



“YOU LEARNED THE LANGUAGE WITHOUT EVEN REALISING”: ACMHAINNEACTH AGUS DÚSHLÁIN A BHAINNEANN LE FOGHLAIM AN DARA TEANGA I GCÁS FOGHLAIMEOIRÍ TUMOIDEACHAIS A BHFUIL DISLÉICSE ORTHU

Bíonn dúshláin le sárú ag foghlaimeoirí a bhfuil disléicse orthu agus an dara teanga (T2) á foghlaim acu mar thoradh ar an gciall a bhaineann a n-inchinn as an teanga agus ar an bpróiseáil a dhéanann a n-inchinn ar an stór focal. Sa staidéar seo, féachadh ar éispéiris daltaí ar Ghaeilge a fhoghlaim mar T2 i mbunscóileanna lán-Ghaeilge agus Béarla i bPoblacht na hÉireann. Rinneadh agallaimh leathstruchtúrtha le ceathrar daoine fásta óga (fochéimithe idir 19 mbliana agus 22 bhliain d’aois) a bhfuil disléicse orthu, agus rinne siad machnamh ar an taithí a bhí acu féin ar Ghaeilge a fhoghlaim mar T2 sa bhunscoil. Léiríonn na torthaí go raibh éispéiris chomhchosúla ag foghlaimeoirí a bhfuil disléicse orthu i scoileanna lán-Ghaeilge agus i scoileanna Béarla. Ba chaolchúiseach éispéiris na bhfoghlaimeoirí sin agus iad ag gabháil d’fhoghlaim T2, agus cuimsíodh iontu dúshláin chognaíocha agus mhothúchána chomh maith le láidreachtaí ar fud na foghlama teanga, mar shampla úsáid straitéisí díchódaíthe. Léirigh na torthaí an tábhacht a bhaineann leis an acmhainneacht san oideachas – dearchtaí dearfacha i leith na Gaeilge agus dáimh phearsanta léi. Ba thréith thábhachtach í an bhuanseasmhacht i measc na bhfoghlaimeoirí sin freisin, mar chuir an bhuanseasmhacht ar a gcumas dóibh an T2 a fhoghlaim agus a úsáid d’ainneoin na ndúshlán ó thaobh teanga agus litearthachta de atá ag gabháil leis an disléicse.

Eochairfhocail: *Acmhainneacht san oideachas, disléicse, an tumoideachas, foghlaim dhara teanga*

Bhí **EMMA CRAVEN** ina mac léinn de chuid an Baitsiléir Ealaíon Comh-Onóracha agus rinne sí staidéar ar an nGaeilge agus ar an bhForbairt Dhaonna mar chuid dá céim in Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath. Is Ollamh Comhlach í an **DR ASHLING BOURKE** le Síceolaíocht agus Forbairt Dhaonna in Institiúid Oideachais, Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath.

Údar comhfhreagrais: ashling.bourke@dcu.ie, emma.craven6@mail.dcu.ie

RÉAMHRÁ

Níl teoiricithe fhoghlaim an dara teanga (T2) ar aon intinn maidir lena thábhachtaí atá tosca inmheánacha (cognaíocha) agus tosca seachtracha (sóisialta) sa phróiseas foghlama (Saville-Troike agus Barto, 2017). De réir na bpeirspictíochtaí soch-chultúrtha ar fhoghlaim T2, glactar leis gur ann do chaidreamh suntasach idir an cultúr agus an intinn, agus gur gníomh sóisialta é gach cineál foghlama ar an gcéad dul síos, agus gur gníomh den duine aonair é ina dhiaidh sin (Saville-Troike agus Barto, 2017; Vygotsky, 1987). Dá bhrí sin, is féidir le tosca sóisialta agus le comhthéacs na foghlama, cultúr na scoile agus an teanga theagaisc ina measc, dul i gcion ar fhoghlaim T2 ar an gcaoi chéanna le tosca cognaíocha.

Fadhb néaraforbartha atá sa disléicse a chuireann isteach ar an gcumas léitheoireachta, ar an tuiscint teanga, ar an litriú agus ar an bpróiseáil fhóineolaíoch go príomha (Nijakowska, 2020; Snowling, 2014; Reina et al., 2024). Is é bun agus barr na disléicse ná go mbíonn deacrachtaí ag daoine foghlaim conas díchódú agus litriú (Snowling et al., 2020). Ar na deacrachtaí cognaíocha a bhíonn le sárú ag foghlaimeoirí a bhfuil disléicse orthu, tá próiseáil láir mhoillithe, droch-uathoibriú, próiseáil fhóineolaíoch lag, agus leibhéal níos ísle cuimhne feidhmiúla agus cuimhne gearrthearmaí (Nijakowska, 2020). I bhfianaise na ndeacrachtaí sin, téann an disléicse i bhfeidhm ar an gciall a bhaineann an inchinn as an teanga agus ar an bpróiseáil a dhéanann an inchinn ar stór focal, rud ar féidir leis dul i bhfeidhm ar fhoghlaim T1 agus T2 araon (Helland & Kaasa, 2005; Lundberg, 2002). Cé go sainmhínítear an disléicse le fadhbanna den sórt sin, éiríonn le daoine áirithe a bhfuil disléicse orthu a ndeacrachtaí a chúiteamh, le feacht mhoirfeolaíoch níos mó, cuir i gcás (Law et al., 2015), agus d’fhéadfadh sé tarlú nach gcuirfeadh an disléicse bac ar dhuine ach amháin i gcás nach n-éiríonn leis nó léi déileáil leis na héilimh litearthachta d’ainneoin idirghabháil chúí (Snowling et al., 2020). Cé go bhféadfadh sé go mbeadh daltaí a bhfuil disléicse orthu i mbaol níos mó féinbhraistint dhiúltach orthu féin mar fhoghlaimeoirí a fhorbairt, ní gá go mbainfeadh an fhéinbhraistint sin lena bhféinmhuinín ar an iomlán. Is féidir braistint dhearfach den sórt sin a chur chun cinn le dearchtaí dearfacha i leith na disléicse agus na néara-éagsúlachta (Gibby-Leversuch et al., 2021).

Tumoideachas lán-Ghaeilge

Tagraíonn an tumoideachas d’oideachas ina mbíonn daltaí atá aonchineálach ó thaobh teanga de, a bhfuil an teanga thromaigh ar a dtoil acu agus iad ag tosú ar scoil go hiondúil, ag freastal ar scoil a fheidhmíonn trí thumtheanga

mhionlaigh. Clár suimitheach atá sa tumoideachas, agus saibhrítear stór teanga an fhoghlaimora gan dochar a dhéanamh don chéad teanga (T1) (Lambert, 1975). Is é is aidhm dó an dátheangachas/ilteangachas suimitheach agus an délitearthacht/il-litearthacht shuimitheach a fhorbairt, chomh maith lena chinntiú go n-éiríonn go maith le foghlaimoirí go hacadúil agus go gcothaítear forbairt na tuisceana idirchultúrtha (Tedick et al., 2011). In Éirinn, is scoileanna lán-Ghaeilge iad 8% nó mar sin (n=256) de bhunscoileanna i bPoblacht na hÉireann. Is trí Ghaeilge a bhíonn na ranganna ar siúl agus is trí Ghaeilge a dhéantar gnó na scoile freisin. Áirítear ar na scoileanna sin idir ghaelscoileanna (lasmuigh den Ghaeltacht) agus scoileanna Gaeltachta.

Tacaíonn an tumoideachas leis an dátheangachas, agus léiríodh cheana féin go gcuireann an dátheangachas borradh faoi fhorbairt na feasachta meititheangeolaíche i measc leanaí, go háirithe i dtascanna ina mbíonn ardleibhéal rialaithe feidhmiúcháin ag teastáil lena n-aghaidh (Bialystok et al., 2014). Mar sin féin, tá ceist faoi na buntáistí a luaitear go minic ó thaobh an rialaithe feidhmiúcháin de le haghaidh leanaí dátheangacha, go háirithe i dtéarmaí laofacht foilsithe, agus d’fhéadfadh sé nach mbeadh ach buntáiste fánach i gceist leis an mbuntáiste dátheangach (Gunnerud et al., 2020).

Cnámh spairne atá in oiriúnacht agus i dtorthaí an tumoideachais le haghaidh dalta a bhfuil riachtanais speisialta oideachais (RSO) acu (Kay-Raining Bird et al., 2016; Nic Aindriú et al., 2020). Is ísle an cion daltaí a bhfuil RSO acu atá cláraithe i scoileanna tumoideachais ná an cion i scoileanna ginearálta (Fortune, 2008; McCoy & Banks 2012; Nic Aindriú, 2020; Zehrbach, 2011). Tugtar le tuiscint leis an bhfianaise go bhféadfadh sé go gcuirtear lagmhisneach go príobháideach ar thuismitheoirí leanaí a bhfuil RSO acu gan na leanaí a chlárú sa tumoideachas mar bíonn imní ar ghairmithe maidir le moilleanna ar an sealbhú teanga agus maidir le héilimh chognaíoch bhreise a bheith ar leanaí (Fortune, 2011; Kay-Raining Bird et al., 2016). Mar sin féin, léirítear sa taighde go mbíonn eispéreas dearfach den chuid is mó ag leanaí a bhfuil RSO acu san oideachas lán-Ghaeilge (Nic Aindriú, 2021a). Cé go mbíonn dúshláin roimh dhaltaí a bhfuil RSO acu agus iad i mbun foghlama trí Ghaeilge mar T2 (go sonrath, dúshláin a bhaineann le litriú, gramadach agus fónaic), bhí na dúshláin sin ar aon dul, a bheag nó a mhór, leis na dúshláin a bhí roimh dhaltaí aonteangacha (Nic Aindriú, 2021a; Nic Aindriú, 2021b). Thairis sin, baineann cuid mhór de na dúshláin leis an gcomhthéacs níos leithne, mar atá oideachas múinteoirí, rochtain ar sheirbhísí dátheangacha (Nic Aindriú & Ó Duibhir, 2023), deacrachtaí a bhaineann leis an gcabhair a thugann tuismitheoirí do leanaí leis an obair bhaile (MacIntyre-Coyle & Nic Aindriú, 2023; Nic Aindriú, 2020), agus an easpa measúnuithe caighdeánaithe le haghaidh na disléicse i nGaeilge nó do dhaltaí tumoideachais (Barnes, 2017).

Foghlaim na Gaeilge san oideachas Béarla

Is é an Béarla teanga oibre scoileanna Béarla agus bíonn an Ghaeilge á teagasc mar ábhar scoile iontu. Tá an Ghaeilge ar cheann de na croí-ábhair ar churaclam na bunscoile agus na hiar-bhunscoile in Éirinn. Is ionann an Curaclam Teanga Bunscoile d’fhoghlaimoirí i scoileanna lán-Ghaeilge agus i scoileanna Béarla, agus tacaíonn an curaclam leis an teagasc agus leis an bhfoghlaim sa Ghaeilge agus sa Bhéarla araon. Ba é 3.5 uair an chloig an méid ama a bhí leagtha amach do theagasc na Gaeilge i mbunscoileanna Béarla tráth a bhí na rannpháirtithe ar scoil. In Éirinn, ní mór do gach dalta staidéar a dhéanamh ar an nGaeilge mura bhfuil díolúine aige nó aici. Daltaí i mbunscoileanna agus in iar-bhunscoileanna Béarla, is féidir leo díolúine ón nGaeilge a fháil mar gheall ar an RSO atá acu.

Is é is aidhm don taighde seo cur leis an réimse taighde sin atá ag dul i méid agus féachaint ar eispéiris foghlaimoirí a bhfuil disléicse orthu maidir le foghlaim T2 i mbunscoileanna lán-Ghaeilge agus Béarla.

MODHEOLAÍOCHT

Dearadh

Glacadh cur chuige cáilíochtúil agus an taighde seo á dhéanamh, agus baineadh úsáid as agallaimh leathstruchtúrtha. Fuarthas faomhadh eiticiúil ón gCoiste um Eitic Thaighde in Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath le haghaidh an taighde seo. Is iad seo a leanas na ceisteanna taighde ar féachadh orthu:

1. Cé na heispéiris a bhí ag foghlaimoirí a bhfuil disléicse orthu ó thaobh Gaeilge a fhoghlaim i scoileanna lán-Ghaeilge agus i scoileanna Béarla?
2. Cé na dúshláin a bhí roimh dhaltaí ar diagnóisíodh go bhfuil disléicse orthu agus cén tacaíocht a tugadh dóibh agus iad ag foghlaim Gaeilge i mbunscoil lán-Ghaeilge nó Bhéarla?

Sampla

Úsáideadh sampláil bhreithiúnais agus áis-sampláil le haghaidh an staidéir seo. Ba é a bhí sa sampla ceathrar bhan a raibh an teanga thromlaigh (Béarla) acu agus a bhfuil disléicse orthu agus a d’fhoghlaim an Ghaeilge mar L2 i scoileanna lán-Ghaeilge nó Béarla. Níorbh é aidhm an staidéir féachaint ar eispéiris na foghlama T2 lena nginearálú i dtaca le gach foghlaimoir ar a bhfuil disléicse, ach féachaint ar thairbhí saoil an tsampla sin i bhfoghlaim na Gaeilge

sa dá chomhthéacs. Bhí na rannpháirtithe ar fad ar chomhaois, a bheag nó a mhór, chun féachaint ar eispéiris daltaí a bhfuil taithí réasúnta úrnua acu ar an oideachas foirmiúil bunskoile agus iar-bhunskoile. Diagnósíodh go raibh disléicse ar an gceathrar rannpháirtithe sna blianta deireanacha ar an mbunscóil (nuair a bhí siad idir 10 mbliana agus 13 bliana d'aois). Bhí Rannpháirtí 1 19 mbliana d'aois, d'fhreastail sí ar bhunscóil lán-Ghaeilge, agus bhí staidéar á dhéanamh aici ar an nGaeilge san ollscoil. Bhí Rannpháirtí 2 21 bhliain d'aois, d'fhás sí aníos sa Ghaeltacht, d'fhreastail sí ar bhunscóil lán-Ghaeilge, agus bhí staidéar á dhéanamh aici ar an nGaeilge san ollscoil freisin. Bhí Rannpháirtí 3 21 bhliain d'aois, d'fhreastail sí ar bhunscóil Bhéarla, agus bhí staidéar á dhéanamh aici ar an dlí san ollscoil. Bhí Rannpháirtí 4 22 bhliain d'aois, d'fhreastail sí ar bhunscóil Bhéarla, agus bhí staidéar á dhéanamh aici ar an innealtóireacht san ollscoil. Níor tugadh díolúine ón nGaeilge do cheachtar den bheirt rannpháirtithe a d'fhreastail ar scoil lán-Ghaeilge (Rannpháirtí 1 agus Rannpháirtí 2) sa bhunscóil ná san iar-bhunscóil. Tairgeadh díolúine ón nGaeilge do Rannpháirtí 3 san iar-bhunscóil ach níor ghlac sí leis an díolúine mar gheall ar an ngrá agus ar an díograis a bhí aici don teanga. Moladh do Rannpháirtí 4 gan staidéar a dhéanamh ar an nGaeilge san iar-bhunscóil cé gur theastaigh uaithe é sin a dhéanamh. Rinne sí staidéar ar an nGaeilge mar ábhar seachtarach go leibhéal an Teastais Shóisearaigh (15 bliana d'aois nó mar sin) agus bhain sí leas as díolúine le haghaidh na hArdteistiméireachta (16 bliana go 18 mbliana d'aois nó mar sin). Diagnósíodh go raibh disléicse ar na rannpháirtithe go léir nuair a bhí siad sna blianta deireanacha ar an mbunscóil.

Modh oibre

Rinneamar agallaimh leathstruchtúrtha duine le duine ar Zoom. 10-15 nóiméad a mhair gach agallamh agus chuir an taighdeoir sraith 10 gceist struchtúrtha ó sceideal agallaimh a bhí curtha in oiriúint do theanga oideachais an rannpháirtí (féach Aguisín A). An chéad taighdeoir a rinne na hagallaimh go léir.

Anailís ar shonraí

Rinneadh anailís théamach ar na sonraí (Braun & Clarke, 2006; Clarke & Braun, 2017). Rinne an chéad taighdeoir na sonraí a thras-scríobh go cúramach agus léigh sí trí na hagallaimh roinnt uaireanta chun dul i dtaithe orthu. Baineadh úsáid as teicnic códaithe ionduchtaigh (Braun & Clarke, 2006). Ghin an chéad údar cóid tosaigh trí na tras-scríbhinní a léamh líne ar líne agus cóid a shainaithint sna sonraí. Sórtáladh na cóid ina dtéamaí tosaigh ansin bunaithe ar chosúlachtaí agus ar ghaolmhaireachtaí leathana lena chéile. Chuaigh an chéad údar siar ansin ar na téamaí a bhí ann cheana i dtaca leis na sonraí códaithe agus leis an tacar sonraí iomlán. Ansin chuaigh an bheirt údar siar ar na téamaí, bheachtaigh siad iad, agus d'ainmnigh siad iad. An chéim dheiridh ná an tuarascáil seo a scríobh, mar a léirítear sna torthaí thíos.

TORTHAÍ

Ar na téamaí a chuimsítear sa chuid seo, tá Acmhainneacht san Oideachas i bhFoghlaim T2, Dúshláin a bhaineann le Foghlaim T2, agus Láidreachtaí Foghlama.

Téama 1: Acmhainneacht san oideachas i bhfoghlaim T2: Dearccháí dearfacha agus buanseasmhacht

Sainmhínítear an acmhainneacht mar an cumas deacrachtaí a shárú agus dul in oiriúint ar bhealach dearfach do dhálaí saoil athraitheacha (mar shampla Rutter, 1979). I gcomhthéacs an oideachais, is daltaí 'acmhainneacha' iad na daltaí sin a n-éiríonn leo ar scoil in ainneoin deacrachtaí a bheith acu (Waxman et al., 2003). Sa chomhthéacs seo de RSO, déanamid é a choincheapú mar an cumas déileáil leis na dúshláin a bhaineann leis an disléicse ó thaobh na foghlama agus na rannpháirtíochta ar scoil, agus an cumas na dúshláin sin a shárú. Thuairiscigh rannpháirtithe ó scoileanna lán-Ghaeilge agus Béarla araon go raibh dearccháí dearfacha agus spreagadh acu agus T2 á fhoghlaim acu in ainneoin na ndeacrachtaí a bhain leis an disléicse. Thuairiscigh Rannpháirtí 2: "*I was constantly surrounded by the language, so I've always had a really positive outlook*" (Rannpháirtí 2, scoil lán-Ghaeilge). Thuairiscigh Rannpháirtí 4 dearcadh dearfach marthanach in ainneoin na ndeacrachtaí a bhain le foghlaim T2 "*I've always kind of had quite a positive attitude towards the Irish language even though I struggled with it*" (Rannpháirtí 4, scoil Bhéarla), rud a léirigh an acmhainneacht i rith phróiseas foghlama T2 ar fad, sa chaoi gur éirigh léi cuid de na dúshláin a bhaineann le foghlaim T2 a shárú a bhuí lena spéis sa teanga agus an dearcadh dearfach a bhí aici i leith na teanga.

Cé gur léiríodh i dtaighde roimhe seo gur minic a chothaítear an lagmhisneach mar thoradh ar dhúshláin ó thaobh na tuisceana de (Snowling, 2014), léirigh na rannpháirtithe spreagadh ard mar sin féin "*I still like speaking Irish even though it just means I have to put in more work than everyone else*" (Rannpháirtí 2, scoil lán-Ghaeilge). Shonraigh Rannpháirtí 3: "*I really enjoyed the subject, so I just powered through and just tried to learn how to spell*" (Rannpháirtí 3, scoil Bhéarla). Thacaigh an spéis sa Ghaeilge le hacmhainneacht na rannpháirtithe i scoileanna lán-Ghaeilge agus Béarla araon: "*Although I still struggle with Irish, I'll continue to use it throughout my life*" (Rannpháirtí 1, scoil lán-Ghaeilge). "*After the Junior Cert, I was told to drop it... but I didn't because I love the language*" (Rannpháirtí 3, scoil Bhéarla). Spéisiúil go maith, níor bhain ach aon duine amháin de na rannpháirtithe leas as an díolúine ón nGaeilge, agus níor bhain sí leas as an díolúine ach le haghaidh na sraithe sinsearaí amháin. Rinne sí staidéar ar an nGaeilge lasmuigh den scoil le haghaidh

na sraithe sóisearaí, ach mheas sí go mbeadh an iomarca brú ag baint leis don tsraith shinsearach. D’fhéadfadh sé gur léiriú ar dhearcthaí dearfacha na rannpháirtithe i leith na teanga atá sa chinneadh gan leas a bhaint as an díolúine.

Léirigh an ceathrar rannpháirtithe díograis agus diongbháilteacht nach beag agus T2 á fhoghlaim acu. Shonraigh rannpháirtí amháin: *“obviously like you feel that practice and persistence is very important”* (Rannpháirtí 2, scoil lán-Ghaeilge). Ar na straitéisí diongbháilteachta, bhí *“just sticking to it even when you’re feeling like you’re not getting anywhere”* (Rannpháirtí 4, scoil Bhéarla).

Léirigh Rannpháirtí 1 an chaoi a ndeachaigh an scoil lán-Ghaeilge i bhfeidhm ar bhealach dearfach uirthi féin mar fhoghlaimoír ar a bhfuil disléicse.

It’s only had a positive effect... When I was attending the Gaelscoil, I didn’t really see it as you know, having to learn the language... you learned the language without even realising (Rannpháirtí 1, scoil lán-Ghaeilge)

Is léiriú é sin ar chuid de bhuntáistí an tumoideachais a sainaitníodh roimhe seo sa litríocht (mar shampla Bialystok et al., 2014; Nic Aindriú, 2021a). Ar an taobh eile den scéal, bhí meascán freagraí ag Rannpháirtí 2. Dúirt sí *“It was difficult like with the grammar and everything”* agus shonraigh sí freisin *“I’ve always had a really positive outlook”* (Rannpháirtí 2, scoil lán-Ghaeilge). Cé gur léiriú eile é sin ar na dearcthaí dearfacha i leith na teanga, taispeánann sé freisin na dúshláin a bhí roimpi agus T2 á fhoghlaim aici.

Téama 2: Dúshláin i bhfoghlaim T2

Shonraigh na rannpháirtithe sa dá chóras teagaisc gur dhúshlán a bhí i bhfoghlaim T2.

Fothéama 1 – Dúshláin acadúla

Téann an disléicse i bhfeidhm ar chumas léitheoireachta, scríbhneoireachta agus litrithe an duine (Snowling, 2014) agus léiríodh é sin i bhfreagraí na rannpháirtithe ó scoileanna lán-Ghaeilge agus Béarla araon. *“I would know the subject material, but I kept not getting them right because I couldn’t spell them properly”* (Rannpháirtí 2, scoil lán-Ghaeilge). Áitíonn Nic Aindriú (2021), cé nach ionann rialacha na hortagrafaíochta sa dá theanga, go bhféadfadh sé go mbeadh daltaí a bhfuil diagnóis acu agus daltaí nach bhfuil ag streachailt leis na deacrachtaí céanna sa dá theanga (mar shampla comhréir agus gramadach). Maidir leis an nGaeilge, léirigh Hickey agus Stenson (2011) go bhfuil na bunrialacha an-chasta ar fad cé go bhfuil ardleibhéal rialtachta sna focail is minice a úsáidtear. Léirigh Rannpháirtí 3 é sin: *“Spelling is really hard in Irish as you don’t know if it’s the actual spelling based on what it sounds like”* (Rannpháirtí 3, scoil Bhéarla). *“I think that the spelling with all the ‘fadas’ was really difficult”* (Rannpháirtí 2, scoil lán-Ghaeilge).

Luaigh rannpháirtithe dúshláin freisin maidir leis an aithint focal agus an stór focal sa Ghaeilge agus i dtuiscint na léitheoireachta ina dhiaidh sin, rud a léiríonn na gnáthdheacrachtaí tuisceana, litrithe agus próiseála fóineolaíche a bhaineann leis an disléicse (Nijakowska, 2020; Snowling, 2014; Reina et al., 2024): *“I wouldn’t be able to read big texts obviously because it’s so many letters just mashed in together... I could not comprehend what this word is even if I read the whole thing over and over again”* (Rannpháirtí 3, scoil Bhéarla).

Fothéama 2: Tionchair mhothúchánacha

Shonraigh na rannpháirtithe ó scoileanna lán-Ghaeilge agus Béarla araon roinnt tionchair mhothúchánacha dhíobhálacha a d’eascair as a n-eispéireas i bhfoghlaim T2. Rinne rannpháirtí amháin machnamh ar an éagóir a bhraith sí nuair nár éirigh léi i scrúdú Gaeilge: *“It felt unfair when you would fail an exam even though you knew the material”* (Rannpháirtí 1, scoil lán-Ghaeilge). Sonraíonn Snowling (2014) go mbíonn braistintí diúltacha ag daltaí ar a bhfuil disléicse ina gcúis le fadhbanna maidir le féinmhuinín agus spreagadh níos lú. Léiríodh é sin sa chuimhne a bhí ag na rannpháirtithe ar an tionchar diúltach a bhí ag a bhfeidhmíocht acadúil orthu: *“I just thought that I was just not as smart as them”* (Rannpháirtí 3, scoil Bhéarla). *“I suppose it impacted me in a negative way because it didn’t seem as fun for me”* (Rannpháirtí 2, scoil lán-Ghaeilge).

Ba léir na tionchair mhothúchánacha sin sa drochtionchar a bhaineann le diagnóis dhéanach disléicse ar fhéinmhuinín na rannpháirtithe. Áitíonn Nijakowska (2020) go gcuireann diagnóisí disléicse ar a gcumas do dhaoine na fadhbanna a bhíonn acu leis an teanga a thuiscint, agus go mbíonn tionchar mothúchánach agus cognaíoch nach beag ag gabháil le diagnóis dhéanach. Shonraigh Rannpháirtí 4: *“as a child, it probably affected me in a more negative way as I didn’t know what was wrong”* (Rannpháirtí 4, scoil Bhéarla). Thug Rannpháirtí 1 le fios gur bhraith sí go raibh sí taobh thiar de na daltaí eile ar scoil: *“I didn’t know I had dyslexia, so I just felt like I was behind everyone else”* (Rannpháirtí 1, scoil lán-Ghaeilge). Is léiriú é sin ar an leibhéal níos ísle féinbhráistinte maidir lena gcumais féin mar fhoghlaimoír (Gibby-Leversuch et al., 2021).

Téama 3: Láidreachtaí foghlama

Bíonn láidreachtaí áirithe ag foghlaimoír a bhfuil disléicse orthu (Kannangara, 2018), agus shainithín na rannpháirtithe na láidreachtaí a bhaineann leis an disléicse. *“Being dyslexic helped me think of other ways around things.”*

(P1-IM). Luaigh na rannpháirtithe an chaoi ar fhorbair siad straitéisí chun tacú le foghlaim T2, mar shampla mapáil ortagrafach agus úsáid na straitéise díchódaithe chun téacs a bhriseadh síos ina smután *“I used to break spelling and grammar into small easy chunks that made more sense for me”* (Rannpháirtí 4, scoil Bhéarla). Dealraíonn sé gur minic a théann daoine a bhfuil disléicse orthu i muinín an phróisis sin ina gcumtar bealaí timpeall ar fhadhbanna, agus d’fhéadfadh sé gur léiriú é ar chuid de na straitéisí cúitimh amhail an fheasacht mhoirfeolaíoch níos fearr atá luaite i dtaighde roimhe seo (mar shampla Laws et al., 2015). Thagair Rannpháirtí 1 do na modhanna smaointeoireachta eile a bhaineann leis an disléicse: *“you look at things differently and yeah, I think it’s really good”* (Rannpháirtí 1, scoil lán-Ghaeilge). Is léiriú é sin ar chuid de bhuntáistí an dátheangachais, agus d’fhéadfadh sé go bhfuil ceangal idir iad agus forbairt an rialaithe feidhmiúcháin (Bialystok et al., 2014).

PLÉ

Léiríonn na torthaí sin go raibh taithí an-chomhchosúil ar fhoghlaim na Gaeilge mar T2 ag foghlaimeoirí a bhfuil disléicse orthu i scoileanna lán-Ghaeilge agus i scoileanna Béarla. Bhí idir dhúshláin chognaíocha agus mhothúcháin le sárú ag daltaí. Ar na dúshláin chognaíocha, bhí scríbhneoireacht, litriú, agus tuiscint na léitheoireachta, agus bhí na dúshláin sin le sonraí i scoileanna lán-Ghaeilge agus Béarla araon. Tá an méid sin ag teacht le taighde a rinneadh roimhe seo (Nic Aindriú, 2021a; Nic Aindriú, 2021b) agus tugtar le tuiscint leis gur cheart cláir idirghabhála ina dtacaítear leis na scileanna sin a chur i bhfeidhm ar an mbealach céanna sa dá chomhthéacs foghlama. Go hidéalach, d’aistreadh na tairbhí thar fhoghlaim T1 agus T2 araon (Nic Aindriú, 2021b). Ba cheart do scoileanna agus do mhúinteoirí aird leordhóthanach a thabhairt freisin ar thionchar mothúcháin na disléicse i bhfianaise ról criticiúil na féin-éifeachtúlachta ar chumas gníomhúcháin foghlaimeoirí (Bandura, 1982; Code, 2020). Is dócha gur maolaíodh na tionchair mhothúcháin dhiúltacha mar thoradh ar an diagnóis dhéanach a fuair na rannpháirtithe go léir. Thuairiscigh na rannpháirtithe an tionchar mothúcháin diúltach a bhain leis an drochfhéidhmíocht acadúil i bhfoghlaim T2, mar shampla braistint go raibh siad taobh thiar de dhaltaí eile agus easpa mínithe ar dheacrachtaí amhail diagnóis fhoirmiúil. Mar gheall ar a thábhachtaí atá an aithint luath chun cuid de dhrochiarmhairtí tánaisteacha na disléicse a mhaolú, mar shampla leibhéal íseal féinmhúine (Battistutta et al., 2018; Sanfilippo et al., 2020), tá sé ríthábhachtach go mbíonn scoileanna réamhghníomhach i dtéarmaí scagtha agus atreoirithe agus go gcuirtear oiliúint mhaith ar mhúinteoirí sa réimse sin chun bheith in ann deacrachtaí, go háirithe deacrachtaí i bhfoghlaim T2, a shainaithint ó aois óg ar aghaidh. Tá an t-oideachas múinteoirí an-tábhachtach ar fad sa chás sin mar a saináithníodh roimhe seo (Nic Aindriú, 2020), faoi mar atá an gá le measúnuithe caighdeánaithe le haghaidh na disléicse sa Ghaeilge nó le haghaidh daltaí tumoideachais (Barnes, 2017; Patton & Mathews, 2020).

Toradh ríthábhachtach ab ea an acmhainneacht a thuairiscigh na rannpháirtithe ainneoin na ndúshlán de thoradh na disléicse i bhfoghlaim T2. Go deimhin, na dúshláin a luaitear thuas, ba mhinic a tagraíodh dóibh i gcomhthéacs na hacmhainneachta – thug na rannpháirtithe le fios gur éirigh go maith leo leis an nGaeilge ar scoil ainneoin dhúshláin na disléicse, agus is croí-ghné den acmhainneacht san oideachas é sin (Waxman et al., 2003). Ba iad dearthaí dearfacha i leith na Gaeilge agus dáimh mhór léi, mar aon leis an mbuanseasmhacht, na foinsí acmhainneachta sa staidéar seo. Tá an méid sin ag teacht le taighde roimhe seo ar an eispéreas dearfach a bhíonn ag leanaí a bhfuil RSO acu san oideachas lán-Ghaeilge (Nic Aindriú, 2021a). Cuireann na torthaí sin béim ar a thábhachtaí atá an cultúr sa scoil chun dearthaí agus féiniúlacht den sórt sin a chothú i scoileanna lán-Ghaeilge agus Béarla araon (Garza & Crawford, 2005). Léirítear coincheap an uchtaigh leis na torthaí sin a bhaineann leis an acmhainneacht. Is tréith neamhchognaíoch é an t-uchtach ina dtugtar le chéile an diongbháilteacht agus an bhuanseasmhacht le haghaidh spriocanna fadtéarmacha (Duckworth et al., 2007). Is é atá san uchtach a bheith ag obair go tréan chun dúshláin a shárú, iarracht agus spéis a choinneáil ar bun ainneoin teipeanna agus deacrachtaí, agus baineann sé leis an rath oideachasúil, gairmiúil agus pearsanta (Fernández Martín et al., 2020).

Tá idir láidreachtaí agus teorainneacha ag baint leis an staidéar. Roghnaíodh na rannpháirtithe le sampláil bhreithiúnais agus áis-sampláil, agus bhí an sampla beag go maith. D’fhéadfadh laofacht a bheith i gceist le sampla den sórt sin mar thoradh ar a shaintréithe a bhraitheann ar bhreithiúnas an taighdeora (McEwan, 2020). Toisc nach raibh ach beirt rannpháirtithe sa dá ghrúpa, níl sé d’aidhm againn na torthaí a ghinearálú chun na foghlaimeoirí go léir a bhfuil disléicse orthu san oideachas lán-Ghaeilge agus san oideachas Béarla a chuimsiú. Mar sin féin, tá sé tábhachtach go n-éistfear níos mó le glór na bhfoghlaimeoirí a bhfuil disléicse orthu sa spás sin. Cuireann an taighde seo leis an stór beag taighde atá ag dul i méid i gcónaí i bhfoghlaim T2, agus ceistíonn sé an laofacht aonteangach a mbíonn claonadh inti an beartas agus an cleachtais oideachais a mhúnlú chun tairbhe daltaí aonteangacha (Fortune, 2011). Is rud réasúnta nua é an taighde ar an acmhainneacht san oideachas i bhfoghlaim T2 le haghaidh daltaí a bhfuil RSO acu agus is gá féachaint níos géire ar an réimse sin, mar shampla trí staidéar fadaimseartha ina rianaítear grúpa níos mó daltaí ar a n-aistear oideachais.

Léirítear leis na torthaí ón staidéar beag seo go mbíonn eispéiris agus dúshláin chosúla ag foghlaimeoirí a bhfuil disléicse orthu sa dá chomhthéacs oideachais. Léirítear leis na torthaí an dearcadh soch-chultúrtha ar an bhfoghlaim

teanga faoina mbíonn an comhthéacs sóisialta amhail an scoil, athróga aonair amhail dearcthaí i leith na teanga agus an bhuanseasmhacht, agus athróga cognaíocha amhail feasacht fóineolaíochta agus cuimhne fheidhmiúil, ag idirghníomhú le chéile chun difear a dhéanamh d’eispéireas foghlama T2 (Saville-Troike and Barto, 2017).

NÓTA BUÍOCHAS

Gabhaimid buíochas leis na rannpháirtithe a thug go fial as a gcuid ama agus as a dtaithí. Ba mhaith le Emma Craven a buíochas ó chroí a ghabháil lena teaghlach as a dtacaíocht gan staonadh, le haitheantas ar leith dá máthair a bhfuil a grá agus a spreagadh gan stad mar bhunchloch dá haistear oideachasúil. Is léiriú é an saothar seo ar a creideamh seasta ina cumas ón gcéad lá agus is le mór-bhuíochas a thiomnaíonn sí an páipéar seo di. Tiomnaíonn Ashling Bourke an páipéar seo d’Oisín.

TAGAIRTÍ

- Barnes, E. (2017). *Dyslexia Assessment and Reading Intervention for Pupils in Irish-Medium Education: Insights into Current Practice and Considerations for Improvement*. [Tráchtas dochtúireachta. Coláiste na Tríonóide, Baile Átha Cliath].
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122.
- Battistutta, L., Commissaire, E., & Steffgen, G. (2018). Impact of the time of diagnosis on the perceived competence of adolescents with dyslexia. *Learning Disability Quarterly*, 41(3), 170-178.
- Bialystok, E., 2011. Reshaping the mind: the benefits of bilingualism. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue Canadienne de Psychologie Expérimentale*, 65(4), 229.
- Bialystok, E. & S. Majumder. (1998). The relationship between bilingualism and the development of cognitive processes in problem-solving. *Applied Psycholinguistics* 19, 69–85.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297-298.
- Code, J. (2020). Agency for learning: Intention, motivation, self-efficacy and self-regulation. *Frontiers in Education*, 5, 19.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087.
- Fernández-Martín, F. D., Arco-Tirado, J. L., & Hervás-Torres, M. (2020). Grit as a predictor and outcome of educational, professional and personal success: A systematic review. *Psicología Educativa*, 26(2), 163-173.
- Fortune, T.W. (2011). Struggling learners and the language immersion classroom. *Immersion Education: Practices, Policies, Possibilities*, 83, 251.
- Garza, A. V., & Crawford, L. (2005). Hegemonic multiculturalism: English immersion, ideology, and subtractive schooling. *Bilingual Research Journal*, 29(3), 599-619.
- Gibby-Leversuch, R., Hartwell, B. K., & Wright, S. (2021). Dyslexia, literacy difficulties and the self-perceptions of children and young people: A systematic review. *Current Psychology*, 40(11), 5595-5612.
- Gunnerud HL, Ten Braak D, Reikerås EKL, Donolato E, Melby-Lervåg M. (2020). Is bilingualism related to a cognitive advantage in children? A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(12), 1059-1083.
- Helland, T., & Kaasa, R. (2005). Dyslexia in English as a second language. *Dyslexia*, 11(1), 41-60.
- Hickey, T. M. & Stenson, N. (2011). Irish orthography: what do teachers and learners need to know about it, and why? *Language, Culture and Curriculum*, 24, 1, 23-46.
- Kay-Raining Bird, E., Trudeau, N., & Sutton, A. (2016). Pulling it all together: The road to lasting bilingualism for children with developmental disabilities. *Journal of Communication Disorders*, 63, 63–78. 10.1016/j.jcomdis.2016.07.005
- Lambert, W.E. (1978). Some cognitive and sociocultural consequences of being bilingual. In J.E. Alatis (Eag.), *International Dimensions of Bilingual Education*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Law, J. M., Wouters, J., & Ghesquière, P. (2015). Morphological awareness and its role in compensation in adults with dyslexia. *Dyslexia*, 21(3), 254-272.
- Lundberg, I. (2002). Second language learning and reading with the additional load of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 52(1), 165–187. <https://doi.org/10.1007/s11881-002-0011-z>
- MacIntyre-Coyle, F. & Nic Aindriú, S. (2023). Supporting the Parents of Students with Irish Literacy Difficulties in Gaeltacht Schools. *REACH: Journal of Inclusive Education in Ireland*, 36(2).

- McCoy, S., & Banks, J. (2012). Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 81-97.
- McEwan, B. (2020). Sampling and validity. *Annals of the International Communication Association*, 44(3), 235-247.
- Ní Chiaruáin, M. (2009). *An examination of how children with dyslexia experience reading in two languages in a Gaelscoil* (Tráchtas dochtúireachta, Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath).
- Nic Aindriú, S. (2020). The additional supports required by pupils with special educational needs in Irish-medium schools. [Tráchtas dochtúireachta, Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath].
- Nic Aindriú, S. (2021a). The experiences of pupils with special educational needs in Irish-medium schools. *REACH: Journal of Inclusive Education in Ireland*, 33(2), 101-112. <https://reachjournal.ie/index.php/reach/article/view/3>
- Nic Aindriú, S., (2021b). 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., & 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. (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. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1732109>
- Nijkowska, J. (2020). Dyslexia in the context of second language learning and teaching. *Pragmalingüística, Monográfico 2*, 257-271. <https://doi.org/10.25267/pragmalinguistica.2020.iextra2.15>
- Ó Duibhir, P. (2018). Immersion education: Lessons from a minority language context (Vol. 111). *Multilingual Matters*.
- Patton, R. agus 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.
- Reina, R., Soto, M., Marques, J., & Reina, M. (2024). Dyslexia, Bilingualism and Education: Influence on Reading Processing in L1 and L2. *Ilha do Desterro*, 76, 251-278.
- Rutter, M. (1979). Maternal deprivation, 1972-1978: New findings, new concepts, new approaches. *Child Development*, 283-305.
- Sanfilippo, J., Ness, M., Petscher, Y., Rappaport, L., Zuckerman, B., & Gaab, N. (2020). Reintroducing dyslexia: Early identification and implications for pediatric practice. *Pediatrics*, 146(1).
- Saville-Troike, M. agus Barto, K., (2017). *Introducing second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Snowling, M. J. (2014). Dyslexia: A language learning impairment. *Journal of the British Academy*, 2. <https://doi.org/10.5871/jba/002.043>
- Tedick, D. J., Christian, D., & Fortune, T. W. (Eag.). (2011). *Immersion education: Practices, policies, possibilities*. Multilingual Matters.
- Tijms, J. (2004). Verbal memory and phonological processing in dyslexia. *Journal of Research in Reading*, 27(3), 300-310. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2004.00233.x>
- Vygotsky, L.S. (1987). *The collected works of LS Vygotsky: The fundamentals of defectology* (Iml. 2). Springer Science & Business Media.
- Waxman, H. C., Gray, J. P., & Padron, Y. N. (2003). *Review of research on educational resilience*. Center for research on education, diversity & excellence. <https://escholarship.org/content/qt7x695885/qt7x695885.pdf>
- Zehrbach, G. (2011). Two-way immersion charter schools: An analysis of program characteristics and student body compositions. *Immersion education: Practices, policies, possibilities*, 58-78.