

REACH



AN IRIS UM OIDEACHAS IONCHUIMSITHEACH IN ÉIRINN

Eagrán 38 Uimhir 1
Earrach 2025

ag obair
le chéile
go héifeachtach



An Iris Teighle um Oidhreacht agus Oideachas san Oibreacha
LUMIERE
The Language Use and Multilingualism in Education Research Group

An Chomhairle um Oideachas
Gaeltacha & Gaelscolaíochta



Irisleabhar Chumann Múinteoirí Éireann san Oideachas Speisialta

Foilsítear REACH: An Iris um Oideachas Ionchuimsitheach in Éirinn, ar rochtain oscailte ar líne ag reachjournal.ie ag Cumann na hÉireann Múinteoirí san Oideachas Speisialta, Ionad Oideachais Dhroim Conrach, Droim Conrach, Baile Átha Cliath 9.

Foilsíonn REACH: *An Iris um Oideachas Ionchuimsitheach in Éirinn*, ALLT piarmheasúnaithe (3,000 focal, gan achoimre agus tagairtí) a thuairiscíonn taighde eimpíreach chomh maith le hailt a dhéanann athbhreithniú agus léirmheas ar ghnéithe ábhartha de bheartas oideachais nó cleachtadh agus a chuireann go bunúsach le díospóireacht. Ní mór do gach lámhscríbhinn a chuirtear isteach teacht faoin téama ionchuimsiú agus raon feidhmeanna an t-irisleabhar agus a chuireann go bunúsach le díospóireacht. Ní mór do gach lámhscríbhinn a chuirtear isteach teacht faoin téama ionchuimsiú agus raon feidhmeanna an irisleabhar, a bheith bunaidh agus suntasach, spésiúil agus ábhartha dár léitheoirí, dian agus eolas ag litríocht ábhartha. Foilsíonn REACH: An Iris um Oideachas Ionchuimsitheach in Éirinn, ATHBHREITHNITHE ar leabhair agus ar bhogearraí a bhaineann le cúrsaí oideachas speisialta agus ionchuimsitheach. Ó am go chéile tabharfaidh an fhoireann Eagarthóireachta cuireadh d'údair cur le nó trácht a dhéanamh ar na seasaimh a chuirtear i láthair nó freagra a thabhairt orthu go poiblí i ngné THRÁCHTÁLA CUIREADH. Glactar le haighneachtaí ar bhonn rollach i rith na bliana agus lámhscríbhinní a chur isteach ar líne ag reachjournal.ie Tá lámhscríbhinní a chuirtear isteach le haghaidh foilsithe faoi réir athbhreithniú piaraí faoi dhó.

Úsáidtear stíl tagartha Harvard in REACH: *Journal of Inclusive Education in Ireland*. Do na húdair a dhéantar tagairt orthu sa téacs. Scríobtar iad mar a leanas: (Mathews, 2018; Ní Bhroin, 2017) nó "...de réir Mathews (2018)..." nó "...mar a chríochnaigh Ní Bhroin (2017)..." Má tá téacs á lua go díreach ba cheart uimhir leathanaigh a chur san áireamh m.sh. (Mathews, 2018, lch. 23). Liostaítear tagairtí iomlána in ord aibítre ag deireadh na lámhscríbhinne m.sh. Mathews, E. (2018) *Language, Power, Resistance: Mainstreaming of Deaf Education*. Washington DC: Gallaudet University Press.

Colum, M., & McIntyre, K. (2019) Exploring Social Inclusion as a Factor for the Academic Achievement of Students Presenting with Special Educational Needs (SEN) in Schools: A Literature Review. *REACH: Journal of Special Needs Education in Ireland*, 32(1),21–32. <https://reachjournal.ie/index.php/reach/article/view/14/14>

Má úsáideadh leagan ar líne, luaigh an leagan ar líne agus cuir DOI nó URL san áireamh agus cuir isteach an dáta a bhfuarthas rochtain air. Tá treoirínte, samplaí tagartha, agus teimpléad stíl irise ar fáil ANSEO agus ag reachjournal.ie

Eagarthóir: Miriam Colum

Eagarthóirí Cúnta: Anna Logan, Deirdre Walsh

Eagarthóir Léirmheasanna: Mai Byrne

Cúntóirí Eagarthóireachta: Adrian Lohan, Elizabeth Mathews, Catherine Merrigan, Katie Ní Mhaoláin, Emer O'Dowd, Kathryn O Mahony, Jerry Pierce

REACH: An Iris um Oideachas Ionchuimsitheach in Éirinn

Comhairleoirí

Eagarthóireachta

Mai Byrne, Ar Scor, Scoil Marino	Ann Marie Casserly, Coláiste San Aingeal, Sligeach	Phyllis Clegg Scoil Oideachais, An Coláiste Ollscoile, Baile Átha Cliath	Patricia Daly Coláiste Mhuire gan Smál, Luimneach.
Michele Dunleavy, Síceolaíocht Oideachais, Oideachas Ionchuimsitheach & Speisialta, Coláiste Mhuire gan Smál, Luimneach	Don Mahon An Roinn Oideachais agus Scileanna, Baile Átha Cliath.	Brian Murphy, Scoil an Oideachais, Coláiste na hOllscoile, Corcaigh	Mary Nugent An Coláiste Ollscoile, Baile Átha Cliath
Una O'Connor Bones Ionad UNESCO Scoil Oideachais Ollscoil Uladh Cúil Raithin	Suzanne Parkinson, Síceolaíocht Oideachais, Oideachas Ionchuimsitheach & Speisialta, Coláiste Mhuire gan Smál	Richard Rose Ollscoil Northampton. Ollscoil	Jean Ware Bangor, An Bhreatain Bheag

Síntiúis le hiris REACH (postas san áireamh):

Is féidir teacht ar ailt irise ar líne ag reachjournal.ie agus trí Bhunachar Sonraí Críochnaithe Taighde EBSCO

Ní gá gurb ionann na tuairimí nó na tuairimí a nochtar in iris REACH agus tuairimí an Eagarthóra, an Bhoird Eagarthóireachta, nó an Príomhchoiste Feidhmiúcháin de chuid IATSE nó IATSE féin. Cóipcheart © Iris REACH

Clóchuradóireacht ag Artwerk Limited, Springfield, Baile Átha Cliath 24. Teil: 087 2219411, ríomhphost: artwerkdh@gmail.com



AN IRIS UM OIDEACHAS IONCHUIMSITHEACH IN ÉIRINN

CLÁR NA nALT

Eagarfhocal

An Dr Sinéad Nic Aindriú agus an Dr Emily Barnes 1

'CÉARD ATÁ I GCEIST LE ROCHTAIN AR AAC DON GHAEILGE DUITSE?' GEABAIRE, AN CHÉAD AIP AAC SIOMBAIL-BHUNAITHE DON GHAEILGE: RÉAMHTHORTHAÍ Ó STAIDÉAR MEASÚNAITHE

Julia Cummins, Emily Barnes, Neasa Ní Chiaráin, Aibhe Ní Chasaide 2

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

Emily Barnes 8

TFC CHUN FREASTAL AR NA RIACHTANAIS BHREISE OIDEACHAIS ATÁ AG DALTAÍ SAN OIDEACHAS LÁN-GHAEILGE AGUS GAELTACHTA

Sinéad Nic Aindriú 16

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

Emma Craven & Ashling Bourke 22

FOGHLAIM AN DARA TEANGA NÓ NA TEANGA BREISE I MBUNSCOILEANNA LÁN-GHAEILGE AGUS AN DEARADH UILÍOCH DON FHOGLAIM

Sylvaine Ní Aogáin & Claire Dunne 29

AN FÉIDIR LEIS AN BHFOGHLAIM THASCBHUNAITHE UM THEANGA AN DEARADH UILÍOCH DON FHOGLAIM A CHUR CHUN CINN I gCOMHTHÉACS TEAGASC IONCHUIMSITHEACH NA GAEILGE?

Pearse Ahern 37

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

Jacqueline de Brún 44

FOGHLAIM GHAIRMIÚIL MÚINTEOIRÍ DON OIDEACHAS IONCHUIMSITHEACH I SCOILEANNA GAELTACHTA: LÉIRBHREITHNIÚ AR AN LITRÍOCHT

Teresa Ní Ghallchóir, Joe Travers, Aisling Ní Dhiorbháin 51



EAGARFHOCAL

Is léiriú é foilseachán an eagrán speisialta seo den iris *REACH: Journal of Inclusive Education in Ireland* ar an dul chun cinn atá déanta i dtreo na hionchuimsitheachta san oideachas Lán-Ghaeilge agus Gaeltachta. Is de réir mar a léirigh taighde agus taithí gur féidir le daltaí a bhfuil riachtanais bhreise oideachais acu barr a gcumais a bhaint amach i gcomhthéacs dátheangach a tháinig an dul chun cinn seo.

Ní le rochtain ar oideachas amháin a bhaineann an ionchuimsitheacht; baineann sí le muintearas. Tá sé ríthábhachtach d'fhéiniúlacht agus d'fholláine an pháiste a bheith in ann freastal ar an scoil chéanna lena dteaghlach, lena gcairde agus leis an bpobal áitiúil. Ba cheart go mbeadh an deis ag gach dalta freastal ar a scoil áitiúil nó a n-oideachas a fháil ina rogha teanga, agus na tacaíochtaí cearta i bhfeidhm chun cabhrú leo a bheith rathúil.

San eagrán speisialta seo, tugtar spléachadh ar thaighde tábhachtach ar oideachas ionchuimsitheach i suíomhanna lán-Ghaeilge agus Gaeltachta. Díreann ar ról na teicneolaíochta i ndá alt; scrúdaíonn Nic Aindriú cleachtais reatha múinteoirí, agus déanann Cummins et al. meastóireacht ar chóras cumarsáide do pháistí atá ar speictream an uathachais. Díreann ar an disléicse i ndá alt eile; déanann Barnes athbhreithniú ar chúrsaí measúnaithe agus ar na tacaíochtaí atá ar fáil i gcomhthéacsanna lán-Ghaeilge agus Gaeltachta, ag: agus déanann Craven agus Bourke imscrúdú ar éispéiris scoláirí a bhfuil disléicse orthu san oideachas Lán-Ghaeilge.

Cíortar cuir chuige oideolaíochta lena dtacaítear leis an ionchuimsitheacht san eagrán seo freisin. Pléann Ní Aogáin agus Dunne cur i bhfeidhm cuir chuige Dearadh Uilíoch don Fhoghlaim (DUF), agus scrúdaíonn Ahern úsáid na Foghlama Tasc-bhunaithe um Theangacha chun prionsabail DUF a chur chun cinn i scoileanna Lán-Ghaeilge agus Gaeltachta. Fiosraíonn de Brún cleachtais ionchuimsitheacha litearthachta i measc múinteoirí, agus soláthraíonn Ní Ghallchóir et al. léirmheas ar fhoghlaim ghairmiúil múinteoirí chun tacú leis an ionchuimsitheacht i scoileanna Gaeltachta. Léiríonn na staidéir seo i dteannta a chéile na hiarrachtaí léannta leanúnacha ar fud ollscoileanna na hÉireann le seomraí ranga níos ionchuimsitheacha a chruthú agus le réimsí forbartha a aithint.

Ní fhéadfaí aon chuid den dul chun cinn sin a dhéanamh gan dúthacht na múinteoirí, na bpríomhoidí agus na foirne scoile a chatháil timpeallachtaí foghlama ionchuimsitheacha gach lá. Is mór an difríocht a dhéanann bhur muinín i gcumas na ndaltaí agus bhur dtiomantas do chothromas don ionchuimsitheacht. Táimid an-bhuíoch freisin do na taighdeoirí a scríobh alt don eagrán speisialta seo agus do na rannpháirtithe taighde a roinn a gcuid ama agus taithí go fial.

Tá nóta buíochas ar leith tuilte ag Miriam Colum agus ag foireann eagarthóireachta *REACH: Journal of Inclusive Education in Ireland*, a d'athain tábhacht an ábhair seo agus a thug tacaíocht dúinn le linn an phróisis. Chomh maith leis sin, gabhaimid buíochas leis an ngrúpa taighde LUMIERE i gColáiste na Tríonóide, Baile Átha Cliath as an maoiniú a chuir siad ar fáil don eagrán speisialta seo, rud a léiríonn a dtiomantas don ionchuimsitheacht.

Mar fhocal scoir, ba mhaith linn buíochas a ghabháil le Jacqueline Ní Fhearghusa agus leis An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta (COGG) as an leagan Gaeilge den ábhar speisialta seo a mhaoiniú. Le fada an lá, tá COGG ag obair gan stad gan staonadh le cinntiú go mbeadh rochtain ag gach dalta ar oideachas Lán-Ghaeilge agus Gaeltachta; gan iad, bheadh an bealach i dtreo na hionchuimsitheachta an-chorrach.

Cé go bhfuil dul chun cinn suntasach déanta, tá tacaíocht leanúnach – ó thaobh beartais agus infheistíochta de – ag teastáil chun tuilleadh forbartha a dhéanamh i dtreo na hionchuimsitheachta i scoileanna Lán-Ghaeilge agus Gaeltachta. Táimid ag súil leis na chéad chéimeanna eile sa turas seo, agus le tuilleadh taighde, nuálaíochta agus comhoibríthe a fheiceáil sa réimse ríthábhachtach seo.

Ní neart go cur le chéile.

An Dr Sinéad Nic Aindriú agus an Dr Emily Barnes

Aoi-eagarthóirí



'CÉARD ATÁ I GCEIST LE ROCHTAIN AR AAC DON GHAELGE DUITSE?' GEABAIRE, AN CHÉAD AIP AAC SIOMBAIL-BHUNAITHE DON GHAELGE: RÉAMHTHORTHAÍ Ó STAIDÉAR MEASÚNAITHE

Tá **Geabaire** ar an gcéad aip AAC siombail-bhunaithe don Ghaeilge. Roghnaíonn úsáideoirí sraith focal a gcomhchaitéinítear in abairt iad agus deir guthanna sintéiseacha ABAIR an abairt sin. Dearadh **Geabaire** chun léiriú a thabhairt ar struchtúir theangeolaíoch na Gaeilge. Tá stór fairsing focal logánta ann freisin le cur ar a gcumas do dhaoine nach féidir leo dul i muinín na hurlabhra a gcuid smaointe agus riachtanas a chur in iúl, dul i ngleic leis na curaclaim, agus caidreamh a bhunú lena dteaghlach, lena bpobal agus le daltaí eile. Is iad daltaí uathacha san oideachas lán-Ghaeilge na sprioc-úsáideoirí, ach tá súil againn go rachaidh **Geabaire** chun tairbhe do raon úsáideoirí níos leithne freisin. Sa pháipéar seo, pléitear dearadh agus forbairt **Geabaire** agus réamhthorthaí ó agallaimh leathstruchtúrtha a rinneadh le múinteoirí, tuismitheoirí, teiripeoirí urlabhra agus teanga, agus úsáideoir AAC. Díritear ann ar mhachnamh na rannpháirtithe ar a bhfuil i gceist le AAC don Ghaeilge dóibh féin. Léirítear leis na torthaí go bhfuil gá le AAC don Ghaeilge chun rochtain chothrom ar an bhféiniúlacht teanga agus chultúrtha a éascú agus lena chur ar a gcumas d'úsáideoirí a bheith rannpháirteach ina dtimpeallachtaí cumarsáideacha.

Eochairfhocail: Cumarsáid Bhreitheach agus Mhalartach (AAC), Gaeilge, ionchuimsiú, uathachas, cearta teanga.

Is mac léinn PhD í **JULIA CUMMINS** in ABAIR, an tSaotharlann Foghraíochta agus Urlabhra, Coláiste na Tríonóide, Baile Átha Cliath. Tá **EMILY BARNES** ina hOllamh Cúnta le hOideachas Teanga i gColáiste na Tríonóide, Baile Átha Cliath. Tá **NEASA NÍ CHIARÁIN** ina hOllamh Cúnta Ussher le Teicneolaíocht Urlabhra agus Teanga don Ghaeilge i gColáiste na Tríonóide, Baile Átha Cliath. Tá **AILBHE NÍ CHASAIDE** ina hOllamh Taca ag an Lárionad Léinn Teanga agus Cumarsáide (CLCS) i gColáiste na Tríonóide, Baile Átha Cliath.

Údar comhfhreagrais: jucummin@tcd.ie

RÉAMHRÁ

Gan beann ar a gcumais, ba cheart rochtain chothrom a bheith ag gach aon leanbh ar a fhéiniúlacht teanga agus chultúrtha mar cheart bunúsach daonna (Na Náisiúin Aontaithe, 2006). Mar sin féin, is minic nach amhlaidh an scéal i gcás leanaí uathacha i gcomhthéacs na Gaeilge. Freastalaíonn leanaí uathacha ar bheagán cainte ar scoileanna speisialta nó ar ranganna uathachais de ghnáth, agus bíonn daltaí sa chóras Béarla i dteideal díolúine uathoibríoch ón nGaeilge (Roinn Oideachais, 2022). Ní hionann an cumas teanga ná an úsáid teanga i measc daoine uathacha. Tugtar le tuiscint le staitisticí gur ar bheagán cainte atá 25-30% de leanaí uathacha, ach gur féidir le cuid mhór díobh níos mó ná aon teanga amháin a thuiscint (Rose et al., 2016; Digard et al., 2022). In ainneoin fianaise dá mhalairt, tá míthuiscint ann i gcónaí i measc gairmithe áirithe gurbh ualach rómhór ar dhaltaí uathacha é Gaeilge a fhoghlaim, go háirithe na daltaí sin a bhfuil riachtanais chumarsáide chasta acu, agus dá bhrí sin bíonn díolúine ón nGaeilge á lorg ag tuismitheoirí dá leanaí nó seachnaíonn siad scoileanna lán-Ghaeilge (Nic Aindriú, 2022). Mar sin féin, léirítear sa taighde idirnáisiúnta gur de bharr tuairim phearsanta seachas taighde nach nochtar leanaí uathacha don dara teanga (Yu, 2013). Léirítear go comhsheasmhach sa taighde nach ndéanann an dátheangachas dochar d'fhorbairt teanga ná do scileanna cognaíoch leanaí uathacha, agus léirítear freisin gur féidir leis an dátheangachas cur lena scileanna sóisialta agus cur ar a gcumas do dhaoine uathacha nasc a chruthú lena bhféiniúlacht, lena dteaghlach agus lena bpobail (Romero agus Uddin, 2021; Digard et al., 2022). An fhreagracht chomhchoiteann atá orainn ná a chinntiú go mbíonn fáil chothrom ag daoine uathacha ar an bhfoghlaim teanga agus ar an tacaíocht is gá chun é sin a chumasú (Digard et al., 2022).

Ar an dea-uair, tá athrú ag teacht ar dhearccháil i leith an dátheangachais, agus daltaí uathacha atá i gcuid mhór de na daltaí a fhreastalaíonn ar an oideachas lán-Ghaeilge. Tuairiscíodh an t-uathachas ar an dara riachtanas breise is coitianta i scoileanna lán-Ghaeilge (Nic Aindriú, Ó Duibhir agus Travers, 2020). Le deich mbliana anuas, tháinig fás comhfhreagrach ar ranganna uathachais i suíomhanna lán-Ghaeilge agus i scoileanna Gaeltachta (NCSEI, 2024). D'fhéadfadh cuid mhór de na daltaí sna ranganna sin tairbhe a bhaint as rochtain ar an gCumarsáid Bhreitheach agus Mhalartach (AAC) (Iacano, 2016). AAC atá ábhartha ó thaobh cultúir agus teanga de, ní hamháin gur rud inmhianaithe é do na daltaí sin agus do chainteoirí Gaeilge go ginearálta a bhaineann úsáid as AAC, ach teastaíonn sé

go géar uathu. Tá sé ríthábhachtach chun go mbeidh na daltaí sin in ann páirt iomlán a ghlacadh ina dtimpeallachtaí cumarsáideacha (Soto & Yu, 2014).

GEABAIRE, ABAIR, AGUS FORBAIRT AAC DON GHAELIGE

Tagraíonn AAC d'uirlisí agus do straitéisí lenar féidir feabhas a chur ar an urlabhra nó modh eile cumarsáide a chur ar fáil dóibh siúd nach féidir leo dul i muinín na hurlabhra amháin chun cumarsáid a dhéanamh (American Speech-Language-Hearing Association [ASHA], gan dáta). I measc samplaí d'uirlisí agus de straitéisí AAC, tá gothaí, Lámh, úsáid pictiúrchátaí, agus nótaí scríbhneoireachta (Buekleman agus Light, 2020). Tá **Geabaire**, an córas AAC a ndéantar cur síos air sa pháipéar seo, á fhorbairt ag an tSaotharlann Foghraíochta agus Urlabhra i gColáiste na Tríonóide, Baile Átha Cliath, faoi mheitheal taighde ABAIR. Aip AAC atá ann is féidir a úsáid ar tháibléad, agus cuireann sé ar chumas an úsáideora sraith focal agus íomhánna a roghnú chun abairt a chumadh. Léann guth sintéiseach de chuid ABAIR an abairt sin amach os ard i nGaeilge ansin. Forbraítear na guthanna faoi thionscadal ABAIR, ar tionscnamh é ina bhforbraítear acmhainní teanga, teicneolaíocht urlabhra, agus feidhmchláir le haghaidh chanúintí na Gaeilge.

Cuireann **Geabaire** ar a gcumas d'úsáideoirí focail, frásaí nó abairtí i nGaeilge a ghiniúint as a stuaim féin, rud a chuireann ar a gcumas dóibh a gcuid smaointe agus riachtanas a chur in iúl, dul i ngleic leis an gcuraclam, agus caidreamh a bhunú lena dteaghlach, lena bpobal agus le daoine eile. Deartar ailtireacht chórais agus treoirphrionsabail **Geabaire** le bheith simplí agus iomasach, agus tá tuiscint dhomhain ar ghnéithe agus ar struchtúr na Gaeilge mar bhonn faoin dearadh (Barnes et al., 2022). Laghdaítear an líon eochairbhúillí leis an dearadh mar bíonn fáil ar na croífhocail (is é sin na focail thábhachtacha is minice a úsáidtear) le líon eochairbhúillí níos lú ná na focail imeallacha (is é sin, na focail nach n-úsáidtear chomh minic sin, amhail ainmfhocail). Úsáidtear leagan amach na greille agus ionad na ndeilbhíní go comhsheasmhach ar na leathanaigh ar fad. Cuireann na gnéithe sin leis an intuathacht ó thaobh na luaille de, rud a éascaíonn an uathoibríocht mar a léirítear sa taighde, agus ar an gcaoi sin laghdaítear an t-ualach cognaíoch agus luaille atá ar an úsáideoir (Dukhovny agus Gahl, 2014).

Tá stór fairsing focal logánta atá ábhartha do na curaclaim scoile le fáil in **Geabaire**. Is é is aidhm leis an dearadh an chumarsáid a éascú agus a bheith simplí le húsáid agus le foghlaim. Léirítear leagan amach an leathanaigh baile i bhformáid greille i bhFíor 1, agus tá teacht éasca ar chroífhocail na Gaeilge ón leathanach sin. Is féidir teacht ar leathanaigh eile ón leathanach baile trí tháib lena dtugtar rochtain éifeachtúil ar RÉAMHFHOCAIL, GOB GASTA ar a bhfuil fáil ar fhrásaí ardmhínicíochta, mar shampla *go raibh maith agat*, agus STAD ina bhfuil fáil ar fhrásaí féinabhcóideachta mar shampla *tá sos uaim*, agus cuid mhór feidhmeanna eile nach iad. Tá béite-thástáil le líon teoranta úsáideoirí á déanamh ar **Geabaire** faoi láthair. Tá an eisiúint iomlán ar feitheamh go dtí go bhforbrófar seiceálaí gramadaí lena ndéanfar an mhoirfeafóineolaíocht amhail na hathruithe tosaigh (séimhiú agus urú, cuir i gcás) a chur isteach go huathoibríoch, sintéis guthanna leanaí, forbairt chórais dhátteangaigh Gaeilge/Béarla chun an códmhalartú a chumasú, agus – rud ríthábhachtach – an cumas úsáid a bhaint as **Geabaire** as líne.

MODHEOLAÍOCHT

Fuarthas faomhadh eiticiúil ón gCoiste um Eitic Thaighde i Scoil na nEolaíochtaí Teangeolaíochta, Urlabhra agus Cumarsáide le haghaidh an tionscadail taighde a bhfuil cur síos air thíos. I measc na rannpháirtithe sa staidéar seo, bhí tuismitheoirí, teiripeoirí urlabhra agus teanga, agus múinteoirí seachtar leanaí uathacha a fhreastalaíonn ar scoileanna lán-Ghaeilge lasmuigh den Ghaeltacht ar tugadh cuireadh dóibh **Geabaire** a thástáil. Sampláil bhreithiúnais an modh samplála a úsáideadh le teagmhálaithe a bhí ann cheana mar aon le sampláil bhreitheach i gcás inar mhol na rannpháirtithe a bhí ann cheana rannpháirtithe eile. Leanáí uathacha ar bheagán cainte is ea iad na leanaí go léir. Tá beirt den seachtar leanaí i suíomhanna príomhshrutha, agus freastalaíonn an cúigear eile ar ranganna uathachais. Idir Ghaeilge agus Bhéarla a bhíonn á labhairt ag triúr leanaí sa bhaile (tuismitheoir amháin ag a bhfuil Gaeilge líofa agus tuismitheoir eile ag a bhfuil Béarla). Béarla amháin a labhraíonn triúr sa bhaile, agus Gaeilge amháin a labhraíonn aon leanbh amháin. Rinneamar iarracht agallamh a chur ar mhúinteoir, ar theiripeoir urlabhra agus teanga agus ar thuismitheoir gach linbh chun léargas iomlán a fháil, ach níorbh fhéidir é sin a dhéanamh i ngach cás. Ar na rannpháirtithe, bhí múinteoirí (n=3), teiripeoirí urlabhra agus teanga (n=3), agus tuismitheoirí (n=6). Tabhair faoi deara go raibh beirt siblíní sa staidéar a raibh na tuismitheoirí céanna agus an teiripeoir urlabhra agus teanga céanna acu. Cuireadh agallamh freisin ar phainéal comhairleach ar a raibh beirt teiripeoirí urlabhra agus teanga/acadóirí agus úsáideoir AAC ar duine fásta é (n=3). Rinneadh líon iomlán de 15 agallamh go dtí seo.

Roimh an staidéar, iarradh ar na rannpháirtithe féachaint ar fhíseán oiliúna inar míníodh an staidéar agus gnéithe **Geabaire** agus inar tugadh roinnt treoracha breise maidir le conas an aip a úsáid. Iarradh ar an úsáideoir AAC, ar na múinteoirí agus ar na tuismitheoirí úsáid a bhaint as **Geabaire** chun cumarsáid a dhéanamh nó chun ról páirtí cumarsáide le húsáideoir AAC a ghlacadh i suíomhanna agus i gcásanna éagsúla i ngnáthaimh laethúla ar feadh

deich seisiún a mhair deich nóiméad an ceann. Na daoine sin nárbh úsáideoirí AAC ná páirtithe cumarsáide iad, i.e. na hacadóirí agus na teiripeoirí urlabhra agus teanga, iarradh orthu measúnú a dhéanamh ar an gcóras de réir a mbreithiúnais chliniciúil. Tugadh liosta abairtí samplacha do na rannpháirtithe. Léirítear feidhmeanna éagsúla den chumarsáid leis na habairtí sin, mar aon le croífhocail agus focail imeallacha shamplacha chun tosú amach. Iarradh orthu féachaint ar **Geabaire** agus é a thástáil ina iomláine ar a rogha bealach. Tar éis an aip a úsáid ar feadh ceithre seachtaine, ghlac siad páirt in agallamh leathstruchtúrtha 45 nóiméad inar cuireadh ceisteanna orthu faoina dtaithí ar **Geabaire** a úsáid, agus iarradh orthu freisin moltaí a dhéanamh le haghaidh oiriúnuithe eile amach anseo. Úsáideadh anailís théamach (Clarke agus Braun, 2017) chun anailís a dhéanamh ar na sonraí a gineadh sna hagallaimh. Ní dhéantar anailís sa pháipéar seo ach ar an gcéad cheist: 'Céard atá i gceist le AAC don Ghaeilge duitse?'

TORTHAÍ

Rinneadh na téamaí a chódú agus a chlárú de réir na ceiste san agallamh, agus bhí ráta ard iontaofachta idir rátálaithe ann. Cuireadh téamaí le chéile ansin chun ceithre théama uileghabhálacha a chruthú i measc na gceithre ghrúpa: úsáideoir AAC, múinteoirí, teiripeoirí urlabhra agus teanga, agus tuismitheoirí. Bíodh is go raibh cosúlachtaí áirithe sna freagraí i measc na ngrúpaí, bhí téamaí áirithe níos láidre i measc grúpaí áirithe. Agus torthaí an staidéir seo faoi chaibidil, is iad seo na príomhshrianta a bhí leis: (i) méid beag an tsampla; agus (ii) níor cuireadh agallamh ach ar aon úsáideoir AAC amháin. Is iad seo a leanas na téamaí a tháinig chun cinn:

- Éascú an ionchuimsithe agus na rannpháirtíochta
- Uirlisí agus acmhainní le haghaidh scoileanna lán-Ghaeilge
- Teaghlach/pobal/féiniúlacht
- Cearta teanga

Éascú an ionchuimsithe agus na rannpháirtíochta

Agus cur síos á dhéanamh ar a raibh i gceist le AAC don Ghaeilge dó féin, thug an t-úsáideoir AAC le fios go bhféadfadh sé páirt a ghlacadh in imeachtaí áitiúla tob-Ghaeltachta dá mbeadh AAC aige a thacódh leis an nGaeilge. Luaigh sé freisin go bhféadfadh sé páirt níos gníomhaí a ghlacadh san fhoghlaim teanga. Ach AAC don Ghaeilge a bheith ann, bheadh sé ar a chumas aige comhrá Gaeilge a chleachtadh agus bheadh bealach aige chun an teanga a 'labhairt'. Shonraigh sé freisin, dá mbeadh AAC don Ghaeilge aige, go bhféadfadh sé cumarsáid a dhéanamh sa teanga agus úsáid a bhaint aisti dá dtabharfadh sé cuairt ar an nGaeltacht.

Chuir na tuismitheoirí, go háirithe, béim ar na deiseanna sóisialta a bhainfeadh le AAC don Ghaeilge, agus shonraigh tuismitheoir amháin go dtabharfadh AAC don Ghaeilge deiseanna dá leanbh meascadh go sóisialta i gcomhthéacs scoil lán-Ghaeilge: *"So if he wants to speak Irish with the rest of them, he can do that"* (Tuismitheoir 2). Chuir tuismitheoir eile béim ar a thábhachtaí a bhí sé go n-éascaíonn AAC an rannpháirtíocht sa rang príomhshrutha má roghnaíonn an leanbh é sin a dhéanamh, agus dúirt sé *"if he wants to integrate into the mainstream class, he needs to be able to communicate in Irish... it is seriously important to us"* (Tuismitheoir 3).

Nuair a iarradh uirthi céard a bhí i gceist le AAC don Ghaeilge di féin, chuir teiripeoir urlabhra agus teanga amháin tús lena barúlacha leis na focail *"Inclusivity and opportunity"*, agus shonraigh sí ina dhiaidh sin:

"...if you work in the disability field, you are worried about including people, and then, of course, if some of those people come from families that value Gaeilge 'Irish' or are in a school where Irish is spoken, then there has to be a means for them to participate with AAC that's as Gaeilge 'in Irish' (Teiripeoir urlabhra agus teanga 2).

Dúirt teiripeoir eile gurbh é a bhí i gceist leis go mbeadh sé ar a gcumas ag úsáideoirí AAC don Ghaeilge *"to be part of the community"* (Teiripeoir urlabhra agus teanga 1).

Shonraigh Teiripeoir urlabhra agus teanga 5 go raibh breis ranganna uathachais á n-oscailt i scoileanna lán-Ghaeilge agus cé go bhféadfadh sé nárbh ábhartha an gá le AAC don Ghaeilge go dtí seo, tá sé ábhartha anois. Chuir sé béim ar an tábhacht a bhaineann le rochtain a éascú: *"Making sure that the kids that need robust communication access have that no matter what kind of language medium school they have access to"* (Teiripeoir urlabhra agus teanga 5).

Luaigh sé freisin an tacaíocht ó scoileanna lán-Ghaeilge le haghaidh AAC don Ghaeilge, agus thagair sé do *"Irish-speaking schools who are maybe slightly more reluctant to have English-speaking devices in there constantly as well"* (Teiripeoir urlabhra agus teanga 5).

An gá sin le haip AAC don Ghaeilge chun tacaíocht a fháil le haghaidh úsáid AAC sa seomra ranga, ba théama é a bhí coitianta i measc na dtuismitheoirí sa staidéar. An cheist maidir le cibé acu a bheadh nó nach mbeadh cead ag a

leanbh a bhí ina úsáideoir AAC úsáid a bhaint as AAC Béarla i scoil lán-Ghaeilge, go háirithe sa chéad dá bhliain den scolaíocht sula mbeadh Béarla á labhairt, bhí imní chomh mór sin ar thuismitheoir amháin faoi go raibh sé ar an gcéad cheist a chuir sé ar an bpríomhoide nuair a bhí eolas á lorg faoin scoil, *"Because it is really important. It is his only way of accessing the curriculum. So, obviously, he communicates his thoughts and wants and so on. So, to have Irish is massive..."* (Tuismitheoir 3).

Uirlisí agus acmhainní i suíomh tumoideachais Gaeilge

Téama a tháinig chun cinn go minic i measc na múinteoirí ná go bhfuil AAC don Ghaeilge ina uirlis nó ina acmhainn riachtanach bhreise. Dúirt Múinteoir 1 gur *"another tool for total communication"* é AAC don Ghaeilge. Shonraigh sé freisin: *"The more resources we have as Gaeilge 'in Irish', the better it has been for the Gaelscoil. So, it is a very valuable tool for use, even for others in the class, not just the people that need AAC."* Rinne Múinteoir 2 cur síos ar **Geabaire** mar *"tool to communicate and just to facilitate the boy in my class who needs it"* agus dúirt sé freisin *"It just opens up a whole new form of communication for me in my classroom. It is really essential, and we need it, we really, really need it"*.

Glacann Múinteoir 2 cur chuige cumarsáide iomláine freisin, is é sin timpeallacht a chruthú ina n-úsáidtear modhanna cumarsáide éagsúla (mar shampla AAC, gothaí, comharthaíocht láimhe de chuid Lámh a úsáid chun eochairfhocail a léiriú agus mar sin de) chun tuiscint a chinntiú. Chuir sé síos ar **Geabaire** mar *"[a] way to communicate along with Lámh and along with all of our visuals, it is something extra, an added resource"* Múinteoir 2

Dúirt Múinteoir 3 go bhfuil **Geabaire** ina chuid de shraith uirlisí cumarsáide:

"It is really positive, and it has enabled us to do a much wider scope of things in the classroom now that we have access to a broader range of communication devices and methods for the children who have different communication methods themselves" (Múinteoir 3).

Teaghlach, pobal, agus féiniúlacht

Cuimsíodh ar na rannpháirtithe sa staidéar teaghlach amháin nach mbíonn ach Gaeilge á labhairt sa bhaile agus dhá theaghlach ina mbíonn idir Ghaeilge agus Bhéarla á labhairt le thuismitheoir T1 amháin. Tá níos mó i gceist le AAC don Ghaeilge do na teaghlach sin ná saol na scoile agus rochtain ar an gcuraclam amháin. Tá brí níos bunúsaí leis mar déanann sé nasc idir an thuismitheoir agus an t-úsáideoir leis an teaghlach, leis an bpobal agus leis an bhféiniúlacht. I dteaghlach amháin inarb í an Ghaeilge a labhraítear sa bhaile, dúirt an mháthair: *"I hope as his mom that I love Irish, so it is really important to me and for this identity and for his identity as part of the family that he is able to communicate..."* (Tuismitheoir 1).

Don úsáideoir AAC, mar thoradh ar rochtain ar AAC don Ghaeilge, d'fhéadfaí *"actively participate in passing on the language to children [they] may have and to [their] nieces and nephew"*. Labhair teiripeoir urlabhra agus teanga amháin ar a thábhachtaí atá AAC don Ghaeilge *"from an identity point of view"* (Teiripeoir urlabhra agus teanga 1). Dúirt thuismitheoir gur féidir lena leanbh cumarsáid a dhéanamh ar an mbealach is oiriúnaí dó féin a bhui le AAC don Ghaeilge, agus shonraigh sí *"sometimes Irish is better"*. Dúirt sí: *"Sometimes he will know the Irish word for something, and sometimes he will know the English word for something. But it is up to him to have the choice; that is so cool"* (Tuismitheoir 1). Labhair athair faoina chumhachtaí a bheadh sé an focal 'Daidí' a chloisteáil sa tuiséal gairmeach agus an séimhiú air mar ba cheart, is é sin 'a Dhaidí' (Tuismitheoir 4).

Ceartha teanga

Bhí téama na gcearta teanga i measc na dtéamaí ba mhó a tháinig chun cinn. Rinne teiripeoir urlabhra agus teanga amháin cur síos ar rochtain ar AAC don Ghaeilge mar 'cheart daonna' agus thagair sé do na cearta reachtúla a thugtar do dhaoine atá faoi mhíchumas urlabhra le cur ar a gcumas dóibh rochtain a fháil ar oideachas, seirbhísí poiblí, teiripe urlabhra agus theanga, srl. trí Ghaeilge¹ (Teiripeoir urlabhra agus teanga 2). Shonraigh duine de na múinteoirí go raibh ceart ag leanáí i leith na teanga agus go ndéantar an teagasc trí Ghaeilge toisc gurb í an Ghaeilge an príomh-mheán cumarsáide sa scoil lán-Ghaeilge (Múinteoir 3).

Bhí tuairimí láidre ag thuismitheoirí ina leith sin, agus dúirt thuismitheoir amháin go mbíonn claonadh ann féachaint ar an nGaeilge mar phribhléid atá teoranta don mheánaicme amháin agus mar chomhartha cultúrtha seachas mar shaincheist teanga. Dúirt sé freisin gur bhraithe sé go láidir *"[that] any service that's available to the English speaker should be available to the Irish speaker"* (Tuismitheoir 4). Dúirt thuismitheoir eile go raibh rochtain ar AAC fíorthábhachtach mar tá sí ag tógáil a clainne le Gaeilge agus le Béarla agus teastaíonn uathí go bhfaighidh a mac neamhlabharta *"...the*

1 Cuirtear béim san Acht Oideachais, 1998, ar a thábhachtaí atá an uileghabhálacht agus an rochtain chothrom, agus cinntítear ann go ndéantar soláthar do dhaltai faoi mhíchumas nó dóibh siúd a bhfuil riachtanais foghlama bhreise acu, agus deimhnítear freisin an ceart atá ag thuismitheoirí scoil a roghnú dá leanáí, scoileanna lán-Ghaeilge san áireamh (Rialtas na hÉireann, 1998). Tá cur síos san Acht um Oideachas do Dhaoine a bhfuil Riachtanais Speisialta Oideachais Acu (EPSEN) 2004 ar an gceart atá ag daltaí faoi mhíchumas i leith oideachas iomchuí atá curtha in oiriúint dá gcuid riachtanais (Rialtas na hÉireann, 2004). Aithnítear an Ghaeilge mar phríomhtheanga oifigiúil na hÉireann in Airteagal 8 den Bhunreacht, rud a fhágann gur cheart seirbhísí poiblí i nGaeilge a bheith ar fáil do chách (Bunreacht na hÉireann, 1937, Airteagal 8). In *Polasáí don Oideachas Gaeltachta, 2017-2022*, tacaítear le cur ar fáil seirbhísí oideachais, tacaíochtaí urlabhra agus teanga ina measc, trí Ghaeilge do leanáí i gceantair Ghaeltachta (An Roinn Oideachais agus Scileanna, 2016).

same access to be able to communicate and advocate for himself in whatever language is appropriate” (Tuismitheoir 1). Dúirt tuismitheoir eile gur “equality piece” a bhí sa rochtain ar an nGaeilge (Tuismitheoir 2). Ar deireadh, shonraigh tuismitheoir go raibh “absolutely every chance of becoming bilingual as much as any of the other kids” ag a leanbh a bhfuil le AAC don Ghaeilge (Tuismitheoir 3).

PLÉ AGUS CONCLUÍD

Léirítear go soiléir sna torthaí go bhfuil AAC don Ghaeilge bunriachtanach agus fiúntach do na rannpháirtithe agus go bhfuil gá nach beag ag an ngrúpa leis an acmhainn. Is léir freisin gur chuir an easpa rochtana ar AAC don Ghaeilge srian mór ar an ionchuimsiú agus ar an rannpháirtíocht sa bhaile agus ar scoil araon. Na daoine sin a bhfuil AAC ag teastáil uathu chun cumarsáid a dhéanamh, eisiatar iad, dáiríre, ó rannpháirtíocht bhríoch i bhfoghlaim na Gaeilge mar thoradh ar an easpa AAC don Ghaeilge agus, chomh maith leis sin, diúltaítear rochtain dóibh ar ghné bhunúsach dá n-oidhreacht chultúrtha agus theangeolaíoch agus ar thairbhí uile an oideachais lán-Ghaeilge a bhfuil fianaise shoiléir orthu (Cummins, 1998; Dunne, 2024). D’fhéadfadh sé go ndéanadh tuismitheoir rochtain ar AAC don Ghaeilge a chur san áireamh agus cinneadh á dhéanamh acu leanaí a mbíonn AAC in úsáid acu a chur chuig scoileanna lán-Ghaeilge. Tá ceist ann maidir le cibé acu a cheadaítear nó nach gceadaítear córais AAC don Bhéarla, go háirithe sna chéad bhlianta den scolaíocht ina ndéantar daltaí a lántumadh sa Ghaeilge. Ina theannta sin, d’fhéadfadh sé go mbeadh easpa rochtana ar AAC i suíomhanna lán-Ghaeilge ina bac ar ionchuimsiú fiúntach daltaí uathacha le daltaí eile sa rang príomhshrutha.

Tá neart fianaise ann ar a thábhachtaí atá sé uirlisí agus acmhainní a bheith ar fáil i scoileanna lán-Ghaeilge agus Gaeltachta. Tá feabhas ag teacht ar an scéal, ach bíonn rochtain ag teastáil ó scoileanna lán-Ghaeilge ar na huirlisí agus na hacmhainní céanna atá ar fáil do scoileanna Béarla le cur ar a gcumas dóibh leanaí a bhfuil riachtanais foghlama bhreise acu a theagasc (Nic Aindriú agus Ó Duibhir, 2022). Údar misnigh atá sa dul chun cinn i dteicneolaíochtaí urlabhra agus teanga don Ghaeilge mar a léirítear in *Plean Digiteach don Ghaeilge* (Rialtas na hÉireann, 2023). Rud spéisiúil maidir leis na múinteoirí go léir a d’fhreagair go dtí seo ná go bhféachann siad ar AAC don Ghaeilge mar uirlis nó mar acmhainn i gcur chuige cumarsáide iomláine le haghaidh na cumarsáide ilmhódaí, is é sin módúlachtaí éagsúla a úsáid, mar shampla Lámh, sceidil amhairc, agus AAC, chun cumarsáid a dhéanamh agus chun scileanna teanga agus cumarsáide a fhorbairt. Próiseas ilmhódach atá sa chumarsáid le haghaidh cuid mhór daoine atá faoi mhíchumas urlabhra, agus tá go leor taighde ag teacht leis sin (Beukelman & Light, 2020). Tá sé níos práinní arís AAC don Ghaeilge a chur ar fáil i gcás inarb í an Ghaeilge teanga an teaghlaigh. Trí úsáid a bhaint as peirsipictíocht shoch-chultúrtha ar an dátheangachas agus ar AAC, áitíonn Soto agus Yu (2014) go ndéanann an úsáid teanga difear mór d’fhorbairt shóisialta leanaí toisc go bhforbraítear an teanga trí rannpháirtíocht agus toisc gurb í an teanga a rialaíonn an rannpháirtíocht i ngníomhaíochtaí soch-chultúrtha. Léirítear leis na torthaí go bhféachann na rannpháirtithe ar **Geabaire** mar mheán chun an ceart ar rochtain chothrom ar an nGaeilge a éascú d’úsáideoirí AAC. Tá sé sin ag teacht le dúil níos mó in ionchuimsiú agus i rannpháirtíocht iomlán i sochaí na hÉireann go ginearálta, cibé acu ó thaobh rochtain ar an oideachas ionchuimsitheach de nó ó thaobh rannpháirtíocht iomlán i saol an teaghlaigh, an phobail agus an chultúir de.

TAGAIRTÍ

- American Speech-Language-Hearing Association. (Gan dáta). *Augmentative and Alternative Communication [Practice portal]*. (Léite an 2 Iúil 2024). <https://www.asha.org/practice-portal/professionalissues/augmentative-and-alternative-communication/>
- An Chomhairle Náisiúnta um Oideachas Speisialta (NCSEI). (2024). *Special Classes in Primary and Post Primary Schools Academic Year 24/25*. Le fáil ar: https://ncse.ie/wp-content/uploads/2024/08/Special_Classes_publication_list_01-08-24-.pdf (Léite an 3 August 2024).
- An Roinn Oideachais agus Scileanna. (2016). *The Policy on Gaeltacht Education 2017-2022* <https://www.gov.ie/en/policy-information/57458-policy-on-gaeltacht-education-2017-2022/> (Léite an 27 July 2024).
- Barnes, E., Morrin, O., Ní Chasaide, A., Cummins, J., Berthelsen, H., Murphy, A., Nic Corcráin, M., O’Neill, C., Gobl, C agus Ní Chiaráin, N. (2022). AAC don Ghaeilge: the Prototype Development of Speech-Generating Assistive Technology for Irish. *Proceedings of the CLTW 4 @ LREC2022*, 127–132.
- Barnes, E., Cummins, J., Errity, R., Morrin, O., Berthelsen, H., Wendler, C., Murphy, A., Husca, H., Ní Chiaráin, N. agus Ní Chasaide, A. (2023). Geabaire, the First Irish AAC System: Voice as a Vehicle for Change. *Trinity’s Access to Research Output (TARA) (Coláiste na Tríonóide, Baile Átha Cliath)*. doi:<https://doi.org/10.21437/sigul.2023-28>.
- Beukelman, D., Light, J. (2020). *Augmentative & Alternative Communication; Supporting Children and Adults With Complex Communication Needs*. Baltimore: Brookes Publishing Co.
- Bunreacht na hÉireann. (1937). Baile Átha Cliath: Oifig an tSoláthair. Le fáil ar: <https://www.irishstatutebook.ie/eli/cons/en/html> (Léite an 10/12/2024).

- Clarke, V., Braun, V. (2017). Thematic Analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297-298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Cummins, J. (1998). 'Immersion education for the millennium: What have we learned from 30 years of research on second language immersion?' In: M. R. Childs & R. M. Bostwick (Eds.) *Learning Through Two Languages: Research and Practice*, Second Katoh Gakuen International Symposium on Immersion and Bilingual Education. (lgh. 34-47). Katoh Gakuen, Japan.
- Digard, B. G., Davis, R. (2021). *Bilingualism in Autism: Evidence and Recommendations for Clinical Practice*: OSF Preprints. <https://doi.org/10.31219/osf.io/uyzkg> (Léite 28/01/2025)
- Digard, B.G., Davis, R., Stanfield, A., Sorace, A. and Fletcher-Watson, S. (2022). 'The Languages That You Know Draw the Boundary of Your World': A Thematic Analysis of the Experiences of Autistic Bilingual Adults Living in the United Kingdom. *Autism in Adulthood*, 4(4), 328–339. doi:<https://doi.org/10.1089/aut.2021.0077>.
- Dukhovny, E. and Gahl, S. (2014). Manual Motor-Plan Similarity Affects Lexical Recall on a Speech-generating Device: Implications for AAC Users. *Journal of Communication Disorders*, 48, 52–60. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2014.02.004>.
- Dunne, C. M. (2024). *Irish Medium Education: the Benefits Supported by Research*. COGG. https://www.cogg.ie/wp-content/uploads/Irish-Medium-Education-The-Benefits-Supported-by-Research-PRINT-HR-singles_Part1.pdf (Léite 28/01/2025)
- Iacono, T., Trembath, D. and Erickson, S., 2016. The role of augmentative and alternative communication for children with autism: current status and future trends. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 2349-2361.
- Na Náisiúin Aontaithe. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Treaty Series, 2515, 3.
- Nic Aindriú, S., Ó Duibhir, P., and 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>
- Nic Aindriú, S. (2021). The Reasons Why Parents Choose to Transfer Students With Special Educational Needs from Irish Immersion Education. *Language and Education*, lgh.1–15. doi:<https://doi.org/10.1080/09500782.2021.1918707>.
- Nic Aindriú, S. and Ó Duibhir, P. (2022). *Analysis of Current Teaching and Learning Resources for Children with Additional Educational Needs in Irish Medium and Gaeltacht Education*. Le fáil: https://gaeloideachas.ie/wp-content/uploads/2022/06/GD_Executive_Summary_English_Digital.pdf (Léite an 30 Iúil 2024)
- Nic Aindriú, S. and 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*, [ar líne] 13(7), 671. doi:<https://doi.org/10.3390/educsci13070671>.
- Nic Aindriú, S. (2024). Equality of access to minority language assessments and interventions in immersion education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*. doi:<https://doi.org/10.1075/jicb.24011>.
- Rialtas na hÉireann (1998). *An tAcht Oideachais, 1998*. Baile Átha Cliath: Oifig an tSoláthair. Le fáil ar: <https://www.irishstatutebook.ie/eli/1998/act/51/enacted/en/html> (Léite an 27 Iúil 2024).
- Rialtas na hÉireann (2004). *An tAcht um Oideachas do Dhaoine a bhfuil Riachtanais Speisialta Oideachais Acu*. Baile Átha Cliath: Foilseacháin Rialtais. Le fáil ar: <https://www.irishstatutebook.ie/eli/2004/act/30> (Léite an 27 Iúil 2024).
- Rialtas na hÉireann (2022). *Ciorclán 0054/2022, Diolúintí ó Staidéar na Gaeilge – Bunoidreachas*, Baile Átha Cliath: Oifig an tSoláthair. Le fáil ar: <https://www.gov.ie/ga/ciorclan/dioluinti-o-staidear-na-gaeilge/> (Léite an 27 Iúil 2024).
- Rialtas na hÉireann. (2023). *Plean Digiteach don Ghaeilge: Teicneolaíochtaí Urlabhra agus Teanga 2023-2027*. Baile Átha Cliath, Éire.
- Romero, C. agus Uddin, L.Q. (2021). Bilingualism, Executive Function, and the Brain: Implications for Autism. *Neurobiology of Language*, 2(4), 1–51. doi:https://doi.org/10.1162/nol_a_00057.
- Rose, V., Trembath, D., Keen, D. agus Paynter, J. (2016). The Proportion of Minimally Verbal Children with Autism Spectrum Disorder in a Community-Based Early Intervention Programme. *Journal of Intellectual Disability Research*, [ar líne] 60(5), 464–477. doi:<https://doi.org/10.1111/jir.12284>.
- Soto, G. and Yu, B. (2014). 'Considerations for the Provision of Services to Bilingual Children Who Use Augmentative and Alternative Communication', *Augmentative and Alternative Communication*, 30(1), 83–92. doi: 10.3109/07434618.2013.878751
- Yu, B. (2013). Issues in Bilingualism and Heritage Language Maintenance: Perspectives of Minority-Language Mothers of Children with Autism Spectrum Disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 22(1), 10–24. doi:[https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2012/10-0078\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2012/10-0078)).



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 fhoinisí 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 ionchuimsiú, 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 cinntí 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 dhaltaí 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 dheartar 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 dhaltá 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 dhaltá 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 dhaltá 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 dhaltá 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 mhothúcháinach, 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 dhaltá 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.
- 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.



TFC CHUN FREASTAL AR NA RIACHTANNAIS BHREISE OIDEACHAIS ATÁ AG DALTAÍ SAN OIDEACHAS LÁN-GHAELIGE AGUS GAELTACHT

Tá fógairt fhorleathan idirnáisiúnta déanta ar na tairbhí a bhaineann le teicneolaíocht faisnéise agus chumarsáide (TFC) a úsáid chun daltaí a bhfuil riachtanais bhreise oideachais (RBO) acu a chuimsiú. Ach úsáid a bhaint as TFC, cuirtear ar a gcumas do dhaltáí ábhar an churaclaim a rochtain agus a gcuid foghlama a léiriú ar bhealaí éagsúla. Tugtar le tuiscint leis na sonraí teoranta atá ar fáil gur ann do thairbhí i ndáil le húsáid TFC le haghaidh daltaí dátheangacha. Is minic a bhíonn deacrachtaí ag scoileanna agus ag múinteoirí tumoideachais teacht ar acmhainní TFC cuí i dteanga theagaisc na scoile. Is amhlaidh an scéal go háirithe i gcás mionteanga. Baineadh úsáid as taighde modhanna measctha sa staidéar seo, agus féachadh ar na dúshláin a bhíonn roimh mhúinteoirí chun TFC a rochtain trí Ghaeilge agus ar na hacmhainní a bhíonn ag teastáil uathu sa réimse sin. Tugtar le tuiscint leis na torthaí gur tháinig feabhas áirithe ar an TFC atá ar fáil trí Ghaeilge, ach níl eolas ag múinteoirí áirithe ar na táirgí atá ar fáil mar sin féin. Ní mór forbairtí breise a dhéanamh sa réimse sin lena chur ar a gcumas do mhúinteoirí na dúshláin a bhíonn rompu a sháru.

Eochairfhocail: teicneolaíocht faisnéise agus chumarsáide (TFC), riachtanais bhreise oideachais (RBO), dátheangach, tumoideachas, Gaeilge.

Is comhairleoir oideachais í an **Dr. SINÉAD NIC AINDRIÚ**, a d'oibrigh mar mhúinteoir bunscoile agus léachtóir ollscoile. Tá suim aici tabhairt faoi thaighde ar an oideachas ionchumsitheach agus an t-oideachas lán-Ghaeilge.

Údar comhfhreagrais: sineadnicaindriu@gmail.com

RÉAMHRÁ

Moltar úsáid a bhaint as teicneolaíocht faisnéise agus chumarsáide (TFC) le haghaidh daltaí a bhfuil riachtanais bhreise oideachais (RBO) acu le cur ar a gcumas dóibh an curaclam a rochtain agus freagairt dó (Florian & Hegarty, 2004; Istenic Starcic & Bagon, 2014). Ní hionann na hacmhainní dátheangacha nó mionteanga TFC atá ar fáil do dhaltáí a bhfuil RBO acu ag brath ar an gcomhthéacs agus ar na hacmhainní atá ar fáil i ngach réigiún nó institiúid oideachais (Howard, 2023). Mar shampla, d'fhéadfadh sé go mbeadh na hacmhainní ag brath ar thosca amhail beartais oideachais, maoiniú, comhoibriú agus comhpháirtíochtaí, agus féidearthachtaí saincheaptha nó oiriúnaithe teanga (Al-Muwil et al., 2019; Turner-Cmunchal & Aitken, 2016). Is minic a bhíonn gá le comhoibriú idir institiúidí oideachais, forbróirí teicneolaíochta, agus saineolaithe teanga chun acmhainní dátheangacha nó mionteanga TFC a chruthú agus a chur ar fáil. Ní i gcónaí a bhíonn na hacmhainní sin ar fáil, faraor. I gcásanna áirithe, d'fhéadfadh sé gur gá do mhúinteoirí nó do ghairmithe oideachais acmhainní TFC atá ann cheana féin a chur in oiriúint do riachtanais shonracha daltaí dátheangacha/mionteanga a bhfuil RBO acu. Cuimsítear leis sin an teanga, an comhéadan nó an t-ábhar a mhionathrú chun inrochtaineacht agus inúsáidteacht a chinntiú le haghaidh na ndaltaí sin (Maldonado-Manso et al., 2018). Go hidirnáisiúnta, labhair múinteoirí tumoideachais agus oideachais dhátheangaigh faoi na dúshláin a bhíonn rompu agus TFC á rochtain i dteanga theagaisc na scoile (Durán-Martínez & Beltrán-Llavador, 2020; Wojtowic et al., 2011). Thairis sin, dúirt múinteoirí go dteastaíonn oiliúint bhreise uathu chun acmhainní TFC a dhéanamh inoiriúnaithe dá gcomhthéacs dátheangach/mionteanga féin (Gómez-Parra, 2022; Pérez Cañado, 2016).

Díríodh sa staidéar seo ar úsáid TFC ar mhaithe le hionchuimsiú na ndaltaí go léir i scoileanna lán-Ghaeilge agus Gaeltachta i bPoblacht na hÉireann. Is í an Ghaeilge gnáth-theanga na cumarsáide agus an teagaisc sna scoileanna sin (Ó Ceallaigh & Ní Dhonnabháin, 2015). Déanann daltaí tréimhse thumtha sa Ghaeilge i mbunscoileanna lán-Ghaeilge chun cabhrú leo scileanna Gaeilge a fhorbairt i dtimpeallacht dhearfach (An Roinn Oideachais agus Scileanna, 2016). Is ann do scoileanna lán-Ghaeilge atá lonnaithe sa Ghaeltacht inarb í an Ghaeilge teanga an phobail go traidisiúnta (Údarás na Gaeltachta, 2023). Mar sin féin, tháinig athruithe móra cultúrtha agus teanga ar na ceantair sin le blianta beaga anuas, agus tugtar le tuiscint leis na sonraí gur lú an líon teaghlach sa Ghaeltacht a bhfuil an Ghaeilge ina teanga theaghlach acu (Ó Giollagáin & Charlton, 2015). Chomh maith leis sin, is ann do scoileanna lán-Ghaeilge lasmuigh den Ghaeltacht inarb é an Béarla mórtheanga an phobail. Tagann formhór na ndaltaí atá cláraithe sna scoileanna sin ó theaghlach nach í an Ghaeilge an mháthairtheanga iontu, rud a fhágann go mbíonn inniúlacht teoranta sa Ghaeilge ag formhór na ndaltaí agus iad ag tosú ar scoil (McAdory & Janmaat, 2015). Mar a léirítear i dTábla 1 thíos, is lú an líon bunscoileanna agus iar-bhunscoileanna lán-Ghaeilge atá lonnaithe sa Ghaeltacht ná lasmuigh den Ghaeltacht. Cuimsíodh bunscoileanna agus iar-bhunscoileanna ón dá réigiún sa staidéar seo.

Tábla 1: An líon scoileanna agus an líon daltaí i scoileanna lán-Ghaeilge (Gaeloideachas, 2024)

	Daltaí bunscoile	Bunscoileanna	Daltaí iar-bhunscoile	Iar-bhunscoileanna
Lasmuigh den Ghaeltacht	37,500	153	11,951	3,832
Sa Ghaeltacht	7,360	105	47	29

Plean digiteach don Ghaeilge

In *Plean Digiteach don Ghaeilge*, díreann ar leas a bhaint as teicneolaíochtaí digiteacha chun tacú leis an litearthacht sa Ghaeilge agus chun an litearthacht sa Ghaeilge a chur chun cinn (Rialtas na hÉireann, 2022). Is é is aidhm don phlean feabhas a chur ar fhoghlaim, ar theagasc agus ar úsáid laethúil na Gaeilge trí úsáid nuálach a bhaint as teicneolaíochtaí digiteacha (Rialtas na hÉireann, 2022). Is é is aidhm dó freisin acmhainní digiteacha ardchaighdeán sa Ghaeilge a fhorbairt agus a scaipeadh, amhail ríomhleabhair, aipeanna/suíomhanna gréasáin oideachasúla, cúrsaí ar líne, agus ábhar ilmheán, chun foghlaim na Gaeilge a dhéanamh níos inrochtana agus níos tarraingtí. Díreann ann ar uirlisí agus acmhainní digiteacha a chur ar fáil do mhúinteoirí chun an Ghaeilge a theagasc go héifeachtach, mar aon le cláir forbartha gairmiúla a sholáthar ina ndírítear ar theicneolaíochtaí digiteacha a chomhtháthú san oideachas lán-Ghaeilge. Aidhm eile atá leis an mbeartas is ea rannpháirtíocht phobail agus chultúrtha leis an nGaeilge trí úsáid a bhaint as an teanga sa chumarsáid dhigiteach agus ar na meáin shóisialta chun úsáid na Gaeilge a chur chun cinn sa saol laethúil, mar shampla feachtais, pobail ar líne, agus ábhar digiteach ina ndéantar ceiliúradh ar an nGaeilge agus ina mbaintear úsáid aisti. Tá comhpháirtíochtaí agus comhoibriú idir institiúidí oideachais, cuideachtaí teicneolaíochta, agus eagraíochtaí cultúrtha ríthábhachtach do chur chun feidhme an phlean le forbairt bhreise a dhéanamh ar thionscnaimh dhigiteacha a thacaíonn leis an litearthacht sa Ghaeilge. Cuirtear chun cinn an inrochtaineacht agus an t-ionchuimsiú trína chinntiú go mbíonn fáil ag gach duine ar acmhainní digiteacha le haghaidh na litearthachta sa Gaeilge, daoine i gceantair thuaithe agus daoine faoi mhíchumas ina measc, le go mbíonn an deis chéanna ag gach duine chun an Ghaeilge a fhoghlaim agus a úsáid. Cuirtear béim sa phlean ar an ngá atá ann bonneagar láidir digiteach a fhorbairt trí infheistíochtaí i líonraí leathanbhanda ardluais agus 5G chun an nascacht a chinntiú i gceantair uirbeacha agus thuaithe.

MODHANNA

Fuarthas faomhadh ón gCoiste um Eitic Thaighde in Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath le haghaidh an taighde, agus cloíodh go docht leis na treoirilínte. Baineadh úsáid as cur chuige seicheamhach modhanna measctha le haghaidh an taighde seo. Sa chéad chéim, tugadh cuireadh ar ríomhphost do gach bunscoil agus iar-bhunscoil lán-Ghaeilge agus Ghaeltachta páirt a ghlacadh sa staidéar. Seoladh ríomhphost chuig na scoileanna sin, agus bhí ráiteas i dteanga shoiléir sa ríomhphost sin chun an staidéar a mhíniú mar aon le nasc ar líne leis an gceistneoir. Líon múinteoirí ó 56 scoil lán-Ghaeilge ceistneoir anaithnid ar líne faoi na hacmhainní atá ar fáil sa Ghaeilge agus faoi na hacmhainní a bhfuil gá leo sa Ghaeilge chun freastal ar RBO na ndaltaí. Rinneadh anailís thuairisciúil le Statistical Package for Social Sciences (SPSS) ar na sonraí a bailíodh mar gheall ar an méid beag sampla a bhí i gceist. 19 gceist a bhí sa cheistneoir, ceisteanna ilroghanna agus ceisteanna oscailte ina measc (féach Tábla 2). Tástáladh an ceistneoir agus rinneadh roinnt athruithe ó thaobh téarmaíochta de bunaithe ar an aiseolas a fuarthas.

Tábla 2. Dearadh an cheistneora

Faisnéis chúlra	Deartha ag an údar
Dúshlán a bhaineann leis an bhfáil ar acmhainní teagasc agus measúnuithe	Andrews, 2020; Ní Chinnéide, 2009
Gairmithe oideachais	Andrews, 2020; Ní Chinnéide, 2009
Acmhainní Gaeilge a chruthú	Cruthaithe ag an údar
Measúnú	Andrews, 2020; Pert & Letts, 2001; Ní Chinnéide, 2009; O'Toole & Hickey, 2013
Acmhainní	An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta, 2010; An Chomhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta, 2007; Ní Chinnéide, 2009.

Sa dara céim den taighde, rinneadh agallaimh leathstruchtúrtha le múinteoirí ó gach cineál scoile. Bailíodh faisnéis dhomhain sna hagallaimh sin ar na topaicí a bhí sa cheistneoir (féach Tábla 2). Rinneadh agallamh a mhair 30 nóiméad

ar a mhéad le múinteoirí agus le príomhoidí. Ar líne a rinneadh na hagallaimh sin mar gheall ar phaindéim COVID-19 agus toisc go raibh na rannpháirtithe scaipthe ar fud na tíre. Chuir na hagallaimh ar a gcumas do na taighdeoirí tuiscint níos doimhne a fháil ar na sonraí a bailíodh le linn na chéad chéime. Rinneadh anailís théamach (Braun agus Clarke, 2017) ar na sonraí cáilíochtúla a bailíodh le linn na n-agallamh. Chuir an próiseas sin ar chumas an taighdeora patrúin agus téamaí a shainaithint laistigh de na sonraí cáilíochtúla agus dul i ngleic leis na ceisteanna taighde (Braun agus Clarke, 2017).

Roghnú agus próifíl na rannpháirtithe sna hagallaimh

Cuireadh agallamh ar líon iomlán de 32 mhúinteoir ó bhunscoileanna agus ó iar-bhunscoileanna lán-Ghaeilge agus Gaeltachta (féach Tábla 3). Múinteoirí oideachais speisialta a ghlac páirt go príomha, ach cuireadh agallamh freisin ar mhúinteoirí a bhfuil ról eile acu. Tugann múinteoirí oideachais speisialta teagasc breise do leanaí a bhfuil RBO acu (NCSE, 2024). Rinneadh iarracht ar leith lena chinntiú gur cuireadh glór agus tuairimí gach ceantair Gaeltachta san áireamh. Na rannpháirtithe le haghaidh na céime sin den taighde, roghnaíodh iad trí ráiteas i dteanga shoiléir agus foirm i ndáil le toiliú feasach a sheoladh chuig gach bunscoil agus iar-bhunscoil lán-Ghaeilge agus Gaeltachta ar fud na tíre.

Tábla 3: An líon rannpháirtithe sna hagallaimh i ngach cineál scoile agus a ról sa scoil.

	Príomhoide riaracháin	Príomhoide teagaisc	Múinteoir ranga príomhshrutha (bunscoil)	Múinteoir ábhair (iar-bhunscoil)	Múinteoir oideachais speisialta	Múinteoir ranga speisialta
Bunscoileanna lán-Ghaeilge lasmuigh den Ghaeltacht (N=13)	2	2	2	Ní bhaineann	7	0
Iar-bhunscoileanna lán-Ghaeilge lasmuigh den Ghaeltacht (N=6)	0	0	0	3	3	0
Bunscoileanna Gaeltachta (N=7)	1	2	1	Ní bhaineann	3	0
Iar-bhunscoileanna Gaeltachta (N=6)	1	0	0	0	3	2

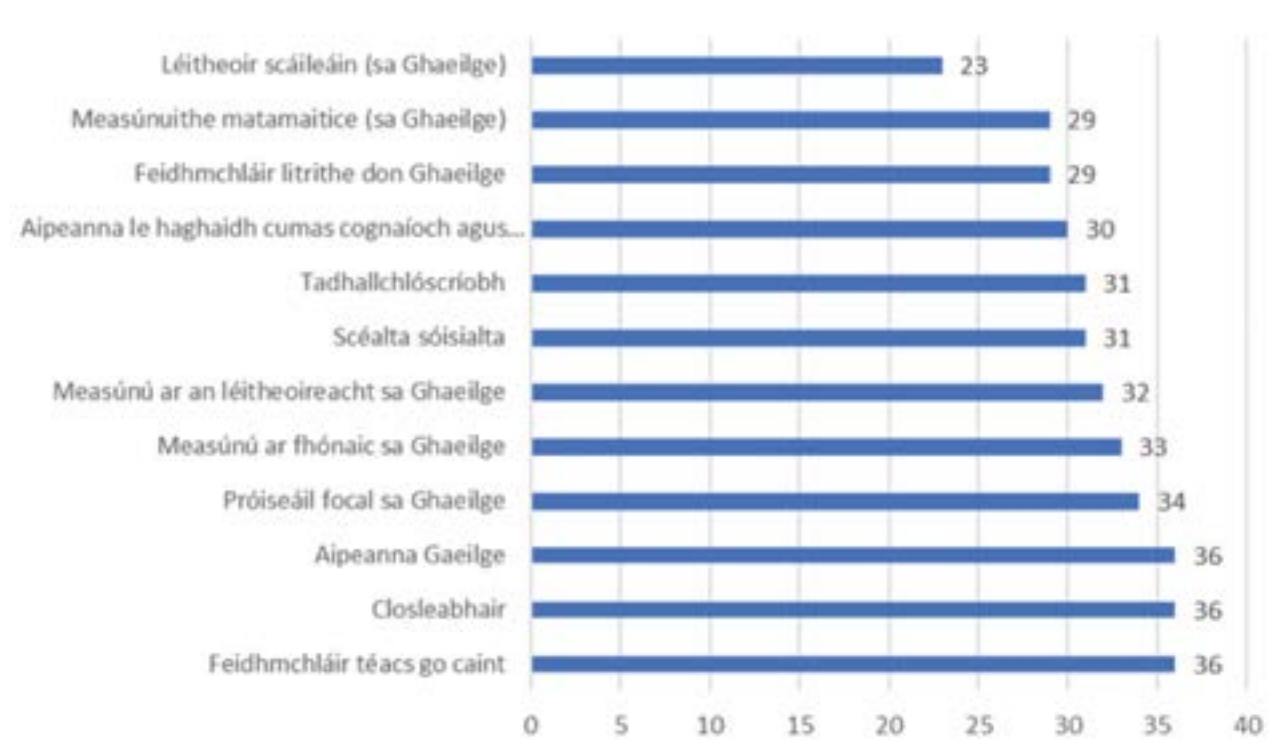
TORTHAÍ

Sa cheistneoir, iarradh ar na rannpháirtithe (n=56) le ceist ilroghanna cé na cineálacha TFC a bhí ag teastáil sa Ghaeilge. Téacs go teanga (n=36), closleabhair (n=36), agus feidhmchláir Ghaeilge (n=36) a bhí ar na hacmhainní ba mhó ar sonraíodh gá a bheith leo (féach Fíor 1 thíos). Teicneolaíocht próiseála focal sa Ghaeilge a bhí sa chéad áit eile ar an liosta (n=34). Sa chúigiú háit, bhí feidhmchláir chun measúnú a dhéanamh ar fhónaí Ghaeilge na ndaltaí (n=33), agus ina dhiaidh sin bhí feidhmchláir chun measúnú a dhéanamh ar an litearthacht sa Ghaeilge (n=32). Ar na hacmhainní TFC eile a bhí ag teastáil sa Ghaeilge, bhí scéalta sóisialta (n=31), ríomhchláir thadhall chlóschríofa (n=31), feidhmchláir chun cumais chognaíocha agus cuimhne fheidhmiúil na ndaltaí a fhorbairt trí Ghaeilge (n=30), ríomhchláir litrithe (n=29), measúnuithe Gaeilge ar an matamaitic (n=29), agus léitheoir scáileáin don Ghaeilge (n=23).

Shonraigh na múinteoirí sna hagallaimh go raibh an easpa acmhainní sa Ghaeilge ar an ngné ba dheacra de dhaltai a chuimsiú san oideachas lán-Ghaeilge. Bíonn an dúshlán céanna roimh mhúinteoirí san oideachas dátheangach agus sa tumoideachas go hidirnáisiúnta (Durán-Martínez & Beltrán-Llavador, 2020; Wojtowic et al., 2011). Léirigh cuid mhór múinteoirí nach raibh de rogha acu ach acmhainní TFC sa Bhéarla a úsáid chun freastal ar riachtanais na ndaltaí. I gcásanna áirithe, d'fhéadfadh sé gurbh amhlaidh an scéal mar ní raibh siad eolach ar na hacmhainní Gaeilge a bhí ar fáil. Chuir múinteoir amháin síos ar an oiriúnú a rinne sí ar acmhainn mhatamaitice sa Bhéarla trí ghuthú Gaeilge a dhéanamh ar na treoracha Béarla. Dúirt ceathrar múinteoirí bunscoile sa Ghaeltacht go bhfuil gá le feidhmchláir bhreise sa Ghaeilge, agus theastaigh níos mó suíomhanna gréasáin idirghníomhacha sa Ghaeilge ó bheirt mhúinteoirí. Thuairiscigh triúr múinteoirí go bhfuil gá le níos mó feidhmchláir agus cluichí matamaitice sa Ghaeilge.

Tá níos mó Apps ag teastáil, sílim. Mar shampla, Cód na Gaeilge, tá sé ar fheabhas ach ní thosaíonn sé sna Naíonáin Shóisearacha. (Agallamh 1)

Fíor 1. Na cineálacha TFC a bhfuil gá leo sa Ghaeilge.



Thug múinteoir amháin ón gcohort iar-bhunscoileanna Gaeltachta le fios, cé go n-úsáideann sé ríomhaire sa seomra ranga, go ndéanann sé iarracht TFC a sheachaint mar nach bhfuil fáil aige ar fheidhmchláir ná ar shuíomhanna gréasáin sa Ghaeilge. Ar an gcaoi chéanna, dúirt múinteoir eile go ndéanann sé iarracht gach suíomh gréasáin nó acmhainn ar líne i mBéarla a sheachaint. Ina áit sin, bhain an múinteoir sin leas as bileoga oibre ar líne ar a raibh cuid mhór pictiúr gan aon téacs. Maidir le húsáid TFC in iar-bhunscoileanna lán-Ghaeilge lasmuigh den Ghaeltacht, ba mhaith leis an múinteoir Gaeilge, staire agus ceoil níos mó suíomhanna gréasáin idirghníomhacha sa Ghaeilge. An easpa suíomhanna gréasáin sa Ghaeilge, is fadhb é sin ó thaobh fáil a bheith ag daltaí ar théarmaíocht Ghaeilge a bhaineann go sonrach le hábhar agus ó thaobh shealbhú na téarmaíochta sin. Luaigh na múinteoirí sa staidéar gur breá leis na daltaí an teicneolaíocht a úsáid agus gurb iontach an rud é don fhoghlaim an t-aiseolas láithreach. Chuir an teicneolaíocht ar a gcumas do dhaltaí freisin tabhairt faoi choincheapa nua sa churaclam agus a gcuid foghlama roimhe sin a threisiú.

Thaitin an teicneolaíocht go mór leo - rud ar bith a bhain leis an ríomhaire, agus bhí siad in ann aiseolas dearfach láithreach a fháil, chabhraigh sé seo go mór leo. (Agallamh 6)

PLÉ

Tugtar le tuiscint sna sonraí a chuirtear i láthair thuas gur gá breis bogearraí TFC sa Ghaeilge a fhorbairt chun cuidiú le daltaí a bhfuil RBO acu. Mar sin féin, sainithníodh sna sonraí freisin nach mbíonn cuid mhór múinteoirí eolach ar na hacmhainní TFC atá ar fáil sa Ghaeilge. Tá plé níos mionsonraithe thíos ar an TFC atá ar fáil sa Ghaeilge. Sainithníodh i réimse na ndeacrachtaí leis an litearthacht, mar shampla, go rachadh feidhmchláir cainte go téacs (Bruce, Edmonson & Coleman, 2003; Chiu, Liou, Yeh, 2007; Gardner, 2008; Higgins & Raskind, 2000, 2004; MacArthur, 2009), feidhmchláir téacs go teanga (Parr, 2013; Wood, Moxley, Tighe, & Wagner, 2017), bogearraí chun focail a thuar (Evmenova, Graff, Jerome, & Behrmann, 2010), agus leabhair idirghníomhacha (Huriyah, 2018) sa Ghaeilge chun tairbhe do mhúinteoirí agus do dhaltaí. Mar sin féin, tá fáil cheana féin ar chuid de na hacmhainní sin, mar shampla feidhmchláir téacs go caint agus cainte go téacs (mar shampla Microsoft Word, ABAIR.ie). Shonraigh na múinteoirí freisin gur mheas siad go mbeadh cúrsa tadhallchlóscríofa fiúntach freisin chun cuidiú le daltaí a bhfuil deacrachtaí léitheoireachta nó deacrachtaí le scileanna luailéacha acu (Koorland, Edwards, agus Doak, 1996; Tenney agus Osguthorpe 1990). Tugtar le tuiscint sa taighde teoranta atá ar fáil go gcabhraíonn ríomhchláir mhatamaitice agus TFC le daltaí dátheangacha a scileanna matamaitice a fhorbairt, ach bíonn deacrachtaí móra ag múinteoirí i scoileanna lán-Ghaeilge teacht ar na hacmhainní sin sa Ghaeilge. Moltar, dá bhrí sin, gurbh fhiú forbairt bhreise a dhéanamh ar fheidhmchláir mhatamaitice agus TFC sa Ghaeilge le haghaidh daltaí bunscoile agus iar-bhunscoile araon (Outhwaite et al., 2018; Outhwaite,

Gulliford, & Pitchford, 2020). Mar shampla, léiríodh go gcuirtear chun cinn foghlaim agus spreagadh daltaí a bhfuil RBO acu le cluichí matamaitice fíorúla (Lämsä et al., 2018). Tugtar le tuiscint leis na sonraí freisin go bhfuil gá le breis feidhmchláir agus acmhainní TFC sa Ghaeilge chun cuidiú le forbairt phearsanta, shóisialta agus mhothúcháinach daltaí lán-Ghaeilge agus Gaeltachta (Boucenna et al., 2014; Mitchel, Parsons, Leonard, 2007). Tá tábhacht ar leith leis sin mar tá méadú tagtha ar an taighde atá ar fáil maidir le tairbhí TFC do dhaltaí uathacha agus do dhaltaí a bhfuil deacrachtaí acu sna réimsí sin (Cabanillas-Tello & Cabanillas-Carbonell, 2020; Scarella et al., 2023).

Is iomaí forbairt a rinneadh ar acmhainní TFC sa Ghaeilge le deich mbliana anuas, agus rinneadh cuid mhór obair mhaoinithe i bPoblacht na hÉireann. Mar a luadh thuas, dealraíonn sé ó thorthaí an staidéir seo go bhféadfadh sé nach bhfuil múinteoirí áirithe eolach ar an teicneolaíocht atá ar fáil dóibh trí Ghaeilge. Tá go leor feidhmeanna in Microsoft Word ar fáil trí Ghaeilge anois, mar atá an seiceálaí litrithe, deachtú, feidhmeanna téacs go caint, agus tras-scríobh. Is ann d'acmhainní eile seiceála litrithe agus gramadaí freisin amhail [GaelSpell](#) agus [Gaelgram](#). Is breiseán intleachta saorga ar líne agus in Google Chrome é [Language Tool](#) le haghaidh na seiceála litrithe, stíle agus gramadaí i mbreis is 30 teanga, Gaeilge ina measc. Tá teicneolaíochtaí úrscothacha urlabhra agus teanga le fáil in [Abair.ie](#) (Ní Chasaide et al., 2023a). Ar an suíomh, tá fáil ar acmhainní sintéise cainte agus aitheanta cainte, córas comhrá urlabhra chun briathra neamhrialta a chleachtadh, [an Scéalalá](#) (Ní Chiaráin, 2022) arb ardán cliste foghlama teanga ríomhchuidithe é, Mol an Óige (Ní Chasaide et al., 2023b) arb aip foghraíochta Gaeilge agus réamhlitearthachta í do dhaoine óga, agus [léitheoir scáileáin saor in aisce](#) atá oiriúnach do chórais oibriúcháin Windows. Gléas Cumarsáide Breisithí agus Malartaí (AAC) sa Ghaeilge is ea [Geabaire](#) atá ar fáil freisin do dhaoine gan urlabhra (Barnes et al., 2023), agus tá forbairt á déanamh freisin ar C-Pen lena ndéantar téacsanna a scanadh agus a léamh os ard as Gaeilge (tá tuilleadh faisnéise le fáil ar [Abair.ie](#)). Tá acmhainní eile ar fáil freisin amhail LARA – Learning and Reading Assistant (Akhlaghi et al., 2022). Ardán atá ann chun téacsanna anótáilte ilmheán a chruthú chun tacú le forbairt scileanna léitheoireachta.

CONCLÚID

Is léir ó thorthaí an staidéir go bhféadfadh sé nach bhfuil múinteoirí áirithe i scoileanna lán-Ghaeilge agus Gaeltachta ar an eolas faoin bhfeabhas atá tagtha ar fhorbairt acmhainní TFC sa Ghaeilge le deich mbliana anuas nó mar sin. Tá sé tábhachtach, mar sin, faisnéis inrochtana a thabhairt do mhúinteoirí maidir leis na hacmhainní atá ar fáil. Thar aon rud eile, tá sé bunriachtanach go mbeadh fáil ag scoileanna ar bhonneagar digiteach ardchaighdeáin, amhail Wi-Fi agus ríomhairí nua-aimseartha, mar aon le deiseanna oiliúna do mhúinteoirí i réimse na teicneolaíochta. Bunchloch rithábhachtach atá sna gnéithe sin chun an teicneolaíocht a chuimsiú go héifeachtach sa teagasc, san fhoghlaim agus sa mheasúnú.

Mar sin féin, tá gá le maoiniú agus forbairt sa bhreis sa réimse sin le go mbeidh an rochtain chéanna ag daltaí san oideachas lán-Ghaeilge ar acmhainní TFC is atá ag daltaí atá cláraithe i scoileanna Béarla. Mar sin féin, ní éasca an rud é aghaidh a thabhairt ar na dúshláin a léirítear sa staidéar seo. Chun é sin a dhéanamh, ní mór d'oidoírí, forbróirí curaclaim, soláthraithe teicneolaíochta agus lucht ceaptha beartas obair as lámh a chéile lena chinntiú go mbíonn deiseanna cothroma ag daltaí dátheangacha/mionteanga a bhfuil RBO acu uirlisí TFC a rochtain agus leas a bhaint astu ar a n-aistear oideachais. B'fhiú a chinntiú freisin go ndéanfar úsáideoirí teicneolaíochta a bhfuil Gaeilge acu, go háirithe i gcomhthéacs an mhíchumais agus na rochtana, a chur san áireamh sna próisis dearaidh agus forbartha amach anseo. Ar an gcaoi sin, chinnteofaí go bhfreastalófaí ar a riachtanais go díreach seachas gurbh iad forbróirí nó oideoírí a chinnfeadh na riachtanais sin de réir cur chuige ó bharr anuas.

Go hidirnáisiúnta, tá gá le forbairtí breise sa réimse seo, mar is féidir le TFC rochtain ar dheiseanna foghlama éagsúla, tacaíocht phearsantaithe, agus uirlisí idirghníomhacha a thabhairt do leanaí dátheangacha a bhfuil RBO acu lena féidir a bhforbairt teanga, a scileanna cognaíochta agus a scileanna sóisialta a chothú. Cuireann sé ar a gcumas dóibh freisin páirt ghníomhach a ghlacadh ina gcuid oideachais, dúshláin a shárú, agus lán a n-acmhainneachta a bhaint amach.

TAGAIRTÍ

Al-Muwil, A., Weerakkody, V., El-Haddadeh, R., & Dwivedi, Y. (2019). Balancing digital- by-default with inclusion: A study of the factors influencing E-inclusion in the UK. *Information Systems Frontiers*, 21, 635-659.

Andrews, S. (2020). *The additional supports required by pupils with special educational needs in Irish-medium schools*. <https://www.cogg.ie/wp-content/uploads/Additional-supports...-2.pdf>

Barnes, E., Cummins, J., Errity, R., Morrin, O., Berthelsen, H., Wendler, C., ... & Chasaide, A. N. (2023). Geabaire, the first Irish AAC system: voice as a vehicle for change. In *Proceedings of SIGUL 2023 Workshop at INTERSPEECH 2023*.

- Cabanillas-Tello, A., & Cabanillas-Carbonell, M. (2020, October). Application software analysis for children with autism spectrum disorder: a review of the scientific literature from 2005-2020. In *2020 International Conference on e-Health and Bioengineering (EHB)* (pp. 1-4). IEEE.
- Department of Education and Skills. (2016). Policy on Gaeltacht Education 2017 – 2022. <https://assets.gov.ie/24606/a526faa89eb64675ab685c074f93b0af.pdf>
- Durán-Martínez, R., & Beltrán-Llavador, F. (2020). Key issues in teachers' assessment of primary education bilingual programs in Spain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(2), 170-183.
- Florian, L., & Hegarty, J. (2004). *ICT and Special Educational Needs: a tool for inclusion*. McGraw-Hill Education (UK).
- Gaeloideachas. (2024). *Statistics*. <https://gaeloideachas.ie/i-am-a-researcher/statistics/>
- Gómez-Parra, M. E. (2022). ICT Training of Pre-service Bilingual Teachers: Present, Past, and Future Needs. In *English Language Teaching: Policy and Practice across the European Union* (pp. 295-315). Singapore: Springer Nature Singapore.
- Government of Ireland. (2022). *Digital Plan for the Irish Language*. <https://assets.gov.ie/241755/e82c256a-6f47-4ddb-8ce6-ff81df208bb1.pdf>
- Howard, K.B., 2023. Supporting learners with special educational needs and disabilities in the foreign languages classroom. *Support for Learning*, 38(3), 154-161.
- Istenic Starcic, A., & Bagon, S. (2014). ICT-supported learning for inclusion of people with special needs: Review of seven educational technology journals, 1970–2011. *British Journal of Educational Technology*, 45(2), 202-230.
- Jalali-Moghadam, N., & Hedman, C. E. (2016). Special education teachers' narratives on literacy support for bilingual students with dyslexia in Swedish compulsory schools. *Nordic Journal of Literacy Research*, 2.
- McAdory, S. E., & Janmaat, J. G. (2015). Trends in Irish-medium education in the Republic of Ireland and Northern Ireland since 1920: Shifting agents and explanations. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(5), 528-543.
- Maldonado-Manso, P., Ruiz-Palmero, J., Gómez-García, M., & Soto-Varela, R. (2018, June). Analysis of the Use of ICT in Compulsory Bilingual Secondary Education in Andalusia Public Schools. Case Study. In *International Symposium on Ambient Intelligence* (pp. 373-380). Cham: Springer International Publishing.
- National Council for Special Education. (2024). *Special Education Teachers*. <https://ncse.ie/special-education-teachers>
- Ní Chasaide, A., Ní Chiaráin, N., Berthelsen, H., Murphy, A., Lonergan, L., Sloan, J., Wendler, C., McCabe, C., Barnes, E. and Gobl, C. (2023a). The ABAIR suite of Irish Speech technology and applications: an overview, *UK Speech Conference 2023, Sheffield, UK, 2023*, 122 – 122.
- Ní Chasaide, A., Chiaráin, N. N., Errity, R., Mroz, O., Ní hAonghusa, O., Chasaide, S. N., ... & Barnes, E. (2023b). Mol an Óige: a phonological awareness and early literacy platform for Irish. In *Proceedings of SIGUL 2023 Workshop at INTERSPEECH 2023*.
- Ní Chiaráin, N. (2022). An Scéalaí: Foghlaim (Ríomhchuidithe) na Gaeilge, *Irish in Outlook: A Hundred Years of Irish Education, Trinity College, Dublin, 12-13 May 2022*, Oral Presentation.
- Ó Ceallaigh, T., & Ní Dhonnabhain, Á. (2015). Reawakening the Irish language through the Irish education system: Challenges and priorities. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(2), 179-198.
- Ó Giollagáin, C. agus Charlton, M. (2015). Nuashonrú ar an staidéar cuimsitheach teangeolaíoch ar úsáid na Gaeilge sa Ghaeltacht: 2006–2011. *Co. Galway: Udaras na Gaeltachta (Gaeltacht Development Authority)*.
- Pérez Cañado, M. L. (2016). Teacher training needs for bilingual education: In-service teacher perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(3), 266-295.
- Scarcella, I., Marino, F., Failla, C., Doria, G., Chilà, P., Minutoli, R., ... & Pioggia, G. (2023). Information and communication technologies-based interventions for children with autism spectrum conditions: a systematic review of randomized control trials from a positive technology perspective. *Frontiers in Psychiatry*, 14, 1212522.
- Turner-Cmuchal, M., & Aitken, S. (2016). ICT as a tool for supporting inclusive learning opportunities. In *Implementing inclusive education: Issues in bridging the policy-practice Gap* (Vol. 8, pp. 159-180). Emerald Group Publishing Limited.
- Wojtowicz, L., Stansfield, M., Connolly, T., & Hainey, T. (2011). The impact of ICT and games-based learning on content and language integrated learning. In *Proceedings of the 4th International Conference: "ICT for Language Learning* (Vol. 9).



“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 mbunscoileanna 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 néaraifhorbartha 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 laghmhisneach 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 chognaíocha 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 sonrach, 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. Diagnóisíodh 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 uathí 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). Diagnóisíodh 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 dtraithí orthu. Baineadh úsáid as teicníc 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-eispéreas 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 drochthionchar 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 drochfhaidhmíocht 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 cleachtas 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, athróa aonair amhail dearcthaí i leith na teanga agus an bhuanseasmhacht, agus athróa 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.



FOGHLAIM AN DARA TEANGA NÓ NA TEANGA BREISE I MBUNSCOILEANNA LÁN-GHAEILGE AGUS AN DEARADH UILÍOCH DON FHOGLHAIM

Tá éagsúlacht láidreachtaí, cumas, réimsí spéise agus riachtanas ag páistí i mbunscoileanna lán-Ghaeilge. Is é is aidhm do Churaclam Teanga na Bunscoile ná tacú le gach foghlaimeoir teanga i mbunscoileanna in Éirinn. Is spésiúil le sonrú, áfach, gur beag plé atá déanta go dtí seo ar an úsáid a d'fhéadfaí a bhaint as an Dearadh Uilíoch don Foghlaim (DUF) chun foghlaim an dara teanga, nó foghlaim na teanga breise, a chur chun cinn ná ar bhua an chreata chun tacaíocht a chur ar fáil do mhúinteoirí pleanáil agus ullmhú le haghaidh theagasc ionchuimsitheach na Gaeilge i suíomhanna tumoideachais. Is é is aidhm don pháipéar seo aghaidh a thabhairt ar an mbearna sin. Mar sin de, déanfar na trí phrionsabal a ghabhann leis an DUF a chíoradh sa pháipéar seo agus breathnófar go criticiúil orthu trí lionsa foghlaim an dara teanga nó na teanga breise sa chomhthéacs tumoideachais.

Eochairfhocail: Tumoideachas, Dearadh Uilíoch don Foghlaim, oideachas ionchuimsitheach, sealbhú dara teanga, foghlaim na teanga breise.

Is léachtóir í an **DR SYLVAINÉ NÍ AOGÁIN** le hOideachas le saineolas sa Ghaeilge i gColáiste Mhuire gan Smál, Luimneach. I measc a réimsí spéise taighde, tá sealbhú an dara teanga, an tumoideachas, oideachas tosaigh do mhúinteoirí agus forbairt ghairmiúil do mhúinteoirí bunscoile. Tá an **DR CLAIRE DUNNE** ina Ceann Roinne ar Roinn an Bhéarla agus ar Roinn na Gaeilge in Institiúid Oideachais Marino. Cuireann sí spéis i ról an oideachais chun tacú le teangacha mionlaithe agus i bhforbairt na teanga agus na litearthachta.

Údair chomhfhreagrais: An Dr Sylvainé Ní Aogáin (sylvaine.niaogain@mic.ul.ie) & An Dr Claire Dunne (claire.dunne@mie.ie).

RÉAMHRÁ

Sainmhínítear sealbhú an dara teanga mar "... [the] study of change that takes place in the learner's L2 [second language] knowledge over time and of what brings about this change" (Ellis, 2015, lch 7). Ó pheirspictíocht shochchultúrtha de, b'fhéidir go ndéanadh sé nach ionann na hathruithe sin ó foghlaimeoir go foghlaimeoir (Lantolf agus Poehner, 2014) mar bíonn zón neasfhorbartha ar leith ag gach aon foghlaimeoir (Vygotsky, 1978). Trína aithint nach mar an gcéanna atá gach foghlaimeoir Gaeilge (Ní Aogáin agus Ó Duibhir, 2022), d'fhéadfadh an Dearadh Uilíoch don Foghlaim (DUF) creat úsáideach a chur ar fáil chun cleachtas ranga sa suíomh lán-Ghaeilge a threorú. Sa mhullach air sin, d'fhéadfadh creat an DUF tacú freisin le cur chun feidhme praiticiúil *Churaclam Teanga na Bunscoile* (CTB) (CNCM, 2019) trí "... flexible pathways within the learning process" (Rao agus Torres, 2017, lch 462) a chur ar fáil. Sa pháipéar seo, tagraíonn an t-oideachas lán-Ghaeilge do scoileanna Gaeltachta agus do scoileanna lán-Ghaeilge lasmuigh den Ghaeltacht. Chomh maith leis sin, féachtar ar foghlaim na Gaeilge mar an dara teanga nó mar theanga bhreise mar aithnítear go mbíonn teangacha, seachas an Ghaeilge, á labhairt nó in úsáid ag páistí áirithe sa bhaile agus go mbeidh deis ag gach páiste, ó 2025 ar aghaidh, Nuatheanga lasachta a foghlaim sa bhunscoil. Is é príomhaidhm an pháipéir seo ná féachaint go criticiúil ar DUF i gcomhthéacs mhúineadh agus foghlaim ionchuimsitheach na Gaeilge sa suíomh lán-Ghaeilge.

AN ÉAGSÚLACHT AGUS AN IONCHUIMSITHEACHT SA TUMOIDEACHAS IN ÉIRINN

Cineál oideachais dháttheangaigh atá sa tumoideachas agus meastar go bhfuil an dáttheangachas suimitheach nó an t-ilteangachas ar cheann de na príomhchuspóirí leis (Ní Dhiorbháin et al., 2023; Swain agus Lapkin, 2005). Is bunscoileanna lán-Ghaeilge iad thart ar 8% de na bunscoileanna i bPoblacht na hÉireann (Gaeloideachas, 2025), scoileanna Gaeltachta agus scoileanna lasmuigh den Ghaeltacht ina measc. In Éirinn, bíonn cur chuige an lántumtha luaith i bhfeidhm i bhformhór na scoileanna lán-Ghaeilge (Ó Duibhir, 2018) faoina dtumtar an páiste sa Ghaeilge ar feadh dhá bhliain ar an meán. Ní thosaítear ar theagasc foirmiúil an Bhéarla go dtí go mbíonn tréimhse an tumtha sin thart (Ní Aogáin et al., 2021). Ó tugadh isteach an *Polasaí don Oideachas Gaeltachta* (ROS, 2016), is gá do bhunscoileanna i gceantair Ghaeltachta tréimhse an tumtha a chur chun feidhme ar feadh dhá bhliain ar a laghad, chun stádas mar 'Scoil Ghaeltachta' a bhaint amach. Tá an critéar sin ar cheann amháin de na trí chritéar déag atá bunaithe ar chúrsaí teanga atá le comhlíonadh le haitheantas mar Scoil Ghaeltachta a bhaint amach.

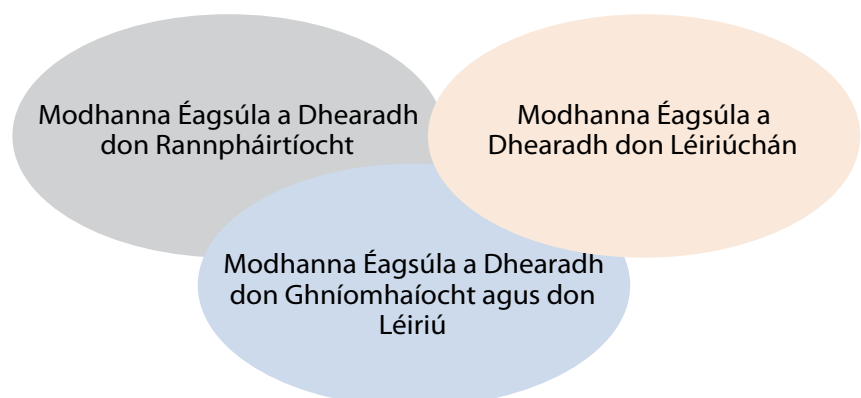
Ar aon dul lena bpiaraí eile, bíonn raon leathan réimsí spéise, láidreachtaí agus riachtanas ag páistí san oideachas lán-Ghaeilge (Nic Aindriú, 2019; Ní Chinnéide, 2009; Nic Gabhann, 2008) agus bíonn gá le cur chuige ionchuimsitheach a chur i bhfeidhm ar bhonn na scoile uile chun tacú le foghlaim gach páiste (Ó Duibhir et al., 2024). Tá múineadh agus foghlaim an dara teanga i mbunscoileanna forbartha tuilleadh le blianta beaga anuas, go háirithe ó a cuireadh CTB (CNCM, 2019) i bhfeidhm, curaclam teanga comhtháite arb é is aidhm dó a bheith ionchuimsitheach maidir le gach féiniúlacht, cumas foghlama, réimse spéise, agus cúlra teanga. Bíonn sé mar sprioc ag an gcuraclam rannpháirtíocht gach páiste a chur chun cinn sa phróiseas foghlama teanga (CNCM, 2019).

Tá comhthéacs sochtheangeolaíoch an oideachais lán-Ghaeilge níos casta le dornán blianta anuas. Ar an gcéad dul síos, léirítear sa taighde gur tháinig laghdú idir 1970 agus 2000 ar líon na bpáistí a thagann ó theaghlaiigh ag a mbíonn an Ghaeilge á labhairt acu sa bhaile, a bhíonn ag freastal ar scoileanna lán-Ghaeilge lasmuigh den Ghaeltacht (Coady agus Ó Laoire, 2002). Ina theannta sin, i scoileanna Gaeltachta, is minic a léiríonn páistí inniúlacht níos airde sa Bhéarla ná sa Ghaeilge i ngnéithe áirithe den fhorbairt teanga (Péterváry et al., 2014), rud a chuireann leis na saindeacrachtaí a bhaineann leis an nGaeilge a chur chun cinn mar chéad teanga sa chomhthéacs scoile lán-Ghaeilge (Ní Shéaghdha, 2010; Thomas agus Dunne, 2022). Lena chois sin, tá claochlú tagtha ar thírdhreach na hÉireann ó thaobh teangacha de freisin, agus tá breis is 200 teanga á labhairt nó in úsáid i bPoblacht na hÉireann inniu (an Phríomh-Oifig Staidrimh, 2017). Tugtar le fios i dtorthaí ón bPríomh-Oifig Staidrimh (2023) go n-áirítear ar chainteoirí Gaeilge 13% de shaoránaigh de chuid na Polainne (breis is 10,800 duine), 13% de shaoránaigh de chuid na Laitvia (breis is 2,100 duine) agus 15% de shaoránaigh de chuid na hAstráile (breis is 500 duine). De bharr na n-athruithe seo ar fad in Éirinn, ní féidir a shéanadh ach go dteastaíonn oideolaíochtaí láidre cruthaitheacha ó shuíomhanna oideachais lán-Ghaeilge chun tacú le riachtanais teanga éagsúla na bhfoghlaiméoirí (Ní Dhiorbháin et al., 2023), chun forbairt litearthachta sa mhionteanga nó sa teanga mhionlathé a chur chun cinn (Lauchlan et al., 2012; Rhys agus Thomas, 2013), agus chun páistí a ullmhú don domhan ilteangach ina maireann siad (Dunne, 2025). Dá gcuimhneofaí ar theagasc agus ar fhoghlaim an dara teanga faoi scáth chreat an DUF, d'fhéadfadh sé go mbeadh buntáistí ann chun tacú le foghlaim teanga gach páiste i gcaoi ionchuimsitheach i suíomhanna lán-Ghaeilge. D'fhéadfadh sé tacú freisin le cur chun feidhme moltaí a tháinig chun solais le déanaí ón Roinn Oideachais chun cleachtais níos ionchuimsitheach a chur i bhfeidhm i suíomhanna lán-Ghaeilge (Ó Duibhir et al., 2024). Os a choinne sin, is fiú a lua go mbraitheann cur i bhfeidhm DUF ar fhorbairt ghairmiúil éifeachtach a bheith ar fáil (Mac Domhnaill agus Nic an Bhaire, 2022).

AN DEARADH UILÍOCH DON FHOGHLAIM A CHUR I BHFEIDHM I DTEAGASC AGUS I BHFOGHLAIM NA GAEILGE I SUÍOMHANA TUMOIDEACHAIS

Baineann trí phrionsabal leis an DUF: Modhanna Éagsúla a Dhearadh don Rannpháirtíocht (an chúis leis an bhfoghlaim); Modhanna Éagsúla a Dhearadh don Léiriúchán (a bhfuil i gceist leis an bhfoghlaim); agus Modhanna Éagsúla a Dhearadh don Ghníomhaíocht agus don Léiriú (an chaoi a bhfoghlaimítear) (CAST.org, 2024), agus léirítear na prionsabail sin i bhFíor 1. Meastar gur cur chuige réamhghníomhach é an DUF a mholann modhanna solúbtha teagasc agus foghlama a chruthú ó thús na céime pleanála chun freastal ar réimse leathan éagsúlachtaí (Capp, 2020). In ainneoin borradh a bheith faoin taighde a imscrúdaíonn DUF san oideachas i gcoitinne in Éirinn (Flood agus Banks, 2021), go nuige seo, is fíorbheag an taighde atá ar fáil a chaitheann súil ar DUF i dtaobh mhúineadh agus foghlaim na Gaeilge sa chomhthéacs tumoideachais. Cé go léiríonn roinnt taighde na naisc shoiléire idir na prionsabail a ghabhann le DUF agus teoiricí shealbhú an dara teanga (Rao agus Torres, 2017), níor féachadh go leordhóthanach sa litríocht ar na féidearthachtaí iomlána atá ag an DUF chun tacú le teagasc agus le foghlaim ionchuimsitheach na Gaeilge i suíomhanna lán-Ghaeilge. D'fhéadfaí tacú le múinteoirí tumoideachais DUF a fhí isteach ina gcuid cleachtais ach coincheap an chreata a scagadh in oideachas tosaigh múinteoirí agus san fhorbairt ghairmiúil. Ar an gcaoi sin, bheifí ag súil go dtacófaí tuiscint mhaith ar an DUF le múinteoirí tumoideachais chun bacainní foghlama teanga a bhaint, chun freastal ar riachtanais foghlaiméoirí teanga éagsúla, chun barr feabhais a chur ar rannpháirtíocht foghlaim na teanga trí réimsí spéise gach foghlaiméora a chur san áireamh (Cook agus Rao, 2018), agus chun aghaidh a thabhairt ar chuid de na dúshláin a thuiriscítear maidir le teagasc na Gaeilge (RO, 2022).

Fíor 1: Na Trí Phrionsabal a ghabhann leis an Dearadh Uilíoch don Foghlaim (Curtha in oiriúint ó: www.cast.org, 2024)



MODHANNA ÉAGSÚLA A DHEARADH DON RANPHÁIRTÍOCHT

Sa chéad phrionsabal den chreat, féachtar ar a thábhachtaí atá sé bealaí éagsúla a chur ar fáil inar féidir le foghlaimeoirí a bheith rannpháirteach sa phróiseas foghlama. Sonraítear i dtaighde Rao agus Torres (2017) go dtagann an prionsabal maidir le modhanna éagsúla a dhearadh don rannpháirtíocht le coincheap Krashen agus an scagaire mothachtálach nó an *'affective filter'* mar is fearr aithne air sa Bhéarla, coincheap a chuireann béim arís eile ar a thábhachtaí atá sé a chinntiú go mbíonn scagaire íseal ag foghlaimeoirí teanga (is é sin le rá nach mbíonn strus, imní ná faitíos ar an bhfoghlaimeoir, agus go mbraitheann sé slán sábháilte agus réidh le dul i mbun foghlama) chun coinníollacha fabhracha don fhoghlaim a dheimhniú (Tedick agus Lyster, 2020). Chun spreagadh agus spéis na bhfoghlaimeoirí a ghríosú agus, dá réir sin, chun a rannpháirtíocht sa phróiseas foghlama a threisiú, molann Courey et al. (2013) úsáid a bhaint as teagasc atá cruthaitheach, praiticiúil agus bríoch. Is gné ríthábhachtach den phrionsabal seo é an t-aoibhneas agus an súgradh a spreagadh sa timpeallacht foghlama agus an dá choincheap sin a bheith i gcroílár an teagaisc agus na foghlama (CAST.org, 2024). Ó thaobh cur chun feidhme praiticiúil de, tá sé léirithe go gcuireann tionscadail ina spreagtar páistí dul i mbun léitheoireachta sa Ghaeilge mar chaitheamh aimsire, bíodh sé ar scoil nó sa bhaile, leis an spreagadh teangeolaíoch agus go gcuireann sé tuilleadh deiseanna teagmhála leis an teanga ar fáil, fiú i gcás nach ann do phobal teanga in aice láimhe (Dunne agus Hickey, 2017; Dunne agus Ní Fhaoláin, 2020). Ina theannta sin, is díol spéise é go molann Winter (2016) réamheolas na bhfoghlaimeoirí mar aon lena n-ullmhacht chun foghlama a chur san áireamh ó thús an phróisis pleanála. Cuireann sé béim arís eile ar a thábhachtaí atá sé an réamheolas sin a fhorbairt go seasmhach i rith an phróisis foghlama chun spreagadh intreach na bhfoghlaimeoirí a chothú. Chun aitheantas a thabhairt do réamheolas na bhfoghlaimeoirí agus chun é a mheas, d'fhéadfadh múinteoirí na foghlaimeoirí a spreagadh chun a spriocanna foghlama féin a leagan amach agus machnamh a dhéanamh orthu go leanúnach le linn an cheachta nó le linn na tréimhse foghlama. D'fhéadfadh múinteoirí leas a bhaint as straitéisí amhail: *'Tá mé in ann... Ba mhaith liom bheith in ann...'* nó colún A agus B a líonadh isteach i *gCairt ABC – Ar eolas agam... Ba mhaith liom fáil amach... Cad a d'fhoghlaim mé... chun na cleachtais seo a spreagadh*¹.

Tá sé tábhachtach a aithint, áfach, go n-áirítear ar ghnéithe sainiúla na rannpháirtíochta, ó thaobh foghlaim an dara teanga nó teanga breise de, an riachtanas go mbeadh an timpeallacht foghlama teanga ábhartha do shaol an fhoghlaimeora, go mbraitheann an foghlaimeoir mar bhall den phobal teanga, agus go gcothaítear dearcthaí dearfacha i leith na teanga (Harris et al., 2006). Ar an gcaoi chéanna, meabhraítear dúinn le Prionsabal a hAon nach mór foghlaimeoirí a ghríosú lena gcuid suimeanna agus cúlraí féin a thabhairt go dtí an timpeallacht foghlama agus nach mór tacú leo chun naisc a dhéanamh idir an próiseas foghlama agus a ngnáthshaol laethúil (CAST.org, 2024). Dá bhrí sin, i gcás daoine arb í an Ghaeilge a gcéad teanga, is ríthábhachtach na deiseanna le haghaidh saibhriú teanga (Coady agus Ó Laoire, 2002; Ní Fhlaithearta agus Ó Brolcháin, 2023; Ó Duibhir et al., 2015), cleachtas a thagann go cruinn leis an mbéim athnuaithe atá ar mheas agus ar fheasacht a chothú ar chanúintí éagsúla i dtreoirilínte a ghabhann le DUF (CAST.org, 2024). Is ann do thionscnaimh amhail *Sárchainteoirí* faoina dtugann sárchainteoirí den teanga sa phobal cuairt ar sheomraí ranga chun a n-eolas saibhir ar an teanga a roinnt agus líofacht a léiriú (Ní Shéaghdha, 2010). Léirítear freisin go bhfuil úsáid na teicneolaíochta digítí agus na n-ealaíon an-éifeachtach chun úsáid chruthaitheach na Gaeilge i scoileanna Gaeltachta a chur chun cinn (Kiely et al., 2022). Lena chois sin, dealraítear sa taighde go bhféadfaí rannpháirtíocht in aistear foghlama na Gaeilge a chur chun cinn trí ghníomhaíochtaí ar leith, mar shampla, teaghlaigh agus glúnta éagsúla a spreagadh chun an Ghaeilge a labhairt le chéile sa bhaile trí ghníomhaíochtaí cruthaitheacha spráilúla amhail bÁCáil (Engman et al., 2023) nó na páistí a spreagadh chun Gaeilge a mhúineadh do thuismitheoirí nó do bhaill teaghlaigh eile sa bhaile (O'Toole, 2023). Cothaíonn na gníomhaíochtaí seo iarracht agus dianseasmhacht in aistear foghlama teanga na bhfoghlaimeoirí. Agus pobal Gaeilge na bhfoghlaimeoirí á leathnú ag múinteoirí lán-Ghaeilge, d'fhéadfadh na múinteoirí leas a bhaint as gníomhaíochtaí ranga amhail *Réaltaí Gaeilge* ina spreagtar na páistí taighde a dhéanamh ar dhaoine cáiliúla a bhaineann úsáid as an nGaeilge, nó *Mo Phobal Gaelach* ina spreagtar páistí labhairt le daoine den teaghlach agus le cairde leo faoina n-úsáid Ghaeilge (tá roinnt ceisteanna samplacha le fáil in Aguisín A chun na tasc seo a dhéanamh sa seomra ranga).

MODHANNA ÉAGSÚLA A DHEARADH DON LÉIRIÚCHÁN

Aithnítear leis an dara prionsabal, Modhanna Éagsúla a Dhearadh don Léiriúchán, go dtugann foghlaimeoirí faoi eolas nua ar bhealaí éagsúla. Is gné bhunriachtanach den phrionsabal seo ná ábhar foghlama a dhearadh i gcaoi ar leith le gur féidir leis an líon is mó foghlaimeoirí rochtain a fháil air (Courey et al., 2013). Is ann do chosúlachtaí áirithe idir Prionsabal a Dó de chreat an DUF agus teoiric Krashen (1985) maidir le hionchur teanga sothuigthe (Rao agus Torres, 2017) ina maítear gur gá d'fhoghlaimeoirí go leor ionchur teanga shuibhir a fháil, ionchur atá in oiriúint dá gcumais, chun tacú le sealbhú agus le forbairt an dara teanga.

¹ Tá cur síos ar an ngníomhaíocht seo, agus na gníomhaíochtaí eile a luaitear sa pháipéar seo, ar fáil sa lámhleabhar *An Ghaeilge do gach duine. An dearadh uilíoch don fhoghlaim.*

Anuas air sin, tugtar le fios sa phrionsabal céanna go bhfuil luach ar leith ag baint le heolas a fhorbairt trí aistriú agus trí ghinearálú eolais, laistigh de choincheapa agus eatarthu (CAST.org, 2024). Dealraíonn sé go bhfuil an tuiscint sin cosúil le hipitéis na Buninniúlachta Coitinne (Cummins, 2021) faoina gcreidtear go mbíonn foghlaimeoirí teanga ag tarraingt ar inniúlacht agus ar thuiscint choiteann den teanga, agus gur féidir roinnt scileanna a aistriú ó theanga amháin go teanga eile chun tacú le foghlaim agus sealbhú na teanga breise. D'fhéadfaí a thabhairt le tuiscint, mar sin, gur cheart béim shonrach a chur ar dheiseanna chun tacú le haistriú féideartha eolais laistigh de theangacha na bhfoghlaimeoirí agus idir na teangacha agus gur cheart na deiseanna sin a iniúchadh sa timpeallacht foghlama teanga chun an dátheangachas suimitheach / ilteangachas a fhorbairt. Cé go sonraítear i roinnt taighde nach n-aistríonn gach coincheap ná scil ó theanga go teanga (Barnes, 2021; Barrett et al., 2020), luaitear ceithre phríomhréimse i dtaighde eile le Ó Duibhir agus Cummins (2012) ar féidir aistriú idir teanga go rathúil. Ar na réimsí sin, tá (i) aistriú eolais choincheapúil, (ii) aistriú gnéithe sonracha den teanga, (iii) aistriú feasachta fóineolaíochta agus (iv) aistriú straitéisí meiteachognaíochta agus meitheangeolaíochta. Ó thaobh cur chun feidhme praiticiúil de, is féidir le cleachtais áirithe teagaisc agus foghlama tacú le haistriú eolais choincheapúil, amhail treisiú a dhéanamh ar na straitéisí tuisceana céanna sa léitheoireacht (Ó Cathalláin, 2011), agus na gnásanna cló céanna sna ceachtanna Gaeilge agus Béarla. Is féidir úsáid a bhaint as póstaer agus áiseanna amhairc sa timpeallacht foghlama chun tacú le foghlaimeoirí eolas coincheapúil agus eolas sonracha den teanga a aistriú idir teangacha. D'fhéadfaí tuiscint foghlaimeoirí a threisiú maidir le coincheapa amhail seánraí léitheoireachta agus scríbhneoireachta agus an t-eolas a aistriú ó theanga go teanga ach leas a bhaint as na heagraithe grafacha comhchosúla i gceachtanna Gaeilge agus Béarla. Anuas air sin, is féidir aistriú straitéisí meiteachognaíochta agus meitheangeolaíochta a spreagadh trí úsáid a bhaint as na modhanna céanna measúnaithe atá faoi stiúir an pháistí mar aon le modhanna chun spriocanna foghlama a leagan amach agus modhanna chun machnamh na bhfoghlaimeoirí ar a gcuid foghlama a mhealladh sa Ghaeilge agus sa Bhéarla (mar shampla, *Dhá Réalta agus Mian Amháin; An Ceapaire Comhairle; Tá mé in ann... Ba mhaith liom bheith in ann...*). Is féidir le gníomhaíochtaí ilteangacha eile amhail féachaint ar ainmneacha flóra agus fána i dteangacha éagsúla deis a thabhairt do pháistí freisin féachaint ar leideanna faoin mbláth, mar shampla méid agus cruth an bhlátha, an tréimhse den bhliain ina bhfásann sé, agus aon bhéaloideas a bhaineann lena ainm i dteangacha éagsúla. Le gníomhaíochtaí eile ilteangacha mar sin, ina bpléann páistí cosúlachtaí agus éagsúlachtaí idir stór focal sa Ghaeilge agus sa Bhreatnais, is féidir leo feasacht a chruthú ar naisc idir teangacha Ceilteacha (Dunne, 2024). Tá treoir bhreise ar fáil sa lámhleabhar *Trasteangú sa Seomra Ranga* (Thomas et al., 2022) maidir leis an trasteangú a úsáid mar uirlis oideolaíoch sa teagasc teanga.

Mar sin féin, tá sé tábhachtach na dúshláin a bhíonn le sárú san oideachas lán-Ghaeilge a aithint de réir mar atá luaite i dTuarascáil an Phríomhchigire (RO, 2022). Cuirtear in iúl sa tuarascáil go mbaineann dúshláin faoi leith le múineadh agus foghlaim sainfhoiclóir a bhaineann go sonrach le hábhair ar fud an churaclaim. Tá an scafláil ina gné bhunriachtanach de chur chun feidhme rathúil Phrionsabal a Dó de chreat an DUF chun tacú leis an bhfoghlaimeoir iad féin a fhorbairt mar fhoghlaimeoir seiftiúil agus eolach (CAST.org, 2023) agus d'fhéadfadh coincheap na scaflála a bheith mar réiteach féideartha ar dhúshláin an tsainfhoiclóra a fhorbairt i measc páistí tumoideachais. Nuair a chuimhnítear ar mhodhanna scaflála éagsúla i gcomhthéacs mhúineadh agus foghlaim an dara teanga agus na teanga breise, d'fhéadfadh go dtéann raidhse prionta sa timpeallacht go mór chun sochair shealbhú stór focal na bhfoghlaimeoirí. Ina theannta sin, tacaíonn an prionta sin sa timpeallacht le foghlaimeoirí agus iad ag iarraidh iad féin a fhorbairt mar fhoghlaimeoirí agus úsáideoirí teanga neamhspleácha. Os a choinne sin, agus sainfhoiclóir nua á chur ar taispeáint sa seomra ranga, is gá a dheimhniú go mbíonn an teanga á léiriú ar bhealach atá soiléir do gach foghlaimeoir agus go bhfuil sé mínithe i gcomhthéacs atá bríoch agus in oiriúint do shaol an fhoghlaimeora. Agus muid ag breathnú ar mhúineadh agus ar foghlaim na Gaeilge faoi scáth chreat an DUF, ní mór a mhaíomh go bhfuil tábhacht nach beag ag baint le stór focal nua a chur faoi bhráid na bhfoghlaimeoirí le léirithe éagsúla, mar shampla léiriú amhairc (mar aon le rud nó earra ón bhfíorshaol nuair is féidir) agus le léiriú ó bhéal ón múinteoir agus ó pháistí eile sa rang chun cuidiú le tuiscint na bhfoghlaimeoirí (CAST.org, 2024). Ina theannta sin, dá dtabharfaí samplaí éagsúla den stór focal nua i gcomhthéacsanna difriúla d'fhoghlaimeoirí le linn an lae scoile, d'fhéadfaí cuidiú le tuiscint ní ba dhoimhne agus d'fhéadfaí rochtain ní ba leithne ar an gcoincheap a chur ar fáil (Capp, 2020). Ar an téad céanna, d'fhéadfaí leas a bhaint as teicneolaíochtaí digiteacha cruthaitheacha, mar shampla Abair.ie (Coláiste na Tríonóide, Baile Átha Cliath) le go bhfaigheadh foghlaimeoirí aiseolas ar úsáid a dteanga agus ar a gcuid foghraíochta i gcás stór focal nua, agus iad sa seomra ranga nó sa bhaile (féach Ní Chiaráin, 2024 chun achoimre a fháil ar theicneolaíochtaí digiteacha atá á bhforbairt i gColáiste na Tríonóide, Baile Átha Cliath). Thairis sin, is féidir le foghlaimeoirí éisteacht le scéalta / sleachta á léamh roimh théacs a léamh iad féin chun tacú lena gcuid tuisceana. D'fhéadfaí leas a bhaint as na feidhmeanna 'Léigh os Ard' in Microsoft Word, suíomhanna gréasáin amhail SoundCloud ar a bhfuil fáil ar thaifeadtaí fuaime de théacsanna ó fhoilsitheoirí Gaeilge, nó suíomhanna gréasáin ar a bhfuil fáil ar leaganacha fuaime agus téacs de scéalta, mar shampla Léigh Anois nó Léigh Leat nó Scéal an Lae ar TG4 Foghlaim.

MODHANNA ÉAGSÚLA A DHEARADH DON GHNÍOMHAÍOCHT AGUS DON LÉIRIÚ

Ní hionann aon bheirt fhoghlaimeoirí sa chaoi is a bhfoghlaímíonn siad, sa chaoi a dtéann siad i ngleic leis an bpróiseas foghlama, ná sa chaoi a gcuireann siad a gcuid foghlama in iúl (CAST.org, 2024). Dá bhrí sin, chun an fhoghlaim agus an fhorbairt is fearr do chách a chinntiú, is gá pleanáil le haghaidh na n-éagsúlachtaí uile seo a bhíonn in aon seomra

ranga ón tús de réir mar atá sonraithe faoi Phrionsabal a Trí, Modhanna Éagsúla a Dhearadh don Ghníomhaíocht agus don Léiriú. Faoin bprionsabal seo, cuimhnítear ar an tairbhe a bhaineann le modhanna éagsúla cumarsáide a chur faoi bhráid an fhoghlaiméora chun tacú leo dul i ngleic leis an bhfoghlaim, agus leis an bhfoghlaim nua a léiriú ar bhealach a oireann dóibh (Capp, 2020). Murab ionann agus an dá phrionsabal eile, díríonn Prionsabal a Trí ar fhianaise ar a gcuid foghlama féin a bheith á gcur ar fáil ag foghlaiméoirí. Maidir le sealbhú an dara teanga agus na teanga breise de, aithnítear go forleathan go n-imríonn aschur teanga an fhoghlaiméora tionchar suntasach ar phróiseas an tsealbhaithé teanga. Tá lear mór taighde curtha i gcrích a léiríonn go mbíonn ar fhoghlaiméoirí neart aschur teanga a chumadh agus a chleachtadh, ar bhealach a fheileann dá riachtanais agus dá gcumais, chun iad féin a fhorbairt ina n-úsáideoirí inniúla teanga (Swain, 2005).

Agus machnamh á dhéanamh ar an gcaoi ar féidir Modhanna Éagsúla a Dhearadh don Ghníomhaíocht agus don Léiriú a chur chun cinn i gcomhthéacs shealbhu an dara teanga agus na teanga breise, is fiú modhanna iomchuí measúnaithe a chur ar fáil chun bealaí solúbtha éagsúla a thabhairt d'fhoghlaiméoirí lena bhfoghlaim a léiriú ar bhealach iomlánaíoch atá oiriúnach dá riachtanais. Tá modhanna éagsúla measúnaithe sonraithe ar an gContanam de Mhodhanna Measúnaithe (CNCM, 2007) chun tacú le múinteoirí measúnú leordhóthanach a dhéanamh ar acmhainneacht iomlán an fhoghlaiméora. Cé gur tuar dóchas é an fhorbairt atá tagtha ar an raon measúnuithe foirmiúla atá ar fáil do shuíomhanna lán-Ghaeilge le dornán blianta anuas (Barnes et al., 2022; English, 2024), tá ganntanas measúnuithe fós ann ina gcuirtear san áireamh contanam an dátheangachais / ilteangachais agus a bhfuil fáil ar shonraí normaithe ina leith do phróifíil éagsúla cainteoirí (Dunne, 2025). Téann sé go mór chun tairbhe fhorbairt an fhoghlaiméora nuair a thuigeann siad féin a mbuanna agus a gcumais agus nuair a thacaítear leo chun a spriocanna foghlama féin a dhearadh agus chun monatóireacht a dhéanamh ar a ndul chun cinn féin (Winter, 2016). Ar an gcaoi sin, ní mór modhanna measúnaithe a chur chun cinn sa cheacht Gaeilge atá faoi stiúir an fhoghlaiméora amhail spriocanna foghlama a dhearadh, modhanna féinmheasúnaithe agus modhanna piarmheasúnaithe cosúil leo siúd a luaitear faoi Phrionsabal a Dó (Dunne, 2025).

I bhfianaise an méid a pléadh faoi Phrionsabal a Trí, is fiú sraith roghanna a thabhairt d'fhoghlaiméoirí chun a gcuid foghlama a léiriú agus a chur in iúl, anuas ar leas a bhaint as acmhainní iomchuí chun gach bealach féideartha don fhoghlaim éifeachtach a chur ar fáil (CAST.org, 2024). Mar shampla, d'fhéadfaí roghchlár a thabhairt do na foghlaiméoirí ar mhaithe lena gcuid oibre a chur i láthair ar bhealach a oireann dá gcumais, riachtanais agus láidreachtaí, cleachtas a d'fhéadfadh, ina dhiaidh sin, feabhas breise a chur ar rannpháirtíocht na bhfoghlaiméoirí (CAST.org, 2024). Mar shampla, in áit léirmheas ar leabhar a bheith á scríobh ag foghlaiméoir, d'fhéadfaí an rogha a thabhairt dó nó di an léirmheas a chur i láthair mar stiallghreannáin, nó taifeadadh fuaime a dhéanamh ar an léirmheas le huirlisí digiteacha amhail Microsoft PowerPoint nó Recorder ar iPad. D'fhéadfadh ranganna seicliostaí foghlama a chruthú freisin, mar shampla 'Is gá dom a dhéanamh... D'fhéadfainn a dhéanamh...'; agus ar an gcaoi sin, tugtar roghanna do na foghlaiméoirí maidir lena gcuireann siad i gcrích, ar bhealach ionchuimsitheach.

CONCLÚID

Go hachomair, dealraíonn sé go ndéanann prionsabail ghinearálta an DUF forbairt ar thuiscintí ar an dea-chleachtas a ghabhann le sealbhú an dara teanga agus na teanga breise. Tugtar le fios freisin go dtagann na prionsabail sin le prionsabail ionchuimsitheacha *Churaclam Teanga na Bunscoile* (CNCM, 2019) agus, dá bhrí sin, ba cheart dóibh a bheith ina gcuid den oideachas tosaigh múinteoirí agus den fhorbairt ghairmiúil leanúnach le haghaidh múinteoirí tumoideachais. D'fhéadfadh na prionsabail DUF tacú le múinteoirí ceachtanna Gaeilge atá cruthaitheach agus ionchuimsitheach a phleanáil do chomhthéacs an tumoideachais. Ach, is follas gur oideolaíocht ar leith é a éilíonn saineolas ón múinteoir. Le bheith in ann prionsabail an DUF a chur chun feidhme go héifeachtach i seomraí ranga lán-Ghaeilge, tá sé tábhachtach go mbraitheann múinteoirí inniúil agus ar a gcompord an DUF a chur chun feidhme ina gcleachtas féin (Capp, 2020). Mar sin de, in ionad imeachtaí forbartha gairmiúla aonuaire (DeMonte, 2013) a sholáthar, tá géarghá le forbairt ghairmiúil atá fadtréimhseach agus saincheaptha do shainriachtanais na scoile chun cleachtas scoile uile an DUF a chur i bhfeidhm. Agus é sin á dhéanamh, d'fhéadfaí úsáid a bhaint as saintréithe sainitheanta na forbartha gairmiúla éifeachtaí a mhol Darling-Hammond et al. (2017) agus iad a chur in oiriúint chun freastal ar riachtanais múinteoirí tumoideachais. Dá réir sin, d'fhéadfaí iad a úsáid chun forbairt ghairmiúil éifeachtach a chruthú do chur chun feidhme an DUF. I mbeagán focal, cé go n-áitíonn na húdair go bhfuil sé d'acmhainn ag an DUF tacú le foghlaiméoirí ar a n-aistear oideachais agus difear dearfach a dhéanamh do theagasc agus d'fhoghlaim na Gaeilge i suíomhanna lán-Ghaeilge, maíonn siad go bhfuil gá le forbairt ghairmiúil éifeachtach, acmhainní praiticiúla agus treoir chinnte do mhúinteoirí chun tacú leis an gcreat a chur i bhfeidhm go rathúil i scoileanna lán-Ghaeilge.

TAGAIRTÍ

Barnes, E. (2021). *Predicting dual-language literacy attainment in Irish-English bilinguals: language-specific and language-universal contributions*. [PhD dissertation. Phonetics and Speech Laboratory, School of Linguistic, Communication and Speech Sciences, Trinity College Dublin].

- Barnes, E., Morrin, O., Ní Chasaide, A., Cummins, J., Berthelsen, H., Murphy, A., Nic Corcráin, M., O'Neill, C., Gobl, C. and Ní Chiaráin, N. (2022). *AAC don Ghaeilge: the prototype development of speech-generating assistive technology for Irish*. Proceedings of the CLTW 4 127–132. European Language Resources Association (ELRA).
- Barrett, M., William, K., and Prendeville, P. (2020). Special educational needs in bilingual primary schools in the Republic of Ireland. *Irish Educational Studies*, 39(3), 273–295. <https://doi.org/10.1080/03323315.2019.1697946>
- Capp, M. (2020). Teacher confidence to implement the principles, guidelines, and checkpoints of universal design for learning. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), 706-720. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482014>
- CAST Website. (2023). <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl> (accessed 16th June 2023).
- CAST Website. (2024). <https://udlguidelines.cast.org/> (accessed 21st September 2024).
- Central Statistics Office (CSO). (2017). Profile 7: Migration and diversity. Retrieved from: <https://www.cso.ie/en/baile/nuachtagusimeachta/lghpreasa/lch2017/daon16profil7/> (accessed 8th March 25).
- Central Statistics Office (CSO). (2023). Press Statement Census 2022 Results Profile 8 – The Irish Language and Education. Retrieved from: <https://www.cso.ie/en/csolatestnews/pressreleases/2023pressreleases/presstatemencensus2022resultsprofile8-theirishlanguageandeducation/> (accessed 8th March 25).
- Coady, M. and Ó Laoire, M. (2002). Mismatches in language policy and practice in education: the case of gaelscoileanna in the Republic of Ireland. *Language Policy*, 1(2), 143-158. <https://doi.org/10.1023/A:1016102201242>
- Cook, S. C. and Rao, K. (2018). Systematically applying UDL to effective practices for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 41(3), 179-191. <https://doi.org/10.1177/0731948717749936>
- Courey, S. J., Tappe, P., Siker, J. and LePage, P. (2013). Improved lesson planning with universal design for learning (UDL). *Teacher Education and Special Education*, 36(1), 7-27. <https://doi.org/10.1177/0888406412446178>
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the education of multilingual learners*. Multilingual Matters.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. and Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- DeMonte, J. (2013). *High-quality professional development for teachers: Supporting teacher training to improve student learning*. Washington: Centre for American Progress.
- Department of Education. Inspectorate. (2022). *Chief inspector's report*. Dublin: Stationery Office.
- Department of Education and Skills. (2016). *Polasaí don oideachas Gaeltachta (2017-2022)*. Dublin: Stationery Office.
- Dunne, C. M. (2024). *Sceitimíní. Gníomhaíochtaí Gaeilge agus drámaíochta*. An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta / Institiúid Oideachais Marino.
- Dunne, C. M. (2025). *An tumaideachas ag an mbunleibhéal in Éirinn. Léargais ón taighde náisiúnta*. An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta / Institiúid Oideachais Marino.
- Dunne, C. M. (2020). *Learning and teaching Irish in English-medium schools. 1971 – present*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.
- Dunne, C. M. and Hickey, T. M. (2017). *Roghanna agus cleachtais léitheoireachta an aosa óig*. An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta.
- Dunne, C. M. and Ní Aogáin, S. (2025). *An Ghaeilge do gach duine. An dearadh uilíoch don fhoghlaim*. An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta / Institiúid Oideachais Marino.
- Dunne, C. M. and Ní Fhaoláin, C. (2020). Getting parents reading: Supporting Irish reading at home. In G. Mehigan and M. Wilson (Eds.), *Literacy without Borders. Engaging Literacy Learners in Diverse Settings* (pp.120-133). Literacy Association of Ireland.
- Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- English, E. (2024). *Measúnú trí Ghaeilge: Treoir phraiticiúil agus ábhar tacaíochta do mhúinteoirí bunscoile*. An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta.
- Engman, M., McGurk, Ó. and MacKenzie, A. (2023). Teanga sa chistin: A qualitative study of bilingual families, baking bread, and reclaiming Irish in the home. *Teanga*, 30(1), 169-200. <https://journal.iraal.ie/index.php/teanga/article/view/5460>
- Flood, M. and Banks, J. (2021). Universal design for learning: Is it gaining momentum in Irish education? *Education Sciences*, 11(7), 341. <https://doi.org/10.3390/educsci11070341>
- Gaeloideachas. (2025). *Statistics*. <https://gaeloideachas.ie/i-am-a-researcher/statistics/> (accessed 25th January 2025).
- Harris, J., Forde, P., Archer, P., Nic Fhearaile, S. and O’Gorman, M. (2006). *Irish in primary schools. Long-term national trends in achievement*. Dublin: Department of Education and Skills.

- Kiely, J., Haals Brosnan, Uí Chianáin, A., Colum, M. and Dunne, C. M. (2022). *Report on the consultation with children on the draft primary curriculum*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment / Marino Institute of Education.
- Kiely, J., Haals Brosnan, M., Colum, M., Uí Chianáin, A. and Dunne, C. M. (2024). *Child's voice: Consulting with children as part of the redevelopment of the Primary School Curriculum*. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment / Marino Institute of Education.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Lantolf, J. and Poehner, M. (2014). *Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education: Vygotskian praxis and the research/practice divide*. New York: Routledge.
- Lauchlan, F., Parisi M. and Fadda, R. (2012). Bilingualism in Sardinia and Scotland: Exploring the cognitive benefits of speaking a 'minority' language, *International Journal of Bilingualism*, 17(1), 43–56. <https://doi.org/10.1177/1367006911429622>
- Mac Domhnaill, E. and Nic an Bhaired, M. (2022). *Teachers' opinions on the supports they have received and require to aid the implementation of the Primary Language Curriculum, with implications for future curricular implementation in primary schools*. *Irish Teachers Journal*, 10, 37-53.
- National Council for Curriculum and Assessment. (2007). *Assessment in the primary school curriculum: Guidelines for schools*. Dublin: Stationery Office.
- National Council for Curriculum and Assessment. (2019). *The primary language curriculum*. Dublin: Stationery Office.
- Ní Aogáin, S., Ní Mhurchú, C. and Ó Ceallaigh, T.J. (2021). I dtreo an tsealbhaith ar bhealach iomlánaíoch: Forbairt na foirme i gcomhthéacs na cumarsáide sa suíomh lán-Ghaeilge. *Irish Teachers' Journal*, 9, 109-122.
- Ní Aogáin, S. and Ó Duibhir, P. (2022). Ó theoiric go cleachtas: Aiseolas ceartaitheach i mbunscoileanna lán-Ghaeilge. *Teanga. The Journal of the Irish Association for Applied Linguistics*, 29, 80–106. <https://doi.org/10.35903/teanga.v29i.2520>
- Ní Chinnéide, D. (2009). *The special educational needs of bilingual (Irish-English) children. Research Report no. 52*. Department of Education, Northern Ireland.
- Ní Chiaráin, N. (2024). An Scéalaí: Foghlaim (ríomhchuidithe) na Gaeilge. In N. Volmering, C. M. Dunne, J. Walsh and N. Ó Murchadha (Eds). *Irish in Outlook. One Hundred Years of Irish Education* (pp. 81-104). Oxford: Peter Lang
- Ní Dhiorbháin, A. and Ó Duibhir, P. (2017). An explicit-inductive approach to grammar in Irish-Medium immersion schools. *Language Awareness*, 26(1), 3–24. <https://doi.org/10.1080/09658416.2016.1261870>
- Ní Dhiorbháin, A., Ní Aogáin, S. and Ó Duibhir, P. (2024). 'I learned more than the children learned'. A dual-focused professional development initiative to support immersion teachers. *Teacher Development*, 28(4), 475–493. <https://doi.org/10.1080/13664530.2024.2333416>
- Ní Dhiorbháin, A., Nic Aindriú, S., Connaughton-Crean, L. and Ó Duibhir, P. (2023). It's more the invisible benefits – multilingual parents' experiences of immersion education and their reasons for choosing immersion. *Language and Education*, 38(5), 746-765. <https://doi.org/10.1080/09500782.2023.2238680>
- Ní Fhlaithearta, A. and Ó Brolcháin, C. (2023). Iniúchadh ar na dea-chleachtais a úsáideann múinteoirí chun freastal ar riachtanais teangeolaíochta na gcainteoirí dúchais Gaeilge i mBunscoileanna Gaeltachta i gCatagóir A. *Léann Teanga: An Reiviú*. <https://doi.org/10.13025/1862-cr94>
- Ní Shéaghdha, A. (2010). *Taighde ar dhea-chleachtais bhunscoile i dtaca le saibhriú/sealbhú agus sóisialú teanga do dhaltáí arb í an Ghaeilge a gcéad teanga*. Dublin: An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta.
- Nic Aindriú, S. (2019). *The additional supports required by pupils with special educational needs in Irish medium schools*. Dublin: Sealbhú and An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta.
- Nic Aindriú, S., Connaughton-Crean, L., Ó Duibhir, P. and Travers, J. (2022). *Ag tacú le daltaí a bhfuil riachtanais speisialta oideachais acu i scoileanna Gaeltachta agus lán-Ghaeilge*. Dublin City University: Sealbhú.
- Nic Gabhann, D. (2008). *Survey of special education needs in Gaelscoileanna*. [Unpublished Masters Thesis. University of Wales, Bangor].
- Ó Cathalláin, S. (2011). *Early literacy in all-Irish Immersion primary schools: A micro-ethnographic case study of storybook reading events in Irish and English*. [Phd Dissertation. University of Stirling].
- Ó Duibhir, P. (2018). *Immersion education: Lessons from a minority language context*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ó Duibhir, P. and Cummins, J. (2012). *Towards an integrated language curriculum in early childhood and primary education (3–12 years)*. Dublin: NCCA. https://ncca.ie/en/resources/towards_an_integrated_language_curriculum_in_early_childhood_and_primary_education/ (accessed 8th March 25).

- Ó Duibhir, P., Ní Chuaig, N., Ní Thuairisg, L. and Ó Brolcháin, C. (2015). *Soláthar oideachais trí mhionteangacha: Athbhreithniú ar thaighde idirnáisiúnta*. Dublin: Department of Education and Skills.
- Ó Duibhir, P., Ní Dhiorbháin, A., Ó Floinn, C., de Brún, J. and Ní Ghealbháin, M. (2024). *Comhairliúchán don pholasáí don oideachas lán-Ghaeilge lasmuigh den Ghaeltacht. Achoimre ar na moltaí don pholasáí*. Dublin: Department of Education and Skills.
- O'Toole, J. (2023). Identifying creative and participatory approaches to respond to existing challenges for Irish language teaching and learning at English-medium primary school level. *Irish Educational Studies*, 42(4), 599-616. <https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2261432>
- Péterváry, T., Ó Curnáin, B., Ó Giollagáin, C. and Sheahan, J. (2014). *Iníúchadh ar an gcumas dátheangach. An sealbhú teanga i measc ghlúin óg na Gaeltachta*. Ollscoil na hÉireann, Gaillimh / An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta.
- Rao, K. and Torres, C. (2017). Support academic and affective learning process for English language learners with Universal Design for Learning. *Tesol Quarterly*, 51(2), 460-472. <https://doi.org/10.1002/tesq.342>
- Rhys, M. and Thomas, E. M. (2013). Bilingual Welsh-English children's acquisition of vocabulary and reading: implications for bilingual education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(6), 633-656. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.706248>
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Hand-book of research in second language teaching and learning* (Vol. 1, pp. 471-483). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Swain, M. and Lapkin, S. (2005). The evolving sociopolitical context of immersion education in Canada: Some implications for programme development. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(2), 169-186. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2005.00086.x>
- Tedick, D. J. and Lyster, R. (2020). *Scaffolding language development in immersion and dual language classrooms*. London: Routledge.
- Thomas, E. M., Siôn, C. G., Jones, B., Dafydd, M., Lloyd-Williams, S. W., Tomos, Rh., Lowri Jones, L. M., Jones, D., Maelor, G., Evans, Rh. and Caulfield, G. (2022). *Translanguaging: A quick reference guide for educators*. [Trasteangú: Treoir mheartagartha d'oidoirí]. (C. M. Dunne. Aist.). Sraith Náisiúnta Acmhainní Comhoibríocha: Aberystwyth University and Bangor University.
- Thomas, E. and Dunne, C. M. (2022). ITE provision in minority language contexts: The case of Wales and Ireland. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 10(2), 1-26. <https://doi.org/10.1075/jicb.21031.tho>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental process*. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, and E. Souberman (Eds.), (original manuscripts 1930-1934 ed.). Harvard University Press.
- Winter, G. (2016). *Examining changes in teachers' lesson plans following Universal Design for Learning training*. [PhD dissertation. Walden University].

AGUISÍN A

Ceisteanna samplacha don tasc: Mo Phobal Gaelach

Is féidir leis an múinteoir agus leis an rang cúpla ceist shamplach a scríobh chun ceisteanna an agallaimh a mhúnlú don pháiste. Mar shampla:

- An bhfuil Gaeilge agat? An bhfuil aon teanga eile agat?
- Cá bhfuair tú do chuid Gaeilge?
- An úsáideann tú do chuid Gaeilge go laethúil / seachtainiúil?
- An bhfuil aithne agat ar aon duine eile a bhfuil Gaeilge acu?
- An bhfuil aithne agat ar aon duine cáiliúil a bhfuil Gaeilge acu?

I gceantair Ghaeltacht agus líonraí Gaeilge, is féidir ceisteanna breise a chur ar dhaoine, mar shampla:

- Cén leabhar Gaeilge is fearr leat?
- Cén ceoltóir Gaeilge is fearr leat?
- An bhfuil aon nath cainte i do chanúint a thaitníonn go mór leat?



AN FÉIDIR LEIS AN BHFOGHLAIM THASCBHUNAITHE UM THEANGA AN DEARADH UILÍOCH DON FHOGHLAIM A CHUR CHUN CINN I gCOMHTHÉACS TEAGASC IONCHUIMSITHEACH NA GAEILGE?

San alt seo, déantar plé ar an nGaeilge mar ábhar scoile sna hiar-bhunscoileanna ar fad i bPoblacht na hÉireann (feasta: Éire). Déantar anailís ar an bhforbairt shuntasach a tháinig ar líon na ndíolúintí ó cuireadh critéir nua i bhfeidhm. Tugtar léargas ar an bhfoghlaim thascbhunaithe um theanga (FTBT) agus pléitear cuid de na deiseanna ar féidir a thapú chun spriocanna a bhaineann leis an dearadh uilíoch don fhoghlaim (DUF) a bhaint amach laistigh de mhúnla FTBT. Is cur chuige ionchuimsitheach é an DUF faoina ndéantar iarracht freastal ar gach dalta le chéile i bpríomhshruth an oideachais. Sa chonclúid, tá moltaí ann a chuireann síos ar shlite ar féidir le polasaithe an Roinn Oideachas a chur i bhfeidhm ar bhealach níos éifeachtaí.

Eochairfhocail: Dearadh Uilíocht don Foghlaim (DUF), Difreáil, Díolúine, Foghlaim Thascbhunaithe um Theanga (FTBT), Foghlaim Chomhtháite Ábhar agus Teanga (FCÁT)

PEARSE AHERN: Is ollamh cúnata le hoideachas é i Scoil na Teanga, na Litearthachta agus an Oideachais Luath-Óige in Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath. Bíonn suim aige sa taighde a bhaineann leis an bhfoghlaim thascbhunaithe um theanga, sealbhú dara teanga agus sa mheasúnú ar an bhfoghlaim dara teanga.

Údar comhfhreagrais: pearse.ahern@dcu.ie

AN INTREOIR

Is ábhar éigeantach ag an mbunleibhéal agus ag an iar-bhunleibhéal in Éirinn í an Ghaeilge (An Roinn Oideachais agus Eolaíochta, 2024). San alt seo, déantar plé ar an nGaeilge i gcomhthéacs ina bhfuil riachtanais speisialta oideachais (RSO) aitheanta ag os cionn de cheathrú de na daltaí in iar-bhunscoileanna in Éirinn (McCoy et al., 2019). De bharr seo, is fiú go mór roghanna a fhiosrú leis an teanga a mhúineadh le modhanna a fhreastalaíonn ar fhoghlaiméoirí éagsúla. Maidir leis an staidéar ar an nGaeilge sna hiar-bhunscoileanna tá an fhoghlaim thascbhunaithe luaite mar cheann de “na gnéithe atá suntasach faoin teagasc agus faoin bhfoghlaim” (Roinn Oideachais, 2023, lch. 15) sa tSonraíocht don tSraith Shóisearach. Cuirtear síos sa litríocht gur féidir úsáid a bhaint as an bhFoghlaim Thascbhunaithe um Theanga (FTBT) le buairt na ndaltaí roimh an dara teanga a laghdú (Aubrey et al., 2022).

AN COMHTHÉACS ATÁ FAOI CHAIBIDIL

Tá 416,631 dalta cláraithe in 721 iar-bhunscoil in Éirinn le 68 acu san earnáil lán-Ghaeilge (T1) (Gaeloideachas, 2024). Is scoileanna a fheidhmíonn trí mheán na Gaeilge iad scoileanna T1. Freastalaíonn 3,832 dalta ag an iar-bhunleibhéal ar 29 scoil sa Ghaeltacht (ceantair ina bhfuil an Ghaeilge ann mar theanga an phobail) agus freastalaíonn 11,951 dalta eile ar 47 iar-bhunscoil atá suite lasmuigh den Ghaeltacht (Gaeloideachas, 2024). Míníonn an Roinn Oideachais (2022) go follasach i gciortlán nach bhfuil aon díolúine ar fáil sna scoileanna T1 in aon chás. Luann Nic Aindriú agus Ó Duibhir (2023) go bhfuil teagascóirí ag plé le dúshláin faoi leith ó thaobh an oideachais ionchuimsitheach san earnáil T1, mar tá easpa forbartha gairmiúla agus easpa acmhainní curtha ar fáil do mhúinteoirí. Lasmuigh d’earnáil T1, tá 404,680 dalta ag freastal ar iar-bhunscoileanna a fheidhmíonn trí mheán an Bhéarla (T2).

An Ghaeilge agus an díolúine

Bíonn ar gach dalta staidéar a dhéanamh ar an nGaeilge ar scoil, seachas iad siúd a shásaíonn critéir don díolúine. Cuireadh córas nua i bhfeidhm don díolúine ag tús na bliana acadúla in 2019 (Roinn Oideachais agus Eolaíochta, 2019). Bíonn daltaí a chaith trí bliana sa chóras oideachais lasmuigh d’Éirinn agus roinnt d’fhoghlaiméoirí a bhfuil RSO acu i dteideal díolúine a fháil (Fáisnéis do Saoránaigh, 2024). Moladh i dtuarascáil taighde ar staidéar na Gaeilge (Flynn, et al., 2019) gur chóir athshamhlú a dhéanamh maidir leis an bpróiseas díolúine ionas go mbeadh sé curtha i bhfeidhm ar bhonn níos ionchuimsitheach. Tháinig méadú substaintiúil ar líon na ndíolúintí thar cúpla bliain nuair a athraíodh an córas agus an gcritéir a bhaineann le díolúine a fháil (An Roinn Oideachais, 2022; Ó Duibhir, 2023).

Tugann McTaggart (2024) le fios go raibh 49,570 ag an iar-bhunleibhéal nach raibh i mbun staidéir ar an teanga. Ciallaíonn sé sin go bhfuil díolúine ón nGaeilge ag 12.2% den daonra atá ag freastal ar scoileanna T2 ag an iar-bhunleibhéal. Glactar leis go bhfuil líon na ndíolúintí i sciar scoileanna san earnáil T2 as alt agus tá beartaithe ag an Aire iniúchadh a dhéanamh ar an ábhar (McTaggart, 2024).

AN T-OIDEACHAS IONCHUIMSITHEACH AGUS AN DEARADH UILÍOCH DON FHOGHLAIM

Faightear na treoirínte is déanaí in Éirinn a bhaineann le cúrsaí ionchuimsitheacha sa Chreat maidir leis an Oideachas Ionchuimsitheach (OI) (feasta: An Creat). Tá an cháipéis bunaithe ar chúig phrionsabal mhórtábhachtacha (An Comhairle Náisiúnta um Oideachas Speisialta (CNOS), 2011). Scríobhadh an Creat faoi anáil léirmheasa litríochta ceannródaíoch a rinne Winter agus O' Raw (2010). Sa léirmheas sin, luadh cúig phrionsabal ar chóir a bheith san áireamh i gcreat don OI, mar atá:

1. Baineann cur chuige ionchuimsitheach le pobal na scoile ar fad.
2. Tugtar aitheantas don éagsúlacht i measc daltaí agus scoileanna éagsúla.
3. Tá rannpháirtíocht ghníomhach de dhíth i ngach scoil le OI a chur i bhfeidhm.
4. Ba chóir don OI a bheith ina dhlúthchuid den phleanáil uilescoile.
5. Tá an Creat bunaithe ar fhianaise ón taighde agus ar chleachtas múinteoirí.

Maíonn Molina Roldán et al. (2021) go láidir go mbaineann gach foghlaimeoir leas as an seomra ranga atá tiomanta ag an oideachas ionchuimsitheach. Cuireann an Chomhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta (CNCM) treoirínte ar fáil do mhúinteoirí ag an iar-bhunleibhéal chun an t-oideachas ionchuimsitheach a chur chun cinn. Cothaíonn siad seo feacht na múinteoirí maidir leis an gCreat. Tá cáipéis faoi leith ar fáil do na croí-ábhar Béarla agus mata mar aon le go leor ábhar eile, ach níl aon cháipéis ar fáil a bhaineann leis an nGaeilge, cé gur ábhar éigeantach í (CNCM, 2007). Míníonn an *Center for Applied Special Technology* (CAST, 2024) go bhfuil an zón neasfhorbartha (Vygotsky, 1978) ina bhunchloch don DUF. Chuir CAST an DUF ar bun i dtosach i lár na 1980idí (Flood & Banks, 2021). Tá an creat úd bunaithe ar sheacht bprionsabal a bhí réitithe ag foireann acadúil ag deireadh na haoise seo chaite (Connell et al., 1997). Cuireann muintir DUF rompu ceachtanna a eagrú ionas go mbeadh réimse leathan foghlaimeoirí in ann tairbhe a bhaint as an gceacht. Tá achoimre thíos ar na prionsabail DUF (Burgstahler & Cauce, 2020).

- i. Cothromaíocht: ba chóir don ceacht freastal ar fhoghlaimeoirí de réimse cumas.
- ii. Solúbthacht: ba chóir go mbeadh an ceacht athraitheach le freastal ar dhaltaí éagsúla.
- iii. Simplí agus iomasach: ba chóir go mbeadh sé éasca plé leis an trealamh atá de dhíth sa cheacht.
- iv. Eolas inbhraite: ba chóir don eolas a bheith inbhraite do dhaoine fiú má tá lagú fisiceach orthu.
- v. Caoinfhulaingt ar bhotúin: ba chóir an bhéim a chur ar an iarracht agus ba chóir an modh easnaimh a sheachaint.
- vi. Beagán fisiciúlachta: níor chóir go mbeadh daoine spíonta ag deireadh an cheachta.
- vii. Tomhas agus spás: ba chóir go mbeadh spás agus tomhas an tseomra oiriúnach do réimse leathan daoine.

Mar aon leis an DUF tugann an difreáil tacaíocht don oideachas ionchuimsitheach (Tomlinson, 2014). Is córas frithghníomhach í an difreáil ina gcuireann an teagascóir obair faoi leith ar fáil do dhaltaí éagsúla sa rang. Bíonn an obair sin bunaithe ar a gcumas, na hacmhainní teanga atá acu agus ar na riachtanais sa bheis atá acu (Tomlinson, 2014). I gcodarsnacht leis an difreáil tá an DUF réamhghníomhach agus bíonn cúrsaí ionchuimsitheacha mar dhlúthchuid den phleanáil (Galkienė & Monkevičienė, 2021).

INTREOIR AR AN BHFOGHLAIM THASCBHUNAITHE UM THEANGACHA (FTBT)

Tá go leor plé déanta i measc múinteoirí in Éirinn ar an bhFoghlaim Chomhtháite Ábhar agus Teanga (FCÁT) agus déanann go leor mac léinn staidéar ar an modh sin mar chuid dá n-oiliúint tosaigh múinteoirí (Ó Duibhir, 2016). Is cinnte go bhfuil an FTBT agus an FCÁT gaolta agus forluí suntasach eatarthu (Kamal et al., 2024). Tuigtear faoin dá mhodh nach bhfuil sé indéanta an teanga agus an bhrí a bhaineann léi a scaradh óna céile (Lopes, 2020).

Cuirtear síos go láidir sa litríocht go bhfuil an FTBT ina chur chuige éifeachtach chun na scileanna idirghníomhach cainte a fhorbairt (Masuram & Sripada, 2020; Nget et al., 2020; Rahmah, 2017; Universitas Terbuka & Panduwangi, 2021). Cuireann an chumarsáid ó bhéal go leor deiseanna ar fáil don fhoghlaimeoir atá ag plé le RSO (Fitzgerald et al., 2021). Leis an FCÁT bíonn teagasc na sprioctheanga ceangailte le hábhar eile scoile; mar shampla, is féidir stór focal nua sa Ghaeilge a fhoghlaim agus ábhar staire á phlé (Banegas et al., 2025; Mac Gearailt et al., 2023b).

Is modh teagaisc é an FTBT ina mbíonn béim ar an aschur mar aon le béim ar an idirghníomhú (East, 2021). Leis an FTBT, tugann na daltaí faoi ghníomhaíochtaí atá bunaithe ar bhearna eolais. Ba chóir dóibh a bheith i mbun oibre atá

ceangailte leis an saol réadúil (Jackson, 2022), mar shampla is féidir leo a bheith i mbun taisc a bhaineann le clár ama a léamh, nó le LEGO nó Minecraft. I measc samplaí eile den fhíorshaol is féidir póstaer, nuachtlitir, físeán nó paimfléad a chruthú. Cuimsíonn sé seo DUF toisc go ligean sé do dhaltá a gcuid foghlama a chur i láthair ar bhealaí éagsúla ag baint úsáide as meáin éagsúla.

Leis an FTBT níl an t-ionchur teoranta don fhocal scríofa agus mar aon leis sin tá an chumarsáid idirghníomhach lárnach san FTBT le béim faoi leith ar an idirbheartaíocht (Van den Branden, 2006a; East, 2021). Réitíonn seo go mór leis an bprionsabal ón DUF ina mholtar modhanna éagsúla a úsáid chun an t-eolas a léiriú (CAST, 2024).

Sula ndeartar aon tasc atá dílis don FTBT ba chóir riachtanais teanga na bhfoghlaimoírí a mheas (Grote & Oliver, 2022; Long, 2005). Léiríonn Duran agus Ramaut (2010) gur féidir ceachtanna ag an leibhéal A1 ar Chomhchreat Tagartha na hEorpa um Theangacha (CEFR) a mhúineadh leis an FTBT. Is é sin an leibhéal atá feiliúnach do ghiantosaitheoirí (Comhairle na hEorpa, 2020).

CONAS GUR FÉIDIR LINN AN FTBT A CHUR CHUN CINN AR BHONN IONCHUIMSITHEACH?

Sa chuid seo, déantar plé ar na bealaí chun úsáid a bhaint as an bhfoghlaim thascbhunaithe um theanga (FTBT) le tacú le sealbhú na Gaeilge mar dhara teanga i gcás daltaí le RSO. Maidir leis an FTBT, cuireann Bygate (2020) síos go láidir nár cheart taighde ábhartha a thiomáint ag creatlach theoiriciúil ach gur cheart díriú i bhfad níos mó ar riachtanais na múinteoirí agus na scoláirí sa seomra ranga.

Tá cur síos sonrath ar fáil ó Chan (2022) ar na heilimintí atá de dhíth chun an FTBT a chur ina oiriúint mar mhodh teagaisc atá ionchuimsitheach d'fhoghlaimoírí le RSO. Míníonn Chan (2022) go bhfuil cúig ghné le meá go mion nuair atáthar ag iarraidh ceachtanna a dhearadh atá dílis don FTBT agus atá ionchuimsitheach ag an am céanna. Tagann an t-ábhar seo go láidir leis an gCreat (CNOS, 2011). Is iad seo a leanas na gnéithe a luann Chan (2022).

- i. Ba chóir éiceolaíocht oideachasúil a bhunú sa seomra ranga ina bhfuil spás ann do gach scoláire. Is é sin le rá gur chóir do na tascanna a dhearadh faoi anáil an DUF.
- ii. Níor chóir go mbeadh an t-ionchur anseo teoranta don ionchur teanga (Tagann sé seo go dlúth leis an ionchur ilmhódach atá molta go mór sa tSonraíocht (T2) don tSraith Shóisearac: An Roinn Oideachais, 2023).
- iii. Níor chóir don chumarsáid a bheith teoranta don teanga labhartha, agus is fiú úsáid a bhaint as geáitsí, gothaí gnúise agus comharthaíocht choirp freisin.
- iv. Ba chóir úsáid a bhaint as trealamh nó frapaí mar aon le huirlisí síceolaíochta (mar shampla léaráidí nó meabhairmhapa) ionas go mbeadh níos mó daoine in ann ciall a bhaint as an ionchur agus as an tasc araon.
- v. An tsainchomhairle: ba chóir úsáid a bhaint as cuir chuige fianaise-bhunaithe a bhí forbartha agus an foghlaimoír le RSO mar thosaíocht.

Is traitéisí iad seo a leanas a d'fhéadfaí a úsáid mar chuid den teagasc ionchuimsitheach: an méar litriú (mar shampla don duine le lagú éisteachta) (Walsh-Aziz et al., 2023), leasú amhairc agus céimeanna an taisc a dheighilt ionas nach mbeadh ach codanna beaga le déanamh in aon bhabhta amháin. (Ellis et al., 2019).

Is cur chuige oideachasúil í an fhoghlaim ilchéadfach ina bhfuil fócas faoi leith curtha ar acmhainní closamhairc mar aon leis an bhfoghlaim chinéistéiseach nuair a bhíonn na daltaí gníomhach agus iad i mbun foghlama (Eroğlu et al., 2022). Leagtar síos sa litríocht freisin go bhfuil an FTBT in ann an fhoghlaim ilchéadfach a chothú (Schrooten, 2006) agus cruthaíonn sé seo spás don dalta atá disléicse air chun teacht isteach ar an nGaeilge agus chun cur lena gcumas labhartha sa teanga.

Mar chuid dá obair bharrthábhachtach úsáideann Krashen (1986) meafar de scagaire mothaitheach le cur síos a dhéanamh ar an tionchar atá ag mothúcháin ar fhorbairt na sprioctheanga, ach go háirithe ar an teanga labhartha. Cuireann Krashen (1986) síos go láidir go dtagann laghdú ar inní na ndaltaí nuair nach iad rialacha gramadaí príomhfócas an cheachta. Léiríonn staidéar fadaimseartha Zehan et al. (2021) gur fíor sin i gcás an FTBT. Tá torthaí an staidéir sin bunaithe ar shonraí a eascraíonn ó fhéintuarascáil 34 daltaí.

Tugtar le fios sa litríocht chuí gur féidir an fhoghlaim ríomhchuidithe teangacha (CALL) a úsáid mar bhunús don FTBT (González-Lloret, 2017). Maíonn an t-údar go bhfuil an FTBT "ideal for informing and fully realizing the potential of technological innovations for language learning" (González-Lloret, 2017, lch. 234). Deimhníonn anailís chórasach ar 1799 foilseachán go bhfuil an teicneolaíocht oiriúnaitheach ar cheann de na téamaí is mó atá á phlé sa taighde a bhaineann leis an FTBT le deireanas (Jia & Bava Harji, 2023). Léiríonn an nasc idir an teicneolaíocht oiriúnaitheach agus an FTBT bealaí éagsúla chun úsáid a bhaint as an modh teagaisc seo le tacú le cur i bhfeidhm an DUF.

SMAOINTE PRAITICIÚLA CHUN AN FTBT A CHEANGAIL LEIS AN DUF

Más féidir an rochtain dhigiteach ar na tascanna a neartú, cuireann sín go mór leis an gcumas atá ag an FTBT chun an t-oideachas ionchuimsitheach a éascú (Vasinda & Pilgrim, 2022). Ceann de na teicneolaíochtaí oiriúnaitheacha is cumhachtaí le hábhar léitheoireachta a chur ar fáil do níos mó daoine ná na closleabhair (Almgren Bäck et al., 2024). Tá roinnt ar fáil sa Gaeilge saor in aice atá feiliúnach d'fhoghlaimoirí óga agus do dhéagóirí ar líne.

Nuair atá múinteoir ag obair le mionsamhlacha mar chuid den tasc i gceacht FTBT is féidir téacs malartach (*alt text*) a chur le gach ceann acu (Huntsman, 2022). Is acmhainn í seo a chuireann síos ar chuma nó ar fheidhm íomhá ar leathanach gréasáin, tá sé tairbheach don fhoghlaimoir a bhfuil lagú amhairc air, ag cuidiú leo ciall a bhaint as an tasc.

Má chastar físeán nó gearrscannán mar chuid de thasc, ba chóir tras-scríbhinn den dialóg a chur ar fáil do dhaltáí a bhfuil lagú éisteachta acu. Is féidir úsáid a bhaint as an tras-scríbhinn chun fotheideal a chur leis an bhfíseán (Venturini et al., 2022). Dá mbeadh an tasc bunaithe ar mhírobair (*jig sawing*), le cuid den eolas riachtanach curtha ar fáil do gach dalta sa ghrúpa, d'fhéadfaí comhad fuaimne a thabhairt do dhaltá dá mbeadh deacrachtaí acu leis an léitheoireacht (Almumen, 2020). Is féidir úsáid a bhaint as guthanna sintéiseacha chun an t-aistriú ó théacs go teanga a éascú; tá ceann forbartha as Gaeilge ag Coláiste na Tríonóide, Baile Átha Cliath (www.abair.ie).

AN CHONCLÚID

Caithfidh múinteoirí a dhearann ceachtanna FTBT riachtanais teanga na bhfoghlaimoirí a thuiscint (Long, 2005). Ba chóir don saothar sa seomra ranga a bheith bunaithe ar thascanna oideachasúla atá ceangailte le heolas a bhaineann le riachtanais teanga na ndaltaí (Grote & Oliver, 2022). Leis seo a bhaint amach, i gcás na Gaeilge, caithfear taighde a dhéanamh ina bhfuil éisteacht ghéar tugtha do na daltaí ag an iar-bhunleibhéal chun a riachtanais theanga ó thaobh na Gaeilge a thuiscint níos fearr. Mar aon leis seo ba chóir níos mó taighde a dhéanamh chun leas a bhaint as an teicneolaíocht chun tacú le cur i bhfeidhm an FTBT ar bhonn ionchuimsitheach nuair atá an Ghaeilge á múineadh mar dhara teanga.

MOLTAÍ DON TODHCHAÍ

Leis an tSonraíocht (T2) a chur i bhfeidhm don tSraith Shóisearach, ní mór réimse acmhainní a fhorbairt a thagann leis an FTBT mar mhodh teagaisc (CNCM, 2023). Mar sin, ba chóir taisclann a bhunú ar bhonn comhoibrítheach i measc múinteoirí fud fad na tíre. Leis seo a dhéanamh i gceart caithfear taighde cuimsitheach a dhéanamh ar riachtanais teanga daltaí iarbhunscóile ó thaobh na Gaeilge de, ionas go mbeadh foireann fhóna tascanna á forbairt a luíonn le suimeanna agus le spriocanna na ndaltaí.

TAGAIRTÍ

- Almgren Bäck, G., Lindeblad, E., Elmqvist, C., & Svensson, I. (2024). Dyslexic students' experiences in using assistive technology to support written language skills: A five-year follow-up. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 19(4), 1217–1227. <https://doi.org/10.1080/17483107.2022.2161647>
- Almumen, H. A. (2020). Universal Design for Learning (UDL) Across Cultures: The Application of UDL in Kuwaiti Inclusive Classrooms. *Sage Open*, 10(4), 2158244020969674. <https://doi.org/10.1177/2158244020969674>
- An Chomhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta (CNCM). (2007). *Treoirlínte do Mhúinteoirí Daltaí le Mion-Mhíchumais Ghinearálta Foghlama*. https://www.ncca.ie/media/2509/sen_introduction.pdf
- An Comhairle Náisiúnta um Oideachas Speisialta. (2011). *Creat maidir le hOideachas Uilechuimsitheach Treoir do na Scoileanna maidir leis an Uilechuimsitheacht i ndáil le Daltaí a bhfuil Riachtanais Speisialta Oideachais acu*. <https://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/Final-Irish-version-for-pub-on-web.pdf>
- An Roinn Oideachais. (2022). *Ciorclán 0022/2022 Díolúintí ó Staidéar na Gaeilge Athbhreithniú ar Ciorclán 0053/2019*. <https://assets.gov.ie/27473/c10cb646f6a14074b6d02d54b0ab3d1b.pdf>
- An Roinn Oideachais. (2023). *Sonraíocht Ghaeilge na Sraithe Sóisearaí Scoileanna a fheidhmíonn trí mheán an Bhéarla (T2)*. https://curriculumonline.ie/getmedia/ac4ea67a-3318-4900-a156-9e8cb9cafaac/JC-GAE-T2_sonraiocht-deiridh.pdf

- An Roinn Oideachais agus Eolaíochta. (2019). *Ciorclán 0052/2019 Athbhreithnithe ar Dhíolúine ó Staidéar ar an nGaeilge: Athbhreithniú ar Chiorclán 12/96*. <https://assets.gov.ie/27471/bd65f2af9ddb44f4b20bbb369f138bda.pdf>
- Aubrey, S., King, J., & Almkhaild, H. (2022). Language Learner Engagement During Speaking Tasks: A Longitudinal Study. *RELC Journal*, 53(3), 519–533. <https://doi.org/10.1177/0033688220945418>
- Burgstahler, S. and Cauce, A.M., 2020. *Creating inclusive learning opportunities in higher education: A universal design toolkit* (pp. 47-8). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Bygate, M. (2020). Some directions for the possible survival of TBLT as a real-world project. *Language Teaching*, 53(3), 275–288. doi:10.1017/S0261444820000014
- CAST. (n.d.). *About Universal Design for Learning*. Retrieved 24 October 2024, from <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl>
- CDC (Curriculum Development Committee). (1999a). *Syllabus for English Language* (Secondary 1-5). Hong Kong: The Government Printer.
- Chan, H. (2022). Adapting the task-based methodology for learners with intellectual disabilities: Five key facets for consideration. *International Journal of Applied Linguistics*, 32(3), 459–475. <https://doi.org/10.1111/ijal.12440>
- Chapelle, C. A., & Sauro, S. (2020). *The handbook of technology and second language teaching and learning*. John Wiley & Sons, Inc.
- Daloiso, M. (2017). *Supporting learners with dyslexia in the ELT classroom*. Oxford University Press.
- Dunne, C. M. (2020). *Learning and teaching Irish in English-medium schools Part 2: 1971-Present. National Council for Curriculum and Assessment*. <https://ncca.ie/media/4797/learning-and-teaching-irish-in-english-medium-schools-1971-present-part-2.pdf>
- Duran G, Ramaut G. Tasks for absolute beginners and beyond: Developing and sequencing tasks at basic proficiency levels. In: Branden K van den, ed. *Task-Based Language Education: From Theory to Practice*. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge University Press; 2006:47-75.
- East, M. (2024). Taking communication to task once more – a further decade on. *The Language Learning Journal*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/09571736.2024.2305424>
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C. (2019a). *Task-Based Language Teaching: Theory and Practice (1st ed.)*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108643689>
- Eroğlu, G., Teber, S., Ertürk, K., Kırmızı, M., Ekici, B., Arman, F., Balcişoy, S., Özcan, Y. Z., & Çetin, M. (2022). A mobile app that uses neurofeedback and multi-sensory learning methods improves reading abilities in dyslexia: A pilot study. *Applied Neuropsychology: Child*, 11(3), 518–528. <https://doi.org/10.1080/21622965.2021.1908897>
- Fáisnéis do Saoránaigh (n.d.). *Díolúine ó staidéar a dhéanamh ar an nGaeilge* (Ireland). Citizensinformation.ie. Retrieved 24 October 2024, from <https://www.citizensinformation.ie/ga/education/the-irish-education-system/exemption-from-irish/>
- Fitzgerald, J., Lynch, J., Martin, A., & Cullen, B. (2021). Leading Inclusive Learning, Teaching and Assessment in Post-Primary Schools in Ireland: Does Provision Mapping Support an Integrated, School-Wide and Systematic Approach to Inclusive Special Education? *Education Sciences*, 11(4), 168. <https://doi.org/10.3390/educsci11040168>
- Flood, M., & Banks, J. (2021). Universal Design for Learning: Is It Gaining Momentum in Irish Education? *Education Sciences*, 11(7), 341. <https://doi.org/10.3390/educsci11070341>
- Foley, N. (2024, February 13). *Ceisteanna Eile—Other Questions – Dáil Éireann (33rd Dáil) Tuesday, 13 Feb 2024 – Houses of the Oireachtas (Ireland)*. <https://www.oireachtas.ie/en/debates/debate/dail/2024-02-13/22>
- Flynn, N.; Murray, C.; Lynch, A. & Davitt, E. (2019). *Report on Public Consultation on Exemptions from the Study of Irish in Schools*. Department of Education and Skills, Dublin.
- Gaeloideachas (n.d.). *Staitisticí*. Retrieved 24 October 2024, from <https://gaeloideachas.ie/is-taighdeoir-me/staitistici/?lang=ga>
- Galkienė, A., & Monkevičienė, O. (2021). *Improving inclusive education through universal design for learning*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-80658-3>
- González-Lloret, M. (2017). *Technology-mediated TBLT: Researching Technology and Tasks*. John Benjamins Publishing Company. <http://site.ebrary.com/id/10891863>

- Grote, E., & Oliver, R. (2022). Chapter 12. A task-based needs analysis framework for TBLT: Theory, purpose, and application. In A. G. Benati & J. W. Schwieter (Eds.), *Bilingual Processing and Acquisition* (Vol. 14, pp. 235–256). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/bpa.14.12gro>
- Huntsman, S. (2022). *An Image for All: The Rhetoric for Writing Alt-Text*. 2022 IEEE International Professional Communication Conference (ProComm), 49–52. <https://doi.org/10.1109/ProComm53155.2022.00012>
- Jackson, D. O. (2022). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Jia, S., Bava Harji, M. Themes, knowledge evolution, and emerging trends in task-based teaching and learning: A scientometric analysis in CiteSpace. *Educ Inf Technol*, 28, 9783–9802 (2023). <https://doi-org.dcu.idm.oclc.org/10.1007/s10639-023-11586-y>
- Kamal, M. A., Seraj, P. M. I., & Begum, F. (2024). Teachers' Perceptions on Corrective Feedback in Task-based Language Teaching (TBLT) and Content and Language Integrated Learning (CLIL) Contexts in Bangladesh. *Mextesol Journal*, 48(1), 1–21. <https://doi.org/10.61871/mj.v48n1-8F>
- Krashen, S. D. (1986). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Kusters, A. (2021). Introduction: The semiotic repertoire: assemblages and evaluation of resources. *International Journal of Multilingualism*, 18(2), 183–189. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1898616>
- Long, M. H. (Ed.). (2005). *Second Language Needs Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lopes, A. . (2020). Linking Content and Language-Integrated Learning (CLIL) and Task-based Language Teaching (TBLT) in an effective way: a methodological proposal. *Onomázein*, (NE VI), 05–22. <https://doi.org/10.7764/onomazein.ne6.01>
- Mac Gearailt, B., Mac Ruairc, G., & Murray, C. (2023). Actualising Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Irish-medium education; why, how and why now? *Irish Educational Studies*, 42(1), 39–57. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1910971>
- McCoy, S, Shevlin, M, & Rose. R. (2019). "Secondary School Transition for Students with Special Educational Needs in Ireland." *European Journal of Special Needs Education*, 35,(2), 154–170.
- McTaggart, M. (2024) *Schools with high rate of Irish Exemptions to be Audited*. <https://www.independent.ie/irish-news/schools-with-high-rate-of-irish-exemptions-to-be-audited/a1296937620.html>
- Molina Roldán, S., Marauri, J., Aubert, A., & Flecha, R. (2021). How Inclusive Interactive Learning Environments Benefit Students Without Special Needs. *Frontiers in Psychology*, 12, 661427. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661427>
- 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. <https://doi.org/10.3390/educsci13070671>
- Ó Duibhir, P. (2016). Foghlaim chomhtháite ábhar agus teanga i gclár oideachais tosaigh do mhúinteoirí bunscoile. *Teanga*, 24, 1-14.
- Ó Duibhir, P. (2023). FÍSEÁN: 'Smacht cailte' ar chóras na ndíolúintí agus baol ann go gcuirfear an Ghaeilge 'go tóin poill'. <https://peig.ie/2023/11/fisean-smacht-cailte-ar-choras-na-ndioluinti-agus-baol-ann-go-gcuirfear-an-ghaeilge-go-toin-poill/>
- Ó Laoire, M. (2013). *Tuarascáil ar an Díolúine i leith na Gaeilge mar Ábhar Iar-bhunscoile*, Dublin: Foras na Gaeilge.
- Rialtas na hÉireann.(2004). *Education for Persons with Special Educational Needs Act 2004*. www.irishstatutebook.ie/eli/2004/act/30/enacted/en/pdf
- Schrooten, W. (2006). Task-based language teaching and ICT: Developing and accessing interactive multimedia for task-based language teaching. In: Branden K van den, ed. *Task-Based Language Education: From Theory to Practice*. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge University Press; 129-150.
- Shehadeh, A. (2024). *It is a task, not an exercise: What is the difference?* <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103299>
- Van den Branden, K. (Ed.). (2006). *Task-Based Language Education: From Theory to Practice (1st ed.)*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667282>
- Van den Branden, K. (2006). Introduction: Task-based language teaching in a nutshell. In: Branden K van den, ed. *Task-Based Language Education: From Theory to Practice*. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge University Press, :1-16.
- Vasinda, S., & Pilgrim, J. (2023). Technology supports in the UDL framework: Removable scaffolds or permanent new literacies? *Reading Research Quarterly*, 58(1), 44–58.
- Venturini, S., Vann, M. M., Pucci, M., & Bencini, G. M. L. (2022). Towards a More Inclusive Learning Environment: The Importance

of Providing Captions That Are Suited to Learners' Language Proficiency in the UDL Classroom. In I. Garofolo, G. Bencini, & A. Arengi (Eds.), *Studies in Health Technology and Informatics*. IOS Press. <https://doi.org/10.3233/SHTI220884>

Volpe G, Gori M. (2019). Multisensory Interactive Technologies for Primary Education: From Science to Technology. *Front Psychology*, 10, 1076. [doi:10.3389/fpsyg.2019.01076](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01076)

Walsh-Aziz, M. L., Schick, B., & Lederberg, A. (2023). Fingerspelling Used in Classrooms by Teachers of the Deaf and Hard-of-Hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 29(1), 30–39. <https://doi.org/10.1093/deafed/enad023>

Winter, E. & O'Raw, P. (2010). Literature review on the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs. https://ncse.ie/wp-content/uploads/2014/10/NCSE_Inclusion.pdf

Zehan, A., Arini N, Dede P, & Fuad A. (2021). A Narrative Inquiry of an Indonesian Prospective Teacher's Teaching Experiences: Probing Language Teaching Awareness. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 13(3), 2114–2131. <https://doi-org.dcu.idm.oclc.org/10.35445/alishlah.v13i3.842>



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 dhátheangacha; 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 dhátheangacha 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 comhoibritheach 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 measúnuithe 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 mioneoas 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.



FOGHLAIM GHAIRMIÚIL MÚINTEOIRÍ DON OIDEACHAS IONCHUIMSITHEACH I SCOILEANNA GAELTACHTA: LÉIRBHREITHNIÚ AR AN LITRÍOCHT

Tá an fhoghlaim ghairmiúil ríthábhachtach le go measann múinteoirí go bhfuil siad ullaigh agus go measann siad go dtacaítear leo chun an t-oideachas ionchuimsitheach a chur chun feidhme do dhaltaí a bhfuil riachtanais speisialta oideachais (RSO) acu. Tá ganntanas mór taighde ann ar an bhfoghlaim ghairmiúil don ionchuimsiú san oideachas Gaeltachta. Bíonn dúshlán bhreise roimh scoileanna lán-Ghaeilge freastal ar riachtanais a ndaltaí a bhfuil RSO acu de bharr theacht le chéile an tumoideachais agus RSO, agus bíonn foghlaim ghairmiúil i réimse RSO a bhaineann go sonrach leis an gcomhthéacs de dhíth ar mhúinteoirí sna suíomhanna sin. Mar sin féin, ní i gcónaí a tugadh aghaidh san fhoghlaim ghairmiúil go dtí seo ar an gcomhthéacs sochtheangeolaíoch casta ina bhfuil scoileanna Gaeltachta lonnaithe. Sa pháipéar seo, déantar léirbhreithniú ar an litríocht is tábhachtaí a bhaineann leis an oideachas Gaeltachta, agus ar an bhfoghlaim ghairmiúil agus ar RSO thar réimse comhthéacsanna.

Eochairfhocail: Gaeltacht, tumoideachas, foghlaim ghairmiúil múinteoirí, oideachas ionchuimsitheach, riachtanais speisialta oideachais

Is múinteoir iar-bhunscoile agus mac léinn taighde iarchéime reatha í **TERESA NÍ GHALLCHÓIR** in Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath. Is Ollamh Comhlach é an **DR JOE TRAVERS** i Scoil an Oideachais Ionchuimsitheach agus Speisialta, Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath. Is Ollamh Comhlach í an **DR AISLING NÍ DHIORBHÁIN** i Scoil na Teanga, na Litearthachta agus Oideachais na Luath-Óige, Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath.

Údar comhfhreagrais: teresa.nighallchoir3@mail.dcu.ie

RÉAMHRÁ

In ainneoin an tiomantais beartais dhomhanda don oideachas ionchuimsitheach, is fadhb mhór i gcónaí í foghlaim ghairmiúil atá easnamhach chun tacú leis an mbeartas a aistriú ina chleachtas Chow et al., 2023; O’Gorman and Drudy, 2010; Roberts and Simpson, 2016; Travers et al., 2010; Young et al., 2017). Níl ach taighde idirnáisiúnta teoranta ar fáil ar riachtanais foghlama gairmiúla múinteoirí tumoideachais i réimse RSO (Carr, 2007; Casey et al., 2013; Lapkin et al., 2006; Mady, 2018; Mollica et al., 2005; Rodriguez and Carrasquillo, 2005). Níos mó ná riamh, cuirtear i dtábhacht i dtaighde ar chomhthéacs an oideachais lán-Ghaeilge go mbíonn foghlaim ghairmiúil i réimsí RSO de dhíth ar mhúinteoirí (Andrews, 2020; Barrett, 2016; An Chomhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta (CNCM), 2007; Ní Chinnéide, 2009; Nic Aindriú et al., 2022). Mar sin féin, tá ganntanas taighde ann ina ndírítear go sonrach ar an oideachas Gaeltachta (Ní Thuairisg, 2018; Ó Grádaigh, 2015), go háirithe i réimse RSO (Mac Donncha et al., 2005; Mac Intyre Coyle agus Nic Aindriú, 2023). Thairis sin, ní i gcónaí a tugadh aghaidh san fhoghlaim ghairmiúil ar an gcomhthéacs sochtheangeolaíoch casta ina bhfuil cleachtas gairmiúil na múinteoirí Gaeltachta lonnaithe (Ní Thuairisg, 2018). Tá sé tábhachtach aghaidh a thabhairt ar an bhfoghlaim ghairmiúil don oideachas ionchuimsitheach sa chomhthéacs Gaeltachta nár féachadh i gceart air go dtí seo, ó tharla go bhfuil éagsúlacht mhór sa tuiscint ar an ionchuimsiú agus i gcur i bhfeidhm an ionchuimsithe thar chomhthéacsanna agus thar chultúir (Artiles agus Kozleski 2007; Norwich, 2008; Warnes et al., 2022). Is é is aidhm don alt seo léirbhreithniú a dhéanamh ar an litríocht is tábhachtaí a bhaineann leis an bhfoghlaim ghairmiúil agus le RSO i gcomhthéacsanna tumoideachais chun an cheist seo a fhreagairt: cén chaoi a bhféadfadh an fhoghlaim ghairmiúil tacú níos mó leis an oideachas ionchuimsitheach i scoileanna Gaeltachta? Agus é sin á dhéanamh, is é is aidhm dó aghaidh a thabhairt ar na bearnaí taighde a bhaineann leis an bhfoghlaim ghairmiúil don oideachas ionchuimsitheach i suíomhanna tumoideachais.

MODHEOLAÍOCHT

Measadh go raibh cur chuige téamach (Clarke agus Braun, 2017) ar an gcur chuige ab oiriúnaí chun an léirbhreithniú seo a dhéanamh toisc go bhfuil snáitheanna éagsúla i gceist leis an taighde seo. Fuarthas an litríocht ó chuardaigh chuimsitheacha ar Educational Resources Information Centre (ERIC), PsycINFO, Scopus agus Google Scholar. Rinneadh anailís freisin ar an litríocht liath agus ar shuíomhanna gréasáin náisiúnta (mar shampla www.cogg.ie; www.gaeloideachas.ie; www.ncse.ie) chun sonraí/foilseacháin ábhartha a shainaithint. Baintear leas sa léirbhreithniú seo as litríocht ó Phoblacht na hÉireann agus ó Thuaisceart Éireann, sa Ghaeilge agus sa Bhéarla araon, a bhaineann

le bunscoileanna agus le hiar-bhunscoileanna, chomh maith le taighde idirnáisiúnta. Cuardaíodh léirbhreithnithe/meatanailísí córasacha ach cuimsíodh staidéir ina raibh méideanna sampla ní ba lú freisin mar gheall ar líon réasúnta beag na staidéar ábhartha i gcomhthéacs na Gaeilge. Ar na príomhthéarmaí cuardaigh a úsáideadh, bhí *Gaeltacht, tumoideachas, foghlaim ghairmiúil múinteoirí, oideachas ionchuimsitheach, riachtanais speisialta oideachais*. Bíodh is go ndírítear sa pháipéar seo ar an bhfoghlaim ghairmiúil chun tacú leis an oideachas ionchuimsitheach i scoileanna Gaeltachta, áirítear leis freisin taighde ar scoileanna lán-Ghaeilge lasmuigh den Ghaeltacht (gaelscoileanna), a mbíonn dúshláin chosúla rompu i soláthar an oideachais ionchuimsitheach trí mhionteanga.

AN COMHTHÉACS GAELTACHTA

An Ghaeltacht agus an t-oideachas Gaeltachta

Tagraíonn an Ghaeltacht do na ceantair sin in Éirinn ina bhfuil, nó ina mbíodh go dtí le gairid, an Ghaeilge mar phríomhtheanga labhartha ag an gcuid is mó den phobal (Údarás na Gaeltachta, 2017). Is ceantar “multi-faceted and complex” é ceantar teangeolaíoch na Gaeltachta comhaimseartha (Ó Duibhir et al., 2015, lch 9). Anuas atá an treocht ghinearálta i líon na ndaoine sa Ghaeltacht a labhraíonn an Ghaeilge ar bhonn laethúil (an Phríomh-Oifig Staidrimh, 2017, 2023), agus mar thoradh air sin tá cuid mhór plé á dhéanamh ar stádas na Gaeilge sna ceantair sin (Mac Donnacha et al., 2005; Ó Giollagáin et al., 2007; Péterváry et al., 2014; Ó Giollagáin agus Charlton, 2015). Is léir é sin freisin ar leibhéal scoile (Mac Donnacha et al., 2005; Harris et al., 2006; Ó Giollagáin et al., 2007; Péterváry et al., 2014). Mar thoradh air sin, tháinig samhail oideachais Gaeltachta chun cinn nach mór di freastal ag an am céanna ar riachtanais shochtheangeolaíoch cainteoirí dúchais agus foghlaimoírí Gaeilge araon (Ó Ceallaigh agus Ní Dhonnabháin, 2015, lch 188).

Polasaí don Oideachas Gaeltachta

Aithnítear na dúshláin uathúla sin agus comhthéacsanna sochtheangeolaíoch casta scoileanna Gaeltachta in *Polasaí don Oideachas Gaeltachta* (an Roinn Oideachais agus Scileanna (ROS), 2016). Is é cuspóir uileghabhálach an bheartais sin rochtain ar oideachas lán-Ghaeilge ardchaighdeán agus ábhartha i scoileanna Gaeltachta a chinntiú agus úsáid na Gaeilge a chur chun cinn mar an phríomhtheanga laistigh de phobail Ghaeltachta. Is é is aidhm don *Scéim Aitheantais Scoileanna Gaeltachta* an tumoideachas a neartú i scoileanna Gaeltachta. Is cineál oideachais dhátheangaigh é an tumoideachas ina dtumtar daltaí sa dara teanga (T2) nach í a gcéad teanga (T1) í chun líofacht agus litearthacht a fhorbairt sa dá theanga (Cummins, 2009). Aithnítear sa bheartas an gá do mhúinteoirí Gaeltachta tabhairt faoi fhoghlaim ghairmiúil leanúnach chun teagasc agus foghlaim ardchaighdeán a sholáthar do ghrúpaí daltaí a bhfuil éagsúlacht theangeolaíoch ag baint leo, agus gur cheart an fhoghlaim ghairmiúil do mhúinteoirí Gaeltachta a ailíniú leis an bhfoghlaim ghairmiúil do mhúinteoirí i scoileanna ginearálta. Déantar tagairt shonrach do RSO i gceann de na seacht gcolún tacaíochta sa bheartas. Ar na cuspóirí, tá rochtain níos fearr ar acmhainní agus ar sheirbhísí tacaíochta trí Ghaeilge, chomh maith le feasacht a mhúscailt i measc gairmithe ar an litríocht ina gcuirtear i dtábhacht tairbhí an dátheangachais agus riachtanais shonracha dhátheangacha daltaí a bhfuil RSO acu i suíomhanna Gaeltachta.

Is ann d'fhorbairtí beartais tábhachtacha ar bhonn náisiúnta a bhaineann leis an oideachas ionchuimsitheach do chách, mar shampla an tAcht um Oideachas do Dhaoine a bhfuil Riachtanais Speisialta Oideachais Acu (EPSEN) (Rialtas na hÉireann, 2004). Mar sin féin, áitíonn Barnes go mbíonn scoileanna lán-Ghaeilge ag feidhmiú laistigh de “fragmented policy context” (lch 4) lena seachnaítear riachtanais na gcainteoirí Gaeilge i bhfabhar an mhórchultúir. Cuireann sí i dtábhacht nach luaitear an t-oideachas lán-Ghaeilge go sonrach in Acht EPSEN, ná nach bhfuil de cheanglas ar an gComhairle Náisiúnta um Oideachas Speisialta (NCSE), a forbraíodh faoi Acht EPSEN, acmhainní, tacaíocht ná ábhair oiliúna a chur in oiriúint lena n-úsáid i scoileanna lán-Ghaeilge.

RSO i scoileanna Gaeltachta

Na sonraí a bhaineann le RSO i scoileanna Gaeltachta, tá na sonraí sin teoranta agus beagán as dáta. In 2005, mheas Mac Donnacha et al. go raibh diagnóis RSO ag 6% (N=511) de dhaltai sna 125 bhunscoil Ghaeltachta agus ag 7% (N=324) de dhaltai sna 27 n-iar-bhunscoil Ghaeltachta. San achoimre is déanaí ar na cineálacha RSO is leitheadaí i scoileanna Gaeltachta, cuimsíodh an dá chineál scoile lán-Ghaeilge sa staidéar ar an bhfreastal ar RSO agus ar a leitheadúlacht (Barrett, 2016; Barrett et al., 2020). Ag an am, is iad seo a leanas na cineálacha is leitheadaí RSO a diagnóisíodh sna scoileanna sin: (1) Saindeacracht foghlama, (2) Míchumas foghlama ginearálta éadrom, (3) Sainlagú teanga, (4) Speictream an uathachais, agus (5) Neamhord comhordaithe forbartha. Mar sin féin, ní sholáthraítear leis an staidéar sin ráta leitheadúlachta foriomlán ar leith maidir le daltaí a bhfuil RSO acu i scoileanna Gaeltachta. Sa thaighde is déanaí (Nic Aindriú, sa phreas), meastar go bhfuil diagnóis RSO ag 16.7 % de dhaltai in iar-bhunscoileanna Gaelscolaíochta agus Gaeltachta. Is é saindeacracht foghlama an chatagóir RSO is forleithne sna scoileanna seo. Is iad na catagóirí eile is minice a tuairiscíodh ná speictream an uathachais, neamhord comhordaithe forbartha, neamhord hipirghníomhaíochta easnamh airde (NHEA) agus míchumas foghlama ginearálta éadrom. Tá an ráta leitheadúlachta RSO i scoileanna Gaeltachta ag 18.22 % beagán níos airde ná an ráta 16.35 % i scoileanna lasmuigh de cheantair Ghaeltachta. Faigheann 15.13 % san iomlán de dhaltai sa dá chineál scoile tacaíocht bhreise teagaisc, lena n-áirítear mic léinn a bhfuil diagnóisí foirmeálta RSO acu agus nach bhfuil diagnóisí fhoirmiúil acu (Nic Aindriú, sa phreas).

Is iomaí dúshlán a bhaineann leis an oideachas ionchuimsitheach do dhaltaí a bhfuil RSO acu san oideachas lán-Ghaeilge. Orthu sin, tá an rochtain theoranta ar mheasúnú agus ar acmhainní do dhaltaí a bhfuil RSO acu san oideachas lán-Ghaeilge (Nic Aindriú et al., 2021; easpa idirghabhálacha fianaise-bhunaithe trí Ghaeilge (Nic Aindriú agus Ó Duibhir, 2023), chomh maith le soláthar teoranta seirbhísí síceolaíochta oideachais (Murtagh agus Seoighe, 2022) agus seirbhísí tacaíochta gairmiúla chun tacú le riachtanais leanaí dátheangacha a bhfuil RSO acu (Nic Aindriú et al., 2021).

FOGHLAIM GHAIRMIÚIL MÚINTEOIRÍ

Is minic a úsáidtear na téarmaí ‘foghlaim ghairmiúil’ agus ‘forbairt ghairmiúil’ agus an chiall chéanna leo. Déanann Timperley et al. (2007) idirdhealú idir an fhorbairt ghairmiúil agus an fhoghlaim ghairmiúil trí nasc a dhéanamh idir an fhorbairt ghairmiúil agus gníomhaíochtaí agus próisis oideachais, agus is é atá san fhoghlaim ghairmiúil, dar leo, an cineál saineolais agus an cruthú inmheánach eolais atá ina thoradh ar na gníomhaíochtaí sin. Níos mó ná riamh, tá foghlaim ghairmiúil ar an téarma a mholtar chun tagairt d’fhoghlaim an mhúinteora a d’fhéadfadh eascairt as an raon eispéireas forbartha gairmiúla dá ngabhann múinteoirí (King et al., 2022). Is aistriú é sin ón bhforbairt ghairmiúil a mheastar mar rud a dhéantar do mhúinteoirí nó mar rud a chuirtear orthu (Timperley et al., 2007, lch 233) go dtí an coincheap go bhfuil múinteoirí ina rannpháirtithe gníomhacha atá freagrach as a bhfoghlaim féin agus ina gníomhairí athraithe laistigh dá gcomhthéacs (Labone agus Long, 2016).

Tá an fhoghlaim ghairmiúil ríthábhachtach do ghairmiúlacht múinteoirí (Kennedy, 2014). Tá an fhoghlaim ghairmiúil éifeachtach ina meicníocht chun feabhas a chur ar chleachtas múinteoirí agus ar thorthaí daltaí (Darling-Hammond et al., 2017). Mar sin féin, is córas casta atá san fhoghlaim ghairmiúil (Boylan et al., 2018; Merchie et al., 2018; Strom agus Viesco, 2021) a bhfuil nasc doshéanta idir é agus “[the] complex teaching and learning environments in which teachers live” (Opfer agus Pedder, 2011, lch 377). Léiríodh gurb iad na gnéithe, seachas an fhoirm (mar shampla ceardlann nó seimineár), is tábhachtaí chun tionchar na foghlama gairmiúla ar dhaltaí agus ar mhúinteoirí a chinneadh (Gilleece et al., 2023). Ar na bunghnéithe d’fhoghlaim ghairmiúil éifeachtach, mar a shainithin Desimone (2009) agus a bhfuil glacadh forleathan leo sa phobal anois (King et al., 2022), tá béim ar an ábhar an fhoghlaim ghníomhach an rannpháirtíocht choiteann, comhleanúnachas, agus marthanacht. I measc gnéithe eile, tá béim ar riachtanais rannpháirtithe, ról soláthraithe agus speisialtóirí seachtracha agus a thábhachtaí atá an cheannaireacht don fhoghlaim ghairmiúil (Cordingley et al., 2015).

Foghlaim ghairmiúil múinteoirí i bPoblacht na hÉireann

Le blianta beaga anuas, le forbairtí beartais tábhachtacha, mar shampla *Cosán*, an creat náisiúnta d’fhoghlaim múinteoirí a cheap an Chomhairle Mhúinteoireachta (2016), mar aon le béim bheartais níos mó ar mheastóireacht na foghlama gairmiúla (Gilleece et al., 2023) agus prionsabail agus cleachtais foghlama gairmiúla (King et al., 2022), tacaíodh le foghlaim ghairmiúil múinteoirí sa Phoblacht agus chuathas i gcion ar an bhfoghlaim ghairmiúil. I bPoblacht na hÉireann, an Roinn Oideachais a chuireann deiseanna foghlama gairmiúla ar fáil trí sheirbhísí tacaíochta do mhúinteoirí amháil Oide (a ndearnadh cónascadh air le déanaí), Ionaid Oideachais, gníomhaireachtaí na Roinne, institiúidí tríú leibhéal agus eagraíochtaí eile. I measc na n-eagraíochtaí a sholáthraíonn foghlaim ghairmiúil do scoileanna lán-Ghaeilge, tá an Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta (COGG), Gaeloideachas, Údarás na Gaeltachta, agus Boird Oideachais agus Oilíúna Éireann.

Léirítear le *Cosán* an fhoghlaim ghairmiúil mar a bheith leanúnach agus ar feadh an tsaoil, agus mar ghné fhréamhaithe nádúrtha d’fhoghlaim ghairmiúil múinteoirí agus den fheabhas ar scoileanna (Banks agus Smyth, 2011). Aithnítear ann go bhféadfadh an fhoghlaim ghairmiúil a bheith neamhfhoirmiúil, pearsanta, gairmiúil, scoilbhunaithe, nó seachtrach. In *Cosán*, aithnítear an fhoghlaim ghairmiúil mar cheart agus mar fhreagracht araon, ach níl rannpháirtíocht éigeantach tar éis an oiliúint tosaigh múinteoirí agus an t-ionduchtú a chur i gcrích. Faoin bhfoghlaim ghairmiúil mar fhreagracht, féachtar ar mhúinteoirí mar dhaoine gairmiúla atá féinspreagtha chun a n-aistear foghlama gairmiúla féin a stiúradh. Bíodh is go bhfuil an t-ionchuimsiú ina réimse foghlama tosaíochta laistigh de *Cosán*, sonraíonn Kenny et al. (2020) nach moltar go hoscailte sa chreat aon chaighdeán sonracha ná inniúlacht shonrach san oideachas ionchuimsitheach. Fágann sé sin nach bhfuil de cheangal ar mhúinteoirí a bhíonn ag obair le daltaí a bhfuil RSO acu tabhairt faoi aon fhoghlaim ghairmiúil shonrach chun tacú le hoideachas ionchuimsitheach na ndaltaí sin.

Riachtanais foghlama gairmiúla múinteoirí tumoideachais

Bíonn ar mhúinteoirí tumoideachais éilimh oideolaíocha chasta bhreise a shásamh (Lapkin et al., 2006; Lyster agus Tedick, 2014; McPake et al., 2017). Anuas ar mháistreacht a fháil ar an eolas agus ar an oideolaíocht a bhaineann go sonracha lena n-ábhar sonracha féin, ní mór do mhúinteoirí tumoideachais an t-eolas teangeolaíoch agus na scileanna teangeolaíocha a fhorbairt a bhfuil gá leo chun an t-ábhar sin a theagasc go héifeachtach sa tumoideachas (Tedick agus Fortune, 2013). I gcás an teagaisc i dteanga mhionlaithe, d’fhéadfadh deacrachtaí a bheith ann teacht

ar mhúinteoirí atá líofa agus liteartha sa mhionteanga agus a bhfuil muinín acu as a gcumas an teanga sin a úsáid mar an meán teagaisc (McPake et al., 2015). Ba mhínic a bhí cláir oiliúna múinteoirí agus cláir foghlama gairmiúla easnamhach agus iad ag dul in ngleic le riachtanais shonracha múinteoirí tumoideachais. An toradh atá air sin ná gur mínic nach mbíonn na scileanna ag múinteoirí tumoideachais deiseanna teanga a aimsiú laistigh den ábhar féin agus laistigh de theagasc an ábhair (Cammarata agus Tedick, 2012). Gné choiteann den taighde is ea an gá le foghlaim ghairmiúil ar chaighdeán níos fearr a bhaineann go sonrach leis an tumtheagasc, mar aon leis an ngá atá le heolas níos forbartha ar oideolaíochtaí an tumoideachais (Lyster agus Tedick, 2014; Mac Gearailt et al., 2021; Ní Dhiorbháin agus Ó Duibhir, 2017; O' Boyle et al., 2023). I gcomhthéacs na Gaeilge, éilíonn múinteoirí tumoideachais foghlaim ghairmiúil a bhaineann go sonrach leis an oideachas lán-Ghaeilge (Ó Duibhir, 2018; Ó Giollagáin et al., 2007). Cuireann múinteoirí tumoideachais in iúl nach n-ullmhaíonn a gcuid oiliúna iad go leormhaith don oideachas lán-Ghaeilge (Ó Ceallaigh agus Ní Shéaghda, 2017) agus nach bhfreastalaíonn an oiliúint tosaigh múinteoirí go leormhaith ar earnáil an oideachais lán-Ghaeilge (Mac Donnacha et al., 2005; Ó Ceallaigh, 2013; Ó Grádaigh, 2015).

Le déanaí, thug O'Boyle et al. (2023) léargas ar na dúshláin a bhíonn roimh mhúinteoirí agus roimh chleachtóirí oideachais san oideachas lán-Ghaeilge i dTuaisceart Éireann. Cuimsíodh leis an taighde sin léirbhreithniú córasach ar an litríocht ar 152 alt thar réimse leathan comhthéacsanna oideolaíocha, teangeolaíocha agus tíreolaíocha, chomh maith le hagallaimh le príomhpháirtithe leasmhara de réir peirspictíochtaí iomadúla. Na dúshláin a bhí ann, bhain siad ar an gcéad dul síos leis an mbearna in acmhainní teagaisc agus foghlama, mar shampla ábhair thástála, téacsleabhair a bhaineann go sonrach le hábhair ar leith, ábhair le hullmhú do scrúdaithe agus ábhair tástála teanga, chomh maith leis an mbearna ó thaobh acmhainní daonna de a bhaineann leis an ról dúbailte (Ich 28) a bhíonn ag múinteoirí tumoideachais mar mhúinteoirí ábhair agus mar mhúinteoirí teanga araon. Ar an dara dul síos, meastar nach bhfuil forbairt iomlán déanta ar an measúnú san earnáil seo, rud a chuireann éilimh ama bhreise ar mhúinteoirí mar bíonn orthu a measúnuithe féin a chruthú nó úsáid a bhaint as measúnuithe a d'fhéadfadh a bheith neamhbhailí. D'fhéadfadh sé sin baint dá bhféiniúlacht ghairmiúil toisc nár cuireadh sainoiliúint leormhaith orthu maidir le tástálacha dátheangacha a chruthú.

Tá fianaise ann go bhfuil gá le breis deiseanna foghlama gairmiúla do mhúinteoirí lán-Ghaeilge i réimse RSO (Andrews, 2020; Barrett et al., 2020; COGG, 2010; Mac Donnacha et al., 2005; Ní Chinnéide, 2009; Ní Fhoighil agus Travers, 2013). Sa staidéar a rinne Nic Aindriú et al. (2022) ar na riachtanais foghlama gairmiúla a bhíonn ag múinteoirí lán-Ghaeilge ó thaobh RSO de (N=133), léirítear gur mhaith leis na múinteoirí sin tuilleadh eolais a fháil ar an litearthacht, measúnú, idirghabhálacha, agus oideolaíochtaí ionchuimsitheacha, agus gur fearr leo gearrchúrsaí agus/nó foghlaim ghairmiúil sa scoil féin. Ar na dúshláin a bhíonn roimh na múinteoirí sin chun freastal ar riachtanais daltaí a bhfuil RSO acu, tá easpa ama, easpa cúrsaí a bheith ar fáil atá bunaithe ar chomhthéacs an tumoideachais, agus easpa roghanna foghlama gairmiúla sa scoil féin. Dearadh cúrsa foghlama gairmiúla ar líne maidir le RSO ina dhiaidh sin le haghaidh múinteoirí i scoileanna lán-Ghaeilge agus is é is aidhm don chúrsa sin aghaidh a thabhairt ar na dúshláin sin trí dhírú ar na réimsí a aithníodh thuas mar aon leis an dátheangachas agus sealbhú an dara teanga (Nic Aindriú et al., 2023b).

Foghlaim ghairmiúil éifeachtach a phleanáil agus meastóireacht a dhéanamh uirthi

Tosca comhthéacsúla, mar shampla tosca córais, scoile, seomra ranga agus aonair, is bacainní nó cumasóirí iad a théann i gcion ar an nglacadh le foghlaim ghairmiúil, ar an rannpháirtíocht, ar a bhfoghlaimítear ón bhfoghlaim ghairmiúil agus/nó ar chur chun feidhme agus ar leabú na foghlama ón bhfoghlaim ghairmiúil (Gilleece et al., 2023). Agus foghlaim ghairmiúil á phleanáil, ba cheart a bheith ar an eolas faoi shonraí bonnlíne, mar shampla na cúiseanna chun tabhairt faoin bhfoghlaim ghairmiúil, ionchas na foghlama gairmiúla, agus bonn fianaise den eolas, de na scileanna agus de na dearthaí roimh an bhfoghlaim ghairmiúil (King, 2014; King, 2016). Rud eile atá ábhartha don Ghaeltacht is ea meiteashamhail den fhoghlaim ghairmiúil a dhear King et al. (2023) inar úsáideadh na creataí a bhí ann cheana féin chomh maith leis an litríocht ní ba leithne ar an bhfoghlaim ghairmiúil. Sa tsamhail sin, cuirtear béim ar a thábhachtaí atá an comhthéacs agus tá an tsamhail solúbtha a dóthain le cur ar chumas lucht dearaidh na foghlama gairmiúla rogha a dhéanamh idir uirlisí agus cuir chuige éagsúla, agus na modhanna agus na huirlisí is mó a oireann dá gcuspóirí a roghnú freisin. Tugtar le tuiscint anseo go bhféadfaí sainriachtanais múinteoirí tumoideachais (O'Boyle et al., 2023) agus múinteoirí lán-Ghaeilge (Andrews, 2020) agus múinteoirí Gaeltachta (Ní Thuairisg, 2018) a chur san áireamh faoi na creataí pleanála agus meastóireachta a chuirtear ar fáil leis na creataí thuasluaite. Is ríthábhachtach an rud é sin sa chomhthéacs Gaeltachta, mar fuair Ní Thuairisg amach go mbíonn rannpháirtíocht íseal san fhoghlaim ghairmiúil i measc múinteoirí iar-bhunscóile sa Ghaeltacht (N=20) mar thoradh ar mhíshásamh múinteoirí leis an soláthar foghlama gairmiúla nach gcuirtear a dtimpeallacht shochtheangeolaíoch san áireamh ann.

Agus machnamh á dhéanamh ar an gcaoi a bhféadfadh an fhoghlaim ghairmiúil tacú leis an oideachas ionchuimsitheach i scoileanna Gaeltachta, tá féidearthachtaí sa chomhthéacs Gaeltachta ag baint le pobal foghlama gairmiúla mar shamhail bhunathraitheach den fhoghlaim ghairmiúil (Kennedy, 2014). Tríd is tríd, is féidir féachaint ar phobal foghlama gairmiúla mar “professionals coming together in a group – a community – to learn” (Hord agus Sommers, 2008, Ich 7). Tá baint idir pobail foghlama gairmiúla agus feabhas ar an teagasc agus ar fhoghlaim na ndaltaí. Is iad riachtanais na múinteoirí rannpháirteacha a spreagann na pobail sin, agus bíonn meas ann freisin

ar eolas agus ar thaithí na múinteoirí (Vescio, Ross agus Adams, 2008). Dar le Ní Thuairisg (2018), is féidir le pobal foghlama gairmiúla de mhúinteoirí iar-bhunscoile i scoileanna Gaeltachta a bheith ina fheithicil don foghlaim ghairmiúil lena mbreathnaítear i ndiaidh dhúshláin shonracha an chleachtas sa chomhthéacs sin, agus lena spreagtar forbairt féiniúlachta gairmiúla atá bunaithe ar fhéiniúlacht choiteann chultúrtha agus theangeolaíoch. I gcomhthéacs na Gaeilge, tá sé léirithe go dtéann pobal foghlama gairmiúla don chleachtas ionchuimsitheach i gcion ar bhealach dearfach ar dhearcthaí agus ar éifeachtúlacht múinteoirí aonair i leith an oideachais ionchuimsitheach, ar leibhéal múinteoirí aonair agus ar leibhéal comhoibríoch araon (Brennan, 2017). Ina theannta sin, tá fianaise ann gur athrú marthanach a bhí sna hathruithe sin san fhadtárma (Brennan agus King, 2022).

CONCLÚID

Sa léirbhreithniú seo ar an litríocht a bhaineann leis an oideachas Gaeltachta, agus leis an bhfoghlaim ghairmiúil agus le RSO i gcomhthéacsanna tumoideachais, fuarthas amach go mbíonn foghlaim ghairmiúil i réimse RSO ag teastáil ó mhúinteoirí i réimse RSO. Thairis sin, tá tábhacht ar leith leis an gcomhthéacs i bpleanáil foghlama gairmiúla den sórt sin agus sa mheastóireacht uirthi. D'fhéadfadh sé go mbeadh impleachtaí ann don chleachtas agus don bheartas amach anseo i scoileanna Gaeltachta. Bíonn dúshláin shonracha roimh scoileanna Gaeltachta agus iad ag freastal ar riachtanais daltaí a bhfuil RSO acu. Is rud dearfach é go dtugtar aghaidh ar an bhfoghlaim ghairmiúil agus ar an soláthar do dhaltaí a bhfuil RSO acu in *Polasáí don Oideachas Gaeltachta, 2017-2022* (ROS, 2016). Mar sin féin, is beag treoraíocht a thugtar maidir le conas a d'fhéadfaí úsáid a bhaint as príomhfhorbairtí beartais eile, amhail Acht EPSEN (Gol, 2004) agus beartas a bhaineann le foghlaim ghairmiúil múinteoirí, i gcomhthéacs sochttheangeolaíoch uathúil na Gaeltachta. D'fhonn a sheachaint go mbeidh scoileanna Gaeltachta ina "educational backwater" (McPake et al., 2017, lch 100) i gcomhthéacs an leasaithe oideachais, tá sé rithábachtach go dtugtar do scoileanna Gaeltachta deiseanna foghlama gairmiúla don oideachas ionchuimsitheach ina dtugtar aghaidh ar a sainriachtanais agus ar a gcomhthéacs. Tá sé an-tábhachtach freisin go bhféachann múinteoirí Gaeltachta ar foghlaim ghairmiúil den sórt sin mar fhreagracht agus mar cheart araon, mar aithnítear gur féidir le múinteoirí a bheith neamhspleách maidir leis na deiseanna foghlama gairmiúla is mó a rachaidh chun tairbhe dóibh féin agus dá ndaltaí (An Chomhairle Mhúinteoireachta, 2016). Ach a bheith gníomhach agus rannpháirteach sa phlé sin, is féidir le múinteoirí Gaeltachta a chinntiú go n-éistear lena n-ábhair imní agus go músclaítear feasacht faoi na saincheisteanna agus na forbairtí sonracha a bhaineann leo (McPake et al., 2017). Tá seans ann go bhféadfaidh pobal foghlama gairmiúla de mhúinteoirí Gaeltachta tacú lena riachtanais foghlama gairmiúla i réimse RSO, ar bhealach a thacaíonn le neamhspleáchas múinteoirí agus atá íogair ó thaobh comhthéacs de.

TAGAIRTÍ

- An Chomhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta (CNCM). (2007). *Language and Literacy in Irish-Medium Primary Schools: Supporting School Policy and Practice*. An Chomhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta: Baile Átha Cliath, Éire.
- An Chomhairle Mhúinteoireachta. (2016). *Cosán Framework for Teachers' Learning*. An Chomhairle Mhúinteoireachta, Maigh Nuad.
- An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta (COGG). (2010). *Special Education Needs in Irish Medium Schools: All-Island Research on the Support and Training Needs of the Sector*. An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta: POBAL
- An Phríomh-Oifig Staidrimh. (2017). *Gaeilge agus an Ghaeltacht*. An Phríomh-Oifig Staidrimh. <https://www.cso.ie/en/releasesandpublications/ep/p-cp10esil/p10esil/gag/> (léite an 21 Aibreán 2024).
- An Phríomh-Oifig Staidrimh. (2023). *Irish Language and the Gaeltacht*. An Phríomh-Oifig Staidrimh. <https://www.cso.ie/en/releasesandpublications/ep/p-cpp8/censusofpopulation2022profile8-theirishlanguageandeducation/irishlanguageandthegaeltacht/> (léite an 21 Aibreán 2024).
- Andrews, S. (2020). *The Additional Supports Required by Pupils with Special Educational Needs in Irish-Medium Schools*, tráchtas neamhfhoilsithe (Ph.D), Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath: Baile Átha Cliath, Éire. <https://doras.dcu.ie/24100/https://doras.dcu.ie/24100/> (léite an 3 Meitheamh 2024).
- Artiles, A.J. agus Kozleski, E.B. (2007). Beyond Convictions: Interrogating Culture, History, and Power in Inclusive Education. *Language Arts*, 84(4), 357-.
- Banks, J. agus Smyth, E. (2011). *Continuous Professional Development among Primary Teachers in Ireland*. Baile Átha Cliath: An Chomhairle Mhúinteoireachta. <https://www.teachingcouncil.ie/assets/uploads/2023/08/continuous->

- [professional-development-among-primary-teachers-in-ireland.pdf](https://www.teachingcouncil.ie/assets/uploads/2023/08/continuous-professional-development-among-primary-teachers-in-ireland.pdf)<https://www.teachingcouncil.ie/assets/uploads/2023/08/continuous-professional-development-among-primary-teachers-in-ireland.pdf> (léite an 3 Meitheamh 2024).
- Barnes, E. agus Ó Duibhir, P. (2023). A Prototype Bilingual Literacy Screening Test for Pupils in Gaelscoileanna and Gaeltacht Schools: Design Consideration and Teacher Attitudes. *TEANGA, Journal of the Irish Association for Applied Linguistics*, 30 (1), 142–168. <https://journal.iraal.ie/index.php/teanga/article/view/5456><https://journal.iraal.ie/index.php/teanga/article/view/5456>
- Barnes, E. (2024). 'Inclusive and Special Education in English-Medium, Irish-Medium, and Gaeltacht Schools: Policy and Ideology of a Fragmented System'. In: L. Mañoso-Pacheco, J. Estrada-Chichon agus R. Sanchez Cabrero (Eag.) *Inclusive Education in Bilingual and Plurilingual Programs*, IGI Global, Igh. 80-95.
- Barrett, M. (2016). *Doras Feasa Fiafraí: Exploring Special Educational Needs Provision and Practices across Gaelscoileanna and Gaeltacht Primary Schools in the Republic of Ireland*. An Coláiste Ollscoile, Baile Átha Cliath: Baile Átha Cliath, Éire. <https://www.cogg.ie/wp-content/uploads/doras-feas-fiafrai.pdf><https://www.cogg.ie/wp-content/uploads/doras-feas-fiafrai.pdf> (léite an 10 Feabhra 2023)
- Barrett M., Kinsella W, K. agus Prendeville, P. (2020). Special Educational Needs in Bilingual Primary Schools in the Republic of Ireland. *Irish Educational Studies*, 39(3), 273–295. <https://doi.org/10.1080/03323315.2019.1697946><https://doi.org/10.1080/03323315.2019.1697946>
- Boylan, M., Adams, G. Perry E. agus Booth J. (2018). Rethinking Models of Professional Learning as Tools: a Conceptual Analysis to Inform Research and Practice. *Professional Development in Education*, 44(1), 120–139. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1306789>
- Brennan, A. (2017). *Exploring the Impact of a Professional Learning Community on Teacher Professional Learning for Inclusive Practice*, tráchtas neamhfhoilsithe (Ph.D), Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath: Baile Átha Cliath, Éire. <https://doras.dcu.ie/21956/> (léite an 15 Lúnasa 2023).
- Brennan, A. agus King, F. (2022). Teachers' Experiences of Transformative Professional Learning to Narrow the Values Practice Gap Related to Inclusive Practice. *Cambridge Journal of Education*, 52(2), 175–193. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1965092>
- Cammarata, L. agus Tedick, D.J. (2012). Balancing Content and Language in Instruction: The Experience of Immersion Teachers. *The Modern Language Journal (Boulder, Colo.)*, 96(2), 251–269. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01330.x>
- Carr, W. (2007). *Teaching Core French in British Columbia: Teachers' Perspectives*. Vancouver, BC: British Columbia Association of Teachers of Modern Languages.
- Casey, P., Dunlap, K., Brister, H., Davidson, M., and Starrett, T.M. (2013). Sink or swim? Throw Us a Life Jacket! Novice Alternatively Certified Bilingual and Special Education Teachers Deserve Options. *Educ. Urban Society*. 45, 287–306.
- Chow, W.S.E., de Bruin, K. agus Sharma, U. (2023). A Scoping Review of Perceived Support Needs of Teachers for Implementing Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2244956><https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2244956>
- Clarke, V. agus Braun, V. (2017). Thematic Analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297–298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Cordingley, P., Higgins, S., Greany, T., Buckler, N., Coles-Jordan, D., Crisp, B., Saunders, L., and Coe, R. (2015). Developing Great Teaching: Lessons from the International Reviews into Effective Professional Development, Teacher Development Trust. <https://tdtrust.org/wp-content/uploads/2015/10/DGT-Summary.pdf> (accessed 27 September 2024)
- Cordingley, P., Higgins, S., Greany, T., Buckler, N., Coles-Jordan, D., Crisp, B., Saunders, L., Coe, R. (2015). *Developing Great Teaching: Lessons from the International Reviews into Effective Professional Development*, Teacher Development Trust. <https://tdtrust.org/wp-content/uploads/2015/10/DGT-Summary.pdf> (léite an 27 Meán Fómhair 2024)
- Cummins, J. (2009). 'Bilingual and Immersion Programs'. In M.H. Long agus C.J. Doughty (Eag.) *The Handbook of Language Teaching*, Singeapór: Blackwell Publishing, Igh. 161-181.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. agus Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*, Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, <https://doi.org/10.54300/122.311> (léite an 9 Feabhra 2024).

- An Roinn Oideachais (ROS). (2016). *Polasaí don Oideachas Gaeltachta 2017-2022*, Baile Átha Cliath: An Roinn Oideachais, <https://www.gov.ie/ga/eolas-polasai/polasai-don-oideachas-gaeltachta-20172022/?> (léite an 10 Feabhra 2023).
- Desimone, L.M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199.
- Gilleece, L., Surdey, J. agus Rawdon, C. (2023). *An Evaluation Framework for Teachers' Professional Learning in Ireland*. An Foras Taighde ar Oideachas. www.erc.ie/tplframework2023 www.erc.ie/tplframework2023 (léite an 9 Feabhra 2024).
- Harris, J., Forde, P., Archer, P., Nic Fhearaile, S. agus O'Gorman, M. (2006). *Irish in Primary Schools: Long-Term National Trends in Achievement*. Baile Átha Cliath: Oifig an tSoláthair.
- Hord, S.M. agus Sommers, W.A. (2008). *Leading Professional Learning Communities: Voices From Research and Practice*. Corwin Press.
- Kennedy, A. (2014). Understanding Continuing Professional Development: The Need for Theory to Impact on Policy and Practice. *Professional Development in Education*, 40(5), 688–697. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.955122>
- Kenny, N., McCoy, S. agus Mihut, G. (2020). Special Education Reforms in Ireland: Changing Systems, Changing Schools. *International Journal of Inclusive Education*, (leagan leictreonach roimh an gcur i gcló), 1–20. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1821447>
- King, F. (2014). Evaluating the Impact of Teacher Professional Development: An Evidence-Based Framework. *Professional Development in Education*, 40(1), 89–111. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.823099>
- King, F. (2016). Teacher Professional Development to Support Teacher Professional Learning: Systemic Factors from Irish case studies. *Teacher Development*, 20(4), 574–594. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1161661>
- King, F., French, G. agus Halligan, C. (2022). *Professional Learning and/or Development (PL): Principles and Practices: A Review of the Literature*. An Roinn Oideachais (Éire). <https://doras.dcu.ie/29662/1/B5.1%20NLNDL%20Strategy%20Principles%20%26%20Practices%20Professional%20Learning%20Final.pdf> (léite an 27 Meán Fómhair 2024).
- King, F., Poekert, P. agus Pierre, T. (2023). A Pragmatic Meta-Model to Navigate Complexity in Teachers' Professional Learning, *Professional Development in Education*, 49(6), 958–977. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2248478>.
- Labone, E. agus Long, J. (2016). Features of Effective Professional Learning: a Case Study of the Implementation of a System-Based Professional Learning Model. *Professional Development in Education*, 42(1), 54–77. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.948689>.
- Lapkin, S., MacFarlane, A. agus Vandergrift, L. (2006). *Teaching French in Canada: FSL Teachers' Perspectives*. Ottawa, ON: Canadian Teachers' Federation.
- Lyster, R. agus Tedick, D. J. (2014). Research Perspectives on Immersion Pedagogy: Looking Back and Looking Forward. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2(2), 210–224. <https://doi.org/10.1075/jicb.2.2.04lys>
- Mac Donnacha, S., Ní Chualáin, F., Ní Shéaghdha, A., agus Ní Mhainín, T. (2005). *Staid Reatha na Scoileanna Gaeltachta 2004*. An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta (COGG). <https://www.cogg.ie/wp-content/uploads/Staid-Reatha-na-Scoileanna-Gaeltachta-2004.pdf> (léite an 12 Bealtaine 2024).
- Mac Gearailt, B., Mac Ruairc, G. agus Murray, C. (2023). Actualising Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Irish-medium education; why, how and why now? *Irish Educational Studies*, 42(1), 39–57. <https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1910971>
- MacIntyre Coyle agus Nic Aindriú, S. (2023). Students with Early Irish Literacy Difficulties in Gaeltacht Primary Schools. *TEANGA Journal of the Irish Association for Applied Linguistics*, 30 (1), 109–141.
- Mady, C. (2018). Teacher Adaptations to Support Students with Special Education Needs in French Immersion: An Observational Study. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 6(2), 244–268. <https://doi.org/10.1075/jicb.17011.mad>
- McPake, J., McLeod, W., O'Hanlon, F., Fassetta, G. Wilson, M. (2017). Professional Development Programmes for Teachers Moving from Majority to Minoritised Language Medium Education: Lessons from a Comparative Study, *Language Policy*, 16(1), 79–105.

- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G agus Vanderlinde, R. (2018). Evaluating Teachers' Professional Development Initiatives: Towards an Extended Evaluative Framework. *Research Papers in Education*, 33(2), 143–168: <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1271003>
- Mollica, A., Philips, G. agus Smith, M. (2005). *Teaching and Learning French as a Second Language: Core French in the Elementary Schools in Ontario*. Tuarascáil a ullmhaíodh do Ontario Modern Language Teachers' Association.
- Murtagh, L. agus 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. <https://doi.org/10.1111/bjep.12499>
- Nic Aindriú, S. (2024). *Riachtanais Speisialta Oideachais in iar-bhunscoileanna Gaeltachta agus lán-Ghaeilge*. An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíocht.
- Nic Aindriú, S., Ó Duibhir, P. agus 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>
- Nic Aindriú, S., Ó Duibhir, P. agus Travers, J. (2021). A Survey of Assessment and Additional Teaching Support in Irish Immersion Education. *Languages (Basel)*, 6(2), 62-. <https://doi.org/10.3390/languages6020062>
- Nic Aindriú, S., Duibhir, P.Ó., Connaughton-Crean, L. agus Travers, J. (2022). The CPD Needs of Irish-Medium Primary and Post-Primary Teachers in Special Education. *Education Sciences*, 12(12), 909–. <https://doi.org/10.3390/educsci12120909>
- Nic Aindriú, S. agus Ó Duibhir, P. (2023a). 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. <https://doi.org/10.3390/educsci13070671>
- Nic Aindriú, S., Connaughton-Crean, L., Ó Duibhir, P. agus Travers, J. (2023b). The Design and Content of an Online Continuous Professional Development Course in Special Education for Teachers in Irish Immersion Primary and Post-Primary Schools. *Education Sciences*, 13(3), 281-
- Nic Gabhann, D. (2008). *Survey of Special Education Needs in Gaelscoileanna, 2006-2007*. Tráchtas máistreachta neamhfhoilsithe. Ollscoil na Breataine Bige: Bangor.
- Ní Chinnéide, D. (2009). *The Special Educational Needs of Bilingual (Irish-English) Children*, 52, POBAL: Department Education and Training Northern Ireland. https://dera.ioe.ac.uk/11010/7/de1_09_83755_special_needs_of_bilingual_children_research_report_final_version_Redacted.pdf (léite an 10 Feabhra 2023)
- Ní Dhiorbháin, A. agus Ó Duibhir, P. (2017). An Explicit-Inductive Approach to Grammar in Irish-Medium Immersion Schools. *Language Awareness*, 26(1), 3–24. <https://doi.org/10.1080/09658416.2016.1261870>
- Ní Fhoighil, N. agus Travers, J. (2013). *The Inclusion of Irish-Medium Students with Special Educational Needs*. Baile Átha Cliath: Coláiste Phádraig, Droim Conrach.
- Ní Shéaghdha, A. (2010). *Taighde ar Dhea-Chleachtais Bhunscoile i dTaca le Saibhriú / Sealbhú agus Sóisialú Teanga do Dhaltáí arb í an Ghaeilge a gCéad Teanga*. Baile Átha Cliath: An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta (COGG).
- Ní Thuairisg, L. (2018). "It was two hours [...] the same old thing and nothing came of it" Continuing Professional Development Among Teachers in Gaeltacht Post-Primary Schools', *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 6(2), 295-320.
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability: International Perspectives on Placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 287–304. <https://doi.org/10.1080/08856250802387166>.
- O'Boyle, A., Engman, M., Ortega, Y. agus Turkan, S. (2023). *'Fair? Shared? Supported? Examining Expectation and Realities for Irish-Medium Practitioners' A Research Report on the Additional Competences and Associated Workloads of the Irish-Medium Practitioner*. Comhairle na Gaelscolaíochta, le fáil ar: <https://www.comhairle.org/english/about/publications/https://www.comhairle.org/english/about/publications/> (léite an 3 Eanáir 2024).
- Ó Ceallaigh, T. J. (2013). *Teagasc Foirm-Dhírthe i gComhthéacs an Tumoideachais Lán-Ghaeilge: Imscrúdú Criticiúil ar Dhearcthaí agus ar Chleachtais Mhúinteoirí*. Tráchtas dochtúireachta neamhfhoilsithe. Coláiste na hOllscoile, Corcaigh: Corcaigh, Éire.

- Ó Ceallaigh, T. J. agus Dhonnabháin, Á. N. (2015). Reawakening the Irish Language through the Irish Education System: Challenges and Priorities. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(2), 179–198.
- Ó Ceallaigh, T.J. agus Ní Shéaghdha, A. (2017). *I dTreo Barr Feabhais: Dea-Chleachtais san Oideachas Lán-Ghaeilge*. Baile Átha Cliath: Gaeloideachas.
- Ó Duibhir, P., Ní Chuaig N., Thuairisg, L. agus Ó Brolcháin, C. (2015). *Education Provision through Minority Languages: Review of International Research*. Baile Átha Cliath: An Roinn Oideachais agus Scileanna.
- Ó Duibhir, P. (2018). *Immersion Education: Lessons from a Minority Language Context*. Briostó: Multilingual Matters.
- O’Gorman, E. agus Drudy, S. (2010). Addressing the Professional Development Needs of Teachers Working in the area of Special Education/Inclusion in Mainstream Schools in Ireland. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(s1),157–167 <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01161.x><https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01161.x>.
- Ó Giollagáin, C., Mac Donnacha, S., Ní Chualáin, F., Ní Shéaghdha, A. agus Ó Brien, M. (2007). *Staidéar Cuimsitheach Teangeolaíoch ar Úsáid na Gaeilge sa Ghaeltacht*. <http://www.cogg.ie/wp-content/uploads/Linguistic-Study-of-the-Use-of-Irish-in-theGaeltacht.pdf> (léite an 3 Eanáir 2024).
- Ó Giollagáin, C. agus Charlton, M. (2015). *Nuashonrú ar an Staidéar Cuimsitheach Teangeolaíoch ar Úsáid na Gaeilge sa Ghaeltacht: 2006–2011*. Gaillimh: Údarás na Gaeltachta. https://www.udaras.ie/assets/uploads/2020/11/002910_Udaras_Nuashonrul%C2%81_EXCERPT_report_A4_2.pdfhttps://www.udaras.ie/assets/uploads/2020/11/002910_Udaras_Nuashonrul%C2%81_EXCERPT_report_A4_2.pdf (léite an 11 Nollaig 2023).
- Ó Grádaigh, S. (2015). *Soláthar Múinteoirí Ábhar do na hIarbhunscoileanna Lán-Ghaeilge agus Gaeltachta*. Baile Átha Cliath: COGG.
- Opfer, V.D. agus Pedder, D. (2011). Conceptualizing Teacher Professional Learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407.
- Péterváry, T., Ó Curnáin, B., Ó Giollagáin, C., & Sheahan, J. (2014). *Iníúchadh ar an gCumas Dátheangach: An Sealbhú Teanga i measc Ghlúin Óg na Gaeltachta*. Baile Átha Cliath: An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta.
- Rialtas na hÉireann. (2004). *An tAcht um Oideachas do Dhaoine a bhfuil Riachtanais Speisialta Oideachais Acu*, Baile Átha Cliath: Foilseacháin Rialtais.
- Rodriguez, D. agus Carrasquillo, A. (1997). Bilingual special education teacher preparation: A conceptual framework. *NYSABE*, 12, 98–109.
- Roberts, J. agus Simpson, K. (2016). A Review of Research into Stakeholder Perspectives on Inclusion of Students with Autism in Mainstream Schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10),1084–1096. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145267><https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145267>
- Strom, K.J. agus Viesca, K.M. (2021). Towards a Complex Framework of Teacher Learning-Practice. *Professional Development in Education*, 47(2–3), 209–224. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1827449>
- Tedick, Diane J. agus Tara W. Fortune.(2013). ‘Bilingual/Immersion Teacher Education’. In Chapelle, C. (Eag.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Timperley, H., Wilson A., Barrar H. agus Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*, Wellington, an Nua-Shéalainn: Ministry of Education. <https://belmontteach.files.wordpress.com/2015/09/teacher-professional-learning-and-development-timperley.pdf>
- Travers, J., Balfe, T., Butler, C., Day, T., Dupont, M., McDaid, R., O’Donnell agus Prunty, A. (2010). *Addressing the Challenges and Barriers to Inclusion in Irish Schools: Report to Research and Development Committee of the Department of Education and Skills*. Droim Conrach: Coláiste Phádraig
- Údarás na Gaeltachta. (2017). *An Ghaeilge, an Ghaeltacht*. <http://www.udaras.ie/en/an-ghaeilge-an-ghaeltacht/an-ghaeltacht/http://www.udaras.ie/en/an-ghaeilge-an-ghaeltacht/an-ghaeltacht/> (léite an 1 Meitheamh 2024).
- Vescio, V., Ross, D. agus Adams, A. (2008). A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>

- Warnes, E., Done, E. J., agus Knowler, H. (2022). Mainstream Teachers' Concerns About Inclusive Education for Children with Special Educational Needs and Disability in England under Pre-Pandemic Conditions. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 22(1), 31–43. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12525>
- Young, K., Mannix McNamara, P., agus Coughlan, B. (2017). Authentic Inclusion-Utopian Thinking? – Irish Post-Primary Teachers' Perspectives of Inclusive Education. *Teaching and Teacher Education*, 68, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.017>



CUMANN MÚINTEOIRÍ ÉIREANN SAN OIDEACHAS SPEISIALTA

Comhaltaí an Phríomh-Choiste Feidhmiúcháin

Uachtarán	Muriel Weekes	Scoil Chiaráin, Donnycarney, Dublin 5
Rúnaí Oinigh	Aidín Ní Mhaonaigh	St. Mary's School for Deaf Girls, Cabra, Dublin 7
Cisteoir Oinigh	Jerry Pierce	Central Remedial Clinic School, Clontarf, Dublin 3
Rúnaí Ballraíochta	Aisling Hale	The Children's House Montessori Primary School, Stillorgan, Co. Dublin
Coiste	Colin McElroy	Ballyboughal National School, Ballyboughal, Co. Dublin
	Grace Kelly	Dublin 7 Educate Together NS, Lower Grangegorman, Dublin 7
	Jessica Hinksman	St. Michael's House, Ballyboughal N.S., Baldoyle, Co Dublin.



REACH

AN IRIS UM OIDEACHAS IONCHUIMSITHEACH IN ÉIRINN

