



# AN DISLÉICSE SA CHOMHTHÉACS LÁN-GHAEILGE AGUS GAELTACHTA: GNÉITHE LE CUR SAN ÁIREAMH AG OIDEOIRÍ

San alt seo, déantar léirbhreithniú ar an bpríomhthaighde ar an disléicse, agus díritear ann ar shainmhínte, a oiriúnaí atá scoileanna lán-Ghaeilge agus Gaeltachta do dhaltaí a bhfuil disléicse orthu, an disléicse a shainnithint i ndaltaí dátheangacha, agus tacaíocht a sholáthar sna suíomhanna oideachais sin. Baintear úsáid as cur chuige léirbhreithnithe insinte sa staidéar, agus cuirtear béim ar chomhthéacsanna dátheangacha. Tugtar le tuiscint le trom na fianaise go bhfuil scoileanna tumoideachais oiriúnach do dhaltaí a bhfuil disléicse orthu, cé go bhfuil gá le staidéir thoraidh sa chomhthéacs lán-Ghaeilge. Cuirtear béim sa léirbhreithniú ar fhorbairt uirlisí measúnaithe atá curtha in oiriúint do shuíomhanna lán-Ghaeilge agus Gaeltachta agus pléitear comhtháthú na fianaise ó fhoincís measúnaithe éagsúla. Cé go bhfuil léargais luachmhara ar an tacaíocht le haghaidh na litearthachta le fáil sa taighde idirnáisiúnta, tá gá le staidéir bhreise chun measúnú a dhéanamh ar a mhéad a bhaineann na torthaí sin le comhthéacsanna oideachais lán-Ghaeilge.

**Eochairfhocail:** Disléicse, tumoideachas, Gaeilge, dátheangach, litearthacht.

Is Ollamh Cúnta le hOideachas Teanga i Scoil an Oideachais, Coláiste na Tríonóide í an **DR EMILY BARNES**

**Údar comhfhreagrais:** barnesem@tcd.ie

## RÉAMHRÁ

Tá an disléicse ar an riachtanas breise oideachais is coitianta i scoileanna lán-Ghaeilge ar leibhéal na bunscoile (Nic Aindriú et al., 2020) agus ar leibhéal na hiar-bhunscoile (Nic Aindriú, ag na clódóirí) araon. Is é is aidhm don alt seo léirbhreithniú spriocdhírthe a dhéanamh ar an litríocht chun féachaint ar na heochaircheisteanna a bhíonn ag cleachtóirí go minic.

Tá an léirbhreithniú seo i bhfoirm léirbhreithniú insinte ar an litríocht, agus féachtar ann ar na téamaí a bhaineann leis an disléicse agus le riachtanais bhreise oideachais is ábhar don alt seo. Murab ionann agus léirbhreithnithe córasacha ina ndéantar anailís uileghabhálach ar an taighde ar cheist shonrach, soláthraítear leis an léirbhreithniú seo sintéis spriocdhírthe ar fhaisnéis (Sukhera, 2022) atá thar a bheith ábhartha do chleachtóirí laistigh den chomhthéacs lán-Ghaeilge agus Gaeltachta. Ba iad EBSCOhost, Taylor & Francis, Springer agus PsycINFO na bunachair sonraí a cuardaíodh. Na heochairfhocail a úsáideadh sa léirbhreithniú, roghnaíodh iad go cúramach bunaithe ar chreataí teoiriciúla ábhartha. Mar shampla, úsáideadh creat Frith (2001) mar threoir chun téarmaí a bhaineann leis an sainmhíniú ar an disléicse a roghnú amhail “disléicse” AGUS “géiniteach” NÓ “néaraibhitheolaíoch” NÓ “cognaíoch” NÓ “iompraíoch” NÓ “comhshaoil”. Roghnaíodh na hailt bunaithe ar théagar a ndoicthe modheolaíche agus, i gcás inarbh fhéidir, ar a infheidhme atá siad maidir le comhthéacs na Gaeilge. Cuimsítear leis an léirbhreithniú ailt taighde phríomhúil, ailt léirbhreithnithe, agus acmhainní atá dírithe ar chleachtóirí, leabhair agus lámhleabhair ina measc. Féachadh freisin ar na tagairtí in ailt ábhartha chun foinsí a shainnithint. Tá roinnt teorainneacha leis an alt seo. Orthu sin, níl an léirbhreithniú cuimsitheach ná uileghabhálach, agus tá easpa taighde ón gcomhthéacs lán-Ghaeilge agus Gaeltachta chun bonn eolais a chur faoin léirbhreithniú.

Ó thaobh na téarmaíochta de, úsáidtear téarmaí san alt seo a chuireann an duine chun tosaigh (mar shampla “duine a bhfuil disléicse air”) agus tagraíonn sé don disléicse mar dhifriocht foghlama, cé go n-aithníonn sé gur fearr le daoine éagsúla téarmaí éagsúla (AHEAD, 2024).

## CÉARD IS DISLÉICSE ANN?

Difríocht foghlama is ea an disléicse agus tá deacrachtaí in aithint focal agus sa litriú mar thréithe aici. Bíonn ina thoradh air sin líofacht agus/nó cruinneas níos ísle sa léitheoireacht ná mar is gá le haghaidh léitheoirí atá ar an aois chéanna (Vellutino et al., 2004; Peterson & Pennington, 2015). D’fhéadfadh deacrachtaí sa phróiseáil faisnéise agus i scileanna eagrúcháin a bheith i gceist leis an disléicse (British Dyslexia Association, 2024), agus is minic a bhíonn roinnt difríochtaí foghlama eile ar dhaoine a bhfuil disléicse orthu, Neamhord Hipirghníomhaíochta an Easnaimh Airde (NHEA) agus lagú sonrach teanga go príomha (Peterson & Pennington, 2015). Is tréith inoidhreachta í an disléicse: leanbh a bhfuil disléicse ar dhuine dá thuismitheoirí, tá seans 40-60% ann go mbeidh disléicse ar an leanbh sin, agus

is mó arís an seans sin i gcás ina bhfuil disléicse ar dhaoine eile sa teaghlach (Schumacher et al., 2007). Tá tábhacht leis an ngné ghéiniteach sin d'oideoirí mar is féidir stair an teaghlach a úsáid chun an disléicse a shainaithint. Cé gur léiríodh láidreachtaí áirithe amhail an chruthaitheacht (Bigozzi et al., 2016) agus tascanna áirithe amhairc-spásúlachta (Duranovic et al., 2015) i staidéir ar leith, tugtar le tuiscint i léirbhreithniú le déanaí ar an litríocht go bhfuil neamhréir idir na torthaí (Odegard & Dye, 2024). Cé nach bhfuil amhras ann go bhfuil láidreachtaí ag daoine a bhfuil disléicse orthu, ní hionann na láidreachtaí sin ó dhuine go duine agus ní bhíonn coinne leis go mbíonn na láidreachtaí céanna ag gach duine a bhfuil disléicse air (Odegard & Dye, 2024).

Rud tábhachtach, tosca sa timpeallacht ranga – a phléitear thíos – a bhfuil smacht ag múinteoirí orthu, is féidir le tosca den sórt sin difear a dhéanamh d'eispéireas duine ar an disléicse. Tá an spreagadh ríthábhachtach do gach próiseas foghlama, agus is minic a mhúnlaítear an spreagadh le tosca sóisialta (Eccles & Wigfield, 2020). Dá bhrí sin, is den riachtanas é timpeallacht thacúil foghlama a chruthú atá ailínithe le leas linbh. De bhreis air sin, tá tábhacht mhór le dearcchá na n-oideoirí féin mar léiríodh gur fearr na torthaí litearthachta le haghaidh daltaí a thuairt le dearcchá dearfacha (Hornstra et al., 2010). Toisc thimpeallachta eile is ea iad na modhanna teagaisc litearthachta a úsáidtear. Mar shampla, bhí gnóthachtáil níos fearr ina toradh ar mhodhanna fónaice chun an litearthacht a theagasc seachas modhanna eile nach bhfuil bunaithe ar rialacha (Galuschka et al., 2014). Ba cheart cuir chuige fónaice a úsáid mar chuid de chur chuige cothromaithe i leith theagasc na litearthachta, mar aon le teicnící éifeachtacha eile chun an litearthacht a theagasc a bhféachfar orthu níos faide ar aghaidh.

## AN BHFUIL AN T-OIDEACHAS LÁN-GHAELIGE OIRIÚNACH DO LEANAÍ A BHFUIL DISLÉICSE ORTHU?

Déantar léirbhreithniú sa chuid seo ar a oiriúnaí atá an tumoideachas do dhaltaí a bhfuil disléicse orthu, agus díreann ar an taighde idirnáisiúnta ar thorthaí a bhaineann leis an litearthacht agus ar thaighde Éireannach ar dhearcchá páirtithe leasmhara. Faoi láthair, ní ann d'aon taighde comparáideach ar thorthaí litearthachta i gcomhthéacs na Gaeilge. Mar sin féin, tá léargais luachmhara le fáil sa taighde idirnáisiúnta (tá léirbhreithniú le fáil in Genesee & Fortune, 2014). Tugtar le tuiscint le fianaise ó chlár tumoideachais Fraincise i gCeanada nach ann d'aon difríocht mhór idir leibhéal léitheoireachta daltaí a bhfuil riachtanais bhreise oideachais (RBO) acu i gclár tumoideachais Fraincise i gcomparáid le daltaí i scoileanna Béarla (Genesee, 1978) agus, maidir le daltaí a aistríonn chuig scoileanna Béarla, nach ndéanann na daltaí sin dul chun cinn níos mó ná na daltaí a fhanann i scoileanna tumoideachais (Bruck, 1985). I Meiriceá Thuaidh, daltaí a bhfuil RBO acu i gclár tumoideachais dhá bhealach (Spáinnis-Béarla), bíonn an ghnóthachtáil chéanna acu ar mheasúnuithe caighdeánaithe is a bhíonn ag daltaí i gclár Bhéarla (Myers, 2009). Bhí ina thoradh ar staidéar eile gur éirigh níos fearr le daltaí tumoideachais ná daltaí i gclár Bhéarla sa léitheoireacht agus sa mhatamaitic (Thomas & Collier, 2010). Is fiú a shonrú, áfach, go bhfuil gá le taighde níos nuáí, go sonrach taighde ar dhaltaí a bhfuil disléicse orthu, chun cur leis na torthaí sin. Tugtar le tuiscint leis an bhfianaise reatha go mbíonn gnóthachtáil litearthachta níos lú ag daoine a bhfuil disléicse orthu de ghnáth i gcomparáid le daoine eile nach bhfuil disléicse orthu sa dá theanga atá acu (Morfidi et al., 2007), ach go n-éiríonn leo mar sin féin leibhéal litearthachta a bhaint amach ar leibhéal inchomparáide le daltaí i gclár Bhéarla a bhfuil disléicse orthu. Tá buntáiste an dátheangachais acu freisin.

Maidir le dearcchá na bpáirtithe leasmhara, léirítear sa taighde i gcomhthéacs na Gaeilge gur ann do dhearcchá atá dearfach den chuid is mó i leith rannpháirtíocht daltaí a bhfuil RBO acu san oideachas lán-Ghaeilge (Patton & Mathews, 2020; Nic Aindriú & Ó Duibhir, 2023). Creideann formhór mór na bpríomhoidí i scoileanna lán-Ghaeilge go bhfeidhmíonn daltaí a bhfuil RBO acu, disléicse ina measc, chomh maith céanna lena bhfeidhmeoidís dá mbeidís i scoileanna Béarla, nó gur fearr a fheidhmíonn siad sa scoil lán-Ghaeilge (Patton & Mathews, 2020). Cuireann príomhoidí béim ar dhúshlán mhóra atá roimh an ionchuisiú, mar shampla an bhéim theoranta ar na réimsí sin san oiliúint tosaigh múinteoirí agus an easpa taighde a bhaineann go sonrach chun bonn eolais a chur faoin oiliúint sin. De bhreis air sin, léiríonn príomhoidí inní faoi chinntí a dhéanann páirtithe leasmhara ina moltar do dhalta aistriú chuig scoil Bhéarla agus faoin méid a bhunaítear na cinní sin ar fhianaise seachas ar thuairimí pearsanta (Nic Aindriú, ag na clódóirí; Patton & Mathews, 2024). Rud spéisiúil ná nach bhféachann tuismitheoirí leanaí a bhfuil RBO acu ar an teanga mar bhac, agus aithníonn cuid acu buntáistí an tumoideachais, mar shampla deiseanna amach anseo a chruthú do na leanaí (Nic Aindriú & Ó Duibhir, 2023).

Ó thaobh teanga de, tá doimhneacht na hortagrafaíochta ar cheann de na tosca is mó a dhéanann difear do shealbhú na litearthachta i gcórais scríbhneoireachta aibítreacha. Tomhas is ea an doimhneacht ortagrafaíochta ar a chasta agus ar a neamhsheasmhaí atá córas scríbhneoireachta (Katz & Frost 1992). Is minic a fhéachtar air mar chontanam, ó chórais thrédhearcacha mar an Spáinnis go córais dhoiléire mar an Béarla (Ziegler et al., 2010). Déanann doimhneacht ortagrafaíochta teanga difear mór don am a theastaíonn chun litearthacht sa teanga a bhaint amach (Seymour et al., 2003). Tá ról tábhachtach ag an doimhneacht ortagrafaíochta freisin ar an gcaoi a dtagann an disléicse chun cinn. I dteangacha lena mbaineann ortagrafaíochtaí casta, mar shampla an Béarla, déanann an disléicse difear don chruinneas agus don líofacht sa léitheoireacht araon (e.g. Vellutino et al., 2004). Os a choinne sin, in ortagrafaíochtaí

níos trédhearcaí mar an Spáinnis, is minice a bhíonn an léitheoireacht mhall chruinn ina tréith ag an disléicse (Serrano & Defior, 2008). Cé go bhfuil córas scríbhneoireachta réasúnta casta ag an nGaeilge (is é sin, is ann do chuid mhór rialacha litrithe), is comhsheasmhaí i bhfad an córas sin ná an córas sa Bhéarla (is é sin, cloíonn an córas leis na rialacha) (Stenson & Hickey, 2016). Chun leas a bhaint as comhsheasmhacht na hortagrafaíochta, áfach, is gá a bheith eolach ar na rialacha litrithe agus fuaimnithe.

Tá an teanga theagaisc ar aon cheann amháin de na cúiseanna a roghnaítear scoil áirithe, ach is ann do chúiseanna eile freisin. Léiríodh i dtaighde roimhe seo a thábhachtaí atá tosca sóisialta – ar a n-áirítear dearthaí múinteoirí agus ionchas daltaí, agus tacaíocht mhaith i measc daltaí – mar thosca atá lárnach d'éispéireas daltaí a bhfuil disléicse orthu ar an scolaíocht (Gibson & Kendall, 2010). Ina fhianaise sin, tosca breise ar cheart iad a chur san áireamh is ea iad an tionchar ar fhéinchoincheap acadúil daltaí – agus an tacaíocht ón bpiarghrúpa – a bheadh ina thoradh ar aistriú go scoil Bhéarla a mholadh.

## CONAS IS FÉIDIR AN DISLÉICSE A SHAINAITHINT I NDALTAÍ DÁTHEANGACHA?

In *Leanúntas Tacaíochta* (Roinn Oideachais agus Eolaíochta, 2007), moltar do mhúinteoirí éagsúlacht fianaise a bhailiú chun cabhrú leo riachtanais daltaí a shainaithint. Ba cheart don fhianaise sin teacht ó roinnt foinsí éagsúla: sonraí ón seomra ranga (mar shampla torthaí measúnaithe, breathnóireachtaí, samplaí den obair), peirspictíocht an dalta (léargais ar na dúshláin atá rompu agus straitéisí tacaíochta féideartha), peirspictíocht na ndaltaí (a ndearcadh ar fhorbairt an linbh agus moltaí maidir le tacaíocht), chomh maith le faisnéis ábhartha eile (mar shampla tuairiscí ó scoileanna roimhe sin). Tugtar le tuiscint leis an dea-chleachtas gur cheart measúnú a dhéanamh ar dhaltaí dátheangacha sa dá theanga atá acu (Murphy & Travers, 2012; de Villers, 2015), agus gur cheart léirmhíniú a dhéanamh ar na torthaí i ndáil leis an taithí atá acu ar an dá theanga.

Is ann do roinnt measúnuithe scagtha sa Ghaeilge atá ar fáil nó á bhforbairt faoi láthair. Orthu sin, tá Áis Mheasúnaithe sa Luathlitearthacht (Clay & Nig Uidhir 2017) agus scagthóir dátheangach litearthachta don rang uile (Barnes & Ó Duibhir, 2023). De bhreis air sin, tá scagthóir caighdeánaithe don luathlitearthacht sa Ghaeilge, Tástáil Dhiagnóiseach ar an Luathlitearthacht, á fhorbairt faoi láthair ag an bhForas Taighde ar Oideachas (An Foras Taighde ar Oideachas, 2024). Dóibh siúd sa suíomh iar-bhunscoile, tá *Measúnú agus Diagnóisic don Iar-bhunscoil – Gaeilge* á chaighdeánú ag an bhForas Taighde ar Oideachas i mí Mheán Fómhair 2024 (An Foras Taighde ar Oideachas, 2024) agus d'fhéadfadh sé go mbeadh fáil ag gach scoil air sna blianta amach romhainn.

Cé go soláthraítear le tástálacha scagtha léargas ar scileanna dalta ag pointe ama ar leith, is féidir léargas níos cuimsithí ar a bhforbairt a fháil ach samplaí dá gcuid oibre a bhailiú thar thréimhse níos faide (Reid, 2009). Nuair a dhéantar anailís ar shamplaí oibre, is féidir léargas luachmhara a fháil chun an tacaíocht litearthachta a threorú ach féachaint ar na cineálacha earráidí a dhéantar. Mar shampla, is féidir earráidí litrithe a aicmiú mar a bheith fóineolaíoch, ortagrafach, nó moirfeolaíoch (Silliman et al., 2006; féach Tábla 1 le haghaidh samplaí sa Ghaeilge). I gcás daltaí atá níos sine, d'fhéadfaí faisnéis a fháil freisin ach measúnú a dhéanamh ar ghnéithe amhail fad abairtí, an líon clásal in abairt, agus cruinneas na poncaíochta. D'fhéadfaí dúshláin léitheoireachta a léiriú le neamhréir idir na scileanna teanga ó bhéal agus na scileanna teanga scríofa atá ag daltaí (Reid, 2009), má tugadh teagasc leordhóthanach sa litearthacht dóibh sa teanga sin. Chun féachaint air sin, is féidir leis an múinteoir iarraidh ar leanbh scéal a insint ar thopaic ar leith agus ansin scéal comhchosúil a scríobh, rud a fhágann gur féidir comparáid a dhéanamh idir an dá leagan. Bealach amháin chun é sin a dhéanamh is ea iarraidh ar na daltaí scéal a insint bunaithe ar 4 pictiúr ina léirítear eachtra, agus ansin iarraidh orthu scéal a scríobh bunaithe ar shraith pictiúr cosúil (Fey et al., 2004). Is féidir le múinteoirí meastóireacht a dhéanamh ar cháilíocht an scéil (mar shampla ábhar agus struchtúr) chomh maith le tosca teanga (mar shampla saibhreas an stóir focal, cruinneas gramadaí, fad na n-abairtí) (Fey et al., 2004).

Tábla 1. Samplaí d'earráidí fóineolaíocha, ortagrafacha, agus moirfeolaíocha sa Ghaeilge

Earráidí fóineolaíocha	Ní léirítear na fuaimeanna comhfhreagracha go cruinn leis na litreacha	mar shampla, <dal> i gcás dubh
Earráidí ortagrafaíochta	Léirítear fuaimeanna go cruinn le litreacha, ach is neamhghnách an litriú	mar shampla, <dumh> i gcás dubh
Earráidí moirfeolaíocha	Earráidí a bhaineann le réamhfhocail, réimniú ceart na mbriathra, etc.	mar shampla <ar Seán>

Roinnt seicliostaí breathnóireachta a dearadh do chomhthéacsanna Béarla, is féidir iad a chur in oiriúint do dhaltai dátheangacha Gaeilge-Béarla. Orthu sin, tá seicliosta Hannell (2013) ina bhfuil ráitis a bhaineann le scileanna teanga agus litearthachta, cuimhne, agus spreagadh, mar aon le seicliosta Tod (2000) ina ndírítear ar iompraíocht daltaí,

cleachtais litearthachta, agus gnóthachtáil acadúil. Ina theannta sin, i seicliosta Reid (2009), soláthraítear meastóireacht chuimsitheach ar an bhfeidhm feidhmiúcháin (mar shampla aird, eagrú, agus scileanna seicheamhaithe), ar chumais teanga agus litearthachta, ar an bhféinchoincheap, agus ar roghanna foghlama. I gcás ina gcuirtear na seicliostaí sin in oiriúint le haghaidh an oideachais lán-Ghaeilge, ní mór measúnú a dhéanamh ar ráitis teanga agus litearthachta (mar shampla “bíonn deacrachtaí ag an dalta go minic focail a fhuaimniú os ard”) sa Ghaeilge agus sa Bhéarla araon chun léiriú cruinn a thabhairt ar chumais dhátheangacha agus ar iompraíochtaí dátheangacha na ndaltaí.

I gcásanna áirithe, is féidir daltaí a atreorú chuig síceolaithe oideachais chun diagnóis fhoirmiúil a fháil. Ó tharla nach ann d’aon uirlis sa Ghaeilge chun an disléicse a dhiagnóisiú, úsáidtear na leaganacha Béarla go hiondúil chun measúnuithe a dhéanamh (Nic Aindriú et al., 2021; Murtagh & Seoighe, 2022). Torthaí agus tuarascálacha bunaithe ar na measúnuithe sin, ba cheart a bheith faichilleach agus iad á léirmhíniú. Léirítear leis an taighde go mbíonn daltaí i scoileanna lán-Ghaeilge taobh thiar de dhaltaí eile sa litearthacht Bhéarla i rith na mblianta tosaigh den scolaíocht, ach go hiondúil éiríonn leo breith suas leis na daltaí eile faoi rang a dó (an ceathrú bliain den scolaíocht) (Parsons & Lyddy, 2016). Mar sin féin, tá sé tábhachtach a shonrú go mbaineann an toradh sin leis an ngrúpa ina iomláine – d’fhéadfadh daltaí aonair breith suas níos tapa nó níos moille ag brath ar luas a bhfoghlama féin. Déanann an mhoill sin difear don mhéad is féidir comparáid a dhéanamh idir daltaí i scoileanna lán-Ghaeilge agus Gaeltachta agus na noirm le haghaidh daltaí i scoileanna Béarla. Anuas ar an dúshlán a bhaineann le noirm chruinne, mura ndéantar measúnú ar an ngnóthachtáil ach in aon cheann amháin de na teangacha atá ag daltaí dátheangach, ní thugtar ach léargas páirteach ar a ghnóthachtáil (Murphy & Travers, 2012).

I gcás inar féidir, moltar síceolaí oideachais a roghnú a bhfuil saineolas aige nó aici ar an bhforbairt dhátheangach (Nic Aindriú & Ó Duibhir, 2023; Murtagh & Seoighe, 2022). Tá fianaise ann i gcónaí go ndéanann síceolaithe oideachais áirithe moltaí nach bhfuil bunaithe ar fhianaise ná nach bhfuil ag teacht leis na torthaí taighde reatha ar an dátheangachas (mar shampla Patton & Mathews, 2024; Nic Aindriú & Ó Duibhir, 2023). Tabhair faoi deara go bhfuil meitheal Ghaeilge ag an tSeirbhís Náisiúnta Síceolaíochta Oideachais (SNSO) agus tá saineolas sonrath ag an meitheal ar an ábhar sin i scoileanna lán-Ghaeilge agus Gaeltachta araon.

## CONAS IS FÉIDIR TACÚ LE DALTAÍ A BHFUIL DISLÉICSE ORTHU?

Chun tacú le daltaí a bhfuil disléicse orthu, ní mór aird a thabhairt ar ghnéithe teangeolaíochta agus cognaíochta na litearthachta ach, thairis sin, ní mór aird a thabhairt freisin ar na gnéithe sóisialta, cultúrtha, inspreagtha agus mothúcháin. Cuimsítear leis sin cuimhneamh ar thosca amhail cláir litearthachta teaghlaigh, cultúr na scoile uile, agus timpeallacht thacúil a chruthú sa seomra ranga (mar shampla Au & Raphael, 2011; Brown et al., 2018). Tá an tábhacht chéanna le cuir chuige lena gcothaítear spreagadh na ndaltaí trí dheiseanna ratha a chur ar fáil agus eispéireas taitneamhach a dhéanamh den léitheoireacht, i bhfianaise an cheangail atá idir an spreagadh agus gnóthachtáil na litearthachta (Morgan & Fuchs, 2007). Is tábhachtach na tosca sin le haghaidh gach léitheora, ach tá tábhacht leo go háirithe i gcás daltaí a bhfuil disléicse orthu mar is minic a bhíonn imní níos mó orthu agus féinmheas níos ísle acu i gcomparáid le daltaí eile (Novita, 2016). Moltar leas a bhaint as cur chuige bunaithe ar láidreachtaí ina ndírítear ar réimsí ina n-éiríonn thar cionn leis an leanbh seachas ar réimsí gnóthachtála ísle (Rappolt-Schlichtmann et al., 2018). Tá moltaí fiúntacha sa lámhleabhar *Scéalta den Scoth: ag cothú fonn léitheoireachta* (Dunne, 2024) chun timpeallacht litearthachta atá idir dhearfach agus rannpháirteach a chothú agus chun scileanna ríthábhachtacha litearthachta a fhorbairt freisin.

Sa léirbhreithniú gearr thíos, díritear ar na comhpháirteanna teangeolaíochta agus cognaíochta den litearthacht, go háirithe straitéisí éifeachtacha laistigh de chláir litearthachta a dheantar le haghaidh léitheoirí a bhfuil disléicse orthu. Ar chomhthéacsanna Béarla atá formhór an taighde bunaithe, agus is gá staidéir bhreise a dhéanamh chun measúnú a dhéanamh ar a ábhartha atá na torthaí sin i gcomhthéacs na Gaeilge. Féach lámhleabhar Hickey agus Stenson (2019) agus lámhleabhar Dunne (2024) le haghaidh straitéisí praiticiúla chun feabhas a chur ar na scileanna a luaitear thíos.

Nuair a chuimhnítear ar scileanna luathléitheoireachta, léiríodh gurb éifeachtaí idirghabhálacha feasachta fóinéimí i gcás léitheoirí níos óige seachas léitheoirí níos sine (Ehri et al., 2001a; Ehri et al., 2001b). Tá tionchar níos mó arís ag na hidirghabhálacha sin nuair a chuimsítear litreacha leo chun léiriú coinchréiteach ar fhuaimneanna a chur ar fáil (Ehri et al., 2001a). I suíomhanna dátheangacha, is minic a bhíonn gá le teagasc follasach a bhaineann go sonrath le teanga ar leith chun feasacht fhóinéimeach a fhorbairt sa dara teanga (Barnes et al., 2024). Cé go mbíonn coinne leis gur féidir scileanna feasachta fóinéimí áirithe a aistriú ó Ghaeilge go Béarla agus a mhalairt (an scil a bhaineann le fóinéimí a scríosadh, a chumasc nó a dheighilt), is gá scileanna eile a theagasc i ngach teanga (an scil a bhaineann le hidirdhealú a dhéanamh idir fuaimeanna aonair teanga, mar shampla a bheith in ann a thabhairt le fios nach ionann an chéad fhuaim san fhocal *capall* agus an fhuaim dheiridh san fhocal *beach*) (Barnes et al., 2024). Ag tógáil ar an mbunchloch sin, is éifeachtach iad cláir fónaice struchtúrtha chun feabhas a chur ar chruinneas na léitheoireachta (Ehri et al., 2001b).

Anuas ar an bhfeasacht fhóinéimeach, scil thábhachtach eile is ea í an fheasacht mhoirfeolaíoch chun tacú leis an léitheoireacht agus leis an litriú. Is é atá ann na comhpháirteanna níos lú i bhfocal a aithint. Mar shampla, is é atá san fhocal *míchairdiúil* an réimír *mí*, an bun-ainmfhocal *caird[e]*, agus an iarmhír *-iúil* a léiríonn gur aidiacht atá ann. Sa Ghaeilge, cuimsítear leis an bhfeasacht mhoirfeolaíoch freisin tuiscint ar choincheapa amhail an séimhiú (mar shampla *a theach*), an t-urú (mar shampla *a dteach*), agus na tuisil (mar shampla *bean an tí*). Is féidir cur chuige seicheamhaithe a ghlacadh chun an fheasacht mhoirfeolaíoch a fhorbairt, agus tá treoir in *Curaclam Teanga na Bunscoile* maidir leis an uair a thagann feasacht ar gach gné chun cinn de ghnáth. Léirítear sa taighde gur féidir feabhas éifeachtach a chur ar scileanna litrithe daltaí a bhfuil disléicse orthu ach feabhas a chur ar an bhfeasacht mhoirfeolaíoch (Arnbak & Elbro, 2000). Cé go mbíonn coinne leis go n-aistrítear gnéithe áirithe den fheasacht mhoirfeolaíoch ó theanga go teanga (mar shampla tuiscint ar a bhfuil i gceist le hainmfhocal, aidiacht, réimír nó iarmhír), bíonn gá le teagasc a bhaineann go sonrach le teanga i gcás gnéithe eile (mar shampla a thuiscint gur gá séimhiú a chur ar an gconsan tosaigh den dara focal i gcomhfhocal amhail *seanbhean*).

Ag bogadh ar aghaidh i dtreo scileanna léitheoireachta ar leibhéal an téacs, tá sé ríthábhachtach do dhaltaí stór focal súilaithe a fhorbairt chun bheith ina léitheoirí líofa. Is é atá i bhfocail súilaithe focail nach gá iad a dhíchódú agus ar féidir iad a léamh gan stró ón gcumhne mar fhocal iomlán. Léitheoirí a bhfuil disléicse orthu, bíonn deiseanna fairsinge ag teastáil uathu chun focal a léamh le bheith in ann an focal sin a stóráil mar fhocal súilaithe (Share agus Shalev, 2004). Ardán maith atá i gcluichí *Cód na Gaeilge* (CEEA, 2024) do dhaltaí chun stór focal súilaithe a fhorbairt ar bhealach taitneamhach. Is féidir líofacht léitheoireachta a fheabhsú freisin tríd an athléamh, agus is straitéis an-éifeachtach ar fad é sin nuair a chuirtear aiseolas ceartaitheach ar fáil (Therrien, 2004). Faoin teicníc sin, léitear téacs gearr arís agus arís eile go dtí go mbaintear amach sprioc-ráta léitheoireachta (Meyer & Felton, 1999). Tabhair faoi deara go bhféadfadh sé nach mbeadh an cineál taisc sin oiriúnach do gach dalta mar gheall ar a atriailaí atá sé, agus tá roghanna malartacha atá níos tarraingtí le fáil in Dunne (2024).

Daltaí a bhfuil disléicse orthu, ní bhíonn deacrachtaí acu le tuiscint na teanga ó bhéal, murab ann do lagú teanga freisin (Robertson & Joannise, 2010), mar sin is dócha go n-eascaíonn dúshlán le tuiscint na léitheoireachta as fadhbanna díchódaithe agus líofachta. Mar sin féin, moltar straitéisí tuisceana a theagasc mar léirítear i dtaighde le déanaí i gcomhthéacs na Gaeilge (de Brún, 2022) gur réimse é sin inar gá forbairt a dhéanamh ar chleachtais múinteoirí. Ar shamplaí de straitéisí tuisceana na léitheoireachta, tá ceistiú, réamheolas a ghníomhachtú, achoimriú, tuar agus soiléiriú (féach Educational Endowment Foundation, 2021). D'fhéadfadh stór focal láidir ó bhéal deacrachtaí i dtuiscint na léitheoireachta a chúiteamh i léitheoirí a bhfuil disléicse orthu (Cavalli et al., 2016) agus, dá bhrí sin, is fiú am a chaitheamh chun doimhneacht agus fairsinge stór focal na ndaltaí a fhorbairt.

Is féidir teicneolaíochtaí oiriúnaitheacha a úsáid freisin chun tacú le daltaí a bhfuil disléicse orthu. Ba cheart féachaint ar an teicneolaíocht oiriúnaitheach ó pheirspictíocht shochtheicniúil – ina gcuirtear béim ar an duine, ar an timpeallacht agus ar na teicneolaíochtaí atá ar fáil – agus na teicneolaíochtaí is oiriúnaí á roghnú (Wynne et al., 2016). Déanann Nic Aindriú (san eagrán seo) léirbhreithniú ar theicneolaíochtaí oiriúnaitheacha a d'fhéadfadh a bheith úsáideach do dhaltaí a bhfuil disléicse orthu. Is gá machnamh stuama a dhéanamh chun teicneolaíochtaí oiriúnaitheacha a ionchorprú go rathúil. Uirlis amháin atá úsáideach mar threoir leis an bpróiseas is ea creat SETT (Dalta, Timpeallacht, Tascanna, Uirlisí) a chum Zabala (2020) ar creat é a thacaíonn le páirtithe leasmhara teicneolaíochtaí oiriúnaitheacha cuí a roghnú.

## CONCLÚID

Is difríocht foghlama í an disléicse a théann i bhfeidhm ar ghnóthachtáil na léitheoireachta agus/nó an litrithe, agus is minic gur ann di i gcomhar le neamhoird eile amhail NHEA. Tugtar le tuiscint le trom na fianaise go bhfuil an tumoideachas oiriúnach do dhaltaí a bhfuil disléicse orthu ach na hacmhainní is gá a bheith ar fáil. Rinneadh dul chun cinn i ndáil le tástálacha scagtha don disléicse, cé go bhfuil gá i gcónaí le huirlisí Gaeilge do shíceolaithe oideachais chun an disléicse a dhiagnóisiú go foirmiúil. Is gá díriú ar an litearthacht mar scil shóisialta, chultúrtha agus mhothúchánach, agus mar scil theangeolaíoch agus chognaíoch freisin, chun tacú le daltaí a bhfuil disléicse orthu. Tá fáil ag oideoirí ar acmhainní ardchaighdeán atá bunaithe ar fhianaise, agus tá méadú freisin ar an réimse teicneolaíochtaí Gaeilge atá ar fáil chun cabhrú le daltaí. Ar na príomhréimsí le haghaidh taighde breise, tá staidéir thoraidh ar dhaltaí a bhfuil disléicse orthu i scoileanna lán-Ghaeilge agus Gaeltachta, chomh maith le taighde ar éifeachtúlacht na gcineálacha éagsúla idirghabhála sa chomhthéacs lán-Ghaeilge agus Gaeltachta.

## TAGAIRTÍ

Arnbak, E., & Elbro, C. (2000). The effects of morphological awareness training on the reading and spelling skills of young dyslexics. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(3), 229-251.

- AHEAD (2024, Samhain). *Language of Disability*. AHEAD. <https://www.ahead.ie/allyship-language>.
- Au, K. H., & Raphael, T. E. (2011). The staircase curriculum: Whole-school collaboration to improve literacy achievement. *New England Reading Association Journal*, 46(2), 1.
- Barnes, E., & Duibhir, P. Ó. (2023). A Prototype Bilingual Literacy Screening Test for Pupils in Gaelscoileanna and Gaeltacht Schools: Design Consideration and Teacher Attitudes. *TEANGA, the Journal of the Irish Association for Applied Linguistics*, 30(1), 142-168.
- Barnes, E., Chiaráin, N. N., & Chasaide, A. N. (2023). Bilingual (Irish-English) phonemic awareness: language-specific and universal contributions. *Reading and Writing*, 1-22.
- Bilton, C. & Duff, A. (2021) *Improving Literacy in Key Stage 2: Guidance Report*. Educational Endowment Foundation.
- Bigozzi, L., Tarchi, C., Pinto, G., & Donfrancesco, R. (2016). Divergent thinking in Italian students with and without reading impairments. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(4), 450-466.
- Blomert, L. (2011). The neural signature of orthographic-phonological binding in successful and failing reading development. *Neuroimage*, 57(3), 695-703.
- British Dyslexia Association. (2024, Samhain). *About Dyslexia*. British Dyslexia Association. <https://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexia/about-dyslexia/what-is-dyslexia>.
- Brown, E., Rosenthal, J., & Dynega, N. (2018). Teaching Strategies to Develop a Family-School Literacy Partnership. *International Journal of Whole Schooling*, 14(1), 31-56.
- Bruck, M., & Genesee, F. (1995). Phonological awareness in young second language learners. *Journal of Child Language*, 22(2), 307-324.
- Bruck, M. (1985). Consequences of transfer out of early French immersion programs. *Applied Psycholinguistics*, 6(2), 101-120.
- Cavalli, E., Casalis, S., El Ahmadi, A., Zira, M., Poracchia-George, F., & Colé, P. (2016). Vocabulary skills are well developed in university students with dyslexia: Evidence from multiple case studies. *Research in Developmental Disabilities*, 51, 89-102.
- Clay, M., & Nig Uidhir, G. (2017). *Áis Mheasúnaithe sa Luathlitearthacht: treoir do theagasc na litearthachta 2ú Eagrán*. Dublin: COGG.
- Council for the Curriculum, Examinations and Assessment (CCEA), 2024. *Cluichí Cód na Gaeilge*. <https://ccea.org.uk/learning-resources/cod-na-gaeilge#section-9228>
- Daigle, D., Costerg, A., Plisson, A., Ruberto, N., & Varin, J. (2016). Spelling errors in French-speaking children with dyslexia: Phonology may not provide the best evidence. *Dyslexia*, 22(2), 137-157.
- Davies, R., Cuetos, F., & Glez-Seijas, R. M. (2007). Reading development and dyslexia in a transparent orthography: A survey of Spanish children. *Annals of dyslexia*, 57(2), 179-198.
- De Brún, J. (2022). The teaching and learning of reading in Irish of 9-11-year-olds in immersion settings in Ireland: A mixed methods case study. [Tráchtas dochtúireachta, Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath]. Doras: DCU Research Repository. <https://doras.dcu.ie/27518/1/Thesis%20J.%20de%20Br%C3%BAn%2014.07.22.pdf>
- Department of Education and Science (DES). (2007). *Special Educational Needs: A Continuum of Support*. <https://www.gov.ie/pdf/?file=https://assets.gov.ie/40642/674c98d5e72d48b7975f60895b4e8c9a.pdf#page=null>
- Dunne, C.M. (2024). *Scéalta den Scoth: Ag cothú fonn léitheoireachta*. Baile Átha Cliath: COGG. <https://online.fliphtml5.com/lfbld/tbnr/#p=2>
- Dunne, C.M. (2024). *Léitheoirí Líofa*. Baile Átha Cliath: COGG. <https://www.cogg.ie/wp-content/uploads/Leitheoiri-Liofa-27.9.24-2.pdf>
- Duranovic, M., Dedeic, M., & Gavrić, M. (2015). Dyslexia and visual-spatial talents. *Current Psychology*, 34, 207-222.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary educational psychology*, 61, 101859.
- Educational Research Centre (ERC). (2024, Samhain). *Measúnú agus Diagnóisic Litearthachta don Iar-bhunscóil – Caighdeánú Gaeilge*. <https://www.erc.ie/programme-of-work/measunu-agus-diagnoisic-litearthachta-don-iarbhunscoil-ghaeilge-standardisation-mdli-g/>
- Educational Research Centre. (2024, Samhain). *Tests of Early Literacy and Numeracy*. <https://www.erc.ie/2024/02/23/earlytests/>
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Stahl, S. A., & Willows, D. M. (2001b). Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Review of educational research*, 71(3), 393-447.
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001a). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading research quarterly*, 36(3), 250-287.
- Fey, M. E., Catts, H. W., Proctor-Williams, K., Tomblin, J. B., & Zhang, X. (2004). Oral and written story composition skills of children with language impairment. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 47 (6), 1301-1317.

- Frith, U. (2001). What framework should we use for understanding developmental disorders? *Developmental neuropsychology*, 20(2), 555-563.
- Galuschka, K., Ise, E., Krick, K., & Schulte-Körne, G. (2014). Effectiveness of treatment approaches for children and adolescents with reading disabilities: a meta-analysis of randomized controlled trials. *PLoS one*, 9(2), e89900.
- Genesee, F. (1978). A longitudinal evaluation of an early immersion school program. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 31-50.
- Genesee, F., and T. Fortune. 2014. "Bilingual Education and at-Risk Students." *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 2 (2): 196–209. [https://www.mcgill.ca/psychology/files/psychology/jicb\\_proofs\\_atrisk\\_ms\\_july\\_2014.pdf](https://www.mcgill.ca/psychology/files/psychology/jicb_proofs_atrisk_ms_july_2014.pdf).
- Gibson, S., & Kendall, L. (2010). Stories from school: Dyslexia and learners' voices on factors impacting on achievement. *Support for learning*, 25(4), 187-193.
- Hannell, G. (2013). *Identifying Special Needs: Checklists for profiling individual differences*. Routledge.
- Harm, M. W., & Seidenberg, M. S. (1999). Phonology, reading acquisition, and dyslexia: insights from connectionist models. *Psychological review*, 106(3), 491
- Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., Van Den Bergh, L., & Voeten, M. (2010). Teacher attitudes toward dyslexia: Effects on teacher expectations and the academic achievement of students with dyslexia. *Journal of learning disabilities*, 43(6), 515-529.
- Katz, L., & Frost, R. (1992). The reading process is different for different orthographies: The orthographic depth hypothesis. *Advances in psychology*, (94), 7-84. North-Holland.
- Morais, J., Alegria, J., & Content, A. (1987). The relationships between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cahiers de psychologie cognitive*, 7(5), 415-438
- Meyer, M. S., & Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of dyslexia*, 49(1), 283-306.
- Morfidi, E., Van Der Leij, A., De Jong, P. F., Scheltinga, F., & Bekebrede, J. (2007). Reading in two orthographies: A cross-linguistic study of Dutch average and poor readers who learn English as a second language. *Reading and writing*, 20, 753-784.
- Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional children*, 73(2), 165-183.
- Murphy, D., & Travers, J. (2012). Including young bilingual learners in the assessment process: A study of appropriate early literacy assessment utilising both languages of children in a Gaelscoil. *Special and inclusive education: A research perspective*, 167-185.
- Murtagh, L., & Seoighe, A. (2022). Educational psychological provision in Irish-medium primary schools in indigenous Irish language speaking communities (Gaeltacht): Views of teachers and educational psychologists. *British Journal of Educational Psychology*, 92(4), 1278-1294.
- Myers, A. 2009. *Achievement of Children Identified with Special Needs in two-way Spanish Immersion Programs*. Tráchtas dochtúireachta neamhfhoilsithe. George Washington University, Washington, DC
- Nic Aindriú, S. (ag na clódóirí). A comparison of the prevalence and types of special educational needs in Irish immersion and Gaeltacht post-primary schools in the Republic of Ireland. *Encyclopedia*.
- Nic Aindriú, S., & Ó Duibhir, P. (2023). The Challenges Facing Irish-Medium Primary and Post-Primary Schools When Implementing a Whole-School Approach to Meeting the Additional Education Needs of Their Students. *Education Sciences*, 13(7), 671.
- Nic Aindriú, S., Ó Duibhir, P., & Travers, J. (2021). A survey of assessment and additional teaching support in Irish immersion education. *Languages*, 6(2), 62.
- Nic Aindriú, S., Ó Duibhir, P., & Travers, J. (2020). The prevalence and types of special educational needs in Irish immersion primary schools in the Republic of Ireland. *European Journal of Special Needs Education*, 35(5), 603-619.
- Novita, S. (2016). Secondary symptoms of dyslexia: A comparison of self-esteem and anxiety profiles of children with and without dyslexia. *European journal of special needs education*, 31(2), 279-288.
- Parsons, C. E., & Lyddy, F. (2016). A longitudinal study of early reading development in two languages: comparing literacy outcomes in Irish immersion, English medium and Gaeltacht schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(5), 511-529.
- Patton, R., & Mathews, E. (2020). Principals' attitudes towards the suitability of Irish language immersion education for children with dyslexia. *TEANGA, the Journal of the Irish Association for Applied Linguistics*, 27, 22-43.
- Pennington, B. F. (2006). From single to multiple deficit models of developmental disorders. *Cognition*, 101(2), 385-413.
- Peterson, R. L., & Pennington, B. F. (2015). Developmental dyslexia. *Annual review of clinical psychology*, 11(1), 283-307.
- Protopapas, A., Fakou, A., Drakopoulou, S., Skaloumbakas, C., & Mouzaki, A. (2013). What do spelling errors tell us? Classification and analysis of errors made by Greek schoolchildren with and without dyslexia. *Reading and Writing*, 26(5), 615-646.
- Rappolt-Schlichtmann, G., Boucher, A. R., & Evans, M. (2018). From deficit remediation to capacity building: Learning to enable rather than disable students with dyslexia. *Language, speech, and hearing services in schools*, 49(4), 864-874.

- Reid, G. (2012). *Dyslexia and inclusion: classroom approaches for assessment, teaching and learning*. Routledge.
- Reid, G. (2009). *Dyslexia: A practitioner's handbook*. John Wiley & Sons
- Robertson, E. K., & Joanisse, M. F. (2010). Spoken sentence comprehension in children with dyslexia and language impairment: The roles of syntax and working memory. *Applied Psycholinguistics*, 31(1), 141-165.
- Schumacher, J., Hoffmann, P., Schmä, C., Schulte-Körne, G., & Nöthen, M. M. (2007). Genetics of dyslexia: the evolving landscape. *Journal of medical genetics*, 44(5), 289-297.
- Serrano, F., & Defior, S. (2008). Dyslexia speed problems in a transparent orthography. *Annals of dyslexia*, 58(1), 81.
- Seymour, P. H., Aro, M., Erskine, J. M., & COST, A. A8 network.(2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.
- Share, D. L. (2021). Common misconceptions about the phonological deficit theory of dyslexia. *Brain Sciences*, 11(11), 1510.
- Silliman, E. R., Bahr, R. H., & Peters, M. L. (2006). Spelling patterns in preadolescents with atypical language skills: Phonological, morphological, and orthographic factors. *Developmental Neuropsychology*, 29(1), 93-123.
- Stenson, N., & Hickey, T. (2019). *Understanding Irish spelling: A handbook for teachers and learners*. An Chomhairle Um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta. <https://www.cogg.ie/wp-content/uploads/Understanding-Irish-Spelling-A-Handbook-for-Teachers-and-Learners-by-Dr.-Nancy-Stenson-and-Dr.-Tina-Hickey.pdf>
- Stenson, N., & Hickey, T. M. (2016). When regular is not easy: Cracking the code of Irish orthography. *Writing Systems Research*, 8(2), 187-217.
- Sukhera, J. (2022). Narrative reviews: flexible, rigorous, and practical. *Journal of graduate medical education*, 14(4), 414-417. <https://doi.org/10.4300/jgme-d-22-00480.1>
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and special education*, 25(4), 252-261. Thomas & Collier (2010). *English Learners in North Carolina Dual Language Programs: Year 3 of this Study: School Year 2009-2010: Executive Summary Prepared for the North Carolina Department of Public Instruction*. <https://resources.finalseite.net/images/v1525792805/springlakeparkschoolsorg/mrqwovb8meajmyxkhect/north-carolina-longitudinal-study.pdf>
- Tod, J. (2000). *Individual Education Plans (IEPs): Dyslexia*. David Fulton Publishers.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(1), 2-40.
- Wynne, R., McAnaney, D., Mac Keogh, T., Stapleton, P., Delaney, S., Dowling, N., & Jeffares, I. (2016). Assistive technology/equipment in supporting the education of children with special educational needs—what works best. *National Council for Special Education*.
- Zabala, J. S. (2020). The SETT framework: A model for selection and use of assistive technology tools and more. In *Assistive technology to support inclusive education*. Emerald Publishing Limited.
- Ziegler, J. C., Bertrand, D., Tóth, D., Csépe, V., Reis, A., Fáisca, L., ... & Bloomers, L. (2010). Orthographic depth and its impact on universal predictors of reading: A cross-language investigation. *Psychological science*, 21(4), 551-559.
- Zoccolotti, P. (2022). Success is not the entire story for a scientific theory: The case of the Phonological Deficit Theory of dyslexia. *Brain Sciences*, 12(4), 425.