadhlaacha a aithnítear mar pharóistí Caitliceacha Rómhánacha agus ar a nglaoitear Gaeltacht na nDéise:

The parishes of Ring and Old Parish in Co Waterford were named as Gaeltacht areas under The Ministers and Secretaries Act (Amendment) 1956: 'Na Déise' refers to a(n) historic barony in east Munster in an area covering much of the present-day County Waterford and part of South Tipperary

(Walsh, 2011:205).

Ó thaobh na tíreolaíochta de, is ceantair thuaithe iad gach ceantar oifigiúil Gaeltachta atá suite in áiteanna atá iargúlta go maith, cé go bhfuil Ó Curnáin agus Mac Donnacha den tuairim go bhfuil an tuiscint a bhí ar an nGaeltacht mar phobal urlabhra marbh.

Go stairiúil, i gcás na Gaeilinne, is réabadh eacnamaíoch seachas réabadh éiceolaíoch a chuir na daoine ón dtalamh. Ag labhairt dó sa mbliain 1925, dúirt Liam Ó Míodhacháin go raibh 300 bád ag feidhmiú amach as cuan Dhún Garbháin sa mbliain 1830:

Tá go bhfuilid i ndeireadh na stuige, nach beag. Níl acht timcheall fiche bád iascaireacht ag baint leis an gcuan indíu agus dá mbeadh lucht na mbád san agus a muintir ag braith ar thoradh na fairrge ba ró-gaharid dóibh bás le gorta

(Walsh, 2002:62).

I meamram a d'eisigh an Roinn Oideachais sa mbliain 1924, cuireadh in iúl go neamhbhalbh:

Irish is dying because the people of the Gaeltacht think that Irish and poverty and Irish and social inferiority are inextricably connected and they will continue to do so until the Government proved conclusively that Irish pays

(Lee, 1990:133).

In alt a scríobhadh sa bhliain dhá mhíle, sainítear 'an Ghaeltacht' mar a leanas:

Na bunphobail a mhaireann i gceantair áirithe, atá scaipthe amach óna chéile anois den chuid is mó, i seacht gcontae sa tír; pobail ina bhfuil leanúnachas urlabhra ag an nGaeilge mar ghnáth-theanga i saol an phobail síos tríd na glúinte

(Ó Tuathaigh, 2000:732).

Ainmníodh an Ghaeilinn mar theanga náisiúnta san Acht um Bunreacht Shaorstáit Éireann, 1922, a thug feidhm reachtúil do Bhunreacht an tSaorstáit, agus in 1937 tugadh an stádas céanna don teanga i mBunreacht na hÉireann,



atá fós in úsáid mar Bhunrecht na tíre. Ba é Coimisiún na Gaeltachta, a bunaíodh in 1925, a dhein an chéad iarracht an Ghaeltacht a shainiú de réir líon na gcainteoirí agus de réir na réigiún a bhí i gceist (Ó Giollaigáin et al, 2007:2). Iarradh ar an gCoimisiún a rá cé mhéad cainteoir Gaeilge ba cheart a bheith i gceantar ionas go bhféadfaí an ceantar sin a aithint mar ‘an Irish Speaking District or (b) a Partly Irish Speaking District, and to indicate the present extent and location of such districts’ (Coimisiún na Gaeltachta, 1926:1). Mhol an Coimisiún go n-ainmneofar aon cheantar ina raibh 80% nó níos mó den phobal inniúil ar Ghaeilinn a labhairt mar cheantar Fíor-Ghaeltachta agus aon cheantar ina raibh idir 25% agus 79% den bpobal inniúil ar Ghaeilinn a labhairt mar cheantar Breac-Ghaeltachta (Ó Giollaigáin et al, 2007:3). I gcás Ghaeltacht na nDéise, áirítear na toghranna seo a leanas mar chuid di: (019) Aird Mhór (cuid), (020) Baile Mhic Airt (cuid), An Rinn (cuid).¹

3. CREAT TEORICIÚIL

Tá Miles, Huberman agus Saldana den tuairim go dtugann creat coincheapúil míniú do na príomhnithe a bheidh faoi chaibidil ag an taighdeoir (na heochairthosca, na hathróga nó na constráidí) agus ar na naisc agus gaolta a bhíonn mar cheangailt eatarthu. Is féidir leo a bheith ‘simple or elaborate, commonsensical or theory driven, descriptive or causal’ (Miles et al, 2014:20). Maidir le Creat Teoriciúil, deirtear go bhfeidhmíonn sé mar:

[...] the foundation of which the entire deductive research project is based – it is a logically developed, described and elaborated network of associations among the variables deemed relevant to the problem situation and identified through such processes as interviews, observations and literature review

(Sekaran & Bougie, 2009:81).

Má thugtar deiseanna agus roghanna do dhuine, tá seans ann go mbeidh saol níos sona ag an duine agus tá sé maíte go gcuireann imeachtaí a tharlaíonn do dhaoine bac ar na roghanna atá ar fáil dóibh laistigh dá sochaithe féin ag amanna ar leith (Spence, 2015: gan leathanach). Maidir le ceantracha ina mbaintear úsáid as teangacha mionlacha ar fuaid an domhain, is cinnte go ndéanann cainteoirí na dteangacha sin rogha gach lá faoin teanga a úsáideann siad chun go mbeidís sona ina saol; tugann creat teoriciúil an taighde áirithe cúlra acadúil don rogha, ag baint úsáid as coincheapa amhail an fhéiniúlacht chultúrtha, ómós/muintearas áite, *habitus* (tá Wacquant den tuairim go mbaimeann *habitus* le ‘[the] way society becomes deposited in persons in the form of lasting dispositions, or trained capacities and structured propensities to think, feel and act in determinant ways, which then guide them’ (Wacquant, 2005: 316, luaite in Navarro, 2006: 16)), débhéascna agus trasteangú agus an tsochtheangeolaíocht athraitheach – léirigh mo thaighde go bhfuil ról ag gach ceann de na coincheapa sin sna roghanna atá luaite agam níos luaithe san alt seo.

Is gné thábhachtach í an teanga do phobail mhionlaigh éagsúla an domhain mar shiombail dá bhféiniúlacht chultúrtha (Knox agus Marston 2007:186), mar a dúirt duine de threibh na Navachóise:

When the words of all people become one, then the world will come to an end. Our language is holy, and when it is gone, the good in life will be gone with it (Parsons-Yazzie, 1996:52).

Tá gaol gairid idir teanga a úsáid agus páirt a ghlacadh sa tsochaí, sa mhéid is go bhfuil teanga mar chuid lárnach dhílis de shaol sóisialta an duine aonair, agus go bhfuil rannpháirtíocht sa tsochaí ina cuid dhílis den bpróiseas a bhaineann le ciall a dhéanamh as constráidí teangeolaíochta (Ochs 1996:409), is iad siúd patrúin na siombal teangeolaíochta a úsáidtear sa ghnáthchaint agus

these patterns, known as linguistic constructions, come to take on meanings themselves - deriving partly from the meanings of the individual symbols but, over time, at least partly from the pattern itself (Tomasello, 2006: 255).

I gcás Ghaeltacht na nDéise, tá tábhacht ag baint leis na siombail seo agus an úsáid teanga fite fuaite in úsáid na siombal úd – ba léir ón taighde go bhfuil tábhacht ar leith ag gabháil le féiniúlacht chultúrtha do mhuintir an dá pharóiste seo. Ní pobal aonteach é pobal Ghaeltacht na nDéise ach pobal ina bhfuil dhá teanga, an Ghaeilinn agus an Béarla, ag maireachtaint taobh le taobh. Is coincheapa teangeolaíochta réasúnta nua iad an débhéascna agus

¹ Limistéar Pleanála Teanga: Na Déise, Co. Phort Láirge

1. An chuid sin de thoghroinn cheantair Bhaile Mhic Airt i gcontae Phort Láirge atá comhdhéanta de na bailte fearainn seo a leanas: Baile Mhic Airt Íochtarach, Baile na Móna Íochtarach, Baile na Móna Uachtarach, Baile Uí Churraoin Theas, Baile Uí Churraoin Thuaidh, Baile an tSléibhe Theas, Baile an tSléibhe Thuaidh, Baile Uí Threasnáin, An Cnocán Rua, Cruabhaile Íochtarach, Cruabhaile Uachtarach, Loiscreán, Áthán, Baile na hArda, Baile Mhic Airt Uachtarach, Baile an Aicéadaigh, Baile Mhic Giolla Mhuire, Baile an Róid, Cill Cholmáin, Cnoc na gCapall, Fearann an Lóintigh, An Gabhlán, Na Geataí, An Mhóin Fhionn, Móin an Ghiumhais, Ráth Léad agus Sliabh an Ghabhláin.
2. An chuid sin de thoghroinn cheantair na Rinne i gcontae Phort Láirge atá comhdhéanta de na bailte fearainn seo a leanas: Baile na Cúirte Theas, Baile na Cúirte Thuaidh, Baile na nGall Beag, Baile na nGall Mór, Baile Uí Raghallaigh, Barr na Stuac, An Carraigín, Cill an Fhuarthainn, Cnoc an Fhréinigh, Cnocán an Phaoraigh Íochtarach, Cnocán an Phaoraigh Uachtarach, An Fhaiche, Gleann an Fhíoruisce, Gort na Daibhche Íochtarach, Gort na Daibhche Uachtarach, Heilbhic, Log na Giumhaisí, An Léith, Maoil an Choirnigh, An Mhóin Bhreac, An Móta, Rath na mBinéach, An Ré Mheánach, Seanchluain, An tSeanchill, Barr na Léithe, An Coinigéar, An Goirtín, An Ré Dhóite agus An Seanbhaile.
3. An chuid sin de thoghroinn cheantair Airde Móire i gcontae Phort Láirge atá comhdhéanta de na bailte fearainn seo a leanas: An Carraigín, An Chúil Rua, Móin na mBráthar, Móin an Fhia, Móin na mBian, Ré na gCloichín, Ré na gCuilí, Na Roisíní, An Scardán agus An Screathan.



trasteangú a phléann le húsáid dhá theanga nó dhá leagan den teanga taobh le taobh ag brath ar riachtanais agus ar mhianta a bpobal urlabhra.

3.1 An débhéascna

Deir Verdoodt go ndéanann an débhéascna tagairt do '[a] stable organisation of two or more languages in the framework of a given group' (Verdoodt, 1991:70). Is féidir le daoine aonteangacha, dár leis, maireachtaint laistigh de phobal débhéascnach agus is féidir le daoine dátheangacha maireachtaint i bpobal atá aonteangach ach débhéascnach chomh maith (Verdoodt, 1991:71). Tugann Fishman sainmhíniú níos leithne ar an débhéascna nuair a thugann sé le tuiscint go maireann '*diglossia*' nuair a bhaintear úsáid as teanga amháin i réimsí áirithe agus nuair a bhaintear úsáid as teanga nó dhó eile i réimsí eile:

the stable existence of two or more complementary and non-conflicting idioms used for contact within the same group (Ofelia García, 1991:64).

Deireann Laponce gur sampla maith é an débhéascna de chomhoibriú seachas coimhlint idir dhá mhodh cainte; tá sé den tuairim nuair nach bhfuil mionteanga in úsáid a thuilleadh mar theanga chumarsáide fhoriomlán laistigh de phobal áirithe ina labhraítear an teanga sin, go mbaintear úsáid as teanga níos cumhachtaí i réimsí áirithe agus go bhfuil úsáid na mionteanga teoranta do réimsí úsáide nach bhfuil in iomaíocht leis an mórtheanga (Laponce, 2004:5).

Is é an teangeolaí Ferguson a chruthaigh an téarma débhéascna:

in many speech communities two or more varieties of the same language are used by some speakers under different conditions (Ferguson, 1959:232).

Glactar leis go forleathan go dtagann an téarma débhéascna ó na focail Ghréigise *Dio* agus *Glossia* (ó *glossa* nó 'teanga'). Is é *διγλωσσία* an leagan Gréigise a thagraíonn d'úsáid dhá theanga agus dhá theanga amháin (Baker, 2001:44). Tugann Fishman sainmhíniú níos leithne ar an débhéascna nuair a thugann sé le tuiscint go maireann an débhéascna nuair a bhaintear úsáid as teanga amháin i réimsí áirithe agus nuair a bhaintear úsáid as teanga nó dhó eile i réimsí eile: 'the stable existence of two or more complementary and non-conflicting idioms used for contact within the same group' (Fishman, 1967: gan leathanach).

I dtuarascáil le Comhairle na Gaeilge ó 1971, tugadh sainmhíniú ar an débhéascna mar phatrúin iompair teanga i measc an phobail urlabhra:

the pattern of language behaviour of a bilingual community involving the association of one language with some more or less specifiable domains of social activity and the other language with some other domains (Fishman, 1974:525).

Deireann Kandler et al go ndéanann an débhéascna, mar choincheap ginearálta, tagairt do na suíomhanna ina mbaintear úsáid as máthairtheanga an phobail i ngnáth-imeachtaí an lae (stádas íseal). Ach is é teanga eile (nó leagan eile de theanga an phobail) a úsáidtear i suíomhanna le stádas ard amhail 'religious ceremonies, or written transactions in societies with low levels of literacy' (Kandler et al, 2010:3858).

3.2 An trasteangú

Cé go maíonn coincheap na débhéascna go mbaintear leas as teanga ar leith do chúis ar leith laistigh de phobal urlabhra, mar sin féin téann sé lámh ar lámh le coincheap teangeolaíoch eile i bpobail mhionteanga an domhain sa lá atá inniu ann. Is é sin coincheap an trasteangaithe ina mbaintear brí agus míniú as an saol trí úsáid a bhaint as dhá theanga éagsúla ag an am céanna:

Translanguaging is the process of making meaning, shaping experiences, gaining understanding and knowledge through the use of two languages (Baker, 2011:288).

Nó mar a deireann Ofelia García:

Translanguaging is the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages, in order to maximise communicative potential (García, 2009:140).

Is straitéis é an **trasteangú**, dar léi, a bhíonn in úsáid ag daoine atá dátheangach chun brí agus ciall a bhaint as a dtaithí agus chun teacht ar thuiscint níos doimhne faoina saol dátheangach trí ghnáth-úsáid laethúil a bhaint as an dá theanga (Lewis, Jones & Baker, 2012:647). Mar a mhaíonn Silverstein, is iomaí pobal urlabhra ina maireann níos mó ná teanga amháin. Is cabhair é an trasteangú do bhail na bpobal urlabhra sin iad féin a chur in iúl ar an mbonn is oiriúnaí agus is éifeachtaí dóibh féin:



Speech communities are frequently plurilingual, that is, they encompass speakers who belong to more than one language community (Silverstein, 1998:407).

Deireann Wei gur baineadh úsáid acadúil as an téarma i dtosach báire agus gur shíolraigh sé ón bhfocal Breatnaise, *Trawsieithu*, 'a descriptive label for a specific language practice' (Wei, 2017:15) le tagairt a dhéanamh don dátheangachas sa Bhreatain Bheag. Is é an t-oideachasóir Breatnaise cáiliúil, Cen Williams, a chruthaigh an téarma 'trasteangú' sna hochtóidí chun cur síos a dhéanamh ar úsáid phleanáilte chórasach dhá theanga chun dul i mbun teagaisc agus foghlama laistigh den gceacht scoile céanna. Cruthaithe ar an gcéad dul síos mar fhocal Breatnaise, 'trawsieithu', ag Williams agus a chomhghleacaí, Dafydd Whittall, shíolraigh an leagan Béarla, 'translanguaging' nó trasteangú sa Ghaeilinn níos déanaí (Lewis, Jones & Baker 2012:643) as an bhfocal sin:

Translanguaging is an emerging term within the study of bilingualism and particularly in the field of language education.

Mar atá ráite cheana anseo, tá brí agus feidhm níos leithne tugtha do choincheap an trasteangaithe ag teangeolaithe agus ag lucht léinn amhail García agus Wei. Maíonn Wei gur gníomh bunathraitheach é an trasteangú a chruthaíonn:

a social space for the multilingual language user by bringing together different dimensions of their personal history, experience and environment, their attitude, beliefs and ideology, their cognitive and physical capacity into one coordinated and meaningful performance, and make it into a lived experience (Wei, 2011:1223).

Baineann an tSochtheangeolaíocht Athraitheach níos mó le próiseas seachas le míniú, agus leis an idirghníomhaíocht atá ann idir na córais theangeolaíocha agus shóisialta (Heller 1984:46). Deireann Eckert go bhfuil ról lárnach ag cainteoirí sa tsochtheangeolaíocht athraitheach agus go bhfeidhmíonn siad mar ghníomhairí i gcruthú agus i gcothú an chórais teanga atá in úsáid acu agus ní hamháin mar úsáideoirí an chórais úd:

Social meaning in variation is not a static set of associations between the internal linguistic variables and external social variables; it is continually created through the joint linguistic and social engagement of speakers as they navigate their ways through life (Eckert, 2000:43).

4. PRÓISEAS PLEANÁLA TEANGA – CÚLRA AN TAIGHDE

Sa bhliain 2010, d'fhoilsigh Rialtas na hÉireann *Straitéis 20 Bliain don Ghaeilge, 2010-2030*, a raibh sé mar aidhm leis 'úsáid agus eolas ar an nGaeilge a mhéadú mar theanga phobail ar bhonn céimiúil' (Rialtas na hÉireann, 2010:3) agus an líon daoine a labhraíonn Gaeilinn sa Ghaeltacht ar bhonn laethúil a ardú faoi 25% toisc an tuiscint a bheith ann go mbeadh sé fórtábhachtach don Straitéis ina hiomláine go gcuirfí borradh faoin nGaeiltacht. Beartaíodh ar an aidhm sin a bhaint amach trí chóras pleanála teanga a fhorbairt agus a chur i bhfeidhm ar leibhéal an phobail. Is chuige sin a cuireadh Acht na Gaeltachta i bhfeidhm sa dlí sa bhliain 2012 agus é mar chuspóir an Achta go mbeidh an Ghaeltacht bunaithe feasta ar chritéir theangeolaíocha seachas ar limistéir thíreolaíocha mar a bhí go dtí sin. Tá an dearcadh ann nach dtéann forálacha an Achta, faoi mar atá siad, i ngleic le meath na Gaeilinne sa Ghaeltacht agus nach bhfuil ann ach píosa reachtaíochta a thugann tacaíocht don mBéarla 'as the productive and functional language of identity formation in Ireland while supporting Irish as an institutionally-acquired, optional, essentially individualistic means of expressing identity for a minority of the population' (Ó Giollagáin, 2014:20).

Faoi Acht na Gaeltachta, 2012, bronntar an fheidhm ar Údarás na Gaeltachta maidir le cur i bhfeidhm *Straitéis 20 Bliain don Ghaeilge, 2010-2030*, sa Ghaeltacht chun eagraíochtaí pobail a roghnú i ngach limistéar pleanála teanga le Plean Teanga a ullmhú agus a chur i bhfeidhm. Is é Comhlacht Forbartha na nDéise a roghnaíodh chun Plean Teanga a ullmhú do Ghaeltacht na nDéise.

5. MODHEOLAÍOCHT AGUS TORTHÁI AN TAIGHDE

Sa mhír seo den alt, tugtar cur síos ar na modhanna taighde a úsáideadh chun na sonraí a bhailiú mar aon le srachféachaint ar roinnt de na torthaí a d'eascair as an staidéar. Ar mhaithe leis an bhfaisnéis atá mar bhonn ag an tráchtas seo a bhailiú, baineadh úsáid as taighde modhanna measctha. Déanann Johnson, Onwuegbuzie agus Turner cur síos ar fhorbairt taighde modhanna measctha mar mhodh taighde ann féin:

Mixed research, in its recent history in the social and behavioral or human sciences, started with researchers and methodologists who believed qualitative and quantitative viewpoints and methods were useful as they addressed their research questions (Johnson, Onwuegbuzie & Turner, 2007:113).

Is iad na modhanna a úsáideadh ná suirbhé baile dátheangach, grúpaí fócais agus agallamh aonair ar deireadh. Beartaíodh ar an gcur chuige sin chun gach seans a thabhairt do dhaoine a bheith rannpháirteach agus, i gcás na n-agallamh go háirithe, bhí deis acu rudaí a phlé ar bhonn níos doimhne ná nuair a líonadar isteach an suirbhé.



Deireann Clifford, French agus Valentine gur féidir modhanna cáilíochtúla agus cainníochtúla a chur ag obair le chéile ché go mbíonn an tuairim ann nach féidir iad a chur in oiriúint dá chéile in aon chor:

Subjective concerns often inform the development and use of quantitative methods. Likewise, it is also possible to work with qualitative material in quite scientific ways (Clifford, French & Valentine, 2008:6).

Ó thús an phróisis taighde, deineadh an cinneadh gur phróiseas dátheangach a bheadh ann ar mhaithe le seans a thabhairt do gach uile dhuine sa dá pharóiste a bheith rannpháirteach ann – bhí an suirbhé a scaipeadh ag deireadh 2015 dátheangach ina iomláine, ceisteanna a bhain go sonrach leis an taighde seo ina measc. Anuas air sin, tugadh an rogha do na rannpháirtithe sna hagallaimh tabhairt faoin agallamh trí mheán an Bhéarla, trí mheán na Gaeilaine, agus sa dá theanga.

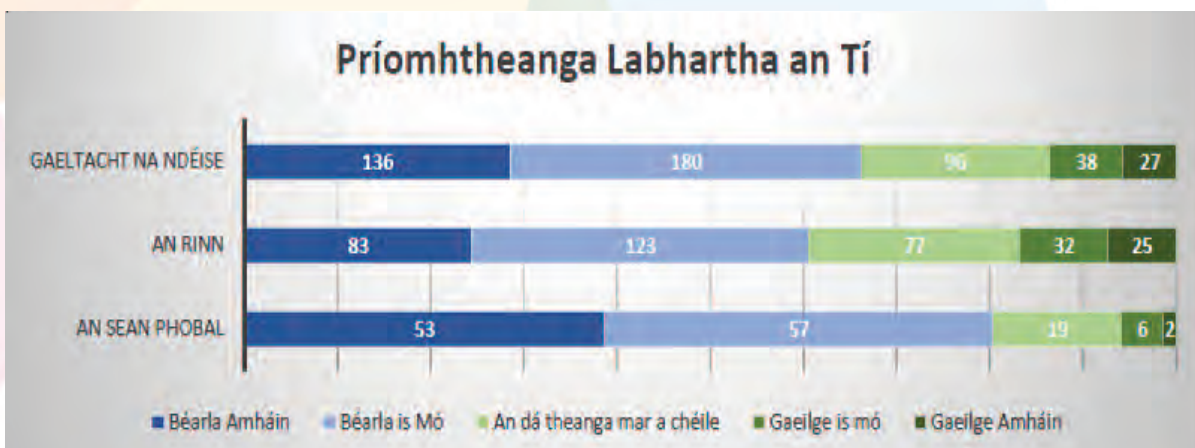
Mar atá ráite cheana, réachtáladh an taighde sa Rinn agus sa Seanphobal (ceantar dúchais an údair) agus bhí trí chéim ag baint leis: suirbhé baile; grúpaí fócais/ceistneoirí scoile; agus agallaimh aonair. Baineadh úsáid as torthaí an tsuirbhé ina iomláine, an t-aiseolas ó na grúpaí fócais agus torthaí na gceistneoirí scoile sa Phlean Teanga – baineadh úsáid as torthaí áirithe ón tsuirbhé móide ábhair na n-agallamh aonair i dtráchtas an taighdeora féin.

5.1 Céim 1 – Suirbhé baile (N=497 Teaghlach)

Dáileadh suirbhé dátheangach baile dár teideal ‘Suirbhé na Gaeltachta – Plean Teanga Ghaeltacht na nDéise 2017-2023’ ar gach teaghlach sa dá pharóiste i Mí na Samhna/Mí na Nollag 2015. Scaipeadh an suirbhé ar 600 teaghlach agus ghlac 497 teaghlach páirt (142 sa Seanphobal; 355 sa Rinn); is ionann é sin agus ráta freagartha 82%. Bhí an suirbhé roinnte ina chodanna mar seo a leanas: *Tréithe* (aois, inscne, áit chónaithe agus mar sin de), An Ghaeilainn (úsáid, dearthaí, tuairimí agus mar sin de) *Seirbhísí Stáit/Pobail, Seirbhísí Poiblí & Gnó*. Ag tús an tsuirbhé baile, fiafraíodh do dhaoine cad í príomhtheanga labhartha an tí – ceist í seo a bhí bunaithe ar scála Likert inar tugadh roghanna do dhaoine. Tugadh an seans chomh maith do fhreagróirí teanga eile a luadh i gcás nach iad Gaeilainn ná Béarla an ghnáth-theanga labhartha sa teaghlach. Nuair a chuirtear torthaí ón dá pharóiste le chéile, feictear go mbíonn an Ghaeilainn in úsáid go minic i mbeagnach dá thrian de theaghlaigh a ghlac páirt sa tsuirbhé – tá an Ghaeilainn mar phríomhtheanga labhartha in 13.7% de theaghlaigh sa dá pharóiste. Laistigh den gcéatadán seo, chuir beagnach 6% de rannpháirtithe in iúl gurb í an Ghaeilainn a ngnáth-rogha teanga den chuid is mó. Léirigh leath de theaghlaigh an pharóiste (57.8%) go n-úsáidtear í in éineacht le teanga eile – ba é an Béarla an teanga eile i bhformhór na gcásanna. Is léir ón ngraf anseo thíos go bhfuil úsáid níos mó á baint as an nGaeilainn mar theanga theaghlaigh sa Rinn ná mar atá sa Seanphobal, ach tá seans ann go bhfuil baint ag an ráta níos ísle ó thaobh úsáide de leis an daonra níos ísle atá sa pharóiste sin. Maidir leo siúd nach n-úsáideann an Ghaeilainn sa mbaile, nocht a thrian díobh siúd a ghlac páirt sa tsuirbhé gurb é Béarla amháin an modh cumarsáide a bhíonn acu laistigh dá theaghlach féin (28.5%).

Fíor 1

Príomhtheanga labhartha an tí





Bhí Ceist 5 ar cheann de na ceisteanna ba thábhachtaí sa tsuirbhé baile ó thaobh na rogha teanga a dhéanfaidís (Béarla amháin, Béarla den chuid is mó, an dá theanga mar a chéile, Gaeilinn den chuid is mó, Gaeilinn amháin) agus iad i suíomhanna éagsúla: ar an iomlán, sa mbaile, leis na comharsana, sa láthair oibre, sa tsiopa, le gaolta, le cairde, ag seirbhísí eaglasta, ag cruinnithe, ag ócáidí sóisialta, ag obair go deonach, ag ócáidí spóirt agus in aon láthair eile nár luadh cheana. Ar an iomlán, i measc an 898 duine fásta a líon isteach an tábla a bhain leis an gceist, is cosúil go mbaineann 60.2% de na rannpháirtithe úsáid as méid áirithe Gaeilinne gach lá, agus úsáideann 39.8% den bpobal an Béarla amháin. Nuair a dhéantar cíoradh ar na roghanna eile laistigh den cheist, feictear go mbraitheann an úsáid teanga ar an gcomhthéacs, gurb é Béarla teanga na láithreach oibre (chuir 76.4% in iúl gurb é an Béarla is mó a úsáideann siad agus iad ag obair).

Tábla 1

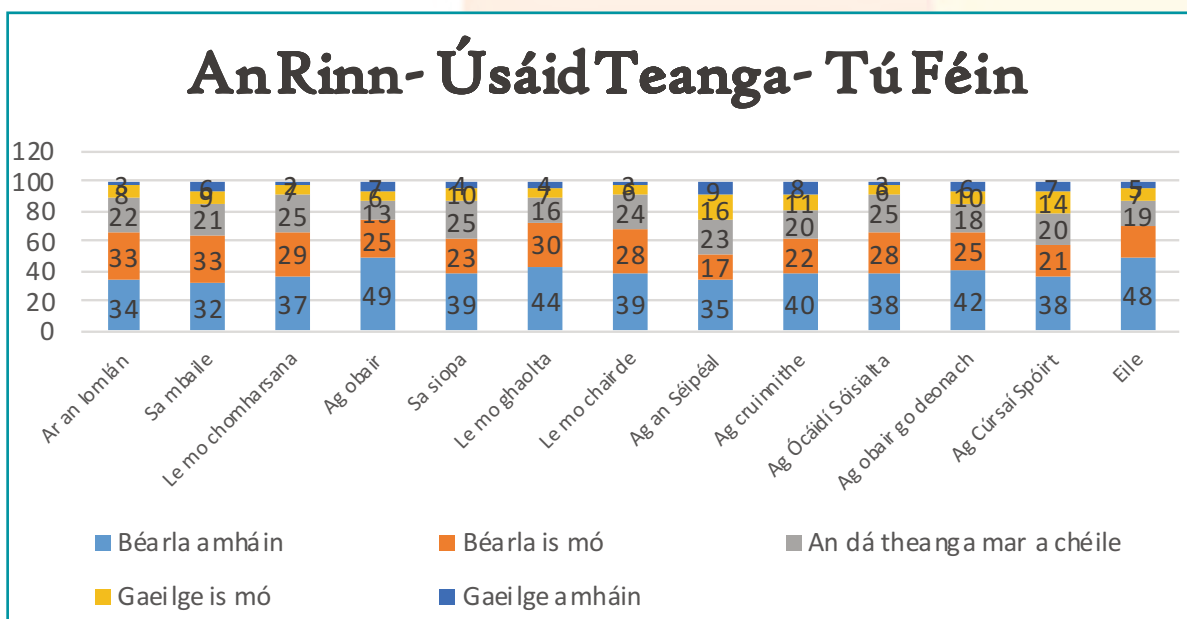
Úsáid teanga

5 Úsáid Teanga - tú féin (cuir tic, leá' thoil, faoin gceann is oiriúnaí do gach ceann, ná líon sa chás nach mbaineann sé leat)

	Béarla amháin	Béarla is mó	An dá theanga mar a chéile	Gaeilge is mó	Gaeilge amháin
Ar an iomlán					
Sa mbaile					
Le mo chomharsana					
Ag obair					
Sa siopa					
Le mo ghaolta					
Le mo chairde					
Ag an Séipéal					
Ag cruinnithe					
Ócáidí Sóisialta					
Ag obair go deonach					
Cúrsaí Spóirt					
Eile					

Fíor 2

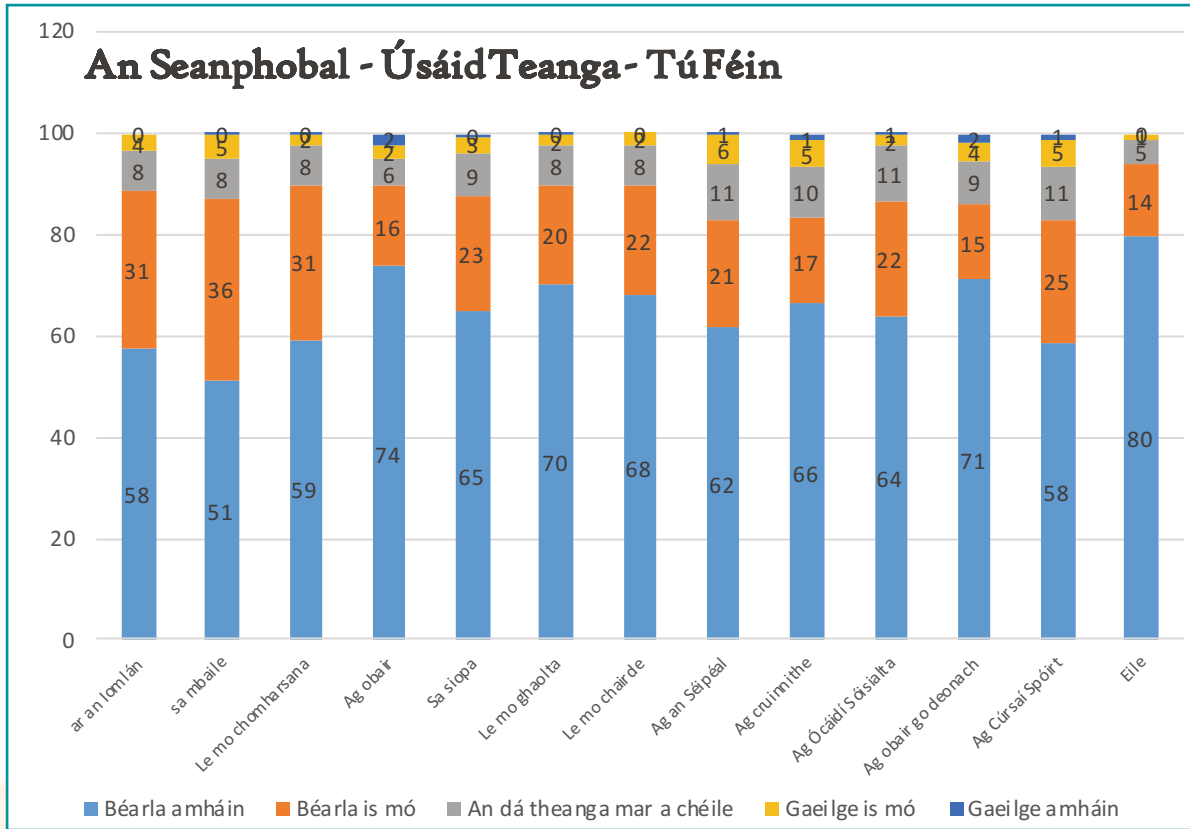
Úsáid teanga - An Rinn





Fíor 3

Úsáid teanga – An Seanphobal



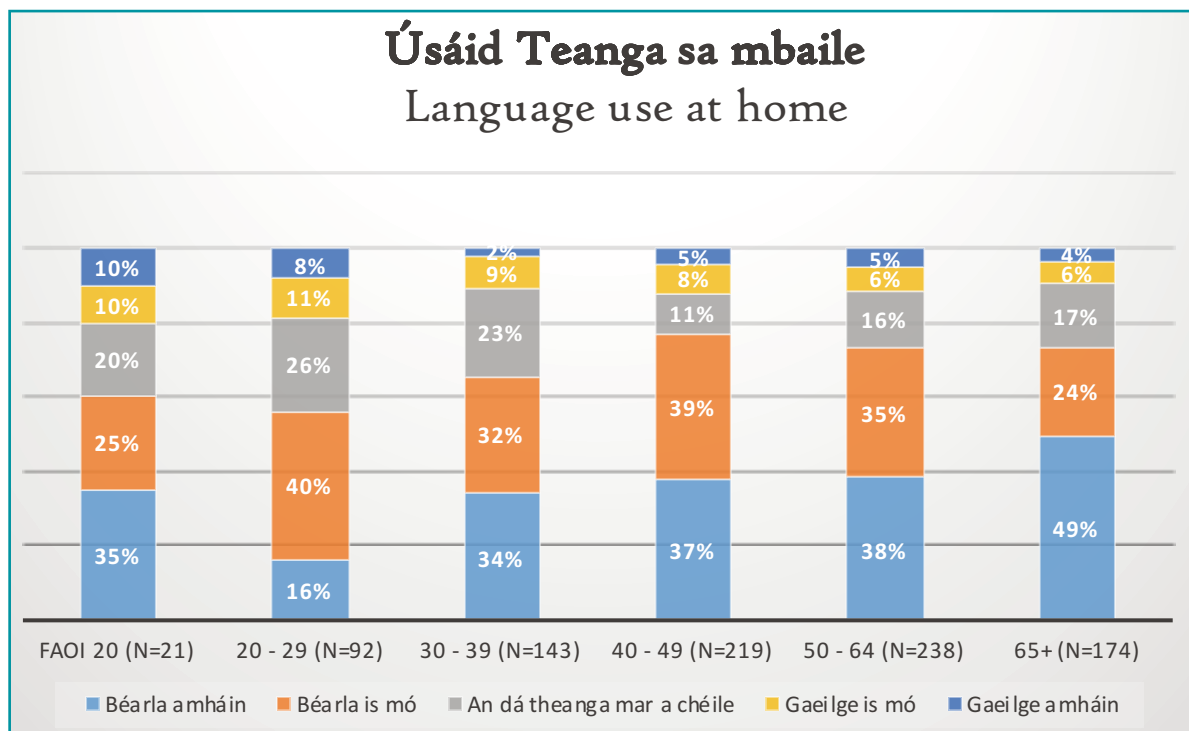
Ba léir ó na sonraí a bailíodh go bhfuil na patrúin chéanna le feiscint sa dá pharóiste maidir le húsáid teanga i suíomhanna éagsúla. Sa Rinn, ba sna comhthéacsanna seo a leanas ba mhó a úsáideadh an Ghaeilinn de réir na rannpháirtithe: Séipéal; Spóirt; Cruinnithe; Siopa; agus Ócáidí sóisialta, agus do chuir muintir an tSeanphobail in iúl chomh maith go n-úsáidtear an Ghaeilinn i bhfóra poiblí den chuid is mó: sa séipéal; ag cúrsaí spóirt; ag cruinnithe; agus sa siopa. Sa dá pharóiste is le cairde, ar an láthair oibre agus le gaolta lasmuigh den teaghlach is lú a n-úsáidtear an teanga. Is ábhar suntais é a laghad Gaelainne a úsáideann daoine ina láithreacha oibre – b'fhéidir gurb amhlaidh atá toisc go bhfuil formhór na rannpháirtithe ag obair lasmuigh den dá pharóiste. Tá sé thar a bheith tábhachtach go mbíonn tairseach chriticiúil de dhaoine áit ar leith ag saothrú agus ag obair san áit chun gur féidir é a chothú mar phobal agus chun a thodhchaí a chinntiú; sa chás go bhfuil formhór mhuintir na háite seo ag saothrú lasmuigh den gceantar, gan trácht ar a bheith ag saothrú trí mheán an Bhéarla, ní dea-chomhartha é seo do thodhchaí na Rinne agus an tSeanphobail mar phobal tuaithe agus mar phobal urlabhra teanga. Chomh maith leis sin, baineann muintir na Rinne úsáid níos mó as an nGaelainn sa tsiopa áitiúil (Siopa an Spar sa Linn Bhuidhe) ná mar a úsáideann muintir an tSeanphobail. Dúnadh Oifig Phoist an tSeanphobail ina raibh siopa beag chomh maith roinnt mhaith blianta ó shin, mar aon leis an stáisiún peitрил a bhíodh ag feidhmiú mar chuid de Theach Tábhairne John Paul in aice na scoile sa pharóiste céanna. Fágann sé sin go mbíonn ar an bpobal taisteal go Dún Garbhán, nó síos go dtí an Rinn chun a gcuid siopadóireachta a dhéanamh; sa chás go bhfuil gach saghas seirbhíse eile ar fáil 'sa mbaile mór' mar a ghlaoití go nádúrtha ar Dhún Garbhán, is beag de líon na gcustaiméirí ón tSeanphobal a théann i mbun siopadóireachta sa Rinn nuair atá sé níos fusa dul isteach go Dún Garbhán.

Léiríodh an ráta céanna úsáidte Gaelainne ag Ócáidí Sóisialta agus leis na Comharsana sa Rinn agus tá seans, mar atá ráite cheana anseo, go léiríonn na staitisticí seo go dtugann na hócáidí sin seans do dhaoine teacht le chéile nach mbeadh acu de ghnáth toisc na cúinsí atá pléite níos luaithe sa chaibidil seo agus go spreagtar iad chun an Ghaeilinn a úsáid nuair a chasann siad ar na comharsana i suíomhanna taitneamhacha neamhfhoirmeálta.



Fíor 4

Úsáid teanga sa mbaile



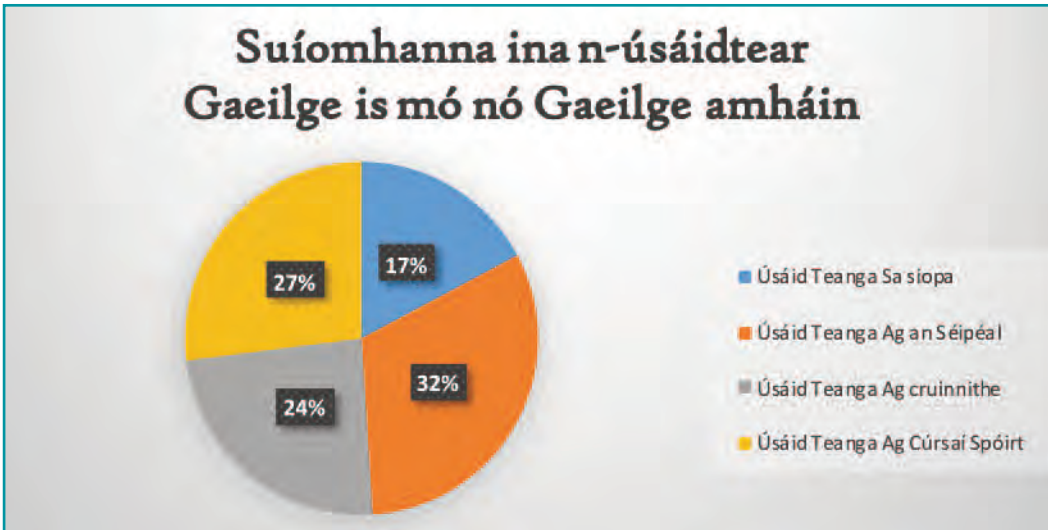
Nuair a dhéantar comparáid idir aois na bhfreagróirí agus a roghanna teanga sna réimsí thuasluaite, úsáideann 40% de dhaoine óga faoi fhiche bliain d'aois an Ghaeilinn amháin nó an dá theanga mar a chéile ar a laghad agus iad sa mbaile. Ag féachaint ar an aoisghrúpa ina dhiaidh sin, 20-29 mbliana d'aois, úsáideann 45% díobh an Ghaeilinn amháin nó an dá theanga mar a chéile agus iad sa mbaile, is é 34% an céatadán don aoisghrúpa idir 30-39 mbliana; 24% don aoisghrúpa idir 40-49 mbliana, 27% do fhreagróirí idir 50 agus 64 bliana a úsáideann an teanga sa mbaile, agus san aoisghrúpa is sine baineann 27% díobh úsáid as an nGaelainn amháin nó as an dá theanga mar a chéile.

Is léir ón tábla anseo thuas gurb iad daoine atá ós cionn 65 bliana d'aois is lú a úsáideann an Ghaeilinn sa mbaile agus is iad na daoine fásta idir 20 agus 29 mbliana d'aois is lú a úsáideann Béarla amháin agus iad sa mbaile agus is mó a bhaineann úsáid as an nGaelainn chomh maith. B'fhéidir go bhfuil tionchar ag an gcóras oideachais ar an ráta ard úsáide i measc an aoisghrúpa sin, mar aon le deiseanna fostaíochta in earnáil na Gaelainne sa cheantar a bhfuil méadú tagtha orthu le blianta beaga anuas. Ba é an t-aoisghrúpa is giorra dóibh ar an scála aoise, 30-39 mbliana d'aois, an dara haoisghrúpa is mó a roghnaíonn an Béarla agus an Ghaeilinn araon mar theangacha labhartha sa mbaile – is é sin an t-aoisghrúpa ina dtosnaíonn daoine ag socrú síos agus ag tógaint clainne. Mar is eol dúinn ón gcuid eile den taighde atá déanta mar chuid den bpróiseas pleanála teanga, tá freastal ard ag páistí bunscoile ar an dá scoil náisiúnta sa cheantar. De réir thorthaí an tsuirbhé, tá 73.1% de pháistí na háite ag dul ar scoil go háitiúil agus tá gach seans go bhfuil tionchar aige sin ar an teanga a úsáidtear i dteaghlaigh na bpáistí úd (Comhlacht Forbartha na nDéise 2017:45). Ní fios go díreach dé chúis go mbaineann beagnach a leath díobh siúd a d'fhreagair an tsuirbhé agus atá ós cionn 65 bliana d'aois úsáid as an mBéarla amháin agus iad i measc a muintire agus iad sa mbaile – b'fhéidir go raibh tionchar ag taithí a n-óige ar a ndearcadh, am a bhí an saol níos deacra agus níos boichte do mhuintir na Gaeltachta ná mar atá anois agus go raibh na rialacha a bhí ag gabháil le cúrsaí teanga an uair sin thar a bheith cruai. Mar sin féin, ní fios go cinnte cad is cúis leis an ráta ard sin.



Fíor 5

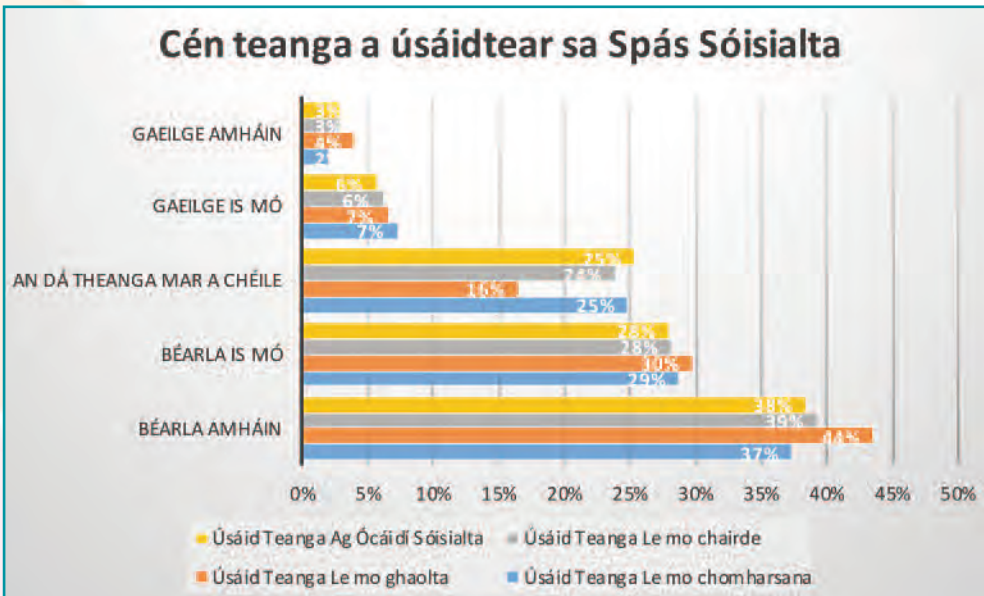
Suíomhanna ina n-úsáidtear Gaeilge is mó nó Gaeilge amháin



Nuair a lorgaíodh sonraí ó na rannpháirtithe céanna faoina roghanna teanga lasmuigh den teaghlach, is ag an séipéal is mó a úsáidtear an Ghaeilinn ag ócáidí foirmeálta a eagraítear sa cheantar – chuir 25% de na rannpháirtithe in iúl go n-úsáideann siad an Ghaeilinn amháin i gcúrsaí eaglasta, mar aon le 22% a úsáideann an Ghaeilinn amháin agus iad ag plé le cúrsaí spóirt.

Fíor 6

Úsáid na teanga go soisialta



Is teanga í an Ghaeilinn cosúil le haon teanga eile agus, mar atá ráite cheana anseo, baintear úsáid as teanga chun cumarsáid a chruthú agus a chothú idir daoine a roinneann na spásanna céanna sa tsaol. Tar éis iniúchadh a dhéanamh ar fhreagraí na ceiste seo maidir leis na roghanna teanga a dhéantar, is léir go mothaíonn daoine níos mó ar a gcompord ag úsáid na Gaelainne i bhfóraim atá eagraithe don bpobal níos mó ná comhráití a chothú eatarthu féin. Is trí mheán na Gaelainne a dhéanann Cumann Lúthchleas Gael na Rinne a gcuid gnó agus is léir go bhfuil tionchar aige sin ar úsáid na Gaelainne sa pharóiste. Luaitear cúrsaí spóirt ar cheann de na fóraim is mó ina n-úsáidtear an Ghaeilinn sa cheantar mar aon leis an Eaglais; go traidisiúnta is trí mheán na Gaelainne amháin a reáchtáiltear seirbhísí eaglasta sa Rinn agus baintear úsáid as an nGhaeilinn ar bhonn rialta ag seirbhísí eaglasta sa Seanphobal. Anuas air sin, is cosúil go mbaintear úsáid as an nGhaeilinn ag cruinnithe a bhíonn ag na coistí éagsúla chomh maith de réir na sonraí seo.



5.2 Céim 2 – Grúpaí fócais (2) & ceistneoir scoile (N=70)

Mar chuid den dara céim den taighde, reáchtáladh dhá sheisiún de Ghrúpaí Fócais – ceann amháin sa Seanphobal ar an gCéadaoin, 25 Bealtaine 2016, leis an dara ceann i Rinn Ó gCuanach ar an Luan dár gcionn, 30 Bealtaine 2016. I measc na dtéamaí a pléadh ar an dá oíche, bhí Cultúr & Traidisiún, Gnó, Feirmeoireacht, Deiseanna Turasoíreachta & Fostaíochta, Cumainn Spóirt agus Pobail, Our Community, Oideachas, Teaghlach agus an Óige. D’fhreastail slua an-mhaith ar an dá oíche agus ba léir ó ionchur na ndaoine a bhí i láthair go raibh an-suim ag pobal an dá pharóiste sna hábhair a bhí á bplé. Deineadh tagairtí don staid reatha sa cheantar ó thaobh áiseanna agus acmhainní de – na dúshláin agus na deiseanna a bhaineann leis an saol i gceantar tuaithe sa lá atá inniu ann. Chun go mbeadh ord éigint ar an aiseolas a fuarthas, rangáodh an t-aiseolas sin ina thrí chuid mar a leanas: ‘Cad é an staid reatha?’, ‘Cad atá ag teastáil?’ agus ‘Cé/Conas a dhéantar é?’. Cuireadh in iúl go bhfuil na fadhbanna agus na dúshláin chéanna ag an bpobal tuaithe Gaeltachta seo is atá ag gach ceantar eile dá leithéid sa tír – dúshláin a bhaineann le heaspa deiseanna fostaíochta, le heaspa áiseanna de gach tsaghas, le huaigneas, le himeallú, le seachadadh na máthairtheanga ó ghlúin go glúin, agus mar sin de. Seo a leanas samplaí ón aiseolas a fuarthas:

‘Go ndéanfaí an club óige a eagrú arís agus go mbeadh áit acu le dul ar choinníoll gur Gaoluinn a bheadh ar siúl acu’;

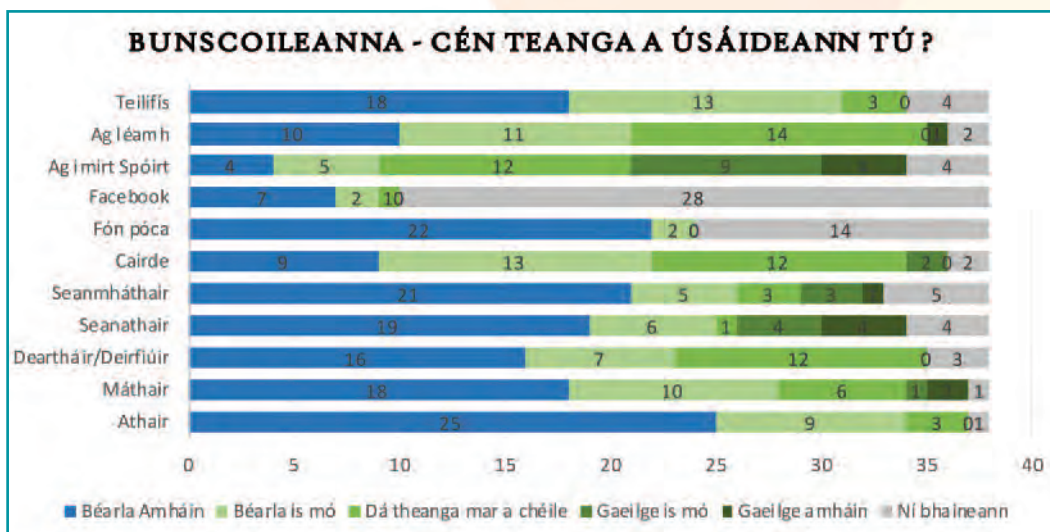
‘Cé go bhfuil Gaoluinn ag formhór na ndaoine a bhíonn ag obair sna siopaí – ní bhíonn an teanga á labhairt acu agus dar leis an ngrúpa is easpa muiníne is cúis leis seo’;

‘Babhtaí más rud é go dtéann siad go dtí ranganna ballet sa mbaile mór mar shampla thug máthair amháin faoin ndeara gur Gaoluinn a bhíonn ar siúl acu sa charr ar an tslí isteach ach de bhrí gur tré Bhéarla a bhíonn an rang ballet gur Béarla a bhíonn ar siúl acu ar an tslí amach’.

Mar chuid den taighde a deineadh don bPlean Teanga, scaipeadh ceistneoir i measc daichead páiste bunscoile i Scoil Náisiúnta Bhaile Mhic Airt i bparóiste an tSeanphobail agus Scoil Náisiúnta na Rinne i Rinn Ó gCuanach agus scaipeadh ceistneoir chomh maith i measc rang na hIdirbhliana i Meánscoil San Nioclás sa Rinn. Iarradh ar na daoine óga cur síos a thabhairt ar na comhthéacsanna ina n-úsáidtear an Ghaeilinn agus an Béarla ina ngnáthshaol laethúil sa pharóiste. Is léir ón dá aoisghrúpa gurb é an Béarla teanga na meán sóisialta agus an ghutháin póca agus go n-úsáideann siad níos mó Gaeilinne lena gcairde agus lena ndeartháireacha/ndeirfiúracha ná le baill níos sinne dá gclann. Gach seans go bhfuil tionchar ag córas oideachais an cheantair ar an úsáid seo – is trí mheán na Gaeilinne a fheidhmíonn gach scoil i nGaeltacht na Rinne agus sa Seanphobal. Maidir le húsáid na Gaeilinne a spreagadh agus a mhúscailt i measc na ndaoine óga sa cheantar seo, is cosúil go bhfuil dea-thionchar ollmhór ag eagraíochtaí ar nós an CLG chun é sin a chur chun cinn – is trí mheán na Gaeilinne a fheidhmíonn CLG na Rinne agus baintear úsáid as an nGaeilinn chomh maith sa Chlub sa Seanphobal. Nuair a eagraítear fóraim do dhaoine chun an teanga a úsáid, is léir ó na torthaí anseo thíos go n-úsáidtear í.

Fíor 7

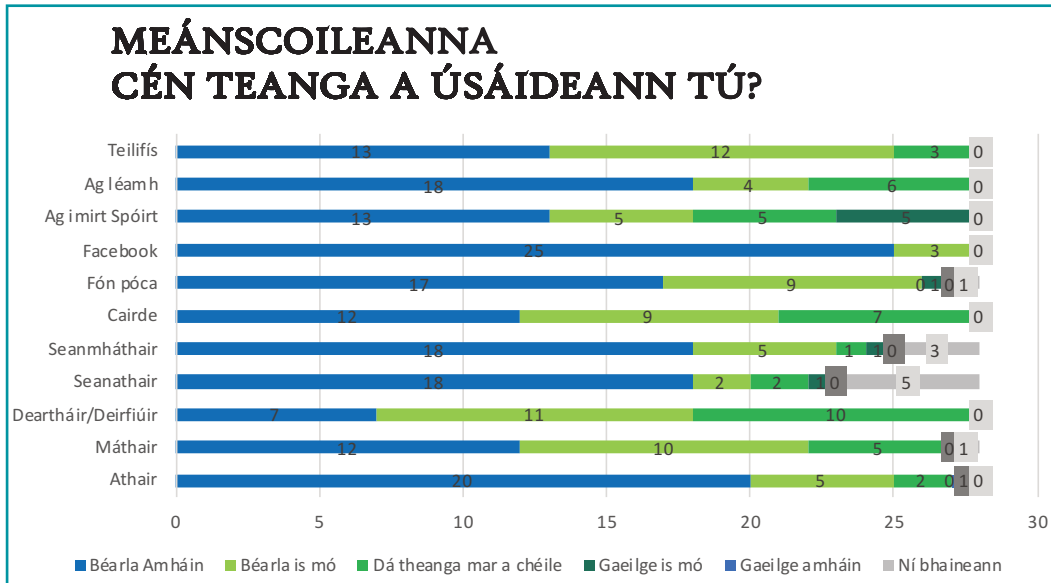
Úsáid na teanga sa bhunscoil





Fíor 8

Úsáid na teanga sa mheánscoil



5.3 Céim 3 – Agallaimh aonair (N=8)

Is féidir feidhm a bhaint as agallaimh aonair chun dearchtaí, taithí, tuairimí agus na nithe a spreagann rannpháirtithe aonair a phlé agus a chíoradh (Gill P, Stewart K, et al, 2008:292). Déantar na ceisteanna a chur in oiriúint don agalláir agus don fhaisnéis atá á lorg ag an agallóir. Le hagallaimh oscailte, ligtear don gcomhrá leanúint ar aghaidh go nádúrtha maidir le topaicí ar leith, agus i gcás agallaimh atá níos struchtúrtha cuirtear sraith de thopaicí réamhdheartha os comhair an fhreagróra:

In general, open-ended interviewing serves as a means of determining how people talk about or perceive various aspects of their lives and how they categorize things (Carlson et al, 1995:8).

In agallamh leathstruchtúrtha leagann an taighdeoir amach na hábhair atá le plé ach is iad freagraí na rannpháirtithe a thugann treoir don agallamh. Is é seo an saghas agallaimh is mó a úsáidtear i dtaighde cáilíochtúil agus is minic a eascraíonn sonraí cáilíochtúla atá iontaofa agus inchomparáide as agallaimh den sórt seo (Stuckey, 2013:58).

Is áisiúil an bealach iad chomh maith chun sonraí a bhailiú mura mbíonn ach seans amháin ag an taighdeoir agallamh a chur ar dhuine sa 'ghort' (Bernard, 2006:212). Tugadh faoi agallaimh sa chás áirithe seo chun an pictiúr cuimsitheach thuasluaite a sholáthar, anuas ar na sonraí a bailíodh ón tsuirbhé; roghnaíodh na rannpháirtithe ar bhonn randamach, bunaithe ar na haoisghrúpaí a bhí sa tsuirbhé: faoi 20; 20-39; 40-64; agus +65. Deineadh teagmháil le rannpháirtithe ar an nguthán chun amanna a shocrú leo chun bualadh leis an taighdeoir agus na hagallaimh a dhéanamh – beartaíodh gan iad a dhéanamh ar an bhfón toisc go rabhtas den tuairim go mbeidís níos compordaí agus níos mó ar a suaimhneas dá roghnóidís féin láithreacha na n-agallamh. Anuas air sin, tugadh an rogha sa chomhrá teileafóin do na rannpháirtithe an t-agallamh a dhéanamh trí mheán na Gaelainne nó trí mheán an Bhéarla. Deineadh amhlaidh chun an seans céanna a thabhairt do gach duine a bheith páirteach sa taighde; is é dearcadh an phobail trí chéile a bhí á lorg ag an taighdeoir.

Is bunghné den anailís cháilíochtúil í an anailís théamach dar le Braun & Clarke: 'thematic analysis should be seen as a foundational method for qualitative analyses (Braun & Clarke, 2006:78). Is modh í an anailís théamach chun patrúin (téamaí) a aithint laistigh de na sonraí, chun anailísiú a dhéanamh orthu agus chun tuairisciú fúthu. Dar le Thorpe, is í an anailís théamach an tríú céim in aon tionscadal taighde: tar éis an t-ábhar a roghnú agus na sonraí a bhailiú, déantar anailís théamach ar na sonraí úd dar leis (Thorpe, 2013:37).

Tar éis anailís a dhéanamh ar thras-scríbhinní na n-agallamh (iomlán de 587 abairt in ocht n-agallamh), ba í an Ghaeilinn a úsáideadh i mbeagnach leath den téacs (47.35%), an Béarla i mbeagáinín os cionn trian den téacs (35.4%) agus meascán de Bhéarla agus de Ghaeilinn san fhuílleach (17.7%). Mar chuid den anailísiú cáilíochta a deineadh ar na hagallaimh, deineadh na tras-scríbhinní a athléamh ar bhonn rialta ar mhaithe le téamaí a aithint agus deineadh códú agus anailísiú ar na hagallaimh an athair i gcomhthéacs na dtéamaí sin. Seo a leanas na téamaí a tháinig chun solais: Rogha Phearsanta; Cultúr & Oidhreacht; Mórtas/Bród; Oscailteacht; Bacanna; Tionchar Clainne; Easpa Áiseanna/Acmhainní; Oideachas; Cumarsáid.



Samplaí ón Taighde ina léirítear úsáid an dá theanga

- ‘*Scoileanna gach aois, keep the young people stay interested with clubs and junior enterprises above all obair sa cheantar i gcomhair na ndaoine*’
- ‘*Tá an Ghaeilge our language. Tá sé very important to keep it*’
- ‘*At obair it’s different, obair is as Béarla*’
- ‘*Táim ag dul ar spin go town ar mo bhicycle*’
- ‘*We can’t do it in front of Oscar anymore because his Irish would be good now – tá sé cúig go leith*’
- ‘*Nuair a bhíonn Aisteoirí an tSean Phobail ar siúl, you know, we go to that – it’s very very popular*’
- ‘*I am reluctant and too shy to switch a conversation to Gaeilge when I have been greeted as Béarla as my standard of Irish, while improving is far from perfect – local places, eg an siopa, oifig an phoist agus an teach tábhairne etc should greet everyone as Gaeilge automatically – please don’t reserve Gaeilge just for the fluent.*’
- ‘*Is clique de posh gombeens iad agus tá siad, i mo chiall, losers den scoth, tá an teanga acu, sea, ach níl croí Gaelach acu*’
- ‘*There is only the siopa, the imearlann and the Páirc up the road*’
- ‘*There’s no special needs service as Gaeilge – even though she will always call her Mála Scoile, it’s never her bag*’

6. CONCLÚID

Ag scríobh san irisleabhar *The Irish Monthly* i mí Eanáir 1923 in alt den teideal *How the Irish Language can be revived*, bhí an méid seo a leanas le rá ag T. Corcoran faoin mbunaidhm a bhí sa tír ag an am maidir leis an nGaelainn:

The goal is not the mere power to use the Irish language in ordinary life and business. It is rather the thoroughly developed habit of using that power (Corcoran, 1923:26).

Cuireadh tús leis an taighde seo ag deireadh 2015, beagnach céad bliain tar éis an ráitis thuas, agus ba é aidhm an taighde féachaint cad iad na roghanna a dhéanann pobal urlabhra Gaelainne sa tír seo sa lá atá inniu ann.

Is léir ón taighde atá déanta ag an taighdeoir i nGaeltacht na nDéise go mbraitheann rogha teanga na ndaoine sa cheantar seo ar nithe seachtracha éagsúla (na fóraim ina n-úsáidtear an teanga sa phobal, teagmháil an duine leis na réimsí sa phobal ina n-úsáidtear an teanga, mar shampla) agus nithe inmheánacha éagsúla (féinmhuinín/easpa féinmhuiníne an duine, mar shampla). Bhain an taighdeoir úsáid as na feiniméin thuasluaite chun míniú ginearálta a thabhairt don úsáid sin. Tar éis do dhuine teanga a roghnú, áfach, ba léir gur imir na nithe seachtracha agus inmheánacha céanna tionchar ar an teanga iarbhír a úsáideadh sa phobal seo agus do bhain an taighdeoir úsáid as trí choincheap chun cur síos a thabhairt air sin. Cruthaíodh an téarma ‘débhéascna’ ar dtús sna seascaidí chun cur síos a dhéanamh ar na pobail urlabhra ina mbaintear úsáid as saghsanna éagsúla den teanga chéanna faoi chúinsí éagsúla, agus is é atá i gceist le coincheap an ‘trasteangaithe’ brí agus míniú a bhaint as an saol trí úsáid chomhthreomhar a bhaint as dá theanga éagsúla, go minic laistigh den chomhrá céanna.

Maidir leis an gcoincheap den Ghaeltacht de phobal ina labhrann formhór na ndaoine Gaelainn formhór an ama, tá an tuairim á nochtadh le tamall go bhfuil deireadh tagtha leis an gcoincheap sin agus gur pobail dhátheangacha anois iad muintir na Gaeltachta ina mbaintear úsáid as ceann de mhórtheangacha an domhain in éineacht leis an nGaelainn gach lá. Tá an tuairim ann freisin go léiríonn coincheapa amháil an Trasteangú agus an Débhéascna ach go háirithe an lagú agus an laige atá tagtha ar an nGaelainn sna ceantachta Gaeltachta. In agallamh leis an taighdeoir sa mbliain 2013, nocht Seosamh Mac Donnacha ó Ollscoil na hÉireann, Gaillimh, nach bhfuil ‘an Ghaelainn le sábháil, tá sé ródhéanach’ ach go raibh gá tabhairt faoi phleanáil éifeachtach ‘a chinnteodh dá mbeadh ar chumas an stáit tabhairt faoin obair seo tá mé cinnte go bhféadfaí gréasán áirithe a choinneáil beo i gcuid de na ceantachta Ghaeltachta’. Léirigh an staidéar atá déanta ag an taighdeoir seo go ndéanann daoine sa dá pharóiste seo ar chósta thoir-theas na hÉireann cinneadh gach lá faoi pé acu teanga a úsáidfidh siad – tá an cinneadh úd bunaithe ar na rudaí seo a leanas tríd is tríd:

- Bunaithe ar a leibhéal inniúlachta teanga féin
- Bunaithe ar leibhéal inniúlachta teanga an té lena mbíonn siad ag labhairt
- Bunaithe ar an leibhéal cumarsáide is mian leo a chruthú le daoine
- Ar mhaithe le cumarsáid éifeachtach a chruthú
- Tionchar clainne ar úsáid teanga



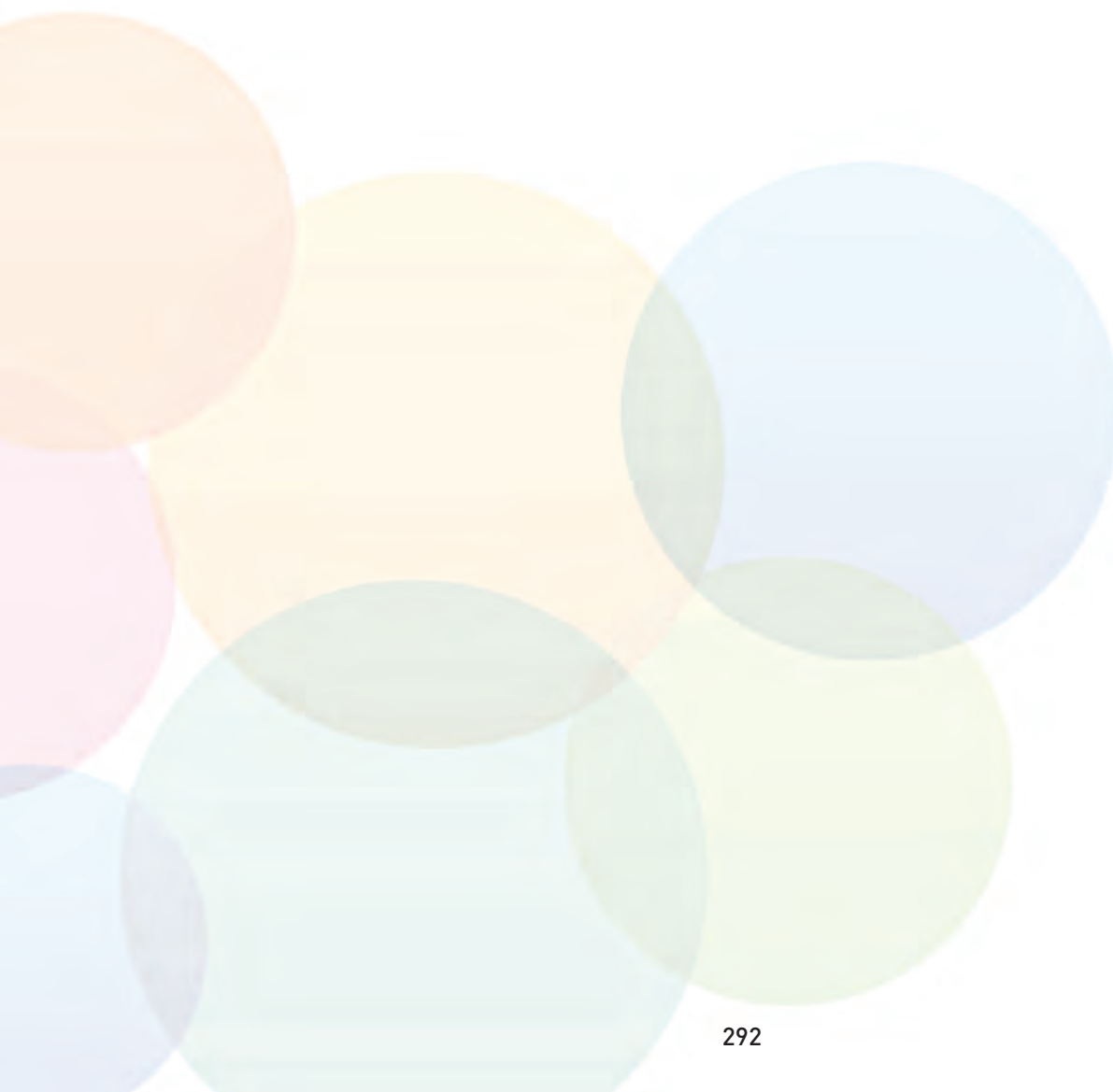
Má ghlactar leis an sainmhíniú den tsochaí mar ghrúpa mór daoine atá ina gcónaí le chéile ar bhonn eagraithe, ag déanamh cinntí faoi chúraimí agus ag roinnt na gcúraimí úd eatarthu ar bhonn cothrom agus cóir, tá paróistí na Rinne agus an tSeanphobail cosúil le haon sochaí eile ar domhan sa mhéid is go bhfuil imreoirí laistigh den tsochaí sin atá in iomaíocht lena chéile don spás roinnte sa tsochaí. Le go mairfidh an pobal laistigh den tsochaí seo, is gá gach iarracht a dhéanamh aghaidh a thabhairt ar dhúshláin agus ar chonstaicí mar bíonn dlúthpháirtíocht nádúrtha phobail ar leith ag brath ar ‘cognition of men’ agus ina theannta sin ar ‘the interlock and interaction of objectively definable social relationships’ (Boorman & White, 1976: 1441). Dá bhrí sin, dá spreagfaí na daoine nua a gcuid Gaelainne a úsáid agus a chleachtadh mar ghnáthnósmhaireacht, tá seans ann go dtiocfadh feabhas ar an ngaol sin, rud a bheadh chun leasa na Gaelainne agus an pharóiste trí chéile.

Is féidir gach saghas reachtaíochta agus straitéise teangeolaíochta a chruthú agus a chur i bhfeidhm sa dlí chun tacú le teangacha cosúil leis an nGaelainn ach, mar a deirtear, “there is a difference between permission to speak, and actually speaking” (Benton 1999:23) agus mura mothaíonn pobail urlabhra na Gaelainne sa Ghaeltacht gur fiú dóibh leanúint ag labhairt na Gaelainne, ní fiú faic na tacaíochtaí úd.

Language is...a cultural phenomenon. Every language that succumbs to the economic, political and cultural pressures being applied all over the globe today, takes to the grave with it an encyclopaedia of histories, mythologies, jokes, songs, philosophies, riddles, superstitions, games, sciences, hagiographies – the whole cumulative effort of a people over centuries to understand the circumstances of its own existence

(McCloskey, 2001: 160).

Neosfaidh an aimsir.



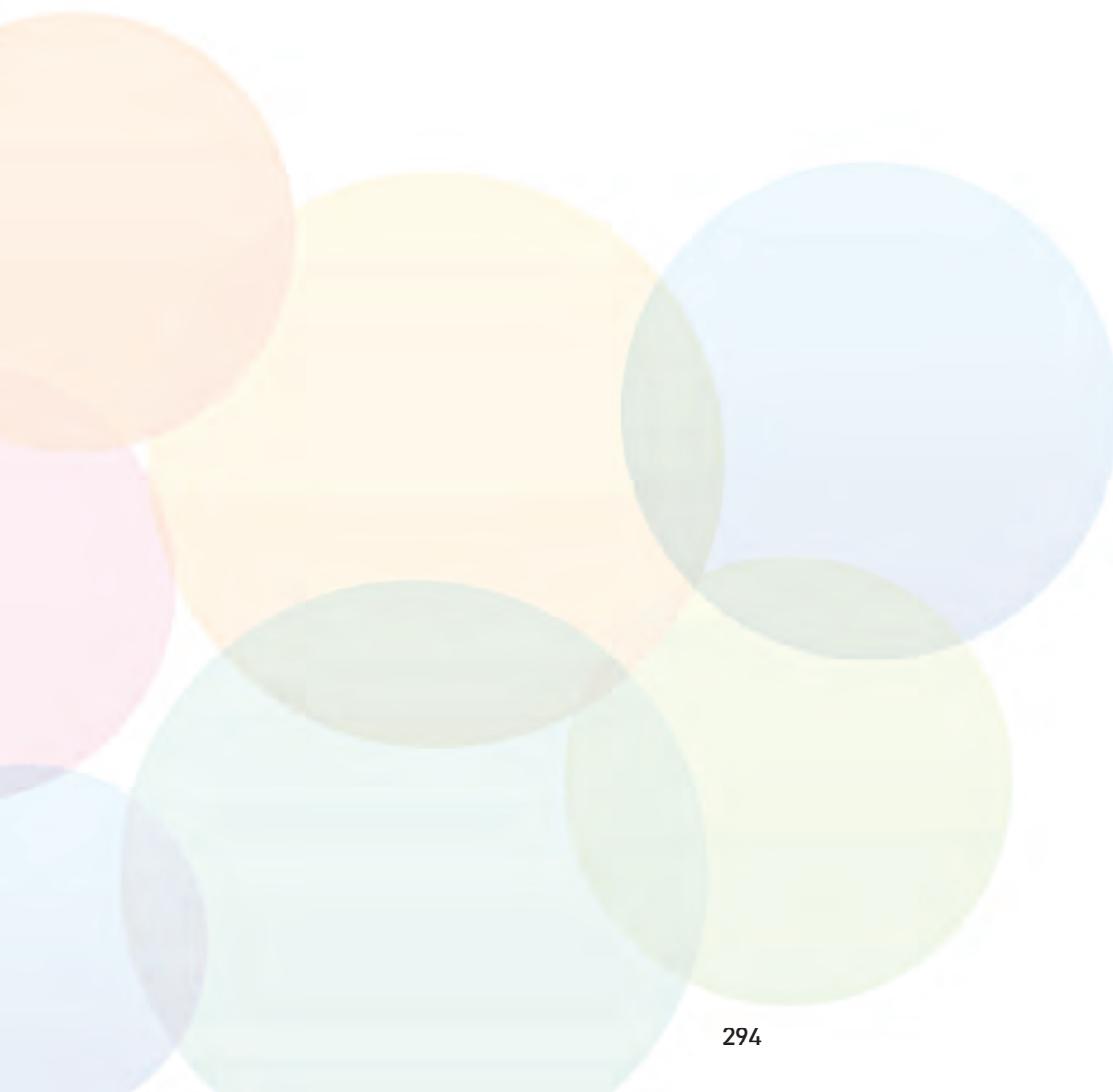


TAGAIRTÍ

- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 5ú heagrán. Multilingual Matters.
- Bernard, H. (2006). *Research methods in cultural anthropology*. Sage Publications.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77-101.
- Carlson, R. G., Siegal, H. A., & Falck, R. S. (1995). Qualitative research methods in drug abuse and AIDS prevention research: An overview', *National Institute on Drug Abuse Research Monograph Series: Qualitative Methods in Drug Abuse and HIV Research* 157, 6-26.
- Clifford, N., French, S., Valentine, G., (2010). *Key methods in Geography*. SAGE Publications Ltd.
- Eckert, P. (2000). *Linguistic variation as social practice*. Blackwell.
- Eckert, P. & McConnell-Ginet, S (1992). Think practically and look locally: Language and gender as community-based practice. *Annual Review of Anthropology*, 21, 461-490.
- Ferguson, C. (1959). Diglossia. *Word* 15, 325-340.
- Fishman, J. (1967). Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues* 23, 29-38.
- Fishman, J. (1974). *Advances in language planning*. De Gruyter Mouton.
- García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In Mohanty, A., Panda, M., Phillipson, R. & Skutnabb-Kangas, T. (eag.) *Multilingual education for social justice: Globalising the local*. Orient Blackswan.
- Gill P., Stewart K., Treasure E. & Chadwick B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. *British Dental Journal*, 204.
- Jenkins, C. (1980). *Language links: the European family of languages*. Harrap.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research* 1(2), 112-133.
- Kandler A., Unger R. & Steele J. (2010). Language shift, bilingualism and the future of Britain's Celtic languages. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences* 365 (1559), 3855-3864.
- Laponce, J.A. (2004). Minority languages and globalization. *Nationalism and Ethnic Politics* 10:1.
- Lee, J. (1989). *Ireland 1912-1985: Politics and society*. Cambridge University Press.
- Launey, M. & Kihm, A (2009). Creoles, pidgins and koinés. In Lavrakas, P. J. *Encyclopedia of Survey Research Methods*. SAGE Publications Ltd (www.sorosoro.org/en/koinés).
- Lewis, G., Jones, B. & Baker, C. (2012). Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 641-654, DOI: 10.1080/13803611.2012.718488
- McCloskey, J. (2001). *Voices silenced – Has Irish a future?* Cois Life Teoranta.
- Miles, M., Huberman & A.M., Saldana, J. (2014). *Qualitative analysis – A methods sourcebook*. Arizona State University
- Moriarty, M. (2017). Developing resources for translanguaging in minority language contexts: A case study of rapping in an Irish primary school. *Language, Culture and Curriculum*, 30 (1), 76-90
- Ochs, E. (1996). Linguistic resources for socializing humanity. In Gumperz, J. & Levinson, S. (eag.) *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge University Press.
- Ó Giollagáin, C. (2014). Unfirm ground, A re-assessment of language policy in Ireland since Independence. *Language Problems and Language Planning* 38(1), 19-41.
- Ó Tuathaigh, G. (2000). An Ghaeltacht: Súil siar agus súil romhainn. In Ó Tuathaigh & Ua Súilleabháin (eag). *Pobal na Gaeltachta: A scéal agus a dhán*. Cló Iar-Chonnacht.
- Parsons-Yazzie, E. (1996). Perceptions of selected Navajo elders regarding Navajo language attrition. *Journal of Navajo Education* XII (2), 51-7.
- Sekaran, U.S. & Bougie, R. (2009). *Research methods for business: A skill-building approach* (5ú heagrán) Wiley, John & Sons.



- Silverstein, M. (1998). Contemporary transformations of local linguistic communities. *Annual Review of Anthropology* 27, 401-426.
- Spence, J.T., (2015). *Path dependency, critical junctures and nation-building experiences in Nicaragua*. Léacht i gColáiste Mhuire gan Smál, 31 Márta 2015.
- Stuckey, H.L. (2013). Three types of Interviews: Qualitative research methods in social health. *Journal of Social Health Diabetes* (1), 56-9.
- Thorpe, M.R. (2013). The process of conducting qualitative research as an adjunct to the development of therapeutic abilities in counselling psychology. *New Zealand Journal of Psychology* 42, 35-43.
- Tomasello, M. (2006). Acquiring linguistic constructions. In Siegler, R., Kuhn, D. & Planck, M. (eag.) *Handbook of child psychology: Cognitive development*. Institute for Evolutionary Anthropology.
- Verdoodt, A. (1991). Regional and minority languages in western Europe. *History of European Ideas* 13, 1-2.
- Walsh, J. (2002). *Díchoimisiúnú teanga – Coimisiún na Gaeltachta 1926*. Cois Life.
- Walsh, J. (2011). *Contests and contexts: the Irish Language and Ireland's socio-economic development*. Peter Lang
- Wei, L. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics* 43, 1222-1235.
- Wei, L. (2017). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics* 39(1), 9-30.





Tumoideachas ar oileáin scoite amach ó chósta na hÉireann – Féinmheastóireacht nó féinchaomhnú?

Tomás Mac Pháidín, Bord Oideachais agus Oiliúna na Gaillimhe agus Ros Comáin

ACHOIMRE

Tá iar-bhunscoileanna ar oileáin scoite amach ón gcósta ag stracadh le fada agus iad faoi mhíbhuntáistí iomadúla le blianta. Tá an easpa polasaí maidir le hoileáin na hÉireann go ginearálta, agus easpa polasaí maidir le hoideachas ar oileáin ach go háirithe, ainneoin na ndúshlán aitheanta, ina spreagadh do na scoileanna seo agus do phobail na n-oileán chun gníomhú lena dtodhchaí a chinntiú mar iar-bhunscoileanna Gaeltachta atá ag feidhmiú faoi phátrúnacht na mBord Oideachais agus Oiliúna. Tá daonra na n-oileán ag laghdú go leanúnach in Éirinn (CSO, 2016), rud a chuireann le práinn na scoileanna todhchaí a rianadh dóibh féin agus dá bpobail, iad ag tarraingt ar pholasaithe agus ar chur chuige réamhghníomhach tíortha eile. Tá an t-iomlán seo ag tarlú i gcomhthéacs ina bhfuil rialachas, riarachán agus éilimh ó scoileanna ag méadú de shíor, ach féinchaomhnú seachas féinmheastóireacht a bheith mar phríomhspreagadh ag iar-bhunscoileanna ar oileáin in Éirinn.

ACHOIMRE

Ireland's off-shore island post-primary schools have been struggling for many years as they face numerous disadvantages, the most obvious being their remote location and small size. The lack of a national policy for islands' development or sustainability, or any coherent islands' education policy, has caused island schools to identify the significant disadvantages that they face and to engage with island communities, Education and Training Boards, with Government and with wider society, to address these disadvantages and challenges. Ireland's island populations are falling continuously, which has caused already vulnerable post-primary schools to create a self-preservation plan for their future. These 'community active' schools recognised that some other countries have implemented progressive legislation to ensure islands' sustainability through sensitive development. Islands schools' struggle is occurring against a backdrop of the increased governance, regulatory and administrative burden faced by all schools. Island schools' primary focus in recent years has been self-preservation, which provides a particularly unique focus to the Department of Education and Skills requirement regarding School Self-Evaluation (SSE) and School Improvement Plan (SIP).

1. COMHTHÉACS AGUS CÚLRA

Tá saindúshláin an oideachais ar oileáin faoi chaibidil anseo, agus iarrachtaí leanúnacha ar siúl le blianta sa chúlra le todhchaí oileáin Ghaeltachta na hÉireann a chinntiú trí na scoileanna orthu a dhaingniú.

Nissology (Baldacchino, 2006; Gill, 2017; Mac Pháidín, 2018; McCall, 1994, 1996) is ea staidéar ar oileáin. Ní raibh téarma Gaeilge do *nissology* le fáil in aon fhoclóir clóite ná ar líne. Tá anois, agus an téarma *iniseolaíocht* go hoifigiúil san fhoclóir. Ní raibh aon téarma Gaeilge ar *insulaphobia* nó ‘*uamhan roimh oileáin*’ ach oiread ag tús an taighde seo.

Díríonn an páipéar seo ar an iomaíocht idir riachtanais na féinmheastóireachta agus an fhéinchaomhnaithe i scoileanna tumoideachais ar oileáin scoite amach ón gcósta.

1.1 Feidhmeanna scoileanna agus dualgais féinmheastóireachta

Tá réimse feidhmeanna ag gach scoil in Éirinn faoin Acht Oideachais (1998), agus dualgais na cáilíochta ag eascairt as sin (an Roinn Oideachais agus Scileanna (ROS), 2016; Ó Foghlú, 2014; Mac Pháidín, 2018a).

Dualgais agus feidhmeanna scoileanna aitheanta de réir an Achta Oideachais (1998):

- Chun a chinntiú go ndéanfar riachtanais oideachais gach mic léinn, lena n-áirítear iad sin atá faoi mhíchumas nó a bhfuil riachtanais speisialta eile oideachais acu, a shainnithint agus go ndéanfar soláthar faoina gcomhair,
- Chun a chinntiú go mbeidh rochtain ag mic léinn ar threoir chuí chun cabhrú leo i dtaca lena roghanna oideachais agus gairme,
- Chun comhionannas deiseanna a chur chun cinn do mhic léinn agus d’fhoireann na scoile, idir fhireannaigh agus bhaineannaigh,
- I gcás scoileanna atá lonnaithe i limistéar Gaeltachta, chun cuidiú leis an nGaeilge a choinneáil mar phríomhtheanga an phobail,
- Chun forbairt na Gaeilge agus thraidisiúin na hÉireann, litríocht na hÉireann, na healaíona agus nithe cultúrtha eile, a chur chun cinn.

(An tAcht Oideachais, 1998)

Leis an bpróiseas féinmheastóireachta scoile *Féinmheastóireacht Scoile – Treoirlínte 2016-2020* agus *Ag Breathnú ar an Scoil Againne* (BASA / LAOS), díreann gach scoil, scoileanna tumoideachais san áireamh, ar bhóthar na féinmheastóireachta. In *Cód Iompair Ghairmiúil do Mhúinteoirí, 2016*, díreann foireann teagaisc na scoile ar a gcuid freagrachtaí agus riachtanas maidir le cur i bhfeidhm na gcéimeanna d’fhonn cáilíocht an teagaisc, na foghlama, na féinmheastóireachta agus na cumarsáide a dhearbhu (ROS, 2016; Ó Foghlú, 2016; Mac Pháidín, 2008; Mac Pháidín, 2018a; Mac Pháidín, 2018b).

Tá an páipéar seo ag díriú go sonrath ar iar-bhunscoileanna seachas bunscoileanna ar oileáin ar dhá chúis:

- Tá géarchéim sna iar-bhunscoileanna ar oileáin, géarchéim atá á gcur i mbaol láithreach
- Eagraítear bunscoil ar oileán, a bheag nó a mhór, ar aon dul le bunscoil ar an mórthír, rud nach amhlaidh do na iar-bhunscoileanna, cheal acmhainní.

2. IAR-BHUNSCOILEANNA AR OILEÁIN – PÁTRÚNACHT AGUS BAINISTÍOCHT

Maidir le iar-bhunscoileanna ar oileáin atá scoite amach ón gcósta, a bhfuil cúig cinn díobh sa tír go hiomlán, tá siad uile in earnáil na mBord Oideachais agus Oiliúna (ETB): tá trí cinn díobh faoi chúram Bhord Oideachais agus Oiliúna na Gaillimhe agus Ros Comáin (GRETb) agus dhá cheann faoi phátrúnacht agus faoi bhainistíocht Bhord Oideachais agus Oiliúna Dhún na nGall (DETb) (GRETb, 2017; Mc Hugh, 2017; Oireachtas Éireann, 2018). Is scoileanna den scoth iad le bainistíocht inscoile, foirne agus boird bhainistíochta atá tiomanta agus díograiseach, faoi bhainistíocht agus phátrúnacht GRETb agus DETb. Mar sin féin, tá siad ag feidhmiú le blianta gan na tacaíochtaí riachtanacha breise, a eascraíonn as a gcomhthéacs oileánda, a bheith aitheanta ná ceadaithe dóibh ag an státchóras go lárnach (GRETb, 2017; Mc Hugh, 2017; Oireachtas Éireann, 2018).



2.1 Comhthéacs iar-bhunoideachais ar oileáin

GRETB (Clárúcháin scoláirí 2017/18)

- Coláiste Naomh Éinne, Inis Mór, 56 scoláire (bunaithe 1953)
- Coláiste Naomh Eoin, Inis Meáin, 40 scoláire (bunaithe 2002)
- Coláiste Ghobnait, Inis Oírr, 27 scoláire (bunaithe 1986)

DETB (Clárúcháin scoláirí 2017/18)

- Gairmscoil Mhic Diarmada, Árainn Mhór, 106 scoláire (bunaithe 1994)
- Coláiste Pobail Cholmcille, Oileán Thoraigh, 6 scoláire (bunaithe 2006)

Nuair atá iar-bhunscoileanna Gaeltachta eile ar an mórthír ag treabhadh i ngort na féinmheastóireachta agus ag oibriú trí BASA / LAOS agus ag díriú ar Mheasúnú chun Foghlama (McF); litearthacht; uimhearthacht; caighdeán na cumarsáide inscoile srl (ROS, 2016; Mac Pháidín, 2017; Mac Pháidín, 2008; Mac Pháidín, 2004; Ó Foghlú 2014a; Ó Foghlú 2014b), tá na hiar-bhunscoileanna ar na hoileáin ag tabhairt tosaíochta, de bharr riachtanais an fhéinchaomhnaithe, dóibh seo a leanas:

1. Leithdháileadh easnamhach múinteoirí
2. Rochtain ar fhoireann chúí cháilithe
3. Buiséad scoile neamhdhóthanach
4. Rollú agus Scoláireachtaí
5. Coláiste Naomh Eoin, Inis Meáin: Stádas neamhspleách á lorg
6. Faoi mhíbhuntáiste ach gan Stádas DEIS ag iar-bhunscoileanna ar Oileáin
7. Seirbhísí gan rochtain éasca ag scoláirí orthu –
 - síceolaithe
 - teiripeoirí urlabhra
 - tacaíocht mheabhairshláinte
 - treoir
 - corpoideachas

2.2 Foinse scoláirí do na hiar-bhunscoileanna ar oileáin

Dúshlán leanúnach eile do na hiar-bhunscoileanna ar oileáin is ea foinse na scoláirí. Tagann 50% de scoláirí Árainn Mhór amach ón mórthír go laethúil agus tá cuid mhaith de phobal scoile Oileáin Árann na Gaillimhe ar scoláireacht bliana thar na trí Oileán Árann gach bliain (Mc Hugh, 2017; GRETB, 2017). Cothaíonn sé sin éiginnteacht maidir le sóláthar leanúnach scoláirí, agus dúshlán maidir le pleanáil ó bhliain go bliain don scoil.

- Aistriú 100% ón mbunscoil áitiúil
- Scoláireachtaí – 3 Oileán Árann (32/123)
- Deontas na gCeantar Iargúlta (6/123)
- Scoláirí ón mórthír (Árainn Mhór amháin) go laethúil (59/103)

Mar shampla, maidir le **Coláiste Naomh Eoin, Inis Meáin (CNE)**, do 2017/2018, is ó na contaetha seo a leanas a thagann an 41 scoláire:



Tábla 1

Lonnaíocht na scoláirí

	Contae	Cailín	Buachaill	Iomlán
1.	Inis Meáin, Co na Gaillimhe	5	10	15
2.	Mórthír na Gaillimhe	3	3	6
3.	Baile Átha Cliath	3	3	6
4.	Co na Mí	2	1	3
5.	Co Loch Garman	1	2	3
6.	Co Mhaigh Eo	1	0	1
7.	Co Liatroma	1	0	1
8.	Co an Longfoirt	1	0	1
9.	Co Phort Láirge	1	0	1
10.	Co Laoise	1	0	1
11.	Co Chorcaí	1	0	1
12.	Co an Chláir	0	1	1
13.	Co Thiobraid Árann	1	0	1
	Mór-iomlán	21	20	41

Foinse: Múinteoir i bhFeighil, CNE

Fearacht gach aon scoile eile sa tír, is iad scoláirí na bliana reatha a ghinfidh leithdháileadh múinteora don bhliain dar gcionn. Bhí an comhthéacs níos casta, áfach, mar níl aitheantas oifigiúil mar scoil neamhspleách ag CNE ó 2002. Tá sí aitheanta mar 'Aonad' de chuid Choláiste Cholmcille (169 scoláire) ar an mórthír, coláiste atá 10 muirmhíle thar farraige, mar aon le 15 km eile ar bhóthar, ar shiúl ón scoil. Is Múinteoir i bhFeighil, ar leibhéal Príomhoide Cúnta, an t-aon phost freagrachta atá ceadaíte ag an Roinn Oideachais agus Scileanna (an Roinn) do CNE ar an oileán (GRETB, 2017; Oireachtas Éireann, 2018). Bhí impleacht eile leis an easpa aitheantais: is é sin go gceadaítear formhór na foirne do Choláiste Naomh Eoin trí Lamháltais Churaclaim (*Curricular Concessions*) na Roinne gach bliain, i ndiaidh próiseas comhfhreagrais, achainí, agus idirghníomhaíochta ag CNE agus GRETB le ROS. Ídíonn an éiginnteacht foirne ó bhliain go bliain aon deis phleanála agus iontaíonn fuinneamh cuí na féinmheastóireachta (Ó Foghlú, 2014) go fuinneamh an fhéinchothaithe (ETBI, 2016; Oireachtas Éireann, 2018; Mac Pháidín, 2017, 2018).

3. SCOILEANNA AR OILEÁIN – ACMHAINNIÚ, POLASAÍ NA ROINNE OIDEACHAIS AGUS SCILEANNA (ROS) UM OIDEACHAS AR OILEÁIN; AN STÁTCHÓRAS AGUS OILEÁIN

Níl aon Pholasaí um Oideachas ar Oileán ag Éirinn, agus níl aon pholasaí ná reachtaíocht oileánda a thacaíonn nó a rialaíonn cur chuige áisíneachtaí stáit, soláthar oideachais san áireamh, i leith na n-oileán (ETBI, 2015, 2017; GRETB, 2017; Oireachtas Éireann, 2017, 2018; Mac Pháidín, 2018). Fágann sé seo go mbíonn na scoileanna an-bheag, a bhfuil 5- 55 scoláire ag a bhformhór agus beagán thar an 100 scoláire in aon scoil amháin díobh, ag cothú leithroinnt foirne 19:1 ar nós scoileanna na mórchathracha. Tugtar múinteoir amháin ex-quota 'scoil ar oileán', do cheithre cinn díobh mar chuid den leithroinnt foirne go bliantúil, ach caithfidh Coláiste Naomh Eoin, Inis Meáin, dul i mbun próiseas achainí agus achomhairc gach bliain leis an Roinn ar bhonn ad hoc chun é sin a bhaint amach (ROS, 2001; GRETB, 2017).

3.1 Leithdháileadh 0.5 WTE don Scoil Chomhoideachais aon Abhantraí Amháin (Co-ed Single Catchment Area)

Cinntíonn an leithdháileadh seo curaclam agus rogha ábhair chuí do bhuachaillí agus do chailíní araon i scoileanna beaga comhoideachais ag a bhfuil leithroinnt íseal múinteoireachta.

Faraor, níor cháiligh Coláiste Naomh Eoin, Inis Meáin, don leithdháileadh sin ón Roinn i mbliain ar bith ó 2002 i leith, agus dhá chúis tugtha leis sin:

- Tá scoil ar oileán eile atá laistigh d'íosmhéid riachtanach 32 km
- Níl uimhir rolla neamhspleách ag CNE.



In Oileáin Árann, níl aon bhealach le dul ó oileán go hoileán seachas teacht amach ar an mórthír agus an dara bád nó an dara heitilt a fháil. Sa gheimhreadh, níl ach seoladh amháin sa ló isteach ná amach, mar sin d'fhéadfá a bheith ag caint faoi thuras thar oíche chun taisteal idir oileáin.

3.2 Tacaíocht na Roinne do scoileanna atá aitheanta ag an Roinn mar 'scoileanna beaga'

Is é 'aitheanta' an príomhfhocal anseo. Ní aithníonn an Roinn Oideachais agus Scileanna Coláiste Ghobnait, Inis Oírr (27 scoláire) ná CNE Inis Meáin (42 scoláire) mar iar-bhunscoileanna beaga, rud a cheadódh an choibhéis múinteoir lánaimseartha 1.0 sa bhreis dóibh faoi seach, ainneoin go bhfuil scoileanna le breis agus 100 scoláire aitheanta ag an Roinn mar scoileanna beaga agus an leithroinnt chúí á fáil acu ar an mórthír. Tá 27 scoláire ag freastal ar Choláiste Ghobnait agus tá sé ar an dara hiar-bhunscoil is lú sa tír.

3.3 Córas Cigireachta na Roinne Oideachais agus Scileanna – dúshláin agus taifid

Maíonn *Action Plan for Education* na Roinne Oideachais agus Scileanna (2018) go ndéantar 5,500 cigireacht go bliantúil ar 3,900 scoil (ROS, 2018, lch 7). Thar thréimhse 17 mbliana, bheadh scoil ag súil le 20-25 cigireacht ar an meán. Níl aon taifead ag Coláiste Naomh Eoin, Inis Meáin, ná ag GRETB, go ndearna aon chigire ón Roinn aon chigireacht mheastóireachta ar an scoile uile (MSU); Cigireacht Ábhair; Cigireacht Théamach, Cigireacht Leantach, ná fiú Cigireacht gan Choinne ('drive-by inspection' mar a ghlaitear orthu, nó 'sail-by inspection' sa chás seo) ar aon ócáid in Inis Meáin idir 2002 agus 2018, fiú agus MSU ar siúl sa mháthairscoil in Indreabhán. Ainneoin nach bhfuil an taifead cigireachta chomh lom ag na coláistí eile ETB ar na hoileáin, ní flúirse de chigirí ón Roinn a fheiceann siad, rud a shásódh cuid mhór scoileanna ar an mórthír, ní foláir. Fáiltíonn scoileanna ar oileáin roimh chigirí, mar cuirtear na dúshláin aitheanta ar an taifead oifigiúil don scoil, don Roinn agus don tsochaí.

3.4 Pobail na n-oileán agus éilimh na scoileanna

I bpáirt le Boird Oideachais agus Oiliúna Éireann (ETBI), scátheagraíocht na mBord Oideachais agus Oiliúna, tá an dá ETB i ndiaidh an Roinn a chur ar an eolas faoi na saindeacrachtaí atá ag na scoileanna seo ó 1997 i leith. Tá cur chuige comhtháite eagraithe agus Polasaí um Oideachas ar Oileáin á éileamh ón Roinn ó 2013.

Seo cuid de na dúshláin a bhíonn roimh scoileanna ar oileáin atá aitheanta ag ETBI agus ag Comhchoistí Oireachtais idir 2016 agus 2018:

1. Leithdháileadh Múinteoirí
2. Rochtain ar fhoireann chúí cháilithe
3. Buiséad Scoile Neamhdhóthanach
4. Rollú agus Scoláireachtaí
5. Coláiste Naomh Eoin, Inis Meáin: Stádas neamhspleách (uimhir rolla) á lorg
6. Stádas DEIS do Scoileanna ar Oileáin
7. Seirbhísí do scoláirí –
 - síceolaithe
 - teiripeoirí urlabhra
 - tacaíocht mheabhairshláinte
 - treoir
 - corpoideachas

Mar réiteach eatarbhach gearrthéarmach, ag baint úsáid as GRETB mar shampla, cuireadh na tacaíochtaí seo a leanas ar fáil gach bliain ó 2013 (maoinithe trí athdháileadh ó scoileanna eile an Bhoird) ionas nach dteipfeadh ar na hiar-bhunscoileanna ar na hoileáin le linn don Roinn Oideachais agus Scileanna a bheith ag bailiú eolais (ROS, 2018; GRETB, 2017; Mac Pháidín, 2018):

- Airgead €27,000 do gach scoil GRETB, CNE san áireamh, mar aon le caipitíocht de €175 in aghaidh an scoláire, sin circa €34,000 sa bhliain de chaipitíocht tugtha go bliantúil do CNE ag GRETB, seachas an €10,200 de mhaoiniú ón Roinn
- Breis uaireanta teagaisc tugtha do na scoileanna ar oileáin, ach tógtha ó scoileanna eile GRETB.



Ag Comhdháil Bhliantúil ETBI in 2015 agus 2017, cuireadh béim speisialta ar an Iar-bhunoideachas ar Oileáin, le sainliosta de ghnéithe inár theastaigh gníomhaíocht phráinneach ón Roinn (Bruton, 2017; ETBI 2016, 2017; GRETB 2017; Mac Pháidín, 2018; O Sullivan, 2015). Ó shin, tá pobail na n-oileán tar éis ceist an pholasaí d'oileáin na hEorpa a ardú sa Bhrúiséal agus freisin tathaint ar 5 Chomhchoiste de chuid Oireachtas Éireann an cheist faoi oideachas ar oileáin na hÉireann a scrúdú. Tá moltaí na gcomhchoistí ag teacht le moltaí ETBI agus moltaí na scoileanna féin:

- i. Go ndéanfaí an liúntas do mhúinteoirí i scoileanna ar oileáin a athbhunú chun aitheantas a thabhairt do na brúnna agus do na srianta breise a bhaineann leis an ról
- ii. Gur chóir buiséad na scoileanna a ardú €20,000 ar a laghad i gcomhair gach meánscoil iar-bhunscoile ar oileán amach ón gcósta chun léargas a thabhairt ar fhíorchostas reatha na scoile sin
- iii. Go leasófaí an fhoirmle a bhaineann le leithroinnt múinteoirí ar scoileanna ar oileáin agus go méadófaí na huimhreacha chun riachtanais uathúla na scoileanna ar oileáin a léiriú
- iv. Go ndéanfadh an tAire imscrúdú ar an bhféidearthacht an scéim scoláireachta do scoileanna ar oileáin a leathnú agus eisiámh na ndaltaí Gaeltachta a bhaint ó na critéir incháilitheachta, lena n-áirítear teagmháil a dhéanamh le comhghleacaithe sa chomhaireacht nuair is gá chun go ndéanfaí amhlaidh
- v. Go mbronnfaí stádas mar scoil neamhspleách ar Choláiste Naomh Eoin, Inis Meáin
- vi. Go mbronnfaí stádas DEIS ar na cúig iar-bhunscoil ar oileáin
- vii. Go ndéanfar beartas sonracha a dhréachtú agus a chur i ngníomh ina dtabharfar aghaidh ar riachtanais scoileanna ar oileáin
- viii. Go gcuirfí córas a bhaineann le 'promhadh ó thaobh na n-oileán' i ngníomh maidir le reachtaíocht, beartais agus tionscnaimh a bheidh á gcur i dtoll a chéile ag an Roinn Oideachais agus Scileanna sa todhcháí

(Comhchoiste Oireachtais um Oideachas agus Scileanna, 2018).

4. TASCGRÚPA ARDLEIBHÉIL NA ROINNE UM OIDEACHAS AR OILEÁIN

Ainneoin toilteanas an tascgrúpa ardleibhéil d'fheidhmeannaigh na Roinne, ar bunaíodh é i Márta 2017 go sonracha chun réiteach a fháil do na hiar-bhunscoileanna ar oileáin, tá curtha in iúl ag an Roinn go leanúnach nach bhfuil a dóthain eolais ná tuisceana aici ar chomhthéacs na n-oileán, ar dhúshláin scoileanna na n-oileán, ná ar na réitigh inoibrithe do na hoileáin mar atá á moladh ag an dá ETB le fada.

Creideann an earnáil ETB go gcabhródh na céimeanna seo a leanas le **Tascgrúpa Ardleibhéil na Roinne um Oideachas ar Oileáin** chun teacht ar thuiscint faoi chás scoileanna na n-oileán:

- go dtabharfadh cigirí agus feidhmeannaigh shinsearacha na Roinne cuairt ar CNE, nó scoil oileánda ar bith eile, chun na deacrachtaí sonracha a fheiceáil;
- tarraingt ar an saineolas atá ag COGG, áisíneacht na Roinne, chun comhairle a chur ar an Roinn maidir le scoileanna Gaeltachta;
- tarraingt ar an saineolas atá ag an Roinn Ealaíon, Oidhreacht agus Gaeltachta a bhfuil freagrachtaí reachtúla orthu maidir le hoileáin na tíre.

4.1 Toghcháin na n-oileán agus na n-iar-bhunscoileanna ar oileáin?

Tá toghcháin na n-oileán féin agus toghcháin na scoileanna ar na hoileáin fite fuaite ina chéile (Egelund & Laustsen, 2006; Gill, 2017; Gill, 2018; Mac Pháidín, 2004, 2008; Solstat, 1994). Lárnach anseo, tá idir sholáthar oideachais ag an mbunleibhéal agus an soláthar iar-bhunoideachais. Má chailleann oileán ar bith an bhunscoil, leanann tréigeadh an oileáin ag an nglúin le páistí go tapaidh, agus iarmhairtí diúltacha ag sreabhadh as sin maidir le comhdhéanamh phobal an oileáin, daonra an oileáin, agus toghcháin an oileáin mar phobal beo (Egelund & Laustsen, 2006; Gill, 2017; Mac Pháidín, 2004; Solstat, 1994). Is minic gur próiseas uaislithe a bhíonn mar thoradh air sin (Egelund & Laustsen, 2006; Gill, 2017).

Is ceist ar leith í an bhunscolaíocht ar oileáin nach bhfuil ach tagairt fhánach déanta sa pháipéar seo di agamsa, ach is ceist í a bhfuil taighde agus anailís ar leith tuillte aici.



4.2 Todhchaí an iar-bhunoideachais ar oileáin na hÉireann – cáilíocht agus caighdeán

Tá dhá mhórchéist anseo; agus baineann an chéad cheann le **soláthar cainníochtúil**:

- An bhfuil scoil ar fáil ar an oileán?
- An bhfuil áiteanna inti?
- An bhfuil sí feiliúnach mar rogha do mhuintir an oileáin i ndiaidh na bunscoile?

Tá aon chioradh maidir le **soláthar cáilíochtúil** níos dúshlánaí agus níos caolchúisí, is é sin an bhfuil an scoil iomaíoch agus ionchurtha le scoil ar an mórthír maidir leo seo a leanas:

- Réimse ábhar
- Réimse de chláir oideachais éagsúla: AT; ATG; Idirbhliain: AT Fheidhmeach; Clár Scoile an Teastais Shóisearaigh (JCSP); Riachtanais Speisialta Oideachais
- An bhfuil dúshlán ann maidir le hearcú agus forbairt múinteoirí do na hábhair speisialta?
- An bhfuil dúshlán ann maidir le múinteoirí cuícháilithe a choinneáil do na hábhair speisialta?
- Eispéireas iomlán na scoláirí.

Léiriú fianaiseach amháin ar chastacht an chomhthéacs oibre ar oileáin is ea an leibhéal an-ard iarratas ar aistriú na láithreach oibre a fhaigheann GRETB ó mhúinteoirí ar oileáin chun bogadh chuig an mórthír. Tá 36/1900 (1.9%), d'fhoireann GRETB ag obair ar oileáin agus is ar oileáin atá 126/26,000 (0.48%) dá chuid scoláirí. Rinne 22/1900 ball foirne iarratas ar aistriú na láithreach oibre laistigh de GRETB in 2018, ach bhí aistriú ó oileáin chuig an mórthír á lorg ag 7/22 (31.8%) díobh siúd. Rinne baill foirne eile teagmháil go díreach le ROS faoin Scéim Phíolótach Athlonnaithe agus scoileanna in áiteanna eile sa tír á lorg acu mar láthair oibre.

Ó thaobh na féinmheastóireachta de, an gcuimsíonn an córas oideachais na míbhuntáistí sainiúla a bhfuiltear i ngleic leo ó lá go lá agus ó bhliain go bliain sna cúig iar-bhunscoil ar oileáin atá scoite amach ón gcósta? Nó an bhfuil cur chuige an státchórais le fada i leith na n-oileán, 'mair a chapail agus gheobhair féar', oiriúnach don todhchaí?

5. GNÍOMHACHTÚ POBAIL

Le teacht Acht na Gaeltachta (2012) agus an díriú ag pobail agus ag scoileanna ar Limistéir Phleanála Teanga, mar aon le Polasaí um Oideachas Gaeltachta (2016) de chuid na Roinne, polasaithe a bhfáiltíonn an earnáil ETB rompu, tá gníomhachtú déanta ar phobail na n-oileán agus ar phobail scoileanna ar oileáin (ETBI, 2016; Gill, 2018; GRETB, 2017; Mac Pháidín, 2018). Is gá do scoileanna, ó thaobh na féinmheastóireachta, na pleanála teanga, agus an fhéinchaomhnaithe de, idirghníomhaíocht a dhéanamh lena bpobail oileánda féin, mar aon le hidirghníomhaíocht a dhéanamh leis an státchóras agus leis an gcóras polaitiúil trí chéile, d'fhonn easnaimh agus riachtanais atá aitheanta acu féin mar chuid den phróiseas féinmheastóireachta a réiteach.

Rinne an tOllamh Peter Gill, in Ollscoil Gävle sa tSualainn, tagairt do thrí chineál sochaí atá aitheanta i dtaighde le Egelund & Laustsen sa Danmhairg (Egelund & Laustsen, 2006; Gill, 2017), áit a bhfuil 26 oileáin ar a bhfuil daoine ina gcónaí, agus scoileanna ar 10 de na hoileáin sin:

- Sochaí bhríomhar áitiúil
- Sochaí áitiúil faoi mheath
- Sochaí an oileáin bhig.

Thagair Gill (2017, p.39) do thaighde Egelund and Laustsen faoin tsochaí bhríomhar áitiúil mar seo a leanas:

Most often schools are used as activity centres for the local population, sometimes with a special branch for the elderly, and often with the establishment of a nursery school.

Tugann Gill (2017) dúshlán do phobail oileáin na hÉireann, cé díobh catagóir gníomhachtaithe scoile ina bhfuil siad agus ina mbeidh siad, más áil leo féinchaomhnú agus iad ag stracadh le státchóras nach bhfuil tacúil ná tuisceanach.

Tagraíonn Solstad (1994) agus Gill (2017) do cháilíocht agus do chatagóirí éagsúla caidrimh idir scoileanna agus a bpobal scoile sa tSualainn agus san Fhionlainn:

- Scoileanna neamhbhainteacha / scoite amach ón bpobal
- Scoileanna támha agus éighníomhacha i leith an phobail
- Scoileanna pobalghníomhacha



San Fhionlainn, tuairiscíonn Gill (2017) ar thaighde Solstad (1994), nach bhfuil ach 50% de scoileanna sa tír sin ina scoileanna pobalghníomhacha, áit a bhfuil pobal agus scoil ag maireachtáil ar scáth a chéile.

Tá cur chuige comhtháite na gcoláistí tumoideachais Gaeltachta de chuid GRETB agus DETB (GRETB, 2017; Ó Foghlú, 2014; Oireachtas Éireann, 2018) i ndiaidh a dhearbhu gur 'scoileanna pobalghníomhacha' iad na cúig iar-bhunscoil ar oileáin scoite amach ó chósta na Gaillimhe agus ó chósta Dhún na nGall faoi seach.

Sampla den phobalghníomhachtú sin ag feidhmiú go praiticiúil ó 2013 is ea iad seo a leanas:

- Gur spreag pobal na scoileanna cúig Chomhchoiste Oireachtais éagsúla le dúshláin scoileanna ar na hoileáin a chioradh idir Samhain 2016 agus Márta 2018, agus gur thug ionadaithe ó na scoileanna fianaise ag gach ceann de na héisteachtaí poiblí a d'eagraigh Oireachtas Éireann.
- Go ndearna na scoileanna teagmháil le heagraíochtaí náisiúnta, ceardchumainn, áisíneachtaí stáit agus leathstáit d'fhonn téagar agus tacaíocht a fháil dá gcruachás.
- Féachaint thar sáile chun dea-chleachtais idirnáisiúnta a chur os comhair na Roinne Oideachais agus Scileanna agus an státchórais. Eolas bailithe faoi oideachas ar oileáin agus/nó oideachas trí mhionteanga ón Nua-Shéalainn, ón tSualainn, ón Danmhairg, ó Albain agus ó Ceanada.
- Gníomhú le gréasán de thíortha san AE a bhfuil inmharthanacht oileán beag mar aidhm agus mar chúram acu, Líonra Oileáin Bheaga na hEorpa (European Small Islands Federation nó ESIN), agus cás Oileáin na hÉireann a thabhairt chuig an mBruiséil in 2016 agus arís in 2018.
- Treoracha AE ar chosaint mionteangacha agus cosaint an phobail i gceantair iargúlta a aimsiú agus eolas a chur orthu d'fhonn iad a mheabhrú don státchóras agus a gcearta a thuiscint agus a éileamh.
- Cásanna oideachais san Ard-Chúirt in Éirinn a scrúdú, go háirithe iad siúd a bhain le cearta teanga nó cearta Gaeltachta a chosaint ó thaobh soláthar oideachais de.
- Comhdháil faoi Oideachas ar Oileáin á eagrú in 2018.
- Eolas a bhailiú faoi dhúnadh na bunscoile ar an mBlascaod (1941), ar Inis Arcáin (2016), agus ar roinnt mhaith d'oileáin eile na hÉireann, rud a chuir fuadar faoi mheath na n-oileán sin mar phobail inmharthana bhríomhara.
- Reachtaíocht a éileamh a réiteodh dúshláin na n-oileán, fearacht chur chuige na hAlban agus na Cróite ([http://www.parliament.scot/Islands%20\[Scotland\]%20Bill/SPBill15PMS052017.pdf](http://www.parliament.scot/Islands%20[Scotland]%20Bill/SPBill15PMS052017.pdf)).
- Féidearthachtaí maidir le comhdháil idirnáisiúnta faoi Oideachas ar Oileáin a fhiosrú do Bhealtaine 2020 in Éirinn.

Is maith is léir do mhuintir na gcúig oileán ar a bhfuil iar-bhunoideachas in Éirinn an íoróin nár ritheadh aon reachtaíocht chun an Blascaod a chosaint ná chun tacú leis go dtí go raibh de dhaoine ar an oileán sin seolta amach as, mar chuid de pholasaí athlonnaithe in 1953. Tháinig meath tubaisteach ar an daonra nuair a dúnadh an scoil in 1941.

6. CONCLÚID – SÚIL EILE AR FHÉINMHEASTÓIREACHT AGUS FÉINCHAOMHNÚ

Tá pobail scoileanna na n-oileán bíogtha chun tabhairt faoi *Ag Féachaint ar an Scoil Againne* le fuinneamh nua agus difriúil trí lionsa an fhéinchaomhnaithe, seachas mar a bhíodh ar siúl acu. Níl siad ag iarraidh go mbeidh oidhreacht oideachais, teanga agus chultúir a gcuid scoileanna á léiriú in ionaid oidhreachta amach anseo, ná go mbeidh reachtaíocht á cruthú ag cosaint a gcuid oileán mar Pháirceanna Náisiúnta agus iad tréigthe ag daoine go hiomlán. Níl siad ag iarraidh go mbeidh mana ar nós 'ní bheidh ár leithéid arís ann' (Ó Criomhthain, 1929) mar shuaitheantais ar t-léinte agus sin ag tagairt go stairiúil dár gcuid oileán, gan scoileanna gan daoine orthu. Tá pobail na nOileán ag éileamh gníomhaíocht dhearfach ón státchóras, seachas tréimhse eile de bhailiú eolais nó de thascghrúpaí taighde.

UASDÁTÚ – DEIREADH FÓMHAIR 2018

Tamall i ndiaidh an páipéar seo a bheith tugtha, d'fhógair Richard Bruton TD, Aire Oideachais agus Scileanna, pacáiste tacaíochta d'iar-bhunscoileanna ar oileáin na hÉireann ar an 17 Meitheamh 2018 (<https://www.education.ie/en/Press-Events/Press-Releases/2018-press-releases/PR18-06-17.html>)



TAGAIRTÍ

- Comhchoiste na Gaeilge, na Gaeltachta agus na nOileán. (2017). *Tuarascáil maidir le cás scoileanna ar oileáin*. Tithe an Oireachtais.
- An Comhchoiste um Oideachas agus Scileanna. (2018). *Tuarascáil maidir leis na dúshláin atá roimh scoileanna ar oileáin*. Tithe an Oireachtais.
- An Roinn Oideachais agus Scileanna. (2016). *Polasaí um oideachas Gaeltachta*. Rialtas na hÉireann.
- Baldacchino, G. (2006). *Islands, island studies*. *Island Studies Journal*, 1(1), 3-18.
- Bruton, R. (2017). *Freagra an Aire Oideachais agus Scileanna ar óráid an Uachtaráin*, ETBI, ag Comhdháil ETBI, 2017.
- An Roinn Oideachais agus Eolaíochta. (2001). *The allocation of teachers to second level schools. Report of the expert group to the minister for education and science*. Rialtas na hÉireann.
- An Roinn Oideachais agus Scileanna. (2016). *Féinmheastóireacht scoile: treoirlínte 2016-2020, iar-bhunscoileanna*. Rialtas na hÉireann
- An Roinn Oideachais agus Scileanna. (2016). *Ag breathnú ar an scoil againne – féinmheastóireacht scoile*. Rialtas na hÉireann
- An Roinn Oideachais agus Scileanna. (2018). *Plean Gníomhaíochta don Oideachas*. Rialtas na hÉireann.
- Egelund, N., & Laustsen, H. (2006). School closure: what are the consequences for the local society? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(4), 429-439
- ETBI. (2017). *Aitheasc uachtaráin* ETBI. ETBI 2017 Comhdháil Bhliantúil, Cill Chainnigh, Meán Fómhair 2017, ETBI.
- Gill, P. (2017). A case study of how an Irish island school contributes to community sustainability, viability and vitality. *Australian and International Journal of Rural Education*, 27(2) 2017, 31-45.
- Gill, P. (2018). *Island schools and community sustainability*, Cur i láthair ag Comhdháil Oileáin na hÉireann, Comhdháil Bhliantúil, Inis Arcáin, Corcaigh, 18/04/2018.
- Rialtas na hÉireann. (1998). *An tAcht Oideachais* (1998) <https://www.oireachtas.ie/documents/bills28/acts/1998/a5198i.pdf>
- GRETB. (2017a). *Ráiteas tosaigh do chomhchoiste oireachtais um oideachas agus scileanna*. Cur i láthair déanta ag Comhchoiste Oireachtais um Oideachas agus Scileanna maidir le cruachás scoileanna ar oileáin, 19 Nollaig 2017.
- GRETB. (2017b). *Aighneacht a seoladh chuig chomhchoiste oireachtais um oideachas agus scileanna*. Comhchoiste Oireachtais um Oideachas agus Scileanna maidir le cruachás scoileanna ar oileáin, 19 Nollaig 2017.
- GRETB. (2017c). *Aighneacht a seoladh chuig an Roinn Oideachas agus Scileanna, Meitheamh, 2017, maidir le haitheantas scoile a bheith ag Coláiste Naomh Eoin*.
- Mac Pháidín, T. (2004). *Oideachas lán-Ghaeilge in Éirinn*. Gaillimh: Páipéar comhdhála neamhfhoilsithe, comhdháil náisiúnta an Chumann Príomhoidí agus Príomhoidí Tánaisteacha, 2004. 10-12 Samhain 2004. Lgh 21-27.
- Mac Pháidín, T. (2008). *An evaluation of mentoring provision for pre-service post-primary student teachers during teaching practice*. Tráchtas neamhfhoilsithe M.Oid., Ollscoil na hÉireann, Gaillimh.
- Mac Pháidín, T. (2017a). *Ráiteas tosaigh do chomhchoiste oireachtais na Gaeilge, na Gaeltachta agus na nOileán*. Cur i láthair déanta ag Comhchoiste Oireachtais na Gaeilge, na Gaeltachta agus na nOileán maidir le cruachás scoileanna ar oileáin, 8 Bealtaine 2017.
- Mac Pháidín, T. (2017b). *Ráiteas tosaigh don chomhchoiste oireachtais um oideachas agus scileanna*. Cur i láthair déanta ag an gComhchoiste Oireachtais um Oideachas agus Scileanna maidir le cruachás scoileanna ar oileáin, 19 Nollaig 2017.
- Mac Pháidín, T. (2017c). *Quality assurance through managing underperformance*. Cur i láthair déanta ag Comhdháil Oideachais ETBI do Phríomhoidí agus do Phríomhoidí Tánaisteacha, ETBI, An Muileann gCearr, 26 Meán Fómhair 2017.
- Mac Pháidín, T. (2018a). *Fóram gaeiloideachais ETBI – dúshláin reatha don tumoideachas san earnáil ETB agus forbairtí le bliain*. Cur i láthair déanta ag Comhdháil Oideachais ETBI do Phríomhoidí agus do Phríomhoidí Tánaisteacha, ETBI, An Muileann gCearr, 31 Eanáir 2018.
- Mac Pháidín, T. (2018b). *Cás na n-iarbhunscoileanna ar oileáin*. Cur i láthair déanta ag Comhdháil Oideachais, Comhdháil na nOileán, Inis Arcáin, Corcaigh, 19 Aibreán 2018.



Mac Pháidín, T. (2018c). *How an appropriate curriculum can shape a school's characteristic spirit*. Cur i láthair déanta ag Comhdháil Oideachais ETBI do Phríomhoidí agus do Phríomhoidí Tánaisteacha, ETBI, An Muileann gCearr, 24 Aibreán 2018.

McCall, G. (1994). Nissology: The study of islands. *Journal of the Pacific Society*, 17(2-3), 1-14.

Mc Hugh, A. (2017). *Ráiteas tosaigh phríomhfheidhmeannaigh* DETB a rinneadh ag an gComhchoiste Oireachtais um Oideachas agus Scileanna maidir le cruachás scoileanna ar oileáin, 19 Nollaig 2017.

Ní Dhonnacha, B. (2016). *Iar-bhunscoil ar oileán – dúshlán ar leith. Off-shore island post-primary school – a unique challenge*. ETBI, (2016), eagrán 1, lgh 12-13.

Ó Criomhthain, T. (1929). *An tOileánach*. Talbot Press.

Ó Foghlú, S. (2012). *Óráid Ard-Rúnaí, an Roinn Oideachais agus Scileanna*, ag Comhdháil Bhliantúil Gaelscoileanna, agus Eagraíocht na Scoileanna Gaeltachta, 23/11/2012. Aimsithe ar líne an 1/4/2018 <http://www.gaelscoileanna.ie/2012/page/9/>

Ó Foghlú, S. (2014). *Óráid Ard-Rúnaí na Roinne Oideachais agus Scileanna* ag Comhdháil Bhliantúil ACCS, 28/3/2014. Aimsithe ar líne an 1/4/2018 <https://merrionstreet.ie/en/News-Room/Releases/speech-by-sean-o-foghlú-secretary-general-department-of-education-and-skills-at-the-2014-accs-annual-convention.html>

Ó Foghlú, S. (2014). *Óráid Ard-Rúnaí na Roinne Oideachais agus Scileanna* ag Comhdháil Bhliantúil Gaelscoileanna, 25/11/2014. Aimsithe ar líne an 1/4/2018 <http://www.gaelscoileanna.ie/news/media/oraid-an-ard-runai-an-roinn-oideachais-agus-scileanna-sean-o-foghlú-ag-comhdhail-gaelscoileanna-teo/>

Ó Foghlú, S. (2016). *Óráid Ard-Rúnaí na Roinne Oideachais agus Scileanna* ag Comhdháil Bhliantúil JMB, 28/4/2016. Aimsithe ar líne ar 1/4/2018 <https://www.education.ie/en/Press-Events/Speeches/2016-Speeches/SP2016-04-28.html>

Ó Foghlú, S. (2017). *Fianaise ó Ard-Rúnaí na Roinne Oideachais agus Scileanna* ag Comhchoiste na gCuntas Poiblí, (Tuarascáil Bhliantúil an Ard-Reachtair Cuntas agus Cistí, 2015, agus Cuntas Leithreasa, 23/03/2017. Aimsithe ar líne an 1/4/2018 <https://webarchive.oireachtas.ie/parliament/media/committees/pac/reports/annualreport2017/pac-annual-report-2017-final-3.pdf>

O Sullivan, J. (2015). *Freagra an Aire Oideachais agus Scileanna ar óráid an Uachtaráin*, ETBI, ag Comhdháil ETBI, 2015, i nGaillimh.

Rialtas na hÉireann. (2012). *Acht na Gaeltachta*. <https://www.oireachtas.ie/en/bills/bill/2012/53>

Scottish Parliament. (2018). *Purpose of bill: stage 1 report on islands (Scotland) bill*. <https://digitalpublications.parliament.scot/Committees/Report/REC/2018/1/22/Stage-1-Report-on-the-Islands--Scotland--Bill-1>

Solstad, K. J. (1994). *Equity at risk: schooling and change in Norway*. Tráchtas dochtúireachta, National Education Office, Nordland Office.

TUI. (2018). *TUI welcomes recommendations on off-shore islands schools*. TUI News, Iml. 40, uimh. 5, lch 6.



Polasaí don oideachas Gaeltachta 2017-2020 sa chóras bunscolaíochta: Deiseanna agus dúshláin

Neasa Ní Chuaig, Coláiste Mhuire gan Smál, Luimneach

ACHOIMRE

Táthar ag tabhairt deis do scoileanna, atá suite i limistéir Gaeltachta aitheanta, aitheantas a bhaint amach mar scoil Ghaeltachta faoin Scéim Aitheantais mar Scoil Ghaeltachta. Tabharfar léargas sa pháipéar seo ar na critéir theanga-bhunaithe a bheidh le comhlíonadh ag leibhéal na bunscoile chun an t-aitheantas sin a bhaint amach. Ina theannta sin, pléifear agallaimh a rinneadh le príomhoidí bunscoile i gCatagóir A na Gaeltachta. Tráchtfar agus pléifear téamaí coiteanna a d'eascair as na hagallaimh a bhféadfadh tionchar a bheith acu ar chur i bhfeidhm na gcritéar.

ACHOIMRE

Schools in recognised Gaeltacht areas are being given an opportunity to gain recognition as Gaeltacht schools under the Recognition Scheme for Gaeltacht Schools. This paper provides an overview of the linguistic criteria which must be fulfilled at the primary school level in order to gain such recognition. Furthermore, interviews carried out with primary school principals in Category A Gaeltacht schools will be discussed. Common themes arising from the interviews, which may impact on the application of these criteria, will be mentioned and discussed.



1. RÉAMHRÁ

... [is] beag an tábhacht a leagadh ar chóras oideachais Gaeltachta ó bhunú an Stáit i leith, tráth ar bith a raibh plé ar siúl ná moltaí á ndéanamh maidir le todhchaí na Gaeilge go náisiúnta, ná maidir le háit na Gaeilge sa chóras oideachais (Ó Flatharta, 2007, lch 59).

I bhfianaise ráiteas Uí Fhlatharta thuas, is léir go bhfuil an-athrú tagtha ar stádas an oideachais Gaeltachta le teacht *Polasaí don Oideachas Gaeltachta 2017-2020* (2016b). Reáchtáil an Roinn Oideachais agus Scileanna (ROS) comhairliúchán poiblí ar an oideachas Gaeltachta mar thacaíocht d'fhorbairt an Pholasaí¹. Ina theannta sin, bunaíodh Aonad Gaeltachta taobh istigh de ROS agus cuireadh tús leis an Scéim Aitheantais mar Scoil Ghaeltachta. Tabharfar spleáchadh san alt seo ar a bhfuil i gceist leis an Scéim Aitheantais mar Scoil Ghaeltachta faoi *Polasaí don Oideachas Gaeltachta 2017-2020* (2016b). Breathnófar freisin ar na critéir theanga-bhunaithe a leagtar síos sa Scéim, agus ar na deiseanna agus ar na dúshláin a bhaineann leis na critéir sin ag leibhéal na bunscoile. Díreofar go sonrach ar thionchar na Scéime ar scoileanna atá suite i gceantar tíreolaíoch ar a dtugtar Catagóir A na Gaeltachta, toghranna "... a bhfuil breis is 67% dá ndaonra iomlán (3bl.+) ina gcainteoirí laethúla Gaeilge" (Ó Giollagáin, Mac Donnacha, Ní Chualáin, Ní Shéaghdha & O'Brien, 2009, lch 13).

2. SCÉIM AITHEANTAIS MAR SCOIL GHAELTACHTA

Is é an sainiú tíreolaíoch a rinneadh ar cheantair Ghaeltachta faoi Acht na nAirí agus Rúnaithe (Leasú) 1956 a lean ROS agus scoileanna Gaeltachta á rangú (Mac Donnacha, Ní Chualáin, Ní Shéaghdha & Ní Mhainín, 2004, lch 5). Tugadh scoil Ghaeltachta ar scoil ar bith a bhí suite taobh istigh de limistéar oifigiúil na Gaeltachta.

Tuigeadh go raibh "sainiú níos soiléire" ag teastáil ar chéard is scoil Ghaeltachta ann de bharr nach í chuile scoil taobh istigh den limistéar oifigiúil atá ag feidhmiú trí mheán na Gaeilge (Ó Duibhir, Ní Chuaig, Ní Thuairisg & Ó Brolcháin, 2015, lch 99). Is ar an ábhar sin a cuireadh tús leis an Scéim Aitheantais mar Scoil Ghaeltachta. Is é an phríomhaidhm atá leis an Scéim go mbeadh an scoil "...ag feidhmiú go hiomlán trí Ghaeilge (seachas an curaclam don Bhéarla agus teangacha eile) i gcomhréir leis na critéir theanga-bhunaithe", taobh istigh de chúig bliana (ROS, 2016b, lch 8).

In ionad cloí leis an Acht a luadh thuas, chinn ROS na Limistéir Pleanála Teanga (LPT)² a leagadh amach faoi Acht na Gaeltachta (2012) a úsáid mar theorainn agus cuireadh a thabhairt do scoileanna páirt a ghlacadh sa Scéim. Is faoi phobal na scoile féin atá sé aitheantas a lorg mar scoil Ghaeltachta. Bunaíodh an tAonad um Oideachas Gaeltachta taobh istigh de ROS le maoirsiú a dhéanamh ar an Scéim agus le tacaíocht a thabhairt do scoileanna an Scéim a chur i bhfeidhm.

2.1. Rannpháirtithe na Scéime

Bhí foirmeacha léirithe spéise le seoladh ag scoileanna chuig ROS mar thús. Is ina dhiaidh sin a thosaigh scoileanna ag dréachtú pleananna bunaithe ar na critéir theanga-bhunaithe a leagadh síos don Scéim. Rinne ROS athbhreithniú ar na pleananna sin agus glacadh le 105 bunscoil agus 28 iar-bhunscoil faoin Scéim. Cuireadh tús le cur i bhfeidhm na bpleananna le linn na scoilbhliana 2018/2019 (ROS, 2018a, 2018b).

Shocraigh 28 scoil gan páirt a ghlacadh sa Scéim. Is cosúil gur i gceantair a bhfuil an Béarla i réim iontu atá formhór na scoileanna a roghnaigh gan páirt a ghlacadh sa Scéim. Cé nach bhfuil chuile scoil atá suite taobh istigh de na LPT páirteach sa Scéim, d'áitigh an tAire Oideachais go raibh "an doras oscailte" dóibh siúd a mbeadh athrú intinne orthu (Tuairisc.ie, 2019).

¹ Tuilleadh eolais faoin gcomhairliúchán ar fáil ag <https://www.education.ie/ga/Preas-agus-Imeachta%C3%AD/Imeachta%C3%AD/Molta%C3%AD-Polasa%C3%AD-Oideachas-Gaeltachta/Molta-Polasa%C3%AD-Comhairliuchan-Poibli.html>

² Tá tuilleadh eolais faoi na Limistéir Pleanála Teanga ar fáil anseo: <https://www.chg.gov.ie/ga/gaeltacht/20-year-strategy-for-the-irish-language-2010-2030/language-planning-process/gaeltacht-language-planning-areas/>



Tábla 1

Líon scoileanna na Scéime

Contae	Líon na mbunscoileanna atá páirteach sa scéim	Líon na n-iar-bhunscoileanna atá páirteach sa scéim	Líon na mbunscoileanna agus na n-iar-bhunscoileanna nach bhfuil páirteach sa scéim
Co. Chiarraí	14	2	0
Co. Chorcaí	6	2	0
Co. Dhún na nGall	35	7	6
Co. Mhaigh Eo	11	4	12
Co. na Gaillimhe	34	11	9
Co. na Mí	2	1	1
Co. Phort Láirge	3	1	0
Iomlán	105	28	28

(ROS, 2018a, 2018b; Tuairisc.ie, 2019)

Is i gCatagóir A na Gaeltachta atá 39 de bhunscoileanna na Scéime. Tá formhór na scoileanna i gCo. na Gaillimhe agus tá na scoileanna eile scaipthe idir Dún na nGall, Chiarraí, agus Maigh Eo. Ní raibh sé de rogha ag ceann de na scoileanna atá i gCatagóir A páirt a ghlacadh sa Scéim de bharr nach raibh an scoil sin i gceann de na 26 LPT (Coiste Stiúrtha Pleanála Teanga – Forbairt Chonamara Láir, 2018; Údarás na Gaeltachta, 2019; Ní Shéaghdha, 2010). Fágann sé sin go bhfuil chuile scoil i gCatagóir A, atá i dteideal aitheantas a bhaint amach mar scoil Ghaeltachta, páirteach sa Scéim.

Tábla 2

Líon na mbunscoileanna i gCatagóir A atá páirteach sa Scéim

Contae	Líon na mbunscoileanna atá páirteach sa scéim	Líon na mbunscoileanna atá i gCatagóir A	Líon na mbunscoileanna i gCatagóir A atá páirteach sa scéim
Co. Chiarraí	14	4	4
Co. Chorcaí	6	0	0
Co. Dhún na nGall	35	10	10
Co. Mhaigh Eo	11	1	1
Co. na Gaillimhe	34	25 ³	24
Co. na Mí	2	0	0
Co. Phort Láirge	3	0	0
Iomlán	105	40	39

(Ní Shéaghdha, 2010; ROS, 2018a)

Is iomaí sin cosúlacht atá idir scoileanna Chatagóir A na Gaeltachta. Tá siad suite i gceantair thuaithe ar bhruach na farraige; is scoileanna beaga iad a bhformhór; agus is minic a bhíonn idir dhá agus ceithre rang á múineadh ag múinteoirí in aon seomra ranga amháin. Tá meascán de chainteoirí dúchais agus foghlaimoirí sna scoileanna seo, rud a fhágann go bhfuil go leor de na deiseanna agus na dúshláin chéanna á dtuairisciú acu (Ní Chuaig, 2016, lgh 133-134).

³ Bhí 26 bhunscoil ann suas go dtí 2016 ach dúnadh bunscóil amháin de bharr líon íseal na ndaltaí a bhí ag freastal ar an scoil.



3. CRITÉIR THEANGA-BHUNAITHE

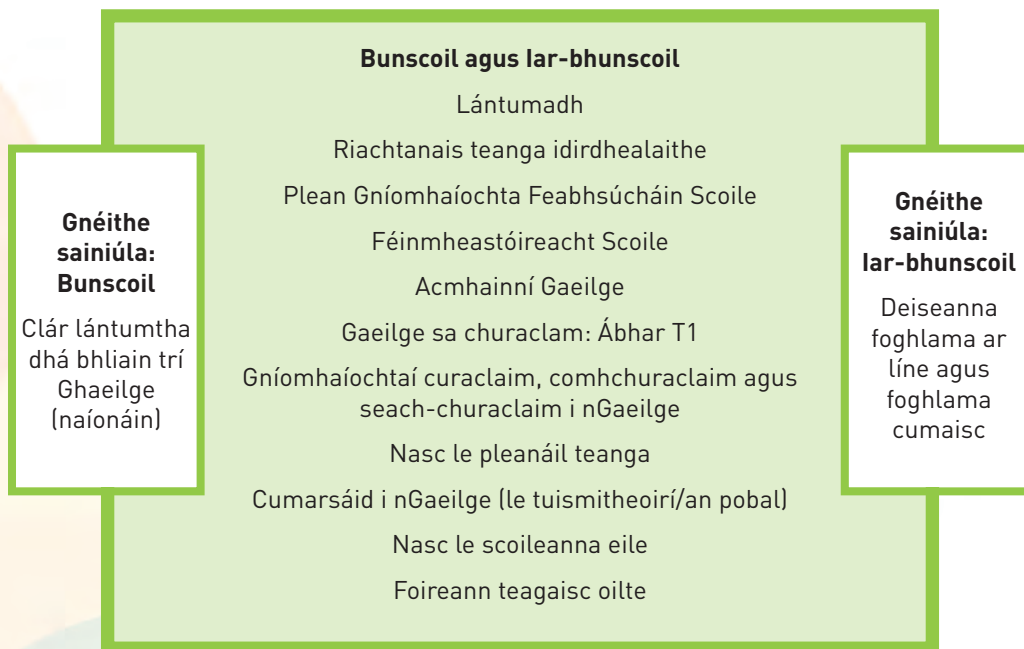
D'fhoilsigh ROS liosta de chritéir theanga-bhunaithe a bheidh le comhlíonadh ag scoileanna chun aitheantas a fháil mar scoil Ghaeltachta (ROS, 2018c, 2018d). Leagadh síos trí cinn déag de chritéir do bhunscoileanna agus aon cheann déag de chritéir d'iar-bhunscoileanna.

Is beag idir critéir na bunscoile is na hiar-bhunscoile ó thaobh ábhair de. Díreann ar ardchaighdeán oideachais trí Ghaeilge a bhaint amach do chuile dhalta agus áitítear go mbeidh ar rannpháirtithe chuile ghné de shaol scoile na ndaltaí a reáchtáil i nGaeilge. Mínítear an tábhacht atá le háiseanna scoile a bheith ar fáil i nGaeilge agus an ról atá ag scoileanna múinteoirí atá inniúil ar an nGaeilge a earcú. Cuirtear béim ar na riachtanais idirdhealaithe atá idir foghlaiméirí agus cainteoirí dúchais Gaeilge. Éilítear freisin go mbeidh aghaidh á tabhairt ar dhúshláin a aithnítear sa scoil féin faoin bplean gníomhaíochta feabhsúcháin scoile agus an fhéinmheastóireacht scoile. De bharr go mbraitheann rannpháirtíocht na scoileanna ar a lonnaitheacht in LPT, tagraítear don phleanáil teanga sna critéir agus áitítear go mbeidh ar scoileanna tacú leis an bpróiseas pleanála teanga "...trí chuidiú le húsáid agus cothú na Gaeilge sa scoil agus sa phobal áitiúil Gaeltachta" (ROS, 2018c, 2018d). Is é an curaclam a dearadh do scoileanna lán-Ghaeilge agus Gaeltachta (Curaclam Teanga na Bunscoile sa bhunscoil agus Sonraíocht Ghaeilge na Sraithe Sóisearaí sa mheánscoil) a bheidh le leanacht ag scoileanna a bheidh páirteach sa Scéim.

Ní bhaineann ach critéir amháin go saineúil leis an gcóras bunscolaíochta, agus is é sin an clár tumtha dhá bhliain a bheidh le leagan síos ag chuile scoil. Beidh ar scoileanna díriú ar an nGaeilge amháin don chéad dá bhliain den bhunscolaíocht. Baineann an critéir atá saineúil don mheánscolaíocht leis an bhfoghlaim ar líne agus leis an bhfoghlaim chumaisc. Táthar ag éileamh ar mheánscoileanna naisc a chruthú le scoileanna eile ionas go mbeidh siad in ann deiseanna foghlama ar líne a chur ar fáil dá gcuid daltaí. Bhunaigh an tAonad Gaeltachta in ROS scéim phíolótach do mheánscoileanna dar teideal *Tionscadal Píolótach Ríomh-Mhol Gaeltachta*⁴ chun tacú leo an critéir seo a chur i bhfeidhm.

Fíor 1

Critéir don Scéim Aitheantais mar Scoil Ghaeltachta



3.1. Critéir theanga-bhunaithe: an luath-thumoideachas iomlán

Áitítear sna critéir theanga-bhunaithe go mbeidh ar bhunscoileanna "clár lántumtha dhá bhliain trí Ghaeilge a chur i bhfeidhm i ranganna na naíonán, tráth nach múinfear Béarla ar bith lena linn" (ROS, 2018c). Feictear i dtuarascáil Uí Cheallaigh agus Uí Shéaghdha (2017) go dtagann an critéir seo le taighde náisiúnta agus idirnáisiúnta a deir nach gcuirfidh luath-thumadh den chineál seo as don mhórtheanga (Béarla sa chás seo) ó thaobh shealbhú agus fhorbairt acadúil an dalta. Anuas air sin, creidtear gur deis atá sa luath-thumadh an dátheangachas suimitheach⁵ a threisiú,

⁴ Tuilleadh eolais ar fáil anseo: <https://www.education.ie/ga/An-C%C3%B3ras-Oideachais/Polasai-don-Oideachas-Gaeltachta-2017-2022/tionscadal-piolotach-ar-riomh-mhol-tri-mhean-na-gaeilge-athbhreithniú-idirnáisiúnta-agus-tuarascail-chomhairleach.pdf>

⁵ Tá léargas ar an dátheangachas suimitheach i gcomhthéacs an oideachais le fáil in Landry, Allard agus Deveau (2007).



rud atá níos deacra a bhaint amach nuair atá mionteanga agus mórtheanga in éadan a chéile. Cruthaíonn an dá bhliain de lántumadh tearmann don chainteoir dúchais le borradh a chur faoina chuid scileanna sa mhionteanga sula gcuirtear an mhórtheanga san áireamh. Is deis atá ann freisin díriú ar theanga na bhfoghlaimoirí lena chinntiú go bhfuil siad inniúil sa dara teanga, rud a chuideoidh leo agus iad i mbun foghlama sna hábhair éagsúla i nGaeilge.

Chonacthas i dtaighde Hickey (2001) gur minic a iompaíonn gasúir, i gcomhthéacs oideachais (an naíonra sa chás seo), ar an mBéarla agus iad i mbun sóisialaithe má bhíonn duine ar bheagán Gaeilge ina measc. Tharlódh sé dá réir, go dtosódh caidreamh idir foghlaimoirí agus cainteoirí dúchais sa mhionteanga seachas sa mhórtheanga, má tá an lántumadh ar bun ó thús na scolaíochta.

Bhí an luath-thumoideachas á chur i bhfeidhm i bhformhór na mbunscoileanna i gCatagóir A sular foilsíodh *Polasaí don Oideachas Gaeltachta 2017-2020* (2016b), ach bhí éagsúlachtaí ann ó thaobh thréimhse ama an luath-thumoideachais (Mac Donnacha et al., 2004; Ní Bhaoill & Ó Duibhir, 2012; Ní Chuaig, 2016; Ní Shéaghdha, 2010; Ó Brolcháin, 2015). Léirigh príomhoidí i gCatagóir A imní faoi na tréimhsí éagsúla lántumtha a bhí i scoileanna mar go raibh baol ann go roghnódh tuismitheoirí scoil eile dá gcuid gasúr dá bharr (Ní Chuaig, 2016, lgh 156-159). Ba bhuille mór a bheadh ansin do scoileanna beaga mar go bhféadfadh sé go mbeadh tionchar ag dalta nó dhó ar líon na múinteoirí a bhí dlite don scoil. Bheifí ag súil, mar sin, go bhfáilteodh príomhoidí agus múinteoirí go mór roimh chritéir den chineál seo de bharr go mbeidh chuile scoil ag tabhairt faoin gcur chuige céanna.

Aithnítear, mar sin féin, go bhfuil impleachtaí ag an luath-thumoideachas iomlán ar chleachtas an ranga. Múintear na scileanna luathlitearthachta sna scoileanna ach ó tharla go raibh tréimhsí lántumtha éagsúla á gcur i bhfeidhm, tharlódh sé go raibh meascán den dá theanga á úsáid chun na scileanna a fhorbairt. Is cur chuige nua é do chuid de na scoileanna na scileanna luathlitearthachta uilig a mhúineadh i nGaeilge amháin. Áirítear forbairt na scileanna fónaice agus fóineolaíochta i nGaeilge ar na réimsí luathlitearthachta a mbeidh forbairt ghairmiúil leanúnach ag teastáil iontu (Ní Chuaig, 2016).

3.2. Critéir theanga-bhunaithe: Cur chuige lántumtha

Cé go bhféadfadh sé go raibh tuiscintí éagsúla ag príomhoidí agus múinteoirí ar chéard is lántumadh ann, bhí an Ghaeilge mar an phríomhtheanga chumarsáide i scoileanna Chatagóir A roimh fhoilsiú an Pholasaí (Ní Chuaig, 2016; Ní Shéaghdha, 2010). Thuairiscigh príomhoidí áirithe an difríocht a chonaic siad féin idir an cur chuige a bhí in úsáid i scoileanna Chatagóir A na Gaeltachta agus an cur chuige a bhí sa chóras gaelscolaíochta (Ní Chuaig, 2016, lch 140). Ní léir ó na critéir theanga-bhunaithe go bhfuil an t-idirdhealú sin á dhéanamh ag ROS. Ní fheictear dom go bhfuil sainiú á dhéanamh ar scoil Ghaeltachta ach ar bhonn teanga amháin. An é sin le rá gur ionann bunscoil Ghaeltachta agus gaelscoil? Agus murab ionann, cá bhfuil an t-idirdhealú sin sna critéir atá leagtha síos faoin Scéim Aitheantais?

Áirítear chuile ghné de shaol na scoile sa lántumadh (Ó Ceallaigh & Ní Shéaghdha, 2017). Ina measc, áirítear téacsleabhair, áiseanna teagaisc, coiste tuismitheoirí, bord bainistíochta, seirbhísí sláinte, ranganna tar éis scoile, agus araile. Ar ndóigh, beidh na scoileanna féin in ann a chinntiú go mbeidh an Ghaeilge á húsáid i bhformhór na gcásanna thuasluaite, ach is deacair an rud céanna a rá faoi réimsí ar nós seirbhísí sláinte agus seirbhísí don oideachas speisialta. Léiríonn fianaise starógach go moltar do tuismitheoirí atá ag tógáil a gclainne le Gaeilge iompú ar an mBéarla lena chinntiú go mbeidh siad in ann leas a bhaint as seirbhísí sláinte agus oideachais nach bhfuil fáil orthu i nGaeilge. Is deacracht mhór í sin do scoileanna a bheidh ag déanamh iarracht critéar an lántumtha a bhaint amach.

3.3. Critéir theanga-bhunaithe: Riachtanais idirdhealaithe

Tuigtear nach í an Ghaeilge teanga dhúchais chuile dhuine sa Ghaeltacht agus go bhfuil éagsúlacht ann ó thaobh na sochtheangeolaíochta de (Ó Duibhir et al., 2015; Ó Giollagáin et al., 2007; ROS, 2016b). Tógtar clanna le Gaeilge; le Béarla; le Gaeilge agus Béarla; nó le teangacha eile seachas Gaeilge/Béarla (Ní Chuaig, 2016; Ní Thuairisg, 2012). Bíonn Gaeilge ag formhór na ndaltaí a thagann isteach sna naíonáin i mbunscoileanna Chatagóir A, ach ní hionann an cumas atá acu i nGaeilge (Mac Donnacha et al. 2004; Ní Chuaig, 2016). Tugtar aitheantas don éagsúlacht sin faoin Scéim agus deirtear go mbeidh ar scoileanna "... aird ar leith a dhíriú ar riachtanais teanga idirdhealaithe na gcainteoirí dúchais Gaeilge chomh maith le foghlaimoirí Gaeilge" (ROS, 2018c). Léiríonn taighde gur minic nach dtugtar an aird chéanna ar riachtanais teanga na gcainteoirí dúchais sa chóras oideachais i gcomparáid le foghlaimoirí de bharr go mbíonn múinteoirí ar a ndícheall ag iarraidh tacaíocht a thabhairt dóibh siúd atá ag streachailt leis an nGaeilge (Ní Chuaig, 2016; Ní Shéaghdha, 2010). Is léir ó chritéir na Scéime go bhfuil iarracht á déanamh cothromaíochta a bhaint amach idir riachtanais an fhoghlaimora agus riachtanais an chainteora dúchais sa seomra ranga. Ar ndóigh, beidh ar mhúinteoirí aghaidh a thabhairt ar na riachtanais sin mar aon leis na riachtanais shainiúla foghlama a bhíonn ag daltaí sna hábhair acadúla.



3.4. Critéir theanga-bhunaithe: Próiseas Féinmheastóireachta Scoile

Is éard atá i gceist leis an bhféinmheastóireacht scoile de réir ROS "... dea-chleachtas a aithint agus a dhearbhu, agus réimsí a bhfuil feabhsúchán de dhíth orthu a aithint agus gníomhú ina leith" (ROS, 2016a, lch. 6). Luaitear an próiseas féinmheastóireachta scoile sna critéir theanga-bhunaithe agus mínítear go mbeidh an cur chuige á úsáid chun feabhas a chur ar sholáthar an oideachais sa scoil.

Tá torthaí na dtrialacha caighdeánaithe a dhéanann scoileanna na tíre ar cheann de na foinsí eolais a úsáideann scoileanna agus ábhar á roghnú acu don fhéinmheastóireacht scoile. Tá sé de dhualgas ar scoileanna Gaeltachta (agus lán-Ghaeilge) trialacha caighdeánaithe a dhéanamh i léitheoireacht an Bhéarla, léitheoireacht na Gaeilge, agus sa Mhatamaitic i Rang a 2, Rang a 4, agus Rang a 6. Úsáidtear torthaí na dtrialacha chun dáileadh a dhéanamh ar na huairéanta a bheidh á gcur ar fáil don tacaíocht foghlama nó chun aghaidh a thabhairt ar ábhar a bhféadfaí tuilleadh forbartha a dhéanamh air sa seomra ranga.

Is ar chainteoirí dúchais an Bhéarla atá triail chaighdeánaithe an Bhéarla dírithe. Ní mar sin atá don Ghaeilge, triail a bhfuil caighdeánú déanta uirthi bunaithe ar shamplaí ó chainteoirí dúchais Gaeilge agus ó fhoghlaimoirí na teanga ar aon. Mar a bheifeá ag súil leis, moltar i dtaighde idirnáisiúnta measúnú a bheith ar fáil a dhéanfadh idirdhealú idir cainteoirí dúchais agus foghlaimoirí agus go mbeadh measúnú ar fáil sa mhionteanga nach aistriúchán é (Ó Ceallaigh & Ní Shéaghdha, 2017, lch 13). Is léir, mar sin, nach bhfuil léargas cruinn á fháil ag múinteoirí (ná tuismitheoirí) na Gaeltachta ar chaighdeán Gaeilge na ndaltaí. Tá príomhoidí áirithe i gCatagóir A den tuairim go bhfuil an triail atá le déanamh i nGaeilge ró-éasca ag cuid dá gcuid daltaí agus go gcreideann siad nach bhfuil marcanna na dtrialacha ag teacht le cumas teanga na ndaltaí (Ní Chuaig, 2016, lch 180). D'fhéadfadh sé nach roghnódh scoileanna díriú ar léitheoireacht na Gaeilge mar ábhar forbartha don fhéinmheastóireacht scoile más rud é go bhfuil fianaise ann a léiríonn go bhfuil ag éirí go maith leo san ábhar sin.

3.5. Critéir theanga-bhunaithe: Curaclam Teanga na Bunscoile (T1)

Déantar tagairt dhíreach do thorthaí foghlama Churaclam Teanga na Bunscoile (CTB) (An Chomhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta (CNCM), 2015) i gcritéir na scéime. Is curaclam comhtháite teanga é CTB a bhfuil comhtháthú á dhéanamh ann idir an Ghaeilge agus an Béarla. Is ar an teoiric go n-aistrítear scileanna áirithe teanga ó theanga amháin go teanga eile a bunaíodh an curaclam. Creideann saineolaithe sa réimse gur buntáiste é do dhaltaí na dífríochtaí agus na cosúlachtaí idir teangacha a chur ar a súile dóibh agus iad i mbun foghlama (Ó Duibhir & Cummins, 2012). Cuireadh dhá leagan den churaclam ar fáil do scoileanna, ceann do Scoileanna Béarla (Béarla mar T1 agus Gaeilge mar T2) agus ceann eile do Scoileanna Gaeltachta agus lán-Ghaeilge (Gaeilge mar T1 agus Béarla mar T2). Tagraíonn T1 (Teanga 1) agus T2 (Teanga 2) sa churaclam do phríomhtheanga agus dara teanga na scoile seachas príomhtheanga agus dara teanga na ndaltaí sa scoil sin. Tá an chéad chuid den churaclam, ó na naíonáin go Rang 2, á cur i bhfeidhm sna scoileanna i láthair na huairé agus táthar ag súil go mbeidh an dara cuid den churaclam, ó Rang 3 go dtí Rang 6, á cur i bhfeidhm le linn na scoilbhliana 2019/2020.

Áitítear sna critéir go mbeidh ar scoileanna na Scéime díriú ar thorthaí foghlama T1 na Gaeilge. Tagann na torthaí foghlama atá leagtha síos do T1 na Gaeilge a bheag nó a mhór le torthaí foghlama T1 an Bhéarla ach ní dhéantar aon idirdhealú idir cainteoirí dúchais agus foghlaimoirí sna torthaí foghlama sin (i nGaeilge ná i mBéarla). Cuirtear torthaí foghlama ar fáil do T2 sa dá theanga ach is é T2 na scoile seachas T2 an dalta atá i gceist i nGaeilge agus i mBéarla. D'fhéadfaí a mhaíomh gur mó a fheileann torthaí foghlama CTB don chainteoir dúchais Gaeilge agus Béarla de bharr go mbeidh T1 agus T2 na scoile ag teacht le T1 agus T2 an dalta. Cáineadh an cur chuige a bhí leagtha síos don Ghaeilge i gCuraclam na Bunscoile (1999) do scoileanna Gaeltachta agus lán-Ghaeilge roimhe seo de bharr nach raibh na hionchais chéanna á n-éileamh ar chainteoirí dúchais Gaeilge agus a bhí ar chainteoirí dúchais Béarla (Mac Cárthaigh, 2006). Is athrú mar sin é CTB (2015) de bharr go mbeidh na hionchais chéanna á n-éileamh ar chainteoirí dúchais na Gaeilge agus a bheidh ar chainteoirí dúchais an Bhéarla. Cé gur athrú dearfach é seo go pointe áirithe, is deacair a mhaíomh gur cur chuige éifeachtach é aitheantas a thabhairt do thrí chomhthéacs scoile ó thaobh na teanga de (Scoileanna Béarla, Scoileanna Gaeltachta, agus Scoileanna lán-Ghaeilge) agus gan ach dhá churaclam teanga a chur ar fáil do na trí chomhthéacs sin.

3.6. Critéir theanga-bhunaithe: Acmhainní i nGaeilge

Áitítear sa seachtú critéir go mbeidh ar scoileanna acmhainní Gaeilge a úsáid "...chun tacú le teagasc na réimsí curaclaim uile trí Ghaeilge sna ranganna uile, seachas curaclam an Bhéarla" (ROS, 2018c). Glactar leis go mbainfeadh úsáid as na hacmhainní atá ar fáil agus go bhfuil (nó go mbeidh) scoileanna sa tóir ar acmhainní a chuirfeadh ar fáil i nGaeilge sna hábhair éagsúla. Ní miste do scoileanna breathnú ar chaighdeán na n-acmhainní atá ar fáil agus breithiúnas a thabhairt ar a bhfeiliúnacht do scoileanna Gaeltachta. Is minic, mar shampla, gur aistriúcháin ar acmhainní Béarla a bhíonn á gcur ar fáil mar acmhainní do scoileanna Gaeltachta. Ina theannta sin, ní i gcónaí a bhíonn teanga na n-acmhainní ag teacht le leibhéal teanga na ndaltaí. D'fhéadfadh sé go mbeadh an-deacracht ag



daltaí ábhar nua a fhoghlaim i nGaeilge, más rud é nach raibh teanga na n-acmhainní ag leibhéal cuí don dalta. Tharlódh sé go gcruthódh teanga na n-acmhainní bearna idir na daltaí agus an t-ábhar a bheadh le foghlaim acu. Ar ndóigh, beidh teanga acadúil nó téarmaíocht na n-ábhar le foghlaim ag daltaí chun tabhairt faoin bhfoghlaim i gcónaí ach bheifeá ag súil go mb'éasca ag na daltaí agus na múinteoirí aghaidh a thabhairt ar an teanga sin agus leas á bhaint acu as ábhar tacaíochta a scríobhadh i nGaeilge agus é ag tarraingt ar chomhthéacs agus ar chultúr na Gaeltachta. D'fhéadfadh sé go gcuideodh a leithéid de chur chuige le daltaí na scoileanna Gaeltachta agus iad i mbun foghlama. Is deacair oideachas ar ardchaighdeán trí mheán na Gaeilge, mar atá luaite sna critéir, a chur ar fáil mura bhfuil na háiseanna ag tacú leis an gcur chuige sin.

4. CONCLÚID

Is iontach an rud é go bhfuil chuile scoil i gCatagóir A atá i dteideal aitheantas a fháil mar Scoil Ghaeltachta san áireamh faoin Scéim Aitheantais mar Scoil Ghaeltachta. Tugann cuid mhaith de na critéir theanga-bhunaithe aghaidh ar na riachtanais agus ar na dúshláin a fheictear sna scoileanna Gaeltachta le roinnt blianta anuas, an luath-thumoideachas iomlán san áireamh. Cé go gcreidim go bhfáilteoidh scoileanna roimh na critéir sin, caithfear a chinntiú go gcuirfear na hacmhainní agus na háiseanna cuí ar fáil do scoileanna ionas go mbeidh ar a gcumas na critéir a chomhlíonadh, ina measc trialacha caighdeánaithe idirdhealaithe, áiseanna i nGaeilge atá feiliúnach do chomhthéacs agus do chultúr na Gaeltachta, forbairt ghairmiúil leanúnach a thagann le spriocanna agus mianta na scoileanna Gaeltachta, agus seirbhísí sláinte agus riachtanais oideachais speisialta a bheith ar fáil i nGaeilge. Is iontach an chéim chun cinn í aitheantas a bheith ag an oideachas Gaeltachta ach ní mór anois a mhéad tacaíochta agus is féidir a thabhairt dó ionas go n-éireoidh le chuile scoil na critéir a chomhlíonadh go héifeachtach.

TAGAIRTÍ

- An Chomhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta. (1999). *Curaclam na Bunscoile: Gaeilge*. Ar fáil ag: https://www.curriculumonline.ie/getmedia/3bd7884b-c395-48a4-832b-fd9dbc1c64bb/PSEC01b-Gaeilge_curriculum_1.pdf
- An Chomhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta. (2015). *Curaclam Teanga na Bunscoile: Scoileanna Gaeltachta agus lán-Ghaeilge*. Ar fáil ag: https://www.curriculumonline.ie/getmedia/f75d3e0c-118f-47a8-8a60-58b4af017009/Curaclam-Teanga-na-Bunscoile_1.pdf
- An Roinn Cultúir, Oidhreachta agus Gaeltachta. (2012). *Acht na Gaeltachta 2012*. Ar fáil ag: <https://www.chg.gov.ie/app/uploads/2015/07/Acht-na-Gaeltachta-20121.pdf>
- An Roinn Oideachais agus Scileanna. (2016a). *Féinmheastóireacht Scoile: Treoirlínte: 2016-2020: Bunscoileanna*. Ar fáil ag: <https://www.education.ie/ga/Foilseach%C3%A1in/Tuairisc%C3%AD-Cigireachta-Foilseach%C3%A1in/Tuarasc%C3%A1lacha-Treoir%C3%ADnte-Meast%C3%B3ireachta/Feinmeastóireacht-Scoile-Treoirlínte-2016-2020-Bunscoileanna.pdf>
- An Roinn Oideachais agus Scileanna. (2016b). *Polasaí don Oideachas Gaeltachta 2017-2020*. Ar fáil ag: <https://www.education.ie/ga/Foilseach%C3%A1in/Tuarasc%C3%A1lacha-Beartais/Polasai-don-Oideachas-Gaeltachta-2017-2022.pdf>
- An Roinn Oideachais agus Scileanna. (2018a). *Bunscoileanna atá páirteach sa Scéim Aitheantais Scoileanna Gaeltachta (Meitheamh 2018)*. Ar fáil ag: <https://www.education.ie/en/The-Education-System/Policy-on-Gaeltacht-Education-2017-2022/scoileanna-rannphairteach-sa-sceim-aitheantais-scoileanna-gaeltachta-2018-bunscoileanna-.pdf>
- An Roinn Oideachais agus Scileanna. (2018b). *Iar-bhunscoileanna atá páirteach sa Scéim Aitheantais Scoileanna Gaeltachta (Meitheamh 2018)*. Ar fáil ag: <https://www.education.ie/en/The-Education-System/Policy-on-Gaeltacht-Education-2017-2022/scoileanna-rannphairteach-sa-sceim-aitheantais-scoileanna-gaeltachta-2018-iar-bhunscoileanna-.pdf>
- An Roinn Oideachais agus Scileanna. (2018c). *Scéim Aitheantais mar Scoil Ghaeltachta: Critéir theanga-bhunaithe d'aitheantas mar bhunscoil Ghaeltachta*. Ar fáil ag: <https://www.education.ie/ga/An-C%C3%B3ras-Oideachais/Polasai-don-Oideachas-Gaeltachta-2017-2022/Critear-theanga-bhunaith-d%E2%80%99aithenatas-mar-bunscoil-Gaeltachta.pdf>
- An Roinn Oideachais agus Scileanna. (2018d). *Scéim Aitheantais mar Scoil Ghaeltachta: Critéir theanga-bhunaithe d'aitheantas mar iar-bhunscoil Ghaeltachta*. Ar fáil ag: <https://www.education.ie/ga/An-C%C3%B3ras-Oideachais/Polasai-don-Oideachas-Gaeltachta-2017-2022/Critear-theanga-bhunaith-d%E2%80%99aithenatas-mar-iar-bhunscoil-Gaeltachta.pdf>
- Coiste Stiúrtha Pleanála Teanga – Forbairt Chonamara Láir. (2018). *Plean Teanga: Conamara Lár*. Ar fáil ag: <https://conamara.gaeltacht.webs.com/Plean%20Teanga%20%20LPT%20Chonamara%20L%C3%A1ir%20%202018.pdf>
- 'Doras' McHugh oscailte don 28 scoil sa Ghaeltacht nach spéis leo stádas scoil Ghaeltachta. (2019, 23 Eanáir). *Tuairisc.ie* Ar fáil ag: <https://tuairisc.ie/>
- Hickey, T. (2001). Mixing beginners and native speakers in minority language immersion: Who is immersing whom? *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 443-474.
- Landry, R., Allard, R., & Deveau, K. (2007). Bilingual schooling of the canadian francophone minority: A cultural autonomy model. *International Journal of the Sociology of Language*, 2007(185), 133-162.
- Mac Cárthaigh, M. (2006). Literacy and L1 speakers of Irish. In T. Hickey (Eag.), *Literacy and language learning: Reading in a first or second language* (52-64). Baile Átha Cliath: Cumann Léitheoireachta na hÉireann.
- Mac Donnacha, S., Ní Chualáin, F., Shéaghdha, A., & Ní Mhainín, T. (2004). *Staid reatha na scoileanna Gaeltachta 2004*. Baile Átha Cliath: COGG. Ar fáil ag: <https://www.cogg.ie/wp-content/uploads/Staid-Reatha-na-Scoileanna-Gaeltachta-2004.pdf>
- Ní Bhaoill, M., & Ó Duibhir, P. (2004). *Tús na léitheoireachta i scoileanna Gaeltachta agus lán-Ghaeilge*. Baile Átha Cliath: CNCM. Ar fáil ag: <https://www.cogg.ie/wp-content/uploads/-duibhir-p-2004-tus-na-leitheoireachta.pdf>
- Ní Chuaig, N. (2016). *Iníúchadh ar chleachtais litearthachta i gcóras bunscolaíochta Chatagóir A na Gaeltachta: Cur chuige praiticiúil d'fhorbairt na scríbhneoireachta* (tráchtas dochtúireachta). Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath, Baile Átha Cliath. Ar fáil ag: <https://www.cogg.ie/wp-content/uploads/iníuchadh-ar-chleachtais-litearthachta-i-gcoras-bunscolaíochta-chatagóir-a.pdf>



Ní Shéaghda, A. (2010). *Taighde ar Dhea-chleachtais Bhunscoile i dtaca le Saibhriú/Sealbhú agus Sóisialú Teanga do Dhaltai arb í an Ghaeilge a gCéad Teanga*. An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta. Ar fáil ag: <https://www.cogg.ie/wp-content/uploads/taighde-ar-dhea-chleachtais-bhunscoile-i-dtaca-le-saibhriu-no-sealbhu-agus-soisialu-teanga-do-dhaltai-arb-i-an-ghaeilge-a-gcead-teanga.pdf>

Ní Thuairisg, L. (2012). Ionaid Sealbhaithe Teanga na Breataine Bige: Eiseamláir don Ghaeltacht. In C. Lenoach, C. Ó Giollagáin & B. Ó Curnáin (Eag.), *An Chonair Chaoch: An mionteangachas sa dátheangachas* (lgh 171-192). Leabhar Breac.

Ó Brolcháin, C. (2015). *Iniúchadh ar Mhúnlaí Luath-oideachais Dhátheangaigh i mBunscoileanna Gaeltachta* (tráchtas dochtúireachta). Coláiste Phádraig, Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath. Ar fáil ag: <https://www.cogg.ie/wp-content/uploads/iniuchadh-ar-mhunlai-luath-oideachais-dhatheangaigh-i-mbunscoileanna-gaeltachta.pdf>

Ó Ceallaigh, T.J., & Ní Shéaghda, A. (2017). *I dtreo barr feabhais: Dea-chleachtais san oideachas lán-Ghaeilge: Critéir aitheantais cuí um dhearbhu cáilíochta agus dea-chleachtais do bhunscoileanna agus iar-bhunscoileanna lán-Ghaeilge ar bhonn uile Éireann*. Gaeloideachas, Baile Átha Cliath. Ar fáil ag: <https://www.cogg.ie/wp-content/uploads/Crit%C3%A9ir-aitheantais-cu%C3%AD-um-dhearbh%C3%BA-c%C3%A1il%C3%ADochta-agus-dea-chleachtais-do-bhunscoileanna-agus-iarbhunscoileanna-l%C3%A1n-Ghaeilge-ar-bhonn-uile-%C3%89ireann.pdf>

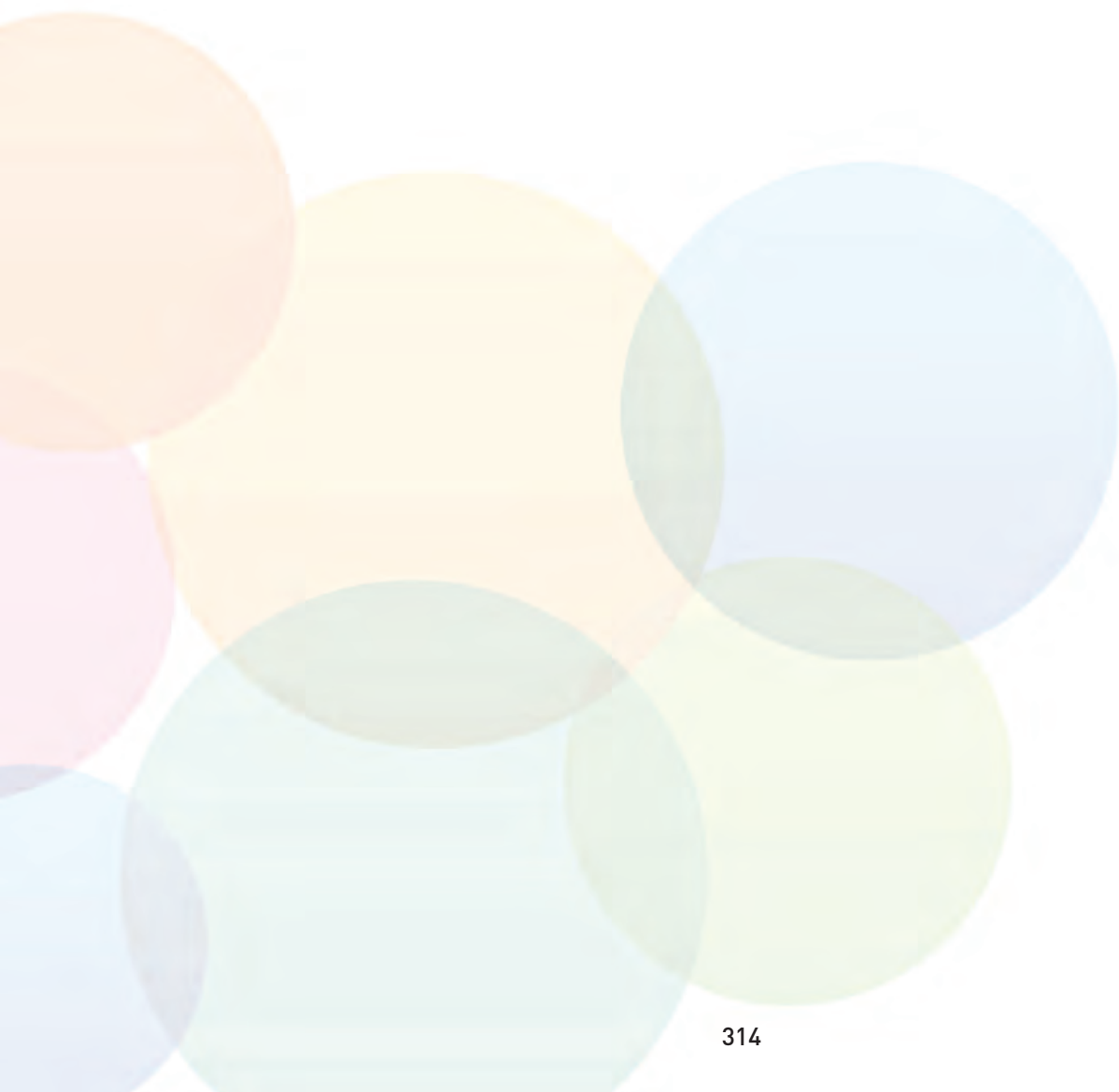
Ó Duibhir, P., Ní Chuaig, N., Ní Thuairisg, L., & Ó Brolcháin, C. (2015). *Soláthar Oideachais trí Mhionteangacha: Athbhreithniú ar Thaighde Idirnáisiúnta*. Baile Átha Cliath: An Roinn Oideachais agus Scileanna. Ar fáil ag: https://www.cogg.ie/wp-content/uploads/-duibhir-et-al-solathar-oideachais-tri-mhionteangacha_athbhreithniu-ar-thaighde-idirnaisiunta_2015.pdf

Ó Duibhir, P., & Cummins, J. (2012). *Towards an integrated language curriculum in early childhood and primary education* (3-12 years). (Uimh. 16). Baile Átha Cliath: CNCM. Ar fáil ag: https://www.ncca.ie/media/2467/towards_an_integrated_language_curriculum_in_early_childhood_and_primary_education.pdf

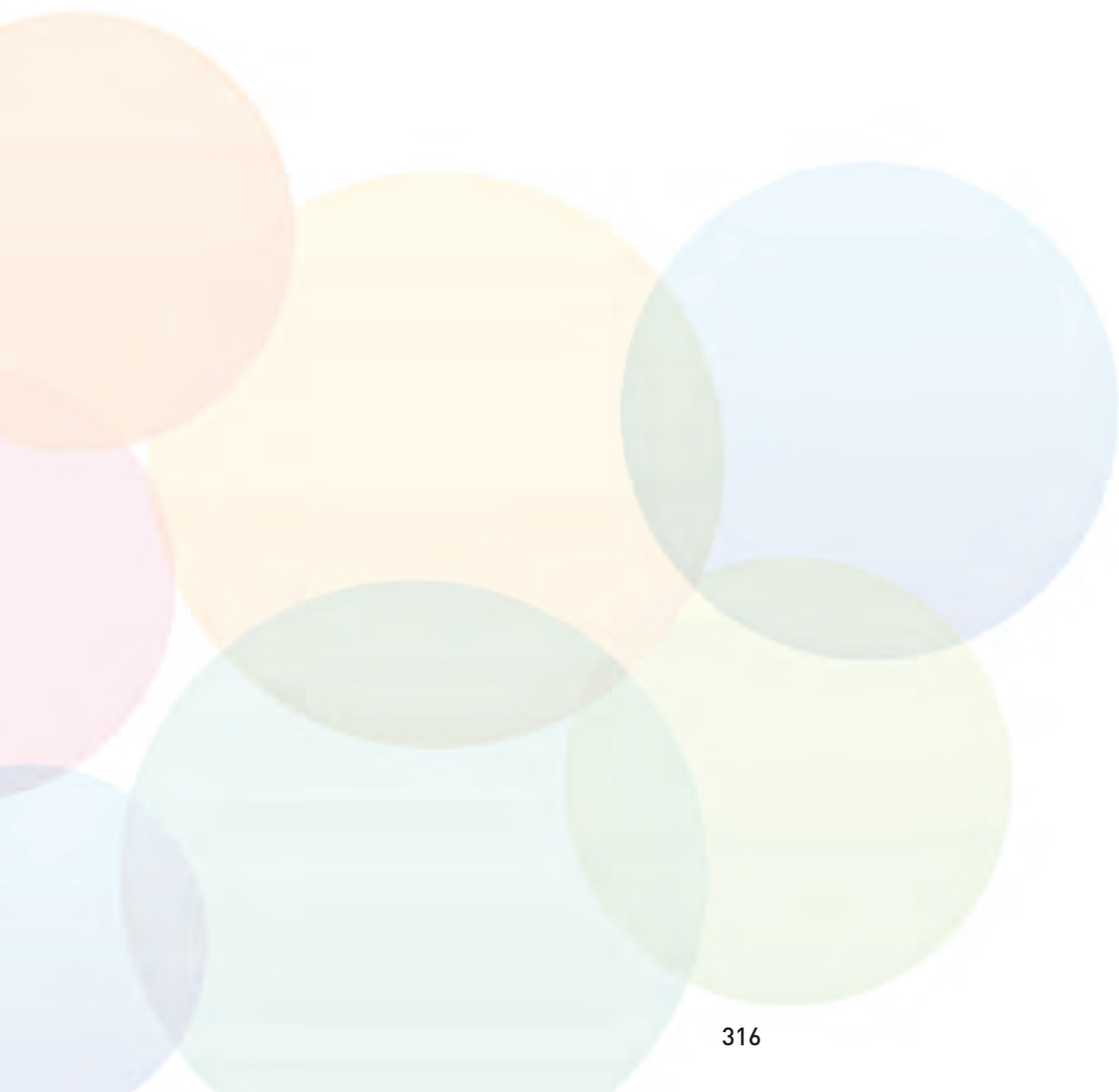
Ó Flatharta, P. (2007). *Struchtúr Oideachais na Gaeltachta*. An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta. Ar fáil ag: https://www.cogg.ie/wp-content/uploads/pof_struktur-oideachais-na-gaeltachta.pdf

Ó Giollagáin, C., Mac Donnacha, S., Ní Chualáin, F., Ní Shéaghda, A., & O'Brien, M. (2007). *Staidéar Cuimsitheach Teangeolaíoch ar Úsáid na Gaeilge sa Ghaeltacht: Tuarascáil chríochnaitheach*. An Roinn Gnóthaí Pobail, Tuaithe agus Gaeltachta.

Údarás na Gaeltachta. (2019). *Limistéar Pleanála Teanga Ghaeltachta*. Ar fáil ag: <http://www.udaras.ie/limisteir-pleanala-teanga-ghaeltachta/>







An Tumoideachas: Deiseanna agus Dea-chleachtais

Curtha in eagar ag T.J. Ó Ceallaigh agus Muiris Ó Laoire

Tá 25 alt phiarmheasúnaithe sa leabhar seo atá curtha in eagar ag T.J. Ó Ceallaigh agus Muiris Ó Laoire. Tá na hait bunaithe ar chuir i láthair a rinneadh ag an Dara Comhdháil Taighde Uile-Oileánda ar an Tumoideachas a bhí ar siúl i gColáiste Mhuire gan Smál, Ollscoil Luimnigh, 18-19 Bealtaine 2018. 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 hait 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 Dara Comhdháil 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.

Laurent Cammarata, (Aoi-chainteoir na comhdhála)
Ollamh Comhlach, Ollscoil Alberta, Campas Saint-Jean, Ceanada

It is critical that support for immersion education is powered by scholarship in immersion teaching and learning, visionary leadership and community innovation and advocacy. This publication provides the latest academic and policy discussions poised to promote critical debate on these often-complex interconnections of language immersion education. A most commendable academic volume!

David Lasagabaster, (Aoi-chainteoir na comhdhála)
Ollamh le Teangeolaíocht Fheidhmeach, Ollscoil Thír na mBascach UPV/EHU

