



CUR CHUIGE IONCHUIMSITHEACH I DTEAGASC NA LÉITHEOIREACHTA GAEILGE SNA HARDRANGANNA BUNSCOILE I SCOIL TUMOIDEACHAIS

I suíomhanna tumoideachais in Éirinn bíonn daltaí tumtha i dteanga nach teanga an bhaile í ag a bhformhór. Sna hardranganna bunskoile cleachtar léitheoireacht na Gaeilge agus an Bhéarla. Ach is beag eolas atá againn ar an dóigh a léann páistí tumoideachais sa Ghaeilge, sa dá theanga nó ar na scileanna agus straitéisí a bhíonn in úsáid acu agus iad ag léamh. Tá ganntanas treorach agus taighde ann ar an bhealach is éifeachtaí leis an délitearthacht a chur chun cinn, nó le freastal ar riachtanais dhifriúla na bpáistí thar dhá theanga. Le cleachtas ionchuimsitheach a chur chun cinn tá géarghá leis an eolas seo. Sa staidéar seo baintear úsáid as measúnaithe múnlaiteacha, ailt taighde agus ábhar léitheoireachta nua le múinteoirí a spreagadh le machnamh a dhéanamh ar an gcleachtas reatha. Fiosraítear grúpaí dírithe léitheoireachta mar fhéidearthacht le freastal ar riachtanais éagsúla agus le tacú le múinteoirí cur lena straitéisí ionchuimsitheacha le páistí 9-11 bliana d'aois.

Eochairfhocail: tumoideachas, litearthacht, léitheoireacht, ionchuimsitheacht, measúnú

Is léachtóir i dTeagasc na Gaeilge in Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath í an **DR. JACQUELINE DE BRÚN**. Tá PhD curtha i gcrích aici i dteagasc agus foghlaim na léitheoireachta Gaeilge sna hardranganna i scoileanna tumoideachais sa dá dhlínse in Éirinn.

Údar chomhfhreagrais: jacqueline.debrun@dcu.ie

INTREOIR

Tá buntáistí na léitheoireachta aitheanta go forleathan. Is féidir leis an léitheoireacht sa dara teanga (T2) cur le teanga ó bhéal agus le sealbhú iomlán na teanga (Day & Bamford, 2002; Hinkel, 2006; Stenson & Hickey, 2018). I scoileanna tumoideachais in Éirinn, den chuid is mó, cuirtear tús le léitheoireacht na Gaeilge sna luathbhlianta agus tugtar an Béarla isteach sa dara nó sa tríú scoilbhliain (Ó Duibhir et al., 2017). Sna blianta tosaigh, mar sin, caitear níos mó ama ar léitheoireacht na Gaeilge ná ar léitheoireacht an Bhéarla (Ó Duibhir, 2018). Ach, léiríonn taighde go léann páistí sa chóras tumoideachais níos minice i mBéarla don phléisiúr ná mar a léann siad i nGaeilge agus gur fearr leo bheith ag léamh i mBéarla (Harris et al., 2006; Parsons & Lyddy, 2016). Tá fianaise ann chomh maith gur léitheoirí Béarla níos fearr iad ná léitheoirí Gaeilge, cainteoirí dúchais Ghaeilge san áireamh (Lyddy et al., 2005; Pértarváry et al., 2014). Tuairiscíonn príomhoidí agus múinteoirí easpa tola ag páistí a bheith ag léamh i nGaeilge chomh maith le heaspa inniúlachta i gcásanna.

Tá fianaise ann gur féidir freastal ar riachtanais léitheoireachta ar bhonn níos ionchuimsitheach le léitheoireacht fhócasaithe dhírithe (La Serna, 2022; Martinez & Plevyak, 2020; Wilson et al., 2012). Ach, tá saineolas ar leith de dhíth ar mhúinteoirí chomh maith le hardscileanna bainistíocht ranga leis an teagasc difreálaithe agus grúpaí difreálaithe a eagrú sa rang go muiníneach (Wilson et al., 2012).

Sa taighde seo díriodh ar chleachtas múinteoirí. Baineadh úsáid as torthaí measúnaithe, ailt taighde agus áiseanna nua léitheoireachta le grúpa múinteoirí a spreagadh le hiniúchadh a dhéanamh ar a gcleachtais reatha agus féidearthachtaí i dtreo athruithe agus cur chuige ionchuimsitheach i dteagasc na léitheoireachta a fhiosrú. Is féidir le haird ar na hardranganna eolas a thabhairt maidir le réimse scileanna agus straitéisí atá sealbhaithe, nó nach bhfuil sealbhaithe, ag léitheoirí agus iad ag léamh dhá theanga. Tógadh an cheist: An féidir freastal ionchuimsitheach a dhéanamh ar riachtanais páistí 9-11 bliain d'aois le grúpaí dírithe i suíomhanna tumoideachais in Éirinn?

Le hiniúchadh a dhéanamh ar an cheist seo pléitear na mórghnéithe a théann i bhfeidhm ar ghnóthachtáil na litearthachta agus éifeachtúlachta na foghlama ag foghlaimeoirí dhátteangacha; éagsúlacht san inniúlacht teanga, difreálú sa chleachtas, measúnú cuí, áiseanna cuí, chomh maith leis an oiliúint agus an t-eolas atá de dhíth ar mhúinteoirí le straitéisí a chur i bhfeidhm agus athrú a dhéanamh sa chleachtas.

Éagsúlacht san inniúlacht

Is minic a bhíonn inniúlachtaí difriúla ag daoine dhátteangacha ina gcuid teangacha (Montrul, 2008). Baineann na difríochtaí le roinnt cúiseanna, mar shampla, ábaltachtaí cognaíocha an duine, teagmháil leis an teanga, méid an tsóisialaithe, réamhthairbhí le teanga, aois an fhoghlaimeora (Montrul, 2008) chomh maith le riachtanais ar leith

foghlama a théann i bhfeidhm ar fhorbairt teangeolaíochta. Sa léitheoireacht T2 léiríodh gur imir difríochtaí san eolas ar fhoclóir agus i líofacht léitheoireachta tionchar ar dhifríochtaí sa tuiscint léitheoireachta (Lee & Chen, 2018). Léiríodh fosta go raibh níos lú inniúlachta ar an teanga ag daltaí a bhfuil gnóthachtáil léitheoireachta faoi bhun an mheánmharc acu i gcomparáid le daltaí atá thar an mheánmharc (Genesee & Lindholm-Leary, 2021). Bíonn meascán d'inniúlachtaí teanga ag páistí, agus i scoileanna tumoideachais cuirtear leis an chastacht nuair is gá freastal ar riachtanais sa dá theanga.

Difreálú sa chleachtas

I gcur chuige ionchuimsitheach is é an sprioc atá ag an Dearadh Uilíoch don Fhoghlaim (CAST, 2018; Westwood, 2001) ná an curaclam a bheith ar fáil do gach páiste. Moltar difreálú réamhghníomhach nuair nach bhféireann an múnla céanna do gach duine. Is féidir le páistí tairbhe a bhaint as ceachtanna atá níos dírithe ar a riachtanais (Barnes, 2017; Nic Aindriú, 2024) agus cleachtas le grúpaí fócasaithe sa léitheoireacht T2 bheith níos dírithe agus níos pearsanta (La Serna, 2022; Martinez & Plevyak, 2020; Wilson et al., 2012). Luaitear easpa ama le gach dalta mar mhíbhuntáiste le grúpaí léitheoireachta (Shanahan, 2013). Ach, is féidir díriú ar pháistí i ngrúpaí atá eagraithe le spriocanna cinnte ar intinn. Bíonn páistí sa zón neasfhorbartha (Vygotsky, 1987) a thugann deis dóibh forbairt ag an leibhéal cuí agus an bharna san inniúlacht a dhruidim sa léitheoireacht T2 (La Serna, 2022). I ngrúpaí, bíonn deis ag páistí bheith páirteach in imeachtaí atá gníomhach agus comhoibrítheach leis an fhoghlaim a dhéanamh sóisialta (Wilson et al., 2012).

Measúnú

I gcás na délitearthachta, má dhéantar measúnú ar gach teanga ceann ar cheann gan an cónasc a aithint idir an dá theanga ní aithnítear forbairt na délitearthachta (Escamilla & Hopewell, 2010; Hornberger, 2004; Nic Aindriú, 2021). Tá buairimh léirithe ag taighdeoirí go bhfuil páistí á n-aithint mar dhrochléitheoirí mar gheall ar easpa tuisceana ar an délitearthacht (Hopewell & Escamilla, 2014). Is gá gach scil, straitéis agus il-inniúlacht na délitearthachta a aithint. Cuireann léitheoireacht an chéad teanga (T1), inniúlacht teanga an dara teanga (T2) agus díchódú an T2 le tuiscint an T2, mar sin, ní léiríonn trialacha measúnaithe ar aon teanga amháin mórfhictiúr an ilteangachais (Hopewell & Escamilla, 2014). Ar ndóigh, níl aon mheasúnú amháin ann a thugann an t-eolas ar fad. Moltar an próiseas léitheoireachta a bhriseadh ina chomhpháirteanna le díriú ar an réimse próisis cognaíocha a bhaineann le léamh thar theangacha (Grabe, 2009; Koda, 2005; Stanovich, 2000). Is féidir le múinteoirí a dtrialacha agus straitéisí measúnaithe féin a dhéanamh go neamhfhoirmiúil le taifid, seicliostaí, nótaí, dialóga, ceistiú agus breathnóireacht agus aird a dhíriú ar fheasacht fóineolaíochta, aithint focal/fónaic, líofacht, foclóir agus tuiscint (National Reading Panel, 2000). Léiríonn straitéisí an léitheora an dóigh a n-úsáidtear straitéisí léitheoireachta le dul i ngleic le dúshlán nó na straitéisí atá in easnamh ag léitheoir. Le heolas ón mheasúnú bíonn saineolas ag an mhúinteoir féin le bheith machnamhach agus criticiúil leis an mhodh teagaisc is éifeachtaí a aimsiú (Martinez & Plevyak, 2020).

Áiseanna

Aithnítear áiseanna tarraingteacha spreagúla mar fhoinsé le dearcadh dearfach a chothú sa léitheoireacht (Dunne & Hickey, 2017; Guthrie, 2013). Cuireann réimse seánraí agus cineálacha leabhar le hinspreagadh na léitheoireachta. Tá fianaise ann go spreagann teagmháil le leabhair rannpháirtíocht sa léitheoireacht níos mó ná an stádas socheacnamaíochta a bhíonn ag páiste (Cummins, 2011). Tá gá le héagsúlacht leabhar agus le héagsúlacht caighdeáin teanga le freastal ar na cuir chuige agus na comhthéacsanna léitheoireachta i scoileanna (Glasswell & Ford, 2010). Bíonn teanga shaibhir dhúshlánach i dtéacsanna atá dírithe ar an léitheoireacht mhúinteoir-threoirithe. Is féidir le leabhair eile bheith i zón neasfhorbartha an léitheora a spreagann úsáid scileanna agus straitéisí (Grabe & Stoller, 2011). Is féidir tacú le léitheoirí drogallacha le leabhair atá scríofa ag leibhéal íseal cumais ach a dhíríonn ar ard leibhéal suime. Ba chóir go mbeadh téacsanna don léitheoireacht neamhspleách nó do chlubanna léitheoireachta ag leibhéal teanga inrochtana agus gur féidir iad a léamh don phléisiúr. Molann Shanahan (2020) an tábhacht le téacsanna bheith dúshlánach do léitheoirí le scileanna léitheoireachta a neartú. Ar an lámh eile, tá níos lú seans ag léitheoirí téacs a thuiscint má tá barraíocht focal nua ann (Snell et al., 2015; Wasik & Iannone-Campbell, 2012). Is gá, mar sin, do mhúinteoirí téacsanna dúshlánacha a aimsiú nach bhfuil ag leibhéal ródhúshlánach go mbeidh na páistí díspregtha. Is deacracht é seo do mhúinteoirí tumoideachais agus T2 agus bheadh gá le treoir maidir le leabhair a roghnú.

Oiliúint agus eolas múinteoirí

Is gné chriticiúil i dteagasc éifeachtach na léitheoireachta oilteacht an mhúinteora (Gambrell et al., 2014). I gcomhthéacs an staidéir seo, le cur chuige ionchuimsitheach a chur chun cinn sna ceachtanna léitheoireachta, tá eolas faoi leith de dhíth ar mhúinteoirí. Tá gá le heolas oideolaíochta a thacaíonn le cuir chuige na teagaisc, eagraíocht ranga, teagasc iomlán ranga agus teagasc grúpaí agus gnáthamh sa teagasc (Griffith et al., 2015). Ar a bharr sin uilig, tá gá le heolas faoi leith i gcomhthéacs áirithe an tumoideachais (Cammarata & Tedick, 2012; Nig Uidhir & Ó Ceallaigh, 2024) ó thaobh comhpháirteanna léitheoireachta thar theangacha agus measúnú agus áiseanna cuí atá oiriúnach do na teangacha sin. Thabharfadh measúnú cuí léargas ar an inniúlacht teanga atá ag na páistí, agus leis an eolas seo na bealaí le difreálú a chur i bhfeidhm sa chleachtas le tacú le réimse foghlaimeoirí.

Cleachtas a athrú

Bíonn sé dúshlánach cleachtas fadbhunaithe a athrú. Is féidir go mbeadh a fhios ag múinteoir go bhfuil fadhb ann ach nach bhfuil a fhios aige/aici an dóigh lena réiteach (Duguay et al., 2016) nó go gcreidtear go bhfuil cleachtas áirithe ar siúl ach léiríonn an cleachtas féin nach bhfuil (Bingham & Hall-Kenyon, 2013). Díríonn taighde ar dhíshondas ar chreidimh agus dearcadh a athrú mar thúsphointe i dtreo athruithe (Guerra & Wubbena, 2017). Trí dhíshondas a laghdú is féidir féinfheasacht a ardú agus tacú le múinteoirí a gcuid athruithe féin a dhéanamh sa chleachtas (Gorski, 2009). Le díriú ar chleachtas múinteoirí moltar guth na bpáistí a chur san áireamh i bhfoirm measúnaithe nó breathnóireacht ranga le hiniúchadh a dhéanamh ar an chleachtas reatha a bhíonn ag múinteoirí agus sin a chur i gcomhthéacs na teoirice (Treacy & Leavy, 2021).

MODHEOLAÍOCHT

Sa staidéar seo díríodh ar chleachtas múinteoirí Gaelscoile i gceachtanna léitheoireachta Gaeilge do pháistí 9-11 d'aois, le hiad a chur ag machnamh ar a gcleachtas ionchuimsitheach trí dhíriú ar mheasúnú, ailt taighde agus áiseanna nua léitheoireachta. Tugadh ailt taighde do na múinteoirí ar chomhpháirteanna na léitheoireachta (Dole, 2002; Lervåg & Aukrust, 2010; Pressley, 2001; Rasinski, 2014; Wasik & Iannone-Campbell, 2012) agus ar chuir chuige na léitheoireachta (Grabe, 2010; Fountas & Pinnell, 2012). Rinneadh leagan Gaeilge de thrialacha measúnaithe ar chomhpháirteanna léitheoireachta agus cuireadh i bhfeidhm iad i gcomhar leis na múinteoirí. Rinneadh taifid reatha, triail líofachta bunaithe ar Rúibric na Líofachta (Rasinski, 2004), measúnú ar dhíchódú bunaithe ar Chód na Gaeilge (de Brún, 2012) agus measúnú na fónaice (Walpole et al., 2011), aithint focal (Liostaí Bhreacadh, 2007) agus agallaimh ar an tuiscint bunaithe ar *Major Point Interview for Readers* (Keane & Zimmerman, 1997). Cuireadh rogha nua áiseanna léitheoireachta roimh na múinteoirí agus roghnaigh siad leabhair a síleadh a bheadh oiriúnach do na léitheoirí ina ranganna ag cumais éagsúla léitheoireachta.

Líon na múinteoirí ceistneoirí ag tús an staidéir le cur síos a dhéanamh ar an staid reatha. Cuireadh faoi agallaimh iad ag tús agus ag deireadh an staidéir. Rinneadh breathnóireacht ar cheacht léitheoireachta i ngach rang agus bhí seisiúin phlé leanúnacha ann i rith an staidéir.

Rannpháirtithe

Ghlac sé mhúinteoir ó dhá Ghaelscoil páirt sa staidéar. Fuarthas cead eitice ó Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath agus cead ó bhoird bhainistíochta an dá scoil chomh maith le haontú ó na rannpháirtithe ar fad. Roghnaíodh sampla beag múinteoirí le go lorgófaí mioneolas ar an chleachtas. Roghnaíodh scoileanna uirbeacha ina bhfuil ranganna móra, meascán de chúlraí socheacnamaíochta agus gan Gaeilge sa bhaile ag an chuid is mó de na páistí. Bhí na múinteoirí ag teagasc páistí aois 9-11 agus thart ar 30 páiste i ngach rang (n=172). Aithnítear nach bhfuil sa staidéar seo ach sampla beag ach tugann sé léargas ar chleachtas na léitheoireachta agus dearcaí na múinteoirí ar an chleachtas sin.

Bailiú agus anailís na sonraí

Bailíodh sonraí ó na ceistneoirí, torthaí measúnaithe na bpáistí, tras-scríbhinní ar na hagallaimh, breathnóireacht agus na seisiúin phlé. Rinneadh anailís ar na sonraí cainníochtúla trí mhinicíocht a chlárú. Baineadh úsáid as anailís théamach (Clark & Braun, 2017) le hanailís a dhéanamh ar na sonraí cáilíochtúla agus nochtadh téamaí minice atá pléite thíos.

TORTHAÍ

Pléann na torthaí seo na freagraí agus na ráitis a thug seisear múinteoirí a ghlac páirt sa staidéar. Baineadh úsáid as an anailís a rinneadh ar na ceistneoirí (n=6) agus ar thorthaí measúnaithe na bpáistí (n=172) le cur le plé na múinteoirí. Rinneadh anailís théamach ar 12 agallamh, 6 sheisiún plé agus breathnóireacht ar 12 ceacht. Tháinig mórthéamaí chun cinn san anailís ar an sonraí; easnamh san oiliúint ar shainghnéithe an tumoideachais, easnamh in eolas múinteoirí, dearcadh agus muinín múinteoirí, easpa measúnaithe agus easpa áiseanna chomh maith le heaspa eolais ar áiseanna.

Cleachtas ag tús an staidéir

Dúirt na múinteoirí ar fad gur oiliúint aonteacha a bhí acu ar an léitheoireacht san oiliúint tosaigh agus leanúnach agus nach raibh aon oiliúint faighte acu ar chuir chuige ionchuimsitheach don léitheoireacht. Ní raibh aon taighde léite acu ar na hábhair seo. Tá an easpa eolais seo ar ghnéithe sainiúla a bhaineann le tumoideachas léirithe i staidéir eile in Éirinn (Nig Uidhir & Ó Ceallaigh, 2023; Ó Duibhir et al., 2017).

Dúirt gach múinteoir a bhí rannpháirteach nach raibh an caighdeán cuí léitheoireachta ag na páistí i nGaeilge. Cuireadh síos ar réimse leathan de dheacrachtaí ag páistí le scileanna díchódaithe, forbairt foclóra, fadhbanna líofachta

agus cuid acu gan tuiscint acu ar théacsanna. Ach mhínigh siad nár thug an cur chuige a bhí acu do mheasúnú na léitheoireachta an t-eolas cuí dóibh, nach raibh a fhios acu cén áit go díreach a raibh na laigí agus an dóigh lena réiteach. Léirigh na múinteoirí sa dá scoil go raibh níos mó áiseanna léitheoireachta acu i mBéarla ná mar a bhí i nGaeilge. Le freastal ar an réimse leathan léitheoirí a bhíonn i ranganna tá gá le réimse leathan leabhar. Rinneadh cur síos ar ghanntanas leabhair atá scríofa ag leibhéal íseal cumais ach a dhíríonn ar ard leibhéal suime sa Ghaeilge agus a bheadh oiriúnach sna comhthéacsanna seo.

Cur síos ar cheachtanna

Rinneadh cur síos ar ghnáthcheacht léitheoireachta. I scoil amháin bhíodh ceachtanna iomlán ranga ann den chuid is mó, an leabhar céanna, ag gach páiste, úrscéal ficsin den chuid is mó. Bhíodh an bhéim ar mhúinteoir nó daltaí ag léamh os ard ar a seal agus gach duine eile ag leanúint an téacs. Cuireadh stop leis an léitheoireacht ó am go chéile le focail a mhíniú nó go gcuardódh na páistí a míniú san fhoclóir. Agus an léitheoireacht déanta, tugadh gníomhaíochtaí do na páistí, go neamhspleách nó i ngrúpaí. Ní raibh aon difreálú ann agus cé go raibh na páistí ag obair i ngrúpaí bhí an téacs céanna agus an obair ghrúpa chéanna ag gach duine. Sa scoil eile bhíodh léitheoireacht ghrúpa ar siúl den chuid is mó agus leabhar difriúil ag gach grúpa de réir ábaltachtaí na bpáistí. Bhíodh gníomhaíochtaí réamheagraithe bunaithe ar an leabhar ag gach grúpa go neamhspleách fad is a bhog an múinteoir ó ghrúpa go grúpa ag éisteacht le páistí ag léamh os ard ar a seal. Bhíodh an bhéim ar an léitheoireacht os ard sna ceachtanna seo, gach dalta ag léamh ar a sheal agus an léitheoireacht mar thaispeántas (Ash et al., 2008). Fágann an cleachtas seo níos lú ama do theagasc na léitheoireachta agus níos lú ama le gach dalta (Ash et al., 2008; Shanahan, 2013). Léigh gach dalta ar a sheal ar nós Round Robin.

Athrú

Thug an taighde, na torthaí measúnaithe agus na háiseanna nua deis do na múinteoirí machnamh a dhéanamh ar a gcleachtas féin i gcomhthéacs peirspictíocht nua. Léirigh gach múinteoir sna hagallaimh dheiridh gur fhoghlaim siad cuid mhór ó na hailt taighde, gur aithin siad gur ardaíodh a bhfeasacht féin agus gur athraigh a féin éifeachtúlacht. Thug na measúnaithe mioneolas dóibh nach raibh acu roimhe agus thug siad spriocanna cinnte dóibh le pleanáil do riachtanais na bpáistí. Thug na múinteoirí le fios an easpa eolais a bhí acu féin ar áiseanna léitheoireachta a bhí ar fáil i nGaeilge. Tugadh réimse roghanna dóibh, téacsanna ficsin agus neamhfhicsin chomh maith le Drámaí Léitheoireachta (*Readers' Theatre*). Spreag na Drámaí Léitheoireachta léitheoireacht ghrúpa a thriail sna ranganna nach raibh an cleachtas sin acu, agus an léitheoireacht os ard a dhéanamh i gcomhthéacs chleachtas na líofachta agus an t-athléamh, rud a chuidíonn le forbairt na prosóide agus na tuisceana (Chard et al., 2002; Rasinski, 2014). Bhí muinín ag na múinteoirí leabhair oiriúnacha a roghnú agus cur chuige nua a thriail. Mheas na múinteoirí gur thug sé seo deis dóibh cur chuige ionchuimsitheach agus sultmhar a chur i bhfeidhm agus iad ag díriú ar riachtanais ar leith na bpáistí i léitheoireacht na Gaeilge.

PLÉ

Léirigh na múinteoirí an easpa eolais a bhí acu féin ar fhorbairt na gcomhpháirteanna léitheoireachta thar dhá theanga, ar an mheasúnú neamhfhoirmiúil i suíomh tumoideachais, ar chuir chuige na léitheoireachta agus ar áiseanna cuí do réimse foghlaiméirí i gcur chuige ionchuimsitheach. Is trí eolas a chur ar na gnéithe seo trí ailt taighde a léamh agus anailís a dhéanamh ar thorthaí measúnaithe a rinne na múinteoirí iniúchadh ar a gcleachtais féin.

Moltar grúpaí beaga le freastal ar riachtanais pháistí sa T2 (La Serna, 2022) ach ní leor é sin mar chur chuige gan an t-eolas cuí ó mheasúnú agus ón taighde don phleanáil (Wilson et al., 2012). Trí mheasúnú neamhfhoirmiúil is féidir díriú ar na gnéithe atá lag nó in easnamh ag léitheoirí i ngrúpaí dírithe fócasaithe (La Serna, 2022; Martinez & Plevyak, 2020; Wilson et al., 2012) agus bheith machnamhach agus criticiúil leis an mhodh teagaisc is éifeachtaí a aimsiú in oideolaíocht ionchuimsitheach (Martinez & Plevyak, 2020). Tugadh deis do na múinteoirí díriú ar riachtanais na bpáistí ag a leibhéal inniúlachta féin ar an tumtheanga (La Serna, 2022; Martinez & Plevyak, 2020; Wilson et al., 2012).

Léiríodh an tábhacht le háiseanna agus leabhair oiriúnacha do leibhéal foghlama an pháiste agus an gá le hiniúchadh cheart a dhéanamh ar na leabhair a léitear. Tá curtha go mór le háiseanna léitheoireachta Gaeilge le déanaí ach tá folúntais ann do chomhthéacsanna faoi leith. Tá ganntanas ann do réimse comhthéacsanna agus cuir chuige léitheoireachta le freastal ar gach riachtanas. Tógadh leabhair atá scríofa ag leibhéal íseal cumais ach a dhíríonn ar ard leibhéal suime mar bhearna i gcomhthéacs léitheoirí atá ag streachailt nó drogallach.

Tá eolas múinteoirí agus athmhachnamh ar an chleachtas rithábhachtach i dtaobh pleanála (Duguay et al., 2016). Is gá chomh maith go mbeadh na háiseanna cuí ann don phleanáil agus le freagairt do riachtanais na bpáistí i gcur chuige ionchuimsitheach (Grabe & Stoller, 2011). Léirigh an staidéar seo gur féidir múinteoirí a spreagadh agus a mhealladh le hathruithe dearfacha a dhéanamh ina gcleachtais féin (Gorski, 2009; Treacy & Leavy, 2021).

TAGAIRTÍ

- Ash, G. E., Kuhn, M. R., & Walpole, S. (2008). Analyzing “inconsistencies” in practice: Teachers’ continued use of round robin reading. *Reading & Writing Quarterly*, 25(1), 87-103.
- Barnes, E. (2017). Dyslexia Assessment and Reading Intervention for Pupils in Irish-Medium Education: Insights into Current Practice and Considerations for Improvement. *M. Phil in Speech and Language Processing School of Linguistics, Speech and Communication Sciences Trinity College Dublin*.
- Bingham, G. E., & Hall-Kenyon, K. M. (2013). Examining teachers’ beliefs about and implementation of a balanced literacy framework. *Journal of Research in Reading*, 36(1), 14-28.
- Breacadh. (2007). *Liostaí Bhreacadh: Focail Choitianta sa Ghaeilge*. Breacadh.
- Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The journal of positive psychology*, 12(3), 297-298.
- 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.
- CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines Version 2.2. <http://udlguidelines.cast.org>
- Chard, D. J., Vaughn, S., & Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 35(5), 386-406.
- de Brún, J. (2012). *Cód na Gaeilge*. Council for the Curriculum, Examinations and Assessment, Northern Ireland. https://ccea.org.uk/search?search_fulltext=c%C3%B3d+na+gaeilge
- Cummins, J. (2011). Literacy engagement: Fueling academic growth for English learners. *The reading teacher*, 65(2), 142-146.
- Day, R., & Bamford, J. (2002). Top ten principles for teaching extensive reading.
- Dole, J. A. (2002). Comprehension strategies. *Literacy in America: An Encyclopedia of History, Theory, and Practice*, 1(1), 85-88.
- Duguay, A., Kenyon, D., Haynes, E., August, D., & Yanosky, T. (2016). Measuring teachers’ knowledge of vocabulary development and instruction. *Reading and Writing*, 29(2), 321-347.
- Dunne, C. and Hickey, T. (2017). *Cleachtais agus roghanna léitheoireachta an aosa óig*. An Chomhairle um Oideachais Gaeltachta agus Gaelscolaíochta.
- Escamilla, K. & Hopewell, S. (2010). Transitions to biliteracy: Creating positive academic trajectories for emerging bilinguals in the United States. In J. Petrovic (Ed.) *International Perspectives on Bilingual Education: Policy, Practice and Controversy* (pp. 69-93). International Perspectives on Education Policy, Research and Practice.
- Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (2012). Guided reading: The romance and the reality. *The Reading Teacher*, 66(4), 268–284. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01123>
- Gambrell, L. B., Malloy, J. A., Bates, C. C., & Headley, K. N. (2014). Literacy motivation and engagement: Policies, trends, and practices. *National Dropout Prevention Center/Network Newsletter*.
- Genesee, F., & Lindholm-Leary, K. (2021). The suitability of dual language education for diverse students: An overview of research in Canada and the United States. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 9(2), 164-192.
- Glasswell, K., & Ford, M. P. (2010). Teaching flexibly with levelled texts: More power for your reading block. *The Reading Teacher*, 64(1), 57-60. <https://www.jstor.org/stable/41804252>
- Grabe, W.P., & Stoller, F.L. (2011). *Teaching and researching: Reading* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833743>
- Grabe, W. (2010). *Fluency in reading-Thirty-five years later*. Reading in a Foreign Language.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge University Press.

- Griffith, R., Bauml, M., & Barksdale, B. (2015). In-the-moment teaching decisions in primary grade reading: The role of context and teacher knowledge. *Journal of Research in Childhood Education, 29*(4), 444-457.
- Gorski, P. C. (2009). Cognitive dissonance as a strategy in social justice teaching. *Multicultural Education, 17*(1), 54-57.
- Guerra, P. L., & Wubbena, Z. C. (2017). Teacher Beliefs and Classroom Practices Cognitive Dissonance in High Stakes Test-Influenced Environments. *Issues in Teacher Education, 26*(1), 35-51.
- Guthrie, J. T. (2013). *Best practices for motivating students to read*. University of Maryland College Park.
- Harris, J., Forde, P., Archer, P., Nic Fhearaille, S., O’Gorman, M. (2006). *Irish in primary schools. Long-term national trends in achievement*. Department of Education and Science.
- Hinkel, E. (2006). Current Perspectives on Teaching the Four Skills. *TESOL Quarterly, 40*(1), 109–131. <https://doi.org/10.2307/40264513>
- Hopewell, S., & Escamilla, K. (2014). Struggling reader or emerging biliterate student? Re-evaluating the criteria for labelling emerging bilingual students as low achieving. *Journal of Literacy Research, 46*(1), 68–89. <https://doi.org/10.1177/1086296X13504869>
- Hornberger, N. H. (2004). The continua of biliteracy and the bilingual educator: Educational linguistics in practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 7*(2–3), 155–171. <https://doi.org/10.1080/13670050408667806>
- Keane, E. O., & Zimmerman, S. (1997). *Mosaic of thought: Teaching comprehension in a reader’s workshop*. Heinemann.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. Cambridge University Press.
- La Serna, J. (2022). Supporting literacy development in two-way immersion classrooms (Grades 3–5). *Foreign Language Annals, 55*(3), 725-741.
- Lee, K., & Chen, X. (2018). An emergent interaction between reading fluency and vocabulary in the prediction of reading comprehension among French immersion elementary students. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9920-z>.
- Lervåg, A., & Aukrust, V. G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51*(5), 612–620. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02185.x>
- Lyddy, F., O’Loinsigh, B., & Parsons, C. (2005). 11 Reading Processes in Irish-English Bilinguals: Evidence from the Stroop Interference Effect. *Learning to read and reading to learn, 90*.
- Martinez, K., & Plevyak, L. (2020). Small Versus Whole Group Reading Instruction in an Elementary Reading Classroom. *Humanising Language Teaching, 22*(1).
- Montrul, S. (2008). Second language acquisition welcomes the heritage language learner: opportunities of a new field. *Second Language Research, 24*(4), 487-506.
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Nic Aindriú, S. (2021). The Challenges of Irish Language Acquisition for Students with Special Educational Needs in Irish-medium Primary Schools. *TEANGA, the Journal of the Irish Association for Applied Linguistics, 28*, 176-201.
- Nic Aindriú, S. (2024). Inclusion in Immersion Education: Identifying and Supporting Students with Additional Educational Needs. *Encyclopedia, 4* (4), 1496-1508.
- Nig Uidhir, G., & Ó Ceallaigh, T. J. (2023). Unmasking essential Irishmedium immersion-specific teacher competences. *Irish Journal of Education, 47*(6), 53-75. www.erc.ie/IJE/special-issues
- Ó Duibhir, P., Nig Uidhir, G., Ó Cathalláin, S., Ní Thuairisg, L., Cosgrove, J. (2017). Anailís ar mhúnlaí soláthair gaeilscoilíochta. *An Coiste Seasta Thuaidh Theas ar Ghaeloideachas*.
- Ó Duibhir, P. (2018). *Immersion education. Lessons from a minority language context*. Multilingual Matters.

- 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. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1019412>
- 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 agus Gaelscoileanna.
- Pressley, M. (2001). Comprehension instruction: What makes sense now, what might make sense soon. *Reading online*, 5(2), n2. http://www.oelp.org/wp-content/uploads/2016/03/Comprehension-instruction_Pressley.pdf
- Rasinski, T. (2014). Delivering supportive fluency instruction-especially for students who struggle. *Reading Today*, 31(5), 26–28.
- Rasinski, T. V. (2004). Assessing reading fluency. *Pacific Resources for Education and Learning (PREL)*.
- Shanahan, T. (2013). Letting the text take center stage. *American Educator*, 37(3), 4-11, 43.
- Shanahan, T. (2020). Limiting children to books they can already read. *American Educator*, 44(2), 13-17, 39.
- Snell, E. K., Hindman, A. H., & Wasik, B. A. (2015). How can book reading close the word gap? Five key practices from research. *The Reading Teacher*, 68(7), 560-571.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. Guilford Press.
- Stenson, N. and Hickey, T. (2018). *Understanding Irish spelling: A handbook for teachers and learners*. An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscoileanna.
- Taylor, B. M., Pearson, P. D., Peterson, D. S., & Rodriguez, M. C. (2005). The CIERA school change framework: An evidence-based approach to professional development and school reading improvement. *Reading Research Quarterly*, 40(1), 40-69.
- Treacy, M., & Leavy, A. (2021). Student voice and its role in creating cognitive dissonance: The neglected narrative in teacher professional development. *Professional Development in Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1876147>
- Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of LS Vygotsky: The fundamentals of defectology* (Vol. 2). Springer Science & Business Media.
- Walpole, S., McKenna, M. C., Philippakos, Z. (2011). *Differentiated reading instruction in Grades 4 and 5: Strategies and resources*. Guilford Press.
- Wasik, B. A., & Iannone-Campbell, C. (2012). Developing vocabulary through purposeful, strategic conversations. *The Reading Teacher*, 66(4), 321–332. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01095>
- Westwood, P. (2001). Differentiation as a Strategy for Inclusive Classroom Practice: Some Difficulties Identified, *Australian Journal of Learning Difficulties*, 6(1), 5-11.
- Wilson, T., Nabors, D., Berg, H., Simpson, C., & Timme, K. (2012). Small-group reading instruction: Lessons from the field. *Dimensions of Early Childhood*, 40(3), 30-39.