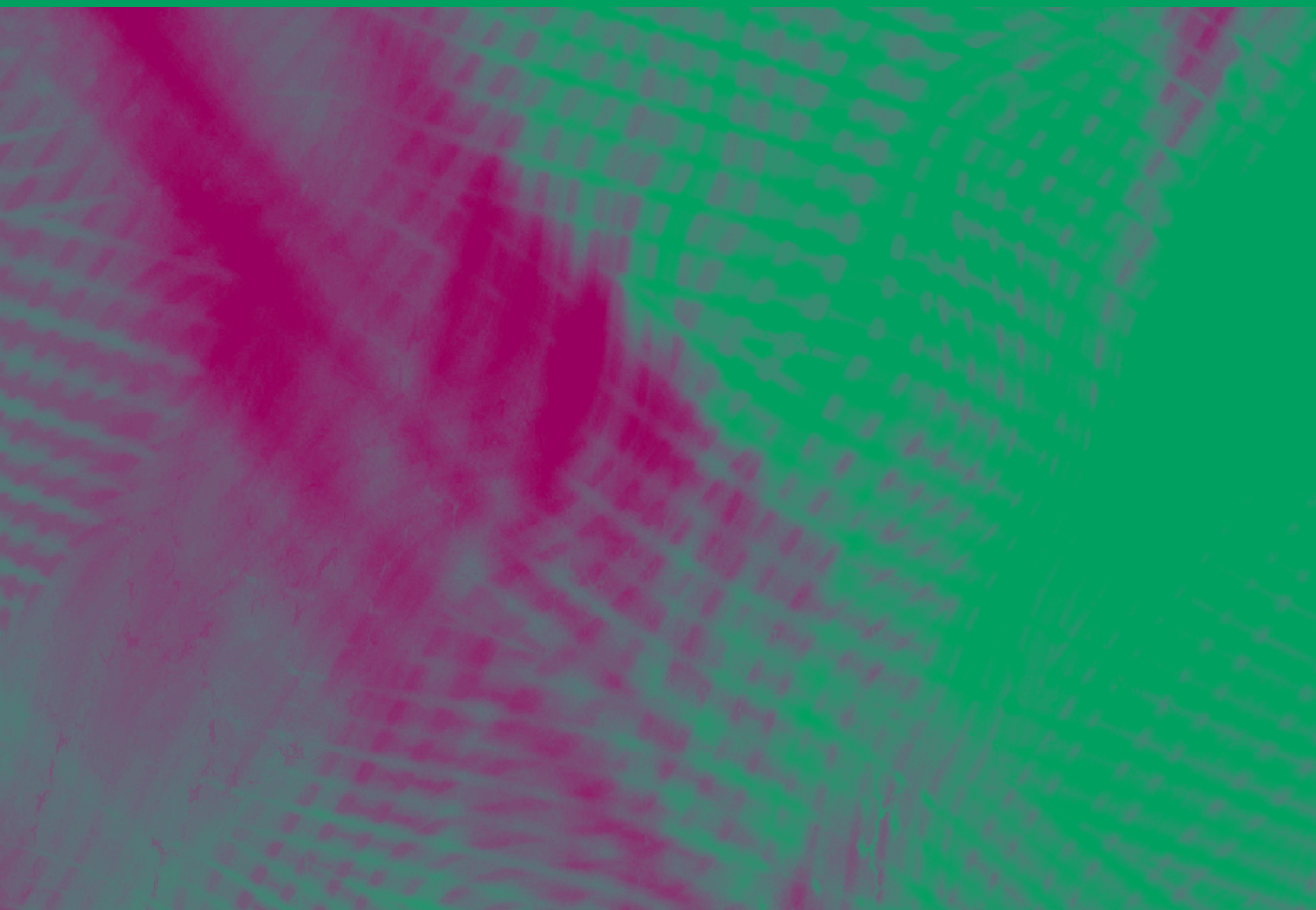


# Múineadh éifeachtach teangacha: sintéis ar thaighde

John Harris agus Pádraig Ó Duibhir





# Múineadh éifeachtach teangacha: sintéis ar thaighde

**John Harris**

*Scoil na nEolaíochtaí Teangeolaíochta, Urlabhra agus Cumarsáide,  
Coláiste na Tríonóide*

**Pádraig Ó Duibhir**

*Coláiste Phádraig, Droim Conrach*

*Feabhra 2011*



**TRINITY  
COLLEGE  
DUBLIN**

*Taighde arna choimisiúint ag an gComhairle Náisiúnta Curaclaim agus  
Measúnachta (CNCM)*

© NCCA 2011

ISSN 1649-3362

An Chomhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta  
24 Cearnóg Mhuirfean, Baile Átha Cliath 2..

[www.ncca.ie](http://www.ncca.ie)

## Buíochas

Gabhann Scoil na nEolaíochtaí Teangeolaíochta, Urlabhra agus Cumarsáide i gColáiste na Tríonóide, Baile Átha Cliath agus an Rannóg Oideachais i gColáiste Phádraig, Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath buíochas leis an gComhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta as ucht an tionscadal seo a choimisiúnú agus tacaíocht a thabhairt dó. Chomh maith leis sin, táimid fíorbhuíoch de Hal O'Neill agus Marie Riney ón gComhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta as ucht mionaiseolas a thabhairt maidir le dréacht na tuarascála, aiseolas a bhí ina chúis le feabhsú ar an ábhar agus ar an leagan amach. Bhaineamar an-bhuntaiste as na tuairimí agus tráchtanna a chuir baill Choiste Luath-Óige agus Bunscoile an CNCM in iúl nuair a cuireadh tústorthaí an tionscadail ina láthair i mí na Samhna 2010. Mar fhocal scoir, ba mhaith linn ár mbuíochas a ghabháil lenár gcomhghleacaithe acadúla i Scoil na nEolaíochtaí Teangeolaíochta, Urlabhra agus Cumarsáide agus i gColáiste Phádraig as ucht na comhairle a thug siad dúinn maidir le roinnt ceisteanna ar leith nuair a bhíomar ag tiomsú na tuarascála.



## Clár an ábhair

<b>Gluais acrainmneacha . . . . .</b>	<b>9</b>
<b>Achoimre Feidhmiúcháin . . . . .</b>	<b>11</b>
<b>Cuid 1 Réamhrá. . . . .</b>	<b>21</b>
1.1 Taighde i dtaca le múineadh éifeachtach teangacha a shintéisiú . . . . .	22
1.2 Foghlaimoirí agus cláir teanga ag a bhfuil baint acu leis an staidéar sintéise . . . . .	25
1.3 An ceangal idir asbhaint sonraí agus sintéis sa staidéar seo. . . . .	26
<b>Cuid 2 Modheolaíocht . . . . .</b>	<b>29</b>
2.1 Foinsí agus próisis chuardaigh . . . . .	30
2.2 Foinsí agus téarmaí na gcuardach . . . . .	30
2.3 Critéir iniaimh agus eisiaimh . . . . .	31
2.4 Torthaí ar chuardaigh bhunachar sonraí . . . . .	33
2.5 Cuardaigh de lámh. . . . .	35
<b>Cuid 3 Sintéis ar na príomhstaidéir: téamaí i dtaca le múineadh éifeachtach teangacha a d’eascair astu . . . .</b>	<b>37</b>
3.1 Aiseolas Ceartaitheach . . . . .	40
3.2 Foghlaim chomhtháite ábhar agus teangacha . . . . .	44
3.3 Dianchláir teanga . . . . .	49
3.4 Tosca múinteora agus treoshuíomh clár teanga . . . .	54
3.5 Forbairt scileanna litearthachta sa T2 . . . . .	56

<b>Cuid 4 Taighde cineáil phróisis - prionsabail eile</b>	
<b>i dtaca le múineadh éifeachtach teangacha . . . . .</b>	<b>63</b>
4.1 Idirghníomhú tascbhunaithe. . . . .	64
4.2 Éisteacht . . . . .	66
4.3 Tús Luath . . . . .	67
4.4 Úsáid na Punainne Teangacha Eorpach (ELP) . . . . .	68
4.5 Úsáid na sprioctheanga . . . . .	69
4.6 Scéalta a úsáid . . . . .	70
4.7 Straitéisí foghlama teanga a fhorbairt. . . . .	70
4.8 Cothromaíocht idir gníomhaíochtaí foirmdhírithé agus brídhírithé. . . . .	71
<b>Cuid 5 Conclúid agus plé . . . . .</b>	<b>73</b>
5.1 Impleachtaí don rang; roghanna teagaisc a bhfuil an múinteoir i gceannas orthu . . . . .	75
5.2 Impleachtaí do pholasaí: roghanna a dteastaíonn cinntí ar leibhéal na scoile agus an chórais uathu . . . . .	78
5.3 Impleachtaí taighde ar mhúineadh éifeachtach teangacha . . . . .	82
<b>Cuid 6 Tagairtí . . . . .</b>	<b>85</b>
<b>Aguisín 1 Taighde i dtaca le múineadh éifeachtach teangacha a shintéisiú. . . . .</b>	<b>101</b>
<b>Aguisín 2 Cuardaigh leictreonacha bunachar sonraí. . . . .</b>	<b>123</b>
<b>Aguisín 3 Cur síos ar na 13 príomhstaidéar a roghnaíodh le haghaidh na sintéise . . . . .</b>	<b>145</b>



---

## **GLAIS ACRAINMNEACHA**

---

BES	Sintéis bunaithe ar an bhfianaise is fearr ( <i>Best Evidence Synthesis</i> )
BT2	Béarla mar an dara teanga
BTI	Béarla mar theanga iasachta
CCC	An cur chuige cumarsáideach (i leith múineadh teangacha)
CNCM	An Chomhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta
COGG	An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta
ELP	An Phunann Teangacha Eorpach ( <i>European Language Portfolio</i> )
FCÁT	Foghlaim Chomhtháite Ábhar agus Teangacha ( <i>nó CLIL</i> )
ROS	An Roinn Oideachais agus Scileanna (an Roinn Oideachais agus Eolaíochta roimhe sin)
SDT	Sealbhú an dara teanga
T1, T2, T3	Céad teanga, dara teanga, tríú teanga (an fhoghlaiméora)

---

**A C H O I M R E**

**F E I D H M I Ú C H Á I N**

---

## CÚLRA

I Meitheamh 2010, d'fhógair an Chomhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta (CNCM) go mbeidís ag tabhairt an athbhreithnithe ar *Churaclam na Bunscoile* (an Roinn Oideachais agus Eolaíochta [ROE], 1999) chun críche chun díriú ar réimse teangacha an churaclaim a athchruthú. Bhí baint nach beag ag foilsíú *Aistear: Creatchuraclam na Luath-Óige* (CNCM, 2009) leis an mbeart sin. Cé go raibh *Curaclam na Bunscoile* agus *Aistear* bunaithe ar thaighde a linne, bhain *Aistear* tatal as taighde agus teoiric le deich mbliana anuas chun gnéithe den oideachas luathóige a thabhairt chun solais, leithéidí tábhacht an tsúgartha agus róil daoine fásta i leith tacú le foghlaim leanaí. Ag an am céanna, thug torthaí na n-athbhreithnithe ar an gcuraclam agus ar an taighde eolas dúinn mar gheall ar shaol leanaí na linne seo agus an chaoi a bhfoghlaimíonn siad sa bhunscoil, lena n-áirítear léitheoireacht, scríbhneoireacht agus teanga ó bhéal, agus an chaoi a n-oibríonn na gnéithe seo den teanga lena chéile do leanaí. Sa tslí seo, tá sé tábhachtach go mbaintear tatal as taighde atá cothrom le dáta nuair atáthar ag forbairt curaclaim teanga.

I mí na Nollag 2009, rinne an CNCM staidéar deisce a choimisiúnú chun taighde maidir le múineadh agus foghlaim teangacha a shintéisiú. Bhí sé mar aidhm ag an taighde seo fianaise ó thaighde Éireannach agus idirnáisiúnta maidir le múineadh agus foghlaim teangacha a shainithint, a anailísiú agus a shintéisiú d'fhonn eolas a chur ar fáil ar mhaithe leis an díospóireacht faoi theangacha i *gCuraclam na Bunscoile*, agus faoi mhúineadh na Gaeilge agus teangacha eile go háirithe. D'éiligh an cuireadh chun tairsceana fócas ar leith ar chleachtais sa seomra ranga in ionad cur chuige teoiriciúil, d'fhonn bunphrionsabail i dtaca le múineadh rathúil teangacha a dhíorthú as na torthaí.

## **MODHEOLAÍOCHT**

Bhí sé beartaithe go mbeadh an taighde ina staidéar deisce, a mbeadh roinnt gnéithe de Shintéis Bunaithe ar an bhFianaise is Fearr (BES) aige. Dhéanadh sé seo torthaí an taighde is mó bainteach le múineadh an dara teanga i mbunscoileanna na hÉireann a bhailiú le chéile, más torthaí iad go bhfuil fianaise ar an bhfód a léiríonn go mbíonn siad éifeachtach. Ach, is é ceann de na príomhghnéithe de thuarascáil BES ná go n-oibríonn grúpa saineolaithe leis na húdair ar gach céim den phróiseas taighde, ag aimsiú agus ag bailiú sonraí, ag meas agus ag sintéisiú fianaise, agus ag ceistiú na dtéamaí éiritheacha (Ministry of Education, an Nua-Shéalainn, 2004). Ní raibh grúpa comhairleach den chineál seo ann i gcás an staidéir sintéise seo.

Nuair a bhíodas ag dul sa tóir ar an bhfianaise is fearr, úsáideadh critéir dhiana chun fianaise a mheas, agus níor cuireadh staidéir san áireamh ach ar chuntar go raibh nasc soiléir cúisíoch le hinniúlacht an fhoghlaimora agus feabhas ar an inniúlacht sin a bhí dearbhaithe go hoibiachtúil le feiceáil iontu. Níor aimsíodh a lán staidéar ar chéad chéim na sintéise dá bharr seo. Rinne na téamaí a tháinig chun cinn cur síos ar roinnt cleachtas ar féidir a mhaíomh fúthu go bhfuil siad éifeachtach d'fhoghlaimoirí dara teanga i gcomhthéacsanna atá cosúil le bunscoileanna na hÉireann. De thoradh líon íseal na staidéar a cuireadh leis an tsintéis, áfach, ní léiríonn na téamaí éiritheacha ach cuid de na cleachtais teagaisc teangacha atá ann. Cuireadh caibidil bhreise, inar bailíodh torthaí ar thaighde tuairisciúil (taighde próisis) le chéile, agus cuireann an chaibidil sin go mór le comhláine na tuarascála i dtreo ceisteanna an bhuntaighde a fhreagairt – cad a oibríonn d'fhoghlaimoirí teangacha, agus cén fáth?

## **SINTÉIS AR NA PRÍOMHSTADÉIR: TÉAMAÍ I DTACA LE MÚINEADH ÉIFEACTACH TEANGACHA A D'EASCAIR ASTU**

Is iad seo a leanas na príomhthorthaí a bhaineann le cleachtas éifeachtach i dtaca le múineadh teangacha a tháinig chun cinn de thoradh ar an staidéar sintéise:

- aiseolas ceartaitheach<sup>1</sup>
- Foghlaim Chomhtháite Ábhar agus Teanga (FCÁT)
- dianchláir teanga<sup>2</sup>
- treoshuíomh clár teanga<sup>3</sup> – cur chuige cumarsáideach nó anailíseach – agus tábhacht na dtosca a bhaineann leis an múinteoir
- tábhacht fhorbairt litearthachta an dara teanga (T2)

### **Aiseolas ceartaitheach**

Tá fianaise ann go mbeadh aiseolas ceartaitheach, i bhfoirm leideanna do dhaltaí, éifeachtach chun forbairt an dara teanga a fheabhsú i measc daltaí bunscoile ó rang a ceathair go dtí rang a sé. Bíonn leideanna níos éifeachtaí ná athmhúnlú cainte (is éard atá i gceist le hathmhúnlú cainte ná nuair a dhéanann an múinteoir aithris ar fhriotal an fhoghlaimora, ach an botún ceartaithe aige), agus bíonn athmhúnlú cainte níos éifeachtaí ná neamhaird a dhéanamh de bhotúin. Ní mór aire a thabhairt nach gcuireann aon aiseolas ceartaitheach a thugtar d'fhoghlaimoirí óga isteach ar a bhféinmheas nó a muinín.

### **Foghlaim Chomhtháite Ábhar agus Teanga (FCÁT)**

Cuireann fianaise in iúl go mbíonn foghlaim teangacha níos éifeachtaí nuair a thugtar fúithi i gcomhar le foghlaim ábharbhunaithe in ábhar eile seachas an teanga a bhíonn á foghlaim. Tá fianaise ann go

---

1 aiseolas ceartaitheach – corrective feedback

2 dianchláir teanga – intensive language programmes

3 treoshuíomh clár teanga – the orientation of language programmes

bhfeabhsaíonn Foghlaim Chomhtháite Ábhar agus Teangacha (FCÁT) oilteacht teanga daltaí, gan cur isteach ar fhorbairt chéad teanga na ndaltaí, nó ar a bhfoghlaim san ábhar atá á mhúineadh. Cuireann FCÁT ar chumas na bhfoghlaimoirí teagmháil a bheith acu leis an teanga i gcomhthéacs agus fíorúsáid a bhaint aisti chun cumarsáid a dhéanamh, agus cuireann sí dúshlán fúthu an sprioctheanga a úsáid chun críche spriocanna cogaíochta d'fhonn fios, scileanna agus eolas a ghnóthú.

Tugann an tuarascáil faoi deara go bhfuil comhthéacs bhunscoileanna na hÉireann fabhrach i leith FCÁT a úsáid i múineadh na Gaeilge mar dhara teanga nó teanga bhreise, de bharr nach mór do gach múinteoir bunscoile leibhéal sásúil inniúlachta sa Ghaeilge a léiriú chun aitheantas mar mhúinteoir bunscoile a bhaint amach. Déantar cur síos ar thrí fhoirm FCÁT a d'fhéadfaí a úsáid go héifeachtach ar bunleibhéal. D'fhéadfadh múinteoirí FCÁT a úsáid go neamhfhoirmiúil ina n-aonar, cé acu an n-úsáidí sa cheacht teanga í nó chun ábhair eile a mhúineadh trí mheán na Gaeilge ó am go ham. D'fhéadfadh scoileanna croíchlár breisithe a chur ar fáil, ina múintear ábhar nó dhó, nó cuid d'ábhair, trí mheán na Gaeilge ar bhealach níos léire. Nó, d'fhéadfadh scoileanna cláir pháirt-tumoideachais a chur ar fáil le haghaidh suas go dtí 50% den am teagaisc. I gcás thionscnaimh na scoile uile seo, bheadh tacaíocht na dtuismitheoirí agus phobal na scoile riachtanach, chomh maith le forbairt ghairmiúil leanúnach agus soláthar acmhainní do mhúinteoirí.

## Dianchláir Teanga

Tá fianaise láidir ann a thugann le fios go mbíonn dianchláir teagaisc sa dara teanga nó sa teanga bhreise thar thréimhse ghairid níos éifeachtaí i gcomparáid le cláir a bhfuil cur chuige *de réir a chéile* acu agus nach mbíonn teagmháil ag foghlaimoirí ach le méid teoranta den teanga thar thréimhse fhada iontu. Bíonn dianchláir níos éifeachtaí de bharr go dtugann siad deiseanna do na daltaí tabhairt

faoi ghníomhaíochtaí marthanacha, úsáid a bhaint as an teanga a d'fhoghlaim siad, agus bunchumas cumarsáideach a bhaint amach a thacaíonn le cumarsáid uathghinte agus a fheabhsaíonn inspreatadh agus rath. Is é an difríocht idir dianchláir teanga agus an cur chuige FCÁT ná go ndíríonn dianchláir ar an teanga a fhoghlaim (an teanga a fhoghlaim trí ghníomhaíochtaí cumarsáideacha) agus díríonn an cur chuige FCÁT ar ábhair a fhoghlaim (ábhar eile a fhoghlaim trí mheán na teanga sin).

### **Treoshuíomh clár teanga (cur chuige cumarsáideach nó gramadaí/anailíseach) agus tábhacht na dtosca a bhaineann leis an múinteoir**

Tagann an fhianaise ó staidéir thaighde éagsúla ar an gceist seo salach ar a chéile – i roinnt cúrsaí cumarsáid-díríthe ní raibh aon fheabhas ar oilteacht daltaí ach i roinnt ranganna inar cuireadh béim ar ghníomhaíochtaí cumarsáideacha agus eispéireasacha bhí oilteacht foghlaimoírí ní b'fhearr i gcomparáid le ranganna inar úsáideadh an cur chuige gramadaí/anailíseach. Baintear de thátal as sin go bhfuil an nasc idir dearadh an chúrsa agus oilteacht na ndaltaí lag agus braitheann sé ar chomhthéacs. Ní féidir curaclam ná cúrsa a cheapadh a d'oirfeadh do gach cúinse, agus ba chóir díriú ar an gcothromaíocht is fearr a bhaint amach idir gníomhaíochtaí cumarsáideacha agus anailíseacha.

Tá fianaise láidir ar an bhfód a thugann le fios go bhfuil tréithe an mhúinteora ríthábhachtach d'fhonn an chothromaíocht sin a bhaint amach, tréithe ar nós taithí agus scile, agus go bhfuil inniúlacht an mhúinteora níos tábhachtaí ná treoshuíomh an churaclaim nó an chúrsa teanga chun tacú le forbairt teanga na leanaí. Ach, mar a chuirtear in iúl níos déanaí sa tuarascáil, níl aon taighde ar an bhfód go fóill a léiríonn cad í an chothromaíocht cheart idir gníomhaíochtaí foirmdhíríthe agus brídhíríthe nó cumarsáid-díríthe.



## **Scileanna litearthachta T2 a fhorbairt**

Léiríonn fianaise go dtacaíonn forbairt scileanna litearthachta daltaí sa dara teanga lena n-óilteacht ghinearálta sa dara teanga a chur chun cinn. Is straitéis úsáideach í léitheoireacht os ard (an múinteoir ag léamh os ard do na leanaí) chun fuaimniú ceart, béim ghutha agus tuin chainte a chur in iúl agus d'fhonn cúnaimh a thabhairt do na leanaí i dtreo scileanna cluastuisceana a fhorbairt trí dhíriú ar aonaid bhrí. Bíonn sé seo tábhachtach ag tús an phróisis foghlama teanga go ró-áirithe.

Molann torthaí taighde gur chóir foghlaimeoirí T2 a chur i dteagmháil le litearthacht de réir a chéile ón gcéad uair a thosaíonn siad á foghlaim, ag tabhairt airde ar theagasc litearthachta i dteangacha eile sa scoil agus ar litearthacht T1 go háirithe. Ní mór straitéisí léitheoireachta T2 a mhúineadh go follasach.

## **TAIGHDE PRÓISIS: PRIONSABAIL GHINEARÁLTA BHREISE I DTACA LE MÚINEADH ÉIFEACTACH TEANGACHA**

Mar a cuireadh in iúl ní ba luaithe, athraíodh dearadh an taighde chun prionsabail i dtaca le múineadh éifeachtach teangacha ó thaighde tuairisciúil (cáilíochtúil)<sup>4</sup> a chur san áireamh seachas taighde garthurgnamhach (cainníochtúil)<sup>5</sup> na bunsintéise amháin. Is féidir linn forbhreathnú níos comhláine ar chleachtas éifeachtach i dtaca le múineadh teangacha a chur ar fáil de thoradh ar an taighde próisis seo a chur san áireamh. Is iad seo a leanas na príomhthéamaí ar a ndéantar sainaithint sa chaibidil seo:

- luathfhoghlaim teangacha
- idirghníomhú tascbhunaithe
- cothromaíocht a bhaint amach idir gníomhaíochtaí foirdhírithé agus brídhírithé

4 taighde tuairisciúil (cáilíochtúil) – descriptive (qualitative) research

5 taighde garthurgnamhach (cainníochtúil) – quasi-experimental (quantitative) research

- cluastuisceant agus gníomhaíochtaí insinte scéalta
- úsáid na sprioctheanga
- an Phunann Teangacha Eorpach (ELP)
- straitéisí foghlama teangacha

D'fhéadadh buntáiste a bheith i gceist le **tús luath** a chur le foghlaim teangacha, ach, níl aon chinnteacht ann go n-éireoidh leis an bhfoghlaimoir de thoradh air. Is gné ar leith de *Churaclam na Bunscoile* in Éirinn é go mbíonn an deis ag leanáí dul i ngleic le dhá theanga ó thús na scolaíochta. Ní mór luathfhoghlaim teangacha a chur i bhfeidhm i gcomhar le múineadh éifeachtach chun na torthaí is fearr a bhaint amach, áfach. Is tréithe tábhachtacha iad inspreagadh agus inniúlacht; déanann gníomhaíochtaí taitneamhacha inspreagadh a fhorbairt, ach tá sé tábhachtach go ndírítear ar mheititheanga, cruinneas agus foirm, agus cothromaíocht idir cumarsáid uathghinte spontáineach agus deiseanna chun teanga tháirgiúil (sna scileanna gabhchumais – labhairt agus scríbhneoireacht) a phleanáil agus a ullmhú chomh maith.

Éascaíonn **idirghníomhú tascbhunaithe** foghlaim an dara teanga. In idirghníomhú tascbhunaithe, cuireann an múinteoir gníomhaíochtaí nó tascanna ar bun a théann níos faide ná druileanna nó gníomhaíochtaí teanga; a thugann deis do dhaltaí cumarsáid a dhéanamh lena chéile maidir le smaointe nó mothúcháin, agus aiseolas a fháil maidir le cé acu an raibh an duine eile in ann iad a thuiscint nó nach raibh. Tugann na gníomhaíochtaí seo cúnamh d'fhoghlaimoirí a scileanna ginchumais agus cluastuisceana a fhorbairt, agus inspreagadh a fheabhsú. Caithfidh an múinteoir a ról i dtaca le haiseolas agus idirghabháil a láimhseáil go cúramach sna cásanna seo.

Tá sé tábhachtach **cothromaíocht idir gníomhaíochtaí foirdhírthe agus brídhírthe** a bhaint amach chomh maith. Níl aon taighde ar an bhfód go fóill a chuireann treoir ar fáil maidir leis an gcothromaíocht bharrmhaith, ach molann roinnt staidéar athrú a dhéanamh gach ré seal idir gníomhaíochtaí a dhíríonn ar chumas cainte líofa agus muinín a fhorbairt, agus gníomhaíochtaí a dhíríonn ar fhoirm agus brí.

Tacaíonn éisteacht le teanga nádúrtha labhartha agus í a thuiscint le forbairt cluastuisceana. Trí ghníomhaíochtaí a phleanáil go cúramach, is féidir le múinteoirí tacaíocht a thabhairt d'fhoghlaimoirí chun straitéisí cluastuisceana a fhorbairt, lena n-áirítear aithint fuaimeanna agus úsáid a bhaint as comhthéacs agus eolas atá acu cheana féin chun ábhar sa sprioctheanga a thuiscint.

D'fhéadfadh **gníomhaíochtaí insinte scéalta** oilteacht labhartha agus scileanna litearthachta a chur chun cinn chomh maith.

Imrítear tionchar dearfach ar oilteacht foghlaimoirí sa T2 **nuair a úsáideann an múinteoir an sprioctheanga**. Tá sé ar cheann de phrionsabail *Churaclam na Gaeilge* go n-úsáidtear an sprioctheanga i gceachtanna Gaeilge i gcónaí, agus a mhéid is féidir taobh amuigh de cheachtanna foirmiúla Gaeilge.

Léiríonn taighde go bhfeabhsaíonn úsáid **na Punainne Teangacha Eorpaí (ELP)** inspreagadh agus neamhspleáchas an fhoghlaimora, agus tugann sí tacaíocht do leanaí machnamh ar a bhfoghlaim; tá sé seo ríthábhachtach i gcás foghlaimoirí dara teanga a bhféadfadh nach mbíonn deiseanna acu an teanga a fhoghlaimíonn siad a úsáid lasmuigh den scoil agus, mar gheall air sin, nach bhfaigheann a ndóthain aiseolais maidir lena ndul chun cinn agus an méid atá foghlamtha acu.

D'fhéadfadh sé go mbeadh tionchar dearfach ag **forbairt straitéisí foghlama** ar fhoghlaim teangacha le himeacht ama, agus is féidir úsáid straitéisí foghlama teanga a mhúineadh do leanaí óga chomh maith.

## **CONCLÚID**

Aibhsíonn an tuarascáil roinnt ceisteanna agus saincheisteanna tábhachtacha ar a gcaithfear machnamh a dhéanamh maidir le teangacha i *gCuraclam na Bunscoile*. Cuireann sí in iúl chomh maith, áfach, cé go mbíonn taighde tábhachtach chun eolas a thabhairt i dtreo athbhreithniú a dhéanamh ar an gcuraclam, níl ann ach treoir theoranta agus níl aon fhreagra simplí ar na ceisteanna a cuireadh. Mar shampla, cé go bhfuil a lán taighde ar an bhfód maidir le Sealbhú an Dara Teanga (SDT), ní bhíonn torthaí an taighde sin soiléir a ndóthain nó gan choimhlint d'fhonn treoir dhíreach shimplí a chur ar fáil do mhúinteoirí. Tá sé tábhachtach a thabhairt faoi deara i gcás an tionscadail taighde seo nár aimsíodh aon staidéar chun eolas a thabhairt dúinn maidir le múineadh na Gaeilge mar chéad teanga. Cuireann sé seo na comhthéacsanna éagsúla ina múintear teangacha i gcuimhne dúinn: scoileanna ina múintear na hábhair (seachas Gaeilge) trí Bhéarla, scoileanna tumoideachais lán-Ghaeilge agus scoileanna sa Ghaeltacht, chomh maith le ranganna ina bhfuil mionlach suntasach de leanaí a bhfuil Béarla mar theanga bhreise acu, agus thart ar 15% de scoileanna ina múintear nuatheangacha Eorpacha i ranganna sinsearacha. Is de bharr na gcásanna éagsúla seo uile go bhfuil oideachas teanga i mbunscoileanna na hÉireann chomh casta sin, agus tá sé ar cheann de na príomhdhúshláin atá amach romhainn i dtreo curaclam nua teanga a fhorbairt.

---

## **CUID 1**

## **RÉAMHRÁ**

---

Cuireadh an tuarascáil seo le chéile de thoradh ar iarratas an CNCM ar thairiscintí le haghaidh sintéise bunaithe ar an bhfianaise is fearr (BES)<sup>1</sup> i dtaca le múineadh éifeachtach teangacha. Cuireadh tuarascáil eatramhach faoi bhráid in Aibreán 2010, agus cuireadh an tuarascáil dheireanach faoi bhráid na Comhairle in Iúil 2010. Tá tuilleadh ábhair sa tuarascáil mar atá sé anois, óir ar chuireamar léi i ndiaidh céim sa bhreis ar an bpróiseas taighde a dhéanamh. Tá cúig chuid sa tuarascáil. Sa chuid seo, tugaimid breac-chuntas ar na buncheisteanna a tháinig chun cinn nuair a bhíomar ag tabhairt faoin sintéis taighde seo.<sup>2</sup> I gcuid 2, tugaimid breac-chuntas ar na próisis chuardaigh as ar baineadh úsáid sa tsintéis. Mínímid an bealach ar tugadh faoi chuardaigh na mbunachar sonraí agus an bealach a ndearnadh iad a bheachtú de réir mar ba ghá. Tugadh faoi chuardaigh de lámh i dtaca le cuardaigh na mbunachar sonraí, agus leagtar na torthaí seo amach chomh maith. I gcuid 3, cuirimid síos ar na príomhcháipéisí staidéir a fuarthas chun eolas a thabhairt dár sintéis agus tugaimid breac-chuntas ar na sonraí a baineadh as gach ceann acu. Déantar plé ar na torthaí i gcomhthéacs cúig théama a d'eascair astu. Cuireadh cuid 4, a chuireann cuid mhaith de na staidéir chomhghaolmhaireachta<sup>3</sup> agus staidéir chineáil phróisis<sup>4</sup> atá ar an bhfód faoi chaibidil, leis an tuarascáil tar éis an bhunsintéis bunaithe ar an bhfianaise is fearr a chur i gcrích d'fhonn tuilleadh eolais a chur ar fáil maidir leis an réimse. Cuirimid clabhsúr leis an tuarascáil i gcuid 5 agus déanaimid cíoradh ar na himpleachtaí a bheidh ag an tsintéis seo ar mhúineadh sa seomra ranga, ar pholasaí, agus ar riachtanais taighde sa todhchaí..

## **1.1 TAIGHDE I DTACA LE MÚINEADH ÉIFEACTACH TEANGACHA A SHINTÉISIÚ**

Déanaimid plé gairid ar litríocht maidir le sintéis de thaighde agus cuirimid na buncheisteanna casta a bhaineann leis an bpróiseas seo faoi

---

1 BES, Best Evidence Synthesis

2 Tá cuntas níos mionsonraithe ar an bpróiseas cuardaigh iniata leis seo in Aguisín 2

3 staidéir chomhghaolmhaireachta – correlational studies

4 staidéir chineáil phróisis – process type studies

chaibidil. Tá tuilleadh plé maidir leis na buncheisteanna seo in Aguisín 1, ina ndéanaimid sintéisí a ndearnadh roimhe maidir le múineadh teangacha ag leibhéal na bunscoile a spíonadh, agus cur síos ar an mbealach ar threoraigh siad ár gcur chuige don phróiseas cuardaigh agus critéir iniaimh agus eisiamh a fhoirmliú.

Is cuid thábhachtach de *BES* é cur síos a dhéanamh ar na critéir a mbeidh feidhm acu ar fhianaise le haghaidh na sintéise sin. Mar a chuireann Norris agus Ortega (2000) in iúl, cuirtear critéir dhochta i bhfeidhm chun fianaise a chur le sintéisí den chineál sin de ghnáth. I gcás múineadh teangacha, bheadh orainn a bheith in ann a thaispeáint go mbeadh

- a. feabhas suntasach ar oilteacht an dalta nó sealbhú na teanga (i dtéarmaí réamhthrialach nó iarthrialach),  
nó go mbeadh
- b. oilteacht níos fearr de thoradh ar chleachtas teagaisc X nó cleachtas múinteoireachta X i gcomparáid le modhanna nó cleachtais (mhalartacha) eile.

Ghlacfaimis le tuairimí na dtaighdeoirí nó múinteoirí féin go raibh feabhas ar fheidhmíocht (ar an mbonn go raibh fócas ag na tuairimí seo ar bhealach éigin), nó le tásca soiléire a chuireann in iúl go raibh feabhas ar an meon i dtreo foghlama mar fhianaise ar éifeachtacht.

Ionas go mbeidh an obair seo fóna do mhúinteoirí, caithfimid a bheith in ann tuairiscí beachta a thabhairt ar na cleachtais teagaisc a úsáideadh nuair a cuireadh cáipéisí staidéir faoi chaibidil agus cur síos a dhéanamh ar phróisis sa seomra ranga d'fhonn is go mbeidh múinteoirí in ann ábharthacht agus infheidhmeacht i gcomhthéacsanna eile a mheas. Ar an drochuair, cuireann Mitchell agus Myles (1998) in iúl nach bhfuil torthaí taighde ar shealbhú an dara teanga slán ná soiléir go leor ná gan choimhlint thar go leor réimsí chun treoir shoiléir

saintreorach a chur ar fáil don mhúinteoir (lch. 195).

Tá dhá phríomhchineál staidéir taighde a bhfuil baint acu le múineadh teangacha, is iad sin, staidéar ‘toraidh-próisis’<sup>5</sup> agus staidéar ‘cineáil phróisis’<sup>6</sup>. Tá cuid mhaith den taighde ar réimse shealbhú an dara teanga (SDT) le fáil i staidéir toraidh-próisis, ina nasctar tomhais mhaithe éifeachtachta le cleachtais teagaisc atá tomhaiste agus sainmhínithe go maith. Ar an drochuair, bíonn staidéir maidir le SDT ilroinnte agus neamhbhainte le haois de ghnáth ó thaobh múineadh agus an tseomra ranga um múineadh teangacha de. Díríonn cuid mhaith acu ar fhoghlaimoirí lánfhásta; cásanna ina bhfuil an comhthéacs foghlama agus an spreagadh chun an sprioctheanga a fhoghlaim an-éagsúil ó leanaí bunscoile.

Ar an taobh eile, bíonn staidéir chineáil phróisis cáilíochtúil<sup>7</sup> de ghnáth, cuid acu atá ina dtuairimí gairmiúla agus a thagann chun cinn mar chomhdhearcadh na coitiantachta maidir le dea-chleachtas. Is í an deacracht atá leis na staidéir seo i gcomhthéacs ár sintéis ná nach gcuireann siad aon chúis ná éifeacht in iúl ar bhealach a nascann cleachtais teagaisc le torthaí daltaí. Mar a chuireann Driscoll et al. (2004) in iúl, díríonn cuid mhaith de thaighde den chineál seo ar ghnéithe foghlama na ndaltaí, pleanáil chlár, ábhair churaclaim, ach ní dhéantar ach tagairt bheag, ar a mhéad, do chleachtais mhúinteoireachta nó taighde. Táimid den tuairim nach féidir le sintéis bunaithe ar an taighde is fearr a bheith fiúntach ach amháin sa chás go bhfuil sí bunaithe ar lánchuardach na mbunachar sonraí taighde, ag úsáid critéar toraidh-próisis atá sainmhínithe go maith. Tá go leor athbhreithnithe maithe ar staidéir chineáil phróisis ar an bhfód cheana féin. Ba é seo an cur chuige a d’úsáideamar agus muid ag cur céad chéim na sintéise i gcrích.

Ba í an deacracht mhór a bhí againn nuair a bhíomar ag tabhairt faoin obair seo ná gur réimse an-nua í sintéis taighde i dtaca le múineadh éifeachtach teangacha, beag beann ar aois an fhoghlaimora (Norris agus

5 staidéar toraidh-próisis – process product study

6 staidéar cineáil phróisis – process type study

7 cáilíochtúil – qualitative



Ortega, 2010). Níl aon ghrúpa suntasach staidéar déanta ar chleachtas dhea-mhínte múinteoireachta a bhaineann le seomraí ranga ag leibhéal na bunscoile go dtí seo. Chuir na téamaí leathana, a bhí sonraithe san iarratas ar thairiscintí ón CNCM, le forleathadh agus castacht an taisc le haghaidh na sintéise. Bhí na comhthéacsanna éagsúla a bhaineann le tumoideachas agus an chéad teanga (T1) i scoileanna na Gaeltachta ina gcuid rithábhachtach dár straitéis chuardaigh freisin. D’ainneoin an lánchuardaigh, níor aimsíodh aon staidéar oiriúnach chun eolas a thabhairt maidir leis an nGaeilge a mhúineadh i gcomhthéacs T1. Aimsíodh roinnt staidéar a bhí bainteach leis an gcomhthéacs tumoideachais in Éirinn a d’fhéadfadh a bheith fóinteach, ach níor féadadh an fhianaise sna staidéir seo a shintéisiú de dheasca easpa ama.

## **1.2 FOGHLAIMEOIRÍ AGUS CLÁIR TEANGA AG A BHFUIL BAINT ACU LEIS AN STAIDÉAR SINTÉISE**

Bhí sé beartaithe gurbh é fócas na sintéise ná teangacha ag leibhéal na bunscoile, le béim ar leith curtha ar mhúineadh na Gaeilge. Bhí sé riachtanach ag tús an tionscadail a mheas cé acu an gcuirfí cineálacha éagsúla múinte neamh-mháthairtheanga leis nó nach gcuirfí. Is réimsí taighde ar leithligh den chuid is mó iad foghlaim nuatheangacha iasachta nó luathfoghlaím teangacha. Tá roinnt gnéithe ar leithligh ag cás na Gaeilge mar dhara teanga mhionlaigh: dara teanga atá ina mionteanga, ach is ceann de dhá theanga oifigiúla í i dtéarmaí bunreachtúla. Dá ainneoin sin, bheartaíomar go gcuirfimis staidéir ar thraidisiúin i leith nuatheangacha iasachta agus mionteangacha tánaisteacha san áireamh ar an mbonn nach rachaidís i ngleic leis an gcomhthéacs Éireannach. Mar gheall air sin, mar shampla, cuirimid staidéir a bhaineann le foghlaiméirí dara teangacha as an áireamh sa chás go mbeadh teagmháil shuntasach ag an bhfoghlaiméir leis an teanga sin lasmuigh den scoil, nó gach cosúlacht ann gurbh amhlaidh sin.

Is iad bunghnéithe mhúineadh na Gaeilge sa bhunscoil

- an traidisiún fada go múintear ceachtanna trí Ghaeilge,
- go múineann múinteoirí ranga an Ghaeilge, seachas múinteoirí ar cuairt, agus
- go gcaithfidh múinteoirí bunscoile a chur in iúl go bhfuil cumas sa Ghaeilge acu chun a bheith aitheanta mar mhúinteoir bunscoile lánchálithe<sup>8</sup>.

Is acmhainní iad seo nach bhfuil ann i gcomhthéacsanna eile luathfhoghlama teangacha de ghnáth. Dá bharr sin, féadtar an Ghaeilge a úsáid go neamhfhoirmiúil i mbunscoileanna in Éirinn taobh amuigh den cheacht Gaeilge i rith an lae scoile ar fad. Chomh maith leis sin, tá traidisiún ann i mionlach suntasach de ranganna go múintear gné áirithe den churaclam trí mheán na Gaeilge, a éascaíonn comhtháthú i réimse eile an churaclaim agus a mhéadaíonn teagmháil na ndaltaí leis an sprioctheanga.

### **1.3 AN CEANGAL IDIR ASBHAINN SONRAÍ<sup>9</sup> AGUS SINTÉIS SA STAIDÉAR SEO**

Cuireann an tsintéis reatha roinnt dúshlán os ár gcomhair ó thaobh conclúidí fóinteacha a dhíorthú atá dea-bhunaithe ar fhianaise. Éiríonn cuid de na dúshlán seo as líon beag na staidéar toraidh-próisis a bheag nó a mhór a bhí ar aon dul lenár gcritéir iniaimh<sup>10</sup>. Mar sin, níl grúpaí suntasacha staidéar trialach cainníochtúil<sup>11</sup> againn a d'éascódh conclúidí díreacha cúise agus éifeachta maidir le cleachtais teagaisc a dhíorthú agus méideanna éifeachta a áireamh. Dá

<sup>8</sup> Is é seo cáilíocht sa Ghaeilge mar ábhar acadúil na céime B.Ed., cáilíocht ghairmiúil sa Ghaeilge mar chuid den chlár B.Ed. nó cáilíocht chun an riachtanas Gaeilge a shásamh (Scrúdú Cáilíochta sa Ghaeilge). Fuair measúnú ar mhúineadh na Gaeilge i mbunscoileanna (an Roinn Oideachais agus Eolaíochta, 2007) amach go raibh aon cheann amháin de na trí cháilíocht seo ar a laghad ag 95% de mhúinteoirí.

<sup>9</sup> asbainn sonraí – data extraction

<sup>10</sup> critéir iniaimh – inclusion criteria

<sup>11</sup> staidéar trialach cainníochtúil – experimental quantitative study

bhrí sin, is é ceann de na bunriachtanas a leagamar amach ná go mbeadh tacar na staidéar roghnaithe le haghaidh asbhainte sonraí ina gcineál táirge-próisis, ina mbeadh athróga neamhspleácha agus spleácha (athróga réamhtháscaire agus critéir i gcásanna staidéir chomhghaolaithe chúlchéimnithe<sup>12</sup>) a bheadh dea-shonraithe go réasúnta. Chomh maith leis sin, rinneamar iarracht chórasach líon beag na mbuncháipéisí staidéir roghnaithe a chur i ngrúpaí a bhain le roinnt téamaí ar leithligh. Ceanglaítear naisc ar leith idir próiseas (cleachtais teagaisc) agus táirge (oilteacht nó foghlaim daltaí, srl.), atá sonraithe i ngach staidéar, le téama ar leith d'fhonn neart na fianaise i gcás gach conclúid a mheas. Is féidir tuilleadh eolais maidir lenár gcur chuige i leith sonraí asbhainte a cheangal leis an tsintéis a fháil sna codanna thíos agus sna hagusíní.

---

12 athróga réamhtháscaire – predictor variables, staidéir chomhghaolaithe chúlchéimnithe – correlation-regression studies



---

**CUID 2**

**MODHEOLAÍOCHT**

---

## 2.1 FOINSÍ AGUS PRÓISIS CHUARDAIGH

Ba í an chéad chéim nuair a cuireadh tús lenár sintéis bunaithe ar an bhfianaise is fearr (*BES*) ná an réimse le himscrúdú a mheas. De bharr gur tugadh sainmhíniú leathan ar sprioc na sintéise san iarratas ar thairiscintí, bhí orainn cur chuige leathan a ghlacadh i leith an phróisis chuardaigh chomh maith. Thosaíomar leis an tréimhse ama 1980–2010 ar dtús. Ghlacamar an cur chuige seo d’fhonn taighde tábhachtach faoinar tugadh sna hochtóidí a chur san áireamh. Seachas na staidéir seo, áfach, níor aimsíodh ach líon beag taighde ón tréimhse sin.

Tugadh faoi dhá chur chuige mar chuid den phróiseas cuardaigh; is iad sin: cuardaigh bhunachar sonraí agus cuardaigh de lámh. Tá sé níos dóchúla ailt a bhfuil piarmheasúnú déanta orthu a bhaineann leis na ceisteanna taighde a aimsiú trí chuardaigh bhunachar sonraí leictreonach. Bheartaíomar go raibh sé tábhachtach, oiread agus is féidir, litríocht theifeach nó *fugitive literature* mar a thugann Norris agus Ortega air (2000, 2006) ar nós tráchtas agus páipéar neamhfhoilsithe eile a chur san áireamh. Baineadh úsáid as cuardaigh de lámh d’fhonn sainathint a dhéanamh ar leabhair ina bhfuil bunábhar a bhaineann leis an ábhar. Cuardaíodh liostaí tagartha, tuarascálacha taighde, agus measúnachtaí foilsithe in Éirinn a bhaineann le múineadh agus foghlaim na Gaeilge. Áirítear tuarascálacha de chuid na Roinne Oideachais agus Scileanna (ROS), na Comhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta (CNCM) agus na Comhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta (COGG) leo seo. Bhailíomar leabhair a dhéanann cur síos ar staidéir taighde ar bhunábhair cosúil le Foghlaim Chomhtháite Ábhar agus Teangacha (FCÁT) chomh maith.

## 2.2 FOINSÍ AGUS TÉARMAÍ NA GCUARDACH

Roghnaíomar naoi mbunachar sonraí mar phríomhfhoinsé chuardaigh, a mheasamar a bhí ba bhaintí leis ár bhfiosrúchán. Leagtar amach i dTábla 2.1 thíos liosta de na bunachair shonraí a cuardaíodh. Leagtar amach in Aguisín 2 (Tábla 1) liosta de na téarmaí cuardaigh a

úsáideadh, chomh maith le cur síos ar thrí chéim an phróisis cuardaigh.

Tábla 2.1 Bunachair shonraí cuardaithe	
Blackwell Synergy/Wiley InterScience	<a href="http://www3.interscience.wiley.com">http://www3.interscience.wiley.com</a>
Irisleabhair Cambridge Ar Líne	<a href="http://journals.cambridge.org">http://journals.cambridge.org</a>
Education Resources Information Center (ERIC)	<a href="http://www.eric.ed.gov">http://www.eric.ed.gov</a>
JSTOR	<a href="http://www.jstor.org">http://www.jstor.org</a>
LLBA (Linguistics and language behaviour abstracts)	<a href="http://csaweb112v.csa.com">http://csaweb112v.csa.com</a>
Irisleabhair Oxford Ar Líne	<a href="http://services.oxfordjournals.org">http://services.oxfordjournals.org</a>
PsychInfo/EBSCO host	<a href="http://web.ebscohost.com">http://web.ebscohost.com</a>
Tionscadal Muse	<a href="http://muse.jhu.edu">http://muse.jhu.edu</a>
Irisleabhair Sage	<a href="http://online.sagepub.com">http://online.sagepub.com</a>

### 2.3 CRITÉIR INIAIMH AGUS EISIAIMH<sup>1</sup>

D'fhonn sainathint a dhéanamh ar na staidéir a ndéanfaí sintéis orthu, bhí orainn critéir iniaimh agus eisiaimh a leagan amach. Cuireadh na critéir seo i bhfeidhm ar bhealach ginearálta ar dtús, trí bhreathnú ar theideal agus/nó coimriú gach toradh ó na cuardaigh éagsúla. Chun a chinntiú nach raibh aon staidéar a chomhlíonadh na critéir curtha as an áireamh go neamhbheartaithe, thug beirt taighdeoirí faoin gcéad phróiseas cuardaigh i gcomhpháirt lena chéile. Thángthas ar chomhaontú i dtaca le sainathint a dhéanamh ar staidéir fhéideartha. Laghdaigh an próiseas seo líon na dtorthaí ó na cuardaigh bhunachair sonraí ó 8,359 go dtí 532 toradh.

Chun staidéar a chur san áireamh sa tsintéis:

- ní mór dó a bheith bainteach le blianta bunscoile (4-12 bhliain d'aois) nó eolas a thabhairt maidir le múineadh teangacha do na daltaí seo
- ní mór dó díriú ar mhúineadh agus foghlaim éifeachtach teangacha i scoil le linn an ghnáthlae scoile

1 critéir iniaimh agus eisiaimh – inclusion and exclusion criteria

- ní mór baint a bheith aige le staidéir taighde a foilsíodh idir 1980 agus 2010 (i gcás bunachar sonraí áirithe, bhí orainn an cuardach a theorannú do staidéir a foilsíodh idir 1990 agus 2010)
- ní mór dearadh próisis-táirge a bheith aige ina bhfuil athróga neamhspleácha (cleachtais teagaisc nó cur chuige atá éifeachtach) agus spleácha (mar shampla, feidhmíocht nó dearcadh na ndaltaí) atá dea-shonraithe
- ní mór dó a bheith bainteach le múineadh agus/nó foghlaim teangacha in aon cheann amháin de na comhthéacsanna seo a leanas:
  - o croíchláir an dara teanga (T2) (T3 i gcás leanaí inimirceacha), ina múintear an teanga mar ábhar amháin (Céim 1 agus 2)
  - o suíomhanna tumoideachais T2, nuair a úsáidtear an teanga chun ábhair eile a mhúineadh ar feadh an lae scoile ar fad, nó cuid de
  - o cláir teangacha oidhreachta/mionlaigh/i mbaol, sa chás gur í sprioc an chláir an teanga a choinneáil i gcás daltaí T1 agus an teanga a athbheochan i gcás daltaí T2 (Céim 3).

Níor cuireadh staidéir san áireamh:

- mura raibh na rannpháirtithe sa bhunscoil (4-12 bhliain d'aois) nó murar thug siad eolas maidir le múineadh teangacha do na daltaí seo
- má dhírigh siad ar mhúineadh éifeachtach teangacha agus foghlaim taobh amuigh den scoil nó lasmuigh den ghnáthlá scoile
- murar bhain siad le múineadh agus foghlaim T2 go díreach
- murar staidéir eimpíreacha nó imscrúdaitheacha iad
- má bhain siad le foghlaimeoirí inimirceacha a bhí ag foghlaim Béarla mar T2.



## 2.4 TORTHAÍ AR CHUARDAIGH BHUNACHAR SONRAÍ

Léiríonn na táblaí in Aguisín 2 an bealach ar cuardaíodh gach bunachar sonraí, an bealach ar cuireadh na téarmaí cuardaigh le chéile, agus an modh a ndearnadh na cuardaigh a bheachtú chun líon na dtorthaí a theorannú agus a n-ábharthacht a mhéadú. Nuair a bhíomar sásta go raibh an cuardach beachtaithe go leor, rinneadh na torthaí eile a easpórtáil chuig feidhmchlár bainistithe bhibleagrafaíochta darb ainm *RefWorks*. Chuir sé seo ar ár gcumas muid na torthaí ar fad a aisghabháil ó *RefWorks* nuair a thugamar faoi chóradh ní ba mhine a dhéanamh ar na staidéir.

Mar atá leagtha amach i dTábla 2.2 (thíos), cuireadh 8,359 alt ar an iomlán faoi réir na gcritéar iniaimh agus eisiaimh agus roghnaíodh 532 de na staidéir sin ar a ndéanfaí tuilleadh iniúchta.

<b>Tábla 2.2</b> <b>Torthaí ó chuardach de réir bunachair shonraí agus líon na staidéar a bhí stóráilte in RefWorks le haghaidh tuilleadh iniúchta</b>				
	Torthaí ar chuardach Chéim 1	Torthaí ar chuardach Chéim 2	Torthaí ar chuardach Chéim 3	Staidéir stóráilte le haghaidh tuilleadh iniúchta
Blackwell Synergy/Wiley InterScience	735	364	284	28
Irisleabhair Cambridge Ar Líne	1,647	48	455	138
ERIC	414	162	186	34
JSTOR	1,562			127
LLBA	60			20
Irisleabhair Oxford Ar Líne	1,162			129
Tionscadal Muse	786			16
PsychInfo/EBSCO	125			4
Irisleabhair Sage	369			41
Iomlán	6,860	574	925	537
Iomlán lúide cóipeanna/dúbláigh				532

Cuireadh na hachóimrí ar 532 staidéar a d'fhéadfadh a bheith bainteach i gcló, ceanglaíodh iad, agus tugadh don bheirt taighdeoirí iad ionas go mbeidís in ann imscrúdú neamhspleách a dhéanamh

orthu. Rinne an chéad taighdeoir sainaithint ar 74 staidéar le haghaidh tuilleadh iniúchta, agus chuir an dara taighdeoir ceithre staidéar eile leis an liosta sin. Rinneadh sainaithint ar 74 teideal ar an iomlán agus rinneadh iarratas ar chóipeanna iomlána de na tuarascálacha seo. Bhíomar in ann rochtain leictreonach a fháil ar 74 cáipéis as na 78 cáipéis ar an iomlán. Bhí dhá cheann de na cáipéisí eile ar fáil dúinn i bhformáid chruachóipe. Ba thráchtas iad an dhá cháipéis eile agus ní rabhamar in ann rochtain a fháil orthu laistigh de thréimhse an staidéir. Rinneadh na staidéir lán téacs seo a scanadh agus a roinnt idir na catagóirí a leagtar amach i dTábla 2.3: staidéir a raibh sonraí eimpíreacha iontu, staidéir maidir le tumoideachas teangacha/hoideachas teangacha oidhreachta, agus ailt léirmheasa.

<b>Tábla 2.3</b> <b>Catagóiríú staidéar lán téacs</b>	
	Líon staidéar
Staidéir lán téacs sainaitheanta	76
Staidéir a raibh sonraí eimpíreacha iontu	24
Staidéir maidir le tumoideachas teangacha/hoideachas teangacha oidhreachta	20
Ailt léirmheasa	32

Rinneadh na 24 staidéar a raibh sonraí eimpíreacha iontu a mheas de réir ár gcritéar iniaimh agus eisiamh. Bhí cúig staidéar ar aon dul lenár gcritéir. Bhain na staidéir eile le comhthéacsanna nach raibh bainteach lenár staidéir sintéise. Bhí roinnt cúiseanna le staidéir a eisiamh, idir dhearadh míchuí staidéir, comhthéacs T1 nó Béarla mar an dara teanga (BT2) agus aoisghrúpa daoine fásta nó ollscoile.

Rinneadh na 20 staidéar a bhaineann le tumoideachas teangacha/hoideachas teangacha oidhreachta a spíonadh agus d'fhéadfaí úsáid a bhaint as 8 gcinn acu i sintéis. Baineann an chuid is mó díobh le haiseolas ceartaitheach i gcomhthéacs tumoideachais. Níor aimsíodh aon staidéar ina raibh fianaise a bhain le comhthéacs T1 na Gaeltachta. De dheasca easpa ama, ní rabhthas in ann na hocht staidéar sin a chur san áireamh.

Ní raibh aon sonra eimpíreach nua ann sa 32 alt léirmheasa agus níor cuireadh san áireamh inár sintéis iad. Thug siad eolas don phróiseas asbhainte sonraí, áfach, agus chuathas i ndáil chomhairle leo mar chuid dár n-athbhreithniú breise ar thaighde próiseasdírthe i gcuid 4 den tuarascáil.

## 2.5 CUARDAIGH DE LÁIMH

Mhéadaíomar ár gcuardaigh bhunachar sonraí le cuardaigh de láimh. Chuimsigh na foinsí le haghaidh na gcuardach seo staidéir faoina rabhamar ar an eolas, nó a rinneamar féin, sintéisí taighde roimhe (Cable et al., 2010; Driscoll et al., 2004; Norris agus Ortega, 2000; Rolstad, Mahoney, agus Glass, 2005; Slavin agus Cheung, 2005), comhfhreagras le comhghleacaithe a bhfuil saineolas acu sa réimse seo, innéacsanna staidéar taighde Éireannach (an Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta [COGG], 2002; Ní Dheirg, 2006) agus ailt a chrostagairt. Chuardaíomar an t-irisleabhar ‘Oideas’ chomh maith (féach Aguisín 2, Tábla 2, Tábla DB3.4 lch. 70). Aimsíodh na staidéir, arna gcatagóiriú i dTábla 2.4, mar gheall ar an gcuardach seo.

Tábla 2.4 Staidéir lántéacs a aimsíodh mar gheall ar chuardaigh de láimh	
	Líon staidéar
Staidéir lántéacs sainaitheanta	17
Staidéir a raibh sonraí eimpíreacha iontu	15
Staidéir maidir le tumoideachas teangacha/hoideachas teangacha oidhreachta	1
Ailt léirmheasa	1

Rinneadh na 15 staidéar a raibh sonraí eimpíreacha iontu a mheas de réir ár gcritéar iniaimh agus eisiaimh. Bhí ocht staidéar ar aon dul lenár gcritéir. Diúltaíodh do na staidéir eile de bharr fáthanna leithéidí siúd atá leagtha amach i gcuid 2.4 thuas.

<b>Table 2.5</b> <b>Achoimre ar na torthaí cuardaigh</b>	
	Líon staidéar
Staidéir a aimsíodh sna bunachair sonraí	5
Staidéir a aimsíodh trí chuardaigh le láimh	8
Iomlán	13

Mar chlabhsúr, aimsíodh 13 príomhstaidéar taighde dár staidéar sintéise de thoradh ar chuardach na mbunachair sonraí ainmnithe, méadaithe ag cuardaigh de láimh.

---

**CUID 3**

**SINTÉIS AR NA  
PRÍOMHSTADÉIR:  
TÉAMAÍ I DTACA LE  
MÚINEADH  
ÉIFEACHTACH  
TEANGACHA A  
D'EASCAIR ASTU**

---

Liostaítear na staidéir a roghnaíodh le haghaidh ár sintéis bunaithe ar an bhfianaise is fearr (BES) sa chuid seo. Tugtar mionchuntas ar gach staidéar, chomh maith le hachóimre ar mhodheolaíocht agus torthaí gach staidéar in Aguisín 3. Tar éis na critéir iniaimh agus eisiaimh a chur i bhfeidhm ar na staidéir lántéacs ar a raibh rochtain againn, rinneamar na 13 príomhstaidéar atá liostaithe i dTábla 3.1 a shainaithe. Códáíodh gach ceann de na staidéir de réir dhearadh an taighde agus an chomhthéacs oideachais teanga ina ndearnadh é. Tar éis na staidéir a bhailiú, rinne gach taighdeoir neart na fianaise i dtaca le gach ceann acu a mheas – lag, measartha nó láidir. Is próiseas suibhachtúil é seo go pointe áirithe, agus bhí orainn easaontuithe a réiteach trí iad a phlé.

Tábla 3.1. Príomhstaidéir sainaitheanta le linn cuardach córasach			
1 Staidéar	Dearadh	Comhthéacs	Neart na fianaise
2 Ammar agus Spada (2006)	Garthrialach <sup>1</sup>	Béarla mar an dara teanga (BT2) Béarla mar theanga iasachta (BTI)	Measartha
3 Ammar (2008)	Garthrialach	BT2/BTI	Measartha
4 Gattullo (2000)	Garthrialach	BTI	Measartha
5 Harris (1983)	Cúlchéimniú ex post facto <sup>2</sup>	Gaeilge mar T2/FCÁT	Láidir
6 Jiménez Catalán, R.M. agus de Zarobe, Y.R. (2009)	Garthrialach	Foghlaim Chomhtháite Ábhair agus Teanga (FCÁT)	Lag
7 Kiziltan, N. agus Ersanli, C. (2007)	Garthrialach	FCÁT	Measartha
8 Seikkula-Leino (2007)	Garthrialach	FCÁT	Measartha
9 Netten, J agus Germain, C. (2009)	Garthrialach	Dianchlár Fraincise	Láidir
10 Harris agus Murtagh (1999)	Comhghaolú ex post facto <sup>14</sup>	Gaeilge mar T2	Láidir
11 Edelenbos agus Suhre (1994).	Cúlchéimniú/comhathraitheas <sup>3</sup> ex post facto	BTI	Láidir
12 Macaro agus Mutton (2009)	Garthrialach	Nuatheanga Iasachta (NTI) <sup>2</sup>	Lag
13 Amer (1997)	Garthrialach	BTI	Lag
14 Drew (2009)	Garthrialach	BTI	Measartha

1 Garthrialach – quasi-experimental

2 Cúlchéimniú/comhghaolú ex post facto – ex post facto regression/correlation

3 Cúlchéimniú/comhathraitheas – regression/covariance

Chun an fhianaise as na staidéir a shintéisiú, thugamar faoi théamaí a aithint, fianaise a bhailiú i dtaca le gach ceann acu agus a neart a mheas. Sa chás go bhfuil fianaise bhreise ann ach nach bhfuil chomh díreach nó soiléir céanna – ar chaighdeán éagsúil nó ar chineálacha foghlaimoírí agus leibhéil oideachais eile – déanaimid nóta de cé acu an neartaíonn sí nó an mbaineann sí an bonn dár gconclúidí sealadacha. Cuirimid an modh ar dhéileáil meitishintéisiú agus athbhreithnithe córasacha leis an gceist seo faoi chaibidil, fiú má bhaineann siad le foghlaimoírí eile. Agus muid ag tabhairt faoin mbeart seo, áfach, déanaimid ár ndícheall deighilt a choinneáil idir an líon beag príomhstaidéar a bhí mar chuid dár mionanailís agus tagairtí ginearálta d’fhianaise thacúil.

Mar shampla, rinne Driscoll et al. (2004) sainathint ar théamaí a d’éirigh as an bhfianaise ab fherr a bhailigh siad. Tar éis do Telléz agus Waxman (2006) roinnt roghanna eile a chur faoi chaibidil, bheartaigh siad torthaí na staidéar a d’aimsigh siad a chomhtháthú de réir téamaí ar bhonn ama agus taighdeoirí.

Inár gcás, ní rabhthas in ann ach cúig théama a d’éirigh as ár sintéis a shainaithint. De bharr go bhfuil fócas ár staidéar sintéise leathan, níor úsáideadh ach staidéar nó dhó chun eolas a thabhairt maidir leis an gcuid is mó de na téamaí. Is iad na téamaí:

- aiseolas ceartaitheach
- foghlaim chomhtháite ábhar agus teangacha (FCÁT)
- dianchláir teanga
- toscá múinteora agus treoshuíomh clár teanga
- scileanna litearthachta sa T2 a fhorbairt.

Déantar plé ar gach téama i dtéarmaí na bpríomhstaidéar a thug an t-eolas maidir leo, agus taighde bainteach nó athbhreithnithe bainteacha ar thaighde eile. I gcás ceithre cinn de na téamaí, soláthraítear *scéilín léiritheach* nó cur síos chun iad a chur in iúl ar shlí níos praiticiúla.

### 3.1 AISEOLAS CEARTAITHEACH

B'iniúchtaí garthrialacha mionscála iad Staidéar 1 agus 2 de chuid Ammar agus Spada (2006), agus an t-iniúchadh breise ar an staidéar céanna de chuid Ammar (2008), a chuir sealbhú foirme moirf-chomhréirí amháin<sup>1</sup> agus na haidiachtaí sealbhacha firinscneacha agus baininscneacha sa tríú pearsa uatha faoi chaibidil. Na daltaí ar tugadh leideanna dóibh tar éis botúin a dhéanamh, bhain siad torthaí ní b'fhéarr amach ná na daltaí ar ndearnadh an múinteoir an abairt a aithris i gceart dóibh (athmhúnlú cainte), agus bhain siadsan torthaí ní b'fhéarr amach ná daltaí nár tugadh aiseolas ar bith dóibh. (Féach an scéilín ar lch. 42 le haghaidh míniú ar leideanna agus ar athmhúnlú cainte.) Ba cheart a thabhairt faoi deara go mbíonn deacrachtaí ag foghlaimeoirí Béarla a bhfuil Fraincis acu leis na haidiachtaí sealbhacha<sup>2</sup>, cé gur gnéithe iad a bhfuil brí leo in abairtí agus níl siad iomarcach. Ar an taobh eile, d'fhéadfadh go mbeadh sé níos deacra aiseolas a úsáid chun foirmeacha iomarcacha míchearta a cheartú – mar shampla '*Tá sin peann*' (*Is peann é sin*) as Gaeilge. Cé go bhfuil an friotal seo mícheart ó thaobh gramadaí de, ní bheadh sé ina chúis le briseadh cumarsáide agus d'fhéadfadh go mbeadh sé níos deacra é seo a cheartú beag beann ar chineál an aiseolais cheartaithigh a thugtar (Ó Duibhir, 2009).

D'aimsigh Staidéar 3 de chuid Gattullo (2000) torthaí atá cosúil le torthaí Staidéar 1 agus 2 thuas maidir le haiseolas ceartaitheach agus stíl mhúinteoireachta le foghlaimeoirí óga Béarla mar T2 i mbunscoileanna Iodálacha. Réitíodh ní ba mhó botún de thoradh ar leideanna ná mar a réitíodh de thoradh ar athmhúnlú. Tá na torthaí ar Staidéar 1–3 ar aon dul le torthaí taighde ar staidéir eile ar aiseolas ceartaitheach i gcomhthéacs an tseomra ranga. Tá go leor staidéir taighde tar éis díriú ar an gceist seo ar an iomlán, fiú mura raibh siad dírithe ar an mbunleibhéal go minic. Tá go leor staidéar ann sa litríocht maidir le sealbhú an dara teanga (SDT) a bhaineann leis an gceist seo, cé gur réimse nua staidéir é a bheag nó a mhór (Russell agus Spada, 2006). Ar an drochuair, déanann cuid mhaith de na staidéir seo plé ar chomhthéacsanna nach féidir a chur san áireamh inár sintéis.

1 foirm moirf-chomhréirí amháin – one morphosyntactic form

2 aidiachtaí sealbhacha – possessive adjectives



Sampla astu sin is ea an mheiti-anailís ar staidéir SDT maidir le haiseolas ó bhéal sa seomra ranga faoinar thug Lyster agus Saito (2010). Cé gur ceapadh go raibh an mheiti-anailís seo ar aon dul lenár gcritéir iniaimh agus eisiaimh ar dtús, aimsíodh go raibh cuid mhaith de na torthaí bunaithe ar chásanna foghlaimeoirí a bhí an-difriúil le dara teangacha agus mionteangacha i gcláir ‘ábhair amháin’ mar a bhfuil suim againn iontu. Chuimsigh bailiúchán na staidéar, mar shampla, foghlaimeoirí i gcomhthéacs BT2, nuair a bhíonn teagmháil shuntasach ag an bhfoghlaimeoir leis an teanga lasmuigh den scoil agus nuair atá próifil shóch-chultúrtha an-éagsúil ag na foghlaimeoirí féin (mar shampla, Mackey, 2006), nó cainteoirí dúchais (mar shampla, Mackey agus Oliver, 2002), daltaí i gcomhthéacsanna tumoideachais (Lyster, 2004), nó foghlaimeoirí ar ollscoil (Muranoi, 2000). Ina ainneoin sin, bhí torthaí fóinteacha ann sa mheiti-anailís a d’fhéadfadh cúnamh a thabhairt dúinn ar an iomlán. Rinne Lyster agus Saito (2010) meiti-anailís ar 15 staidéar bunaithe sa seomra ranga (N = 827) d’fhonn éifeachtacht aiseolais cheartaithigh ó bhéal ar dhul chun cinn leis an sprioctheanga a mheas. Thug siad faoi deara go ndearna na grúpaí ar tugadh leideanna dóibh i bhfad ní ba mhó dul chun cinn ná na grúpaí a ndearna an múinteoir athmhúnlú dóibh. Is cosúil gur bhain na foghlaimeoirí ní b’óige (10-12 bhliain d’aois ar an meán) ní ba mhó leasa as aiseolas ceartaitheach ná foghlaimeoirí ní ba shine. Tugann siad le tuiscint go n-imríonn aiseolas ceartaitheach tionchar ar fhoghlaimeoirí níos óige de bharr go dtéann sé i bhfeidhm ar mheicníochtaí intuigthe foghlama a bhíonn níos coitinne i measc leanaí san aoisghrúpa seo.

Bunaithe ar thorthaí de chuid Ammar agus Spada (2006), Ammar (2008) agus Gattullo (2000), tá gach cosúlacht ann go mbeadh aiseolas ceartaitheach, i bhfoirm leideanna, éifeachtach do dhaltáí bunscoile i ranganna 4-6 (9-12 bhliain d’aois) atá ag foghlaim na Gaeilge. Tá gach cosúlacht ann go mbeadh aiseolas den chineál seo níos éifeachtaí ná athmhúnlú cainte, agus bheadh athmhúnlú níos éifeachtaí fós ná

neamhaird a dhéanamh de botúin a dhéanann foghlaimoirí. Níl go leor fianaise againn chun aon mholadh a dhéanamh mar gheall ar leanaí níos óige ná an t-aoisghrúpa seo. Agus an múinteoir ag tabhairt aiseolais tá sé tábhachtach go ndéanann sé é ar bhealach nach gcuireann isteach ar mhúinín nó féinmheas an dalta (Edelenbos agus Kubanek, 2009).

## **Aiseolas ceartaitheach: ‘Leid’ níos fearr ná ‘athmhúnlú, agus ‘athmhúnlú’ níos fearr ná ‘neamhaird a dhéanamh de bhotún’**

Tá go leor staidéar ann faoi éifeachtacht na modhanna éagsúla chun aiseolas ceartaitheach a thabhairt i seomra ranga T2. Nuair a dhéanann dalta botún i ngnómhaíochtaí gabhchumais T2 ó bhéal, tá roinnt roghanna ag an múinteoir. Is féidir leis an múinteoir,

1. é a cheartú agus a athrá (athmhúnlú)
2. leid a thabhairt dó chun an fhoirm cheart a mhealladh
3. an botún a athrá
4. iarraidh ar shoiléiriú
5. athmhúnlú, ach gan am a thabhairt don dalta é a cheartú
6. neamhaird a dhéanamh den bhotún.

Bhain Gattullo (2000, lch. 300) úsáid as catagóir 1-5 thuas chun sonraí maidir le staidéar ar aiseolas ón múinteoir a anailísú i gcomhthéacs múinte teangacha iasachta i mbunscoileanna san Iodáil. Aicmíonn sí leideanna mealltacha, botún a athrá, agus iarraidh ar shoiléiriú (catagóir 2, 3 agus 4 thuas) mar aiseolas den chineál ‘idirbheartaíocht foirme’.

### **1. Athmhúnlú tar éis don dalta botún a dhéanamh**

Dalta 4: Dochtúir mé

Múinteoir: Is dochtúir thú (athmhúnlaithe)

Dalta 5: Othar mé

Múinteoir: Is othar mé (athmhúnlaithe) Maith go leor

### **2. Leid mheallta tar éis don dalta botún a dhéanamh**

Múinteoir: A Sheoirse, cad a dhéanann tú i d'am saor?

Dalta: eitpheil

Múinteoir: imríonn tú? (leid mheallta)

**3. An botún a athrá tar éis don dalta botún a dhéanamh**

Múinteoir: Cén dath é seo?

Dalta: Tá glas

Múinteoir: CÉARD? Tá glas? (an botún a athrá)

**4. Iarraidh ar shoiléiriú tar éis don dalta botún a dhéanamh**

Múinteoir: Cén dath é seo?

Dalta: Tá donn

Múinteoir: Ní thuigim. Cén dath é seo? (iarraidh ar shoiléiriú)

**5. Leanúint ar aghaidh i ndiaidh aiseolas a thabhairt**

Múinteoir: An maith leat uachtar reoite? Cén cineál is fearr leat? Miontas?

Dalta: Ní maith mise miontas

Múinteoir: Nach maith leatsa miontas? (athmhúnlaithe) Ach, an maith leat gach blas eile? (Leanúint ar aghaidh)

Tá séú catagóir ann chomh maith nach bhfuil curtha san áireamh ag Gattullo (2000), is é sin, sa chás go dtuigeann an múinteoir friotal an dalta, déanann sé neamhaird den bhotún agus tugann sé freagra don dalta. Mar shampla:

**6. Déanann an múinteoir neamhaird den bhotún**

Múinteoir: Cén dath é seo?

Dalta 1: Tá glas

Múinteoir: Maith go leor, an féidir leat ceann dearg a thaispeáint dom? (Leanúint ar aghaidh)

Mar achoimre, is féidir le múinteoir freagairt d'fhriotal mícheart an dalta trí neamhaird a dhéanamh de agus aiseolas ar bith a thabhairt dó, é a cheartú go follasach, nó leid a thabhairt don dalta ar bhealach éigin a chuireann in iúl go ndearna sé botún agus gur mhaith leis an múinteoir go ndéanfadh an dalta an friotal a athmhíriú. Cuireann taighde ar aiseolas ceartaitheach agus foghlaimeoirí T2 in iúl go mbíonn leideanna níos éifeachtaí ná athmhúnlú d'fhonn foghlaimeoirí a chur ar a gcumas an fhoirm a bhí ina cúis leis an mbotún a shealbhú. Tá sé léirithe chomh maith go mbíonn athmhúnlú níos éifeachtaí i gcomparáid le cásanna nach dtugann an múinteoir aon aiseolas ar bith.

## **3.2 FOGHLAIM CHOMHTHÁITE ÁBHAR AGUS TEANGACHA**

Tugtar sainmhíniú ar fhoghlaim chomhtháite ábhar agus teangacha (FCÁT) mar chur chuige oideachasúil défhócasaithe ina n-úsáidtear teanga eile chun ábhar agus teanga a fhoghlaim agus a mhúineadh (Coyle, Hood, agus March, 2010, lch. 1). Tá FCÁT sainmhínithe mar ‘theagasc ábharbhunaithe’ i gcomhthéacs Mheiriceá Thuaidh (Brinton, Snow agus Wesche, 2003). Tá cuid mhaith den bhunteoiric maidir le FCÁT bunaithe ar thaighde ar thumoideachas (Cable et al., 2010). Is cineál tumoideachais é oideachas trí mheán na Gaeilge a bhfuil stair fhada aige i gcóras oideachais na hÉireann ó cuireadh an Stát ar bun i 1922, ina bhfoghlaimíonn foghlaimeoirí ábhar an churaclaim tríd an nGaeilge, an dara teanga dóibh. Bhí traidisiún ann i mionlach suntasach de na scoileanna inar múineadh na hábhair trí Bhéarla den chuid is mó agus inar múineadh an Ghaeilge mar ábhar amháin, gur múineadh aon réimse ábhair nó ní ba mhó trí mheán na Gaeilge chomh maith (Harris, 1983).

Ach, tá líon na múinteoirí in Éirinn atá ag múineadh ábhair eile trí Ghaeilge tar éis laghdú go suntasach le 30 bliain anuas (Harris, Forde, Archer, Nic Fhearaile, agus O’Gorman, 2006). Cuireann taighde Éireannach agus idirnáisiúnta in iúl, áfach, go mbaintear oilteacht níos fearr amach sa sprioctheanga sa chás go múintear ábhair eile trí mheán na teanga sin. Ina ainneoin sin, níl ach líon beag staidéar eimpíreach<sup>3</sup> ann ar éifeachtacht cur chuige FCÁT i dtaca le sealbhú teanga an fhoghlaimeora le linn na tréimhse lena mbaineann an tsintéis seo. De ghnáth, cuirtear cleachtas FCÁT i bhfeidhm sula ndéantar aon taighde air agus tá cuid mhaith den fhianaise bunaithe ar eolas coiteann nó ar scéalta pearsanta dá bharr. Is cosúil gur amhlaidh seo de bharr go bhfuil na buntáistí soiléir do mhúinteoirí.

Agus muid ag tabhairt faoinár gcuardach córasach, d’aimsíomar go leor alt taighde a bhain le FCÁT. Thug ceithre cinn acu fianaise eimpíreach a bhain leis an gcomhthéasc bunscoile in Éirinn. Ba iad sin, Harris

<sup>3</sup> staidéar eimpíreach – empirical study

(1983), Kiziltan agus Ersanli (2007), Seikkula-Leino (2007) agus Jiménez Catalán agus de Zarobe (2010). Sa staidéar de chuid Harris (1983), chuir cigirí bunscoile, a bhí ag déanamh measúnacht náisiúnta ar scileanna cluastuisceana agus labhartha Gaeilge le trialacha oibiachtúla, chuir siad ceist ar mhúinteoirí i scoileanna inar múineadh trí mheán an Bhéarla cé acu ar mhúin siad ábhair eile an churaclaim, seachas an Ghaeilge, trí mheán na Gaeilge nó nár mhúin. Fuair Harris amach, trí anailís ar chúlchéimniú, go raibh meánscóir na ranganna inar múineadh gné áirithe an churaclaim, seachas an Ghaeilge, trí mheán na Gaeilge ní b'airde (83.7) ná na ranganna nár múineadh aon ghné an churaclaim trí mheán na Gaeilge iontu (66.9). Bhí suirbhéanna náisiúnta eile ina dhiaidh sin ar aon dul leis na torthaí seo, agus chuir siad in iúl go raibh leibhéal gnóthachtála i bhfad ní b'airde i ranganna inar tugadh teagasc trí mheán na Gaeilge lasmuigh den ghnáthcheacht Gaeilge chomh maith (Harris agus Murtagh, 1987; Harris et al., 2006). Chuir Jiménez Catalán agus de Zarobe (2010) in iúl go raibh scór ní b'airde maidir lena stór focal ginchumais (an stór focal a thuig siad) ag 65 cailín sa séú grád sa Spáinn a bhí i rang FCÁT ná mar a bhí ag 65 cailín sa séú grád nach raibh i rang FCÁT. Ba as cúlraí cosúla iad na cailíní. Bhain na húdair de thatal as seo gur chosúil go raibh teagasc FCÁT ní b'éifeachtaí ná an Béarla a theagasc mar ábhar amháin. Níorbh ionann an dá ghrúpa foghlaimoirí a cuireadh i gcomparáid lena chéile, áfach, de bharr go raibh méid ní ba mhó uaireanta teagaisc sa Bhéarla ag an grúpa a bhí sa rang FCÁT sula ndearnadh an staidéar. Níor fhéad na húdair a bheith cinnte cé acu ar bhain an grúpa seo scóir ní b'fherr amach de bharr teagaisc FCÁT nó de bharr an méid ní ba mhó uaireanta teagaisc. Chuir an staidéar de chuid Seikkula-Leino 217 dalta sa chúigiú agus sa séú grád a bhí ag gabháil do FCÁT agus nach raibh gabháil do FCÁT i gcomparáid lena chéile i scoil san Fhionlainn. Bhí 116 dalta cláraithe le haghaidh an chláir FCÁT inar múineadh 40-70% de na ranganna trí mheán an Bhéarla. Níor tugadh aon difríocht shuntasach faoi deara i dtrialacha ar mhatamaitic agus ar

an bhFionlainnis mar T1 idir na grúpaí. Bhain an t-údar de thátal as nach mbíonn tionchar diúltach ag rannpháirtíocht sa chlár FCÁT ar fhorbairt mháthairtheanga an dalta. Chuir an staidéar de chuid Kiziltan agus Ersanli (2007) tionchar teagaisc ábharbhunaithe i mBéarla i gcomparáid le modhanna ní ba thraidisiúnta. Rinne siad dhá rang sa séú grád a roghnú a bhí ar a gcumas cosúil agus bhí 43 foghlaimeoir i ngach ceann acu. Tar éis tréimhse teagaisc 15 seachtaine, bhain an rang FCÁT torthaí i bhfad ní b'fhéarr amach ar thriail ghnóthachtála ná an rang traidisiúnta. Ba é an meánscór a bhain an rang a bhí ag gabháil don fhoghlaim ábharbhunaithe ná 61.6, i gcomparáid le 23.1 don rang inar baineadh úsáid as modhanna ní ba thraidisiúnta.

Taispeánann na staidéir seo go bhféadfadh go mbeadh teagasc FCÁT ina bhealach éifeachtach chun an Ghaeilge a mhúineadh i mbunscoileanna in Éirinn. Níl aon cheann de na staidéar seo gan a dteorainneacha féin, áfach. Cuireann siad uile daltaí i nGrád 6, ag deireadh na bunscoile, faoi chaibidil. Bhraith an staidéar de chuid Harris (1983) ar mhúinteoirí féin chun cúrsaí sa rang a thuairisciú do chigirí ar cuairt. Ní raibh ach líon beag rannpháirtithe i gceist leis an dá staidéar eile agus bhí ceisteanna ann maidir le hathróg maolaithe a bhain leis na huairteanna teagaisc a fuair an grúpa trialach sular cuireadh tús leis an staidéar de chuid Jiménez Catalán agus de Zarobe (2010). In ainneoin na dteorainneacha seo, is féidir breathnú ar mhodhanna FCÁT mar leagan caolaithe de thumoideachas agus tá an fhianaise atá againn go dtí seo in Éirinn maidir le tumoideachas agus FCÁT dearfach den chuid is mó (Harris et al., 2006; Ó Duibhir, 2009).

Ar bhonn na fianaise atá bailithe anseo, d'fhéadfaí a rá gur cheart tionscadail phiólótacha a chur ar bun chun fiúntas teagaisc FCÁT a iniúchadh tuilleadh sa chomhthéacs Éireannach. Sa staidéar de chuid Harris et al. (2006), tugadh tuairisc ar thionscadal píolótach rathúil den chineál seo, a d'úsáid leagan FCÁT inar múineadh ábhar iomlán nó dhó trí mheán na Gaeilge. Bunaithe ar mheasúnú cineálach,

breithníodh go raibh an idirghabháil seo an-rathúil ar fad. Bheadh cur chuige den chineál seo ar aon dul le moltaí atá sa Straitéis 20 Bliain don Ghaeilge (Rialtas na hÉireann, 2010) agus sa staidéar ar an gcigireacht (an Roinn Oideachais agus Eolaíochta, 2007).

## Foghlaim Chomhtháite Ábhar agus Teangacha

Is cur chuige foghlama teangacha í foghlaim chomhtháite ábhar agus teangacha (FCÁT) a úsáideann an sprioctheanga mar an meán chun ábhar agus an teanga a mhúineadh. Cé go ndíríonn gnáthcheacht FCÁT ar ábhar, úsáidtear an sprioctheanga mar an meán trína dtéann na daltaí i ngleic leis an ábhar. Éascaíonn an próiseas seo spriocanna ábhair agus spriocanna teanga a bhaint amach sa cheacht céanna. Is cineál FCÁT é an cur chuige i leith mhúineadh na Gaeilge i scoileanna lán-Ghaeilge, a d'fhéadfadh a aicmiú mar chur chuige tumoideachais iomláin mar gheall ar go leathann sé ar fud gach gné an churaclaim seachas Béarla.

Is é an cur chuige FCÁT ar a ndéantar cur síos anseo ná go múintear aon ábhar amháin, nó topaicí an ábhair, trí mheán na Gaeilge. Tá FCÁT ag teacht leis an gcur chuige cumarsáideach i leith múineadh teangacha, agus soláthraíonn sí fíor-chomhthéacs le haghaidh an T2 a shealbhú agus a úsáid. Tá an dúshlán chun fíor-chomhthéacsanna a sholáthar d'fhoghlaimoirí tar éis a bheith ar cheann de na deacrachtaí a bhaineann leis an gcur chuige cumarsáideach. Tá an coincheap comhthéacs seo ríthábhachtach d'fhoghlaimoirí ionas gur féidir leo an t-ábhar lena bhfuil siad ag dul i ngleic i gceachtanna a thuiscint. De bharr go bhfuil an t-ábhar socruithe i gcomhthéacs, baineann na daltaí úsáid as an eolas comhthéacsúil seo, chomh maith le heolas a bhí acu cheana féin, chun brí a bhaint as an gceacht. Is rannpháirtithe gníomhacha ina n-oideachas féin iad na foghlaimoirí i ranganna FCÁT agus úsáideann siad próisis chognaíocha chasta chun eolas a fhoghlaim. Féadann an cumas seo chun smaoinimh i dteanga eile a bheith ina thionchar maith ar fhoghlaim ábhair chomh maith.

Tugtar tuairisc maidir le hacmhainneacht FCÁT i leith mhúineadh na Gaeilge sa chás go raibh ábhair fheiliúnacha agus tacaíocht ghairmiúil curtha ar fáil in Harris et al. (2006). Mar chuid den tionscadal, rinneadh obair in éineacht le 50 múinteoir rang 3 agus 4 thar thréimhse 2 bhliain d'fhonn cúrsaí iomlána san Eolaíocht agus san Ealaín trí mheán na Gaeilge a fhorbairt. Bhí na múinteoirí seo bunaithe i réimse leathan gnáthscoileanna, lena n-áiríodh scoileanna a bhí suite i limistéir faoi mhíbhuntáiste. Ní raibh aon taithí ag an gcuid ba mhó acu ar mhúineadh trí mheán na Gaeilge. Bhuail grúpaí leithleacha múinteoirí le chéile i seisiúin cheardlainne i mBaile Átha Cliath agus i dTulach Mhór chun an cur chuige a mhíniú agus a phlé agus chun ceachtanna samplacha a roinnt. Tar éis do na múinteoirí triail a

bhaint as na hábhair lena ranganna féin, tháinig siad ar ais agus rinne siad trácht ar dhul chun cinn agus rinne siad ceistneoirí a chomhlánú maidir leis na ceachtanna. Rinneadh na ceachtanna a athbhreithniú ar bhonn an eolais sin. Chuir na múinteoirí in iúl gur bhain siad taitneamh as na cúrsaí agus go raibh siad fiúntach. Foilsíodh 'Bain Triail As' agus 'Lean den Ealaín' (Harris agus Mac Giollaibhuí, 1998a, 1998b, 1998c) ina dhiaidh sin.

Ní raibh aon chuid d'ábhar na gceachtanna seo bunaithe ar aistriúcháin ná athchóiriú ar chúrsaí as Béarla a bhí ar an bhfód cheana féin. Ina áit sin, rinneadh gach gné de gach ceacht a phleanáil agus a fhorbairt chun freastal ar riachtanais na ndaltaí agus na múinteoirí i ngnáthscoileanna. Roghnaíodh an ealaín de bharr go mbaianeann a lán gníomhaíochtaí atá oiriúnach don ábhar ar an leibhéal seo le húsáid teanga i gcomhthéacs praiticiúil agus nithiúil. Roghnaíodh an Eolaíocht mar an ábhar eile mar gheall ar go gcuirfeadh sí dúshlán faoi na daltaí i dtéarmaí na bhfocal a bhaineann léi agus, seans, úsáid na teanga. Chomh maith leis sin, cé go raibh sé beartaithe ag an am go dtabharfaí an Eolaíocht isteach mar ábhar i gCuraclam na Bunscoile (ROS, 1999) don chéad uair riamh, ní raibh an curaclam sin foilsithe nuair a rinneadh an tionscadal. Mar sin, bhíothas ag súil go mbeadh leibhéal ard suime ag na daltaí san ábhar de bharr nár múineadh an t-ábhar dóibh roimhe sin. Bheadh na múinteoirí ag múineadh na heolaíochta don chéad uair chomh maith – rud nach ndearna siad riamh trí mheán an Bhéarla fiú. De thoradh air seo, bhí na múinteoirí agus na daltaí araon in ann tús úr a chur leis an ábhar seo trí mheán na Gaeilge.

Bhí acmhainní an mhúinteora le haghaidh gach ceacht roinnte i dtrí chuid. Bhí an chéad chuid ina hábhar cúlra, lenar áiríodh (i) ráiteas maidir le cuspóir an cheachta, (ii) ábhair agus fearas a bheadh ag teastáil, (iii) liosta na bpríomhfhéideanna gramadaí a bheadh i gceist (Gaeilge agus Béarla), agus (iv) liosta frásaí neamhfhoirmiúla nó nathanna cainte a d'fhéadfadh a bheith fóinteach don mhúinteoir i rith an cheachta. I gcás na hEolaíochta, bhí gluais phictiúrtha ag tús gach ceacht in ábhair na ndaltaí chomh maith. Sa dara cuid d'acmhainní na múinteoirí, bhí breac-chuntas ar phríomhchéimeanna an cheachta, le pictiúir de ghnáth, agus lenar áiríodh script iomlán don mhúinteoir. Bhí sé mar aidhm acu coinne a bheith leis na deacrachtaí a d'éireodh de thoradh ar chumas teoranta teanga na ndaltaí, agus moltaí a thabhairt maidir le bealaí chun dul i ngleic leo. Ní raibh ar mhúinteoirí an méid céanna cinntí a dhéanamh maidir le múineadh an ranga le linn an ranga de bharr go raibh ábhair réamhullmhaithe ar fáil, rud a thug ní ba mhó ama dóibh chun freastal ar an dinimic sa seomra ranga. Bhí siad in ann ní ba mhó fuinneamh cruthaitheach a thabhairt chun freastal ar riachtanais na ndaltaí ar leith, a bhí ag foghlaim trí mheán na Gaeilge don chéad uair riamh. Bhíothas ag súil nach n-úsáidfeadh na múinteoirí an script an t-am ar fad, moladh dóibh gan í a úsáid i gcónaí agus d'imigh siad ón script nuair nach raibh gá léi mar gheall air seo. Ina ainneoin sin, bhí gach duine ar aon intinn lena chéile go raibh na ceachtanna réamhullmhaithe seo ar cheann de na mórtosca a bhí ina gcúis le rath an tionscadail. Bhí an tríú cuid den



ábhar réamhullmhaithe ina fhorbairt roghnach ar an mbuntéama ar mhaithe le ranganna ardchumais.

Aontaíodh líon prionsabal leis na múinteoirí i dtaca le múineadh ceachtanna: mar shampla, ghlacadh múinteoirí le ceisteanna ó na daltaí i mBéarla ar dtús, ach thabharfaidís freagra dóibh i nGaeilge shimplí. San fhadtéarma, d'fhéadfadh múinteoirí ceisteanna a chuir daltaí i mBéarla a athmhúnlú i nGaeilge. Ba chóir plé idir daltaí i mBéarla a cheadú ar dtús chomh maith, ach ba chóir na daltaí a spreagadh chun an Ghaeilge a úsáid de réir a chéile.

Cé nach ndearna réamhthriail ná iarthriail ar chumas Gaeilge na ndaltaí mar chuid den tionscadal seo, tá fianaise ann i staidéir de chuid Harris (1983), Kiziltan agus Ersanli (2007), Seikkula-Leino (2007) agus Jiménez Catalán agus de Zarobe (2010), ar a bhfuil plé déanta thuas, go mbaineann an cur chuige seo oilteacht níos fearr sa sprioctheanga amach.

### **3.3 DIANCHLÁIR TEANGA**

Is as taighde a rinneadh ar dhianchláir Fraincise i gCeanada an fhianaise maidir le dianchláir teanga. Bhí na chéad dianchláir teanga ar ar tugadh tuairisc sa litríocht seo ina ndianchláir Fraincise agus Béarla in Montréal agus Québec i lár na seachtóidí (Netten agus Germain, 2004a). Ba é an taighde meastóireachta a rinneadh ar na tionscnaimh seo a leag béim ar thábhacht dhéine an teagaisc sna cláir. Molann na húdair go gcaithfidh daltaí bunleibhéal cumarsáide uathghinte<sup>4</sup> a bhaint amach chomh luath agus is féidir chun oilteacht ina T2 a fhorbairt. Ní thiteann sé seo amach i gCroíchláir Fraincise áfach (Core French Programmes), a bhfuil cur chuige ‘de réir a chéile’ acu i dtreo foghlama T2 (Stern, 1985, lch. 18). Creideann Netten agus Germain (2004b) go bhfuil roinnt laigí ag cur chuige Croíchlár Fraincise a oibríonn i gcoinne daltaí a chur ar a gcumas cumarsáid a dhéanamh; easpa ama an laige is mó. Áitíonn siad nach bhfuil a dhóthain ama ag an múinteoir chun tabhairt faoi ghníomhaíochtaí leanúnacha a mhairfidh aga maith ama i riocht is go mbeadh na daltaí in ann úsáid a bhaint as gach a bhfoghlaiméoidís. Toisc nach bhfuil a ndóthain cleachta in úsáid na teanga ag na daltaí,

4 cumarsáid uathghinte – spontaneous communication

ní féidir leo an bunleibhéal cumarsáide uathghinte sin a bhaint amach, rud a bhfuil easpa inspreagtha de thoradh air. Chuaigh dianchláir Francise i ngleic leis an bhfadhb seo trí thús-diantréimhse a sholáthar do na daltaí a chuir ar a gcumas bunleibhéal cumarsáide a bhaint amach a bhféadfaidís cur leis amach ansin. Deimhníodh laigí Chroíchlár Francise sa staidéar de chuid Netten agus Germain (2009) ar a ndearnadh plé thuas. Fuair siad amach ó réamhthrialacha a rinne 1,600 dalta i gCroíchlár Francise, i nGrád 4, 5, 6, 9 agus 10, nár fhorbair na daltaí aon bhunchumas cumarsáide agus nach raibh aon tionchar ag líon blianta teagaisc roimhe sin ar leibhéal an chumais seo.

Chun achoimre a dhéanamh ar an gcur síos thuas, tugann na daltaí faoi dhianchúrsa Francise i nGrád 5 nó 6 de ghnáth agus tá diantréimhse 5 mhí sa chéad bhliain ina ndírítear ar theagasc na Francise ar feadh 65%-70% den lá scoile; múintear ábhair eile an churaclaim trí Bhéarla. Sa dara leath den bhliain, bíonn dhá rang Francise, 80 nóiméad i bhfad, ag na daltaí gach seachtain de ghnáth. Is iad bunghnéithe an chláir seo am teagaisc níos déine, straitéisí múinteoireachta ar leith, agus ullmhú múinteoirí. Tugann na húdair le tuiscint go mbíonn dian-Fhraincis níos éifeachtaí ag deireadh na bunscoile seachas ag tús na bunscoile (Netten agus Germain, 2004a). Tá an cur chuige seo difriúil le FCÁT agus tumoideachas de bharr go ndíríonn sé ar an teanga féin seachas ar ábhar a fhoghlaim trí mheán na sprioctheanga.

Cé gurb é an staidéar de chuid Netten agus Germain (2009) an t-aon staidéar ar dhianchláir Francise ar a dtugtar tuairisc anseo, tá torthaí an staidéir ríthábhachtach i riocht is go gcuireann siad torthaí ar mheasúnachtaí daltaí as naoi ndlínse i gCeanada le chéile in aon áit amháin. Ba chóir a thabhairt faoi deara nach bhfuil triail ghnóthachtála ar chomhthéacsanna iar-dhianchláir Francise ach tosaithe agus níl tacair mhóra sonraí ar fáil go fóill. Bheadh sé fiúntach dianchláir Francise a spíonadh tuilleadh d'fhonn oiriúnacht agus féidearthacht an

mhodha seo a mheas i dtaca le múineadh na Gaeilge i scoileanna Éireannacha. D'fhéadfadh go dtabharfadh diantréimhse cúnaimh d'fhoghlaimoirí an bunleibhéal cumarsáide uathghinte a bhaint amach a bhféadadís cur leis. D'fhéadfadh go mbeifí in ann an leibhéal déine seo a bhaint amach ar bhealaí éagsúla; mar shampla, trí FCÁT, ar a ndearnadh plé thuas, nó trí mhodhanna eile páirt-tumoideachais. Is é ceann de na deacrachtaí is mó a bhaineann le dianchláir teanga a chur i bhfeidhm ná go dtógann siad am ó réimsí eile an churaclaim agus teastaíonn athruithe móra struchtúracha uathu dá bharr sin. Tugann Netten agus Germain (2009) faoi deara, áfach, go raibh méadú suntasach ar líon na ndaltaí a chláraigh le haghaidh tumoideachas déanach sa chás go raibh siad tar éis dianchláir Fraincise a chríochnú chomh maith.

Rinne Serrano agus Muñoz (2007) staidéar ar fhoghlaimoirí ollscoile a bhí ag foghlaim an Bhéarla mar dhara teanga chun an cheist maidir le dáileadh ama a chíoradh. Thug gach foghlaimoir faoi chúrsa 110 uair a bhí roinnte i dtrí dháileadh ama éagsúla. Rinne 'grúpa fairsingíoch'<sup>5</sup> staidéar ar feadh ceithre huair in aghaidh na seachtaine ar feadh seacht mí, rinne 'leath-dhianghrúpa' staidéar ar feadh 8-10 n-uair in aghaidh na seachtaine ar feadh 3-4 mhí, agus rinne 'dianghrúpa' staidéar ar feadh 25 uair in aghaidh na seachtaine ar feadh cúig seachtaine. Cé go ndearna gach grúpa dul chun cinn ar a n-oilteacht, bhain an 'leath-dhianghrúpa' agus an 'dianghrúpa' torthaí ní b'fhearr amach ná an 'grúpa fairsingíoch'. Cuireann na torthaí seo in iúl go bhfuil sé níos tairbhiúla d'fhoghlaim daltaí nuair a thugann siad faoi níos mó uaireanta teagaisc i dtréimhsí níos giorra ama. Caithfear a chuimhneamh go ndearna an staidéar seo trácht ar dhaoine fásta agus tá seans ann nach mbainfeadh na torthaí céanna le foghlaimoirí óga teangacha. Ina ainneoin sin, d'fhéadfadh sé tacaíocht a thabhairt do thorthaí áirithe an staidéir de chuid Netten agus Germain ar a ndearnadh plé thuas.

---

5 grúpa fairsingíoch - extensive group

## Dianchláir Fraincise

Cuireadh tús leis na dianchláir Fraincise i 1998 i scoil tuaithe agus scoil uirbeach i gcúige Thalamh an Éisc agus Labrador i gCeanada agus tá sí tar éis a leathadh amach go dtí naoi gcúige eile ó shin. Bhí míshástacht le torthaí laga ar Chroíchláir Fraincise, inar chaith daltaí 30-40 nóiméad gach lá (thart ar 90 uair in aghaidh na bliana) ag foghlaim na Fraincise agus ba é sin an chúis leis an gclár nua. De ghnáth, dírónn Croíchláir Fraincise ar rialacha gramadaí a fhoghlaim agus ar iarracht a dhéanamh iad seo a chur i bhfeidhm. Caitear leis an bhFraincis mar ábhar staidéir sa chur chuige seo, in ionad cumarsáid sa teanga. Caitheann daltaí Croíchlár Fraincise thart ar 1,000 uair ag foghlaim na Fraincise idir Grád 4 agus Grád 12, ach ní féidir leo cumarsáid a dhéanamh le haon líofacht ag deireadh na tréimhse seo. Déantar cur síos ar an gcur chuige seo mar mhodh 'de réir a chéile' i dtreo foghlaim an T2.

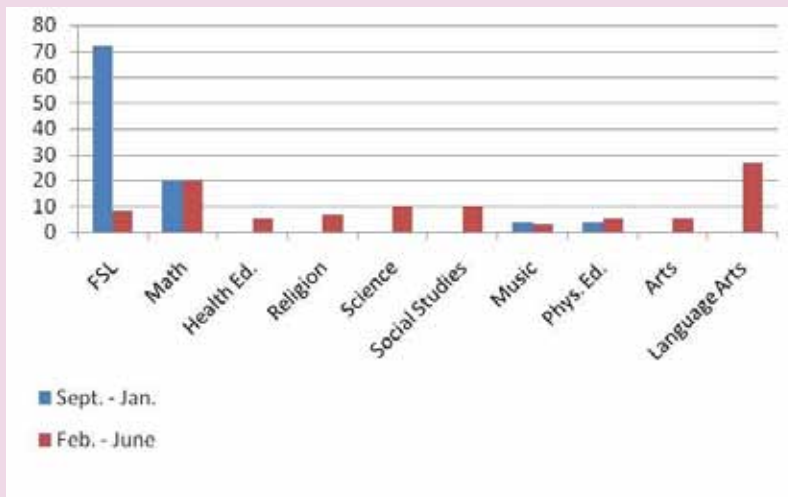
Bhí sé mar aidhm ag an dianchlár Fraincise cuid de na heasnamh sa mhodh de réir a chéile sna Croíchláir Fraincise a réiteach. Bunaíodh na dianchláir Fraincise ar thorthaí taighde, a chuir in iúl:

- a go bhfuil dlúthnasc idir oilteacht sa dara teanga (T2) agus an méid ama a gcaitear ag foghlaim an T2;
- b go mbaineann daltaí a ghlacann páirt i dtréimhsí dianfhoghlama teangacha oilteacht níos fearr amach ná na daltaí a fhaigheann an méid céanna teagaisc ach thar thréimhse níos faide;
- c go mbaineann daltaí a raibh teagmháil acu le fíorúsáid na teanga ar feadh tréimhse cumas cumarsáide níos fearr amach i gcomparáid leis na daoine a raibh teagmháil acu leis an T2 mar ábhar staidéir amháin (Netten agus Germain, 2004, lch 279).

Chun an diantréimhse seo a chur ar fáil, leasaíodh Croíchlár Fraincise chun 3 go 4 oiread na n-uaireanta Fraincise T2 a sholáthar ag deireadh na bunscoile i gceachtar de Ghrád 5 nó 6 (atá i gcomhréir le Rang 5 agus 6 i mbunscoileanna na hÉireann). Maireann an diantréimhse cúig mhí agus tarlaíonn sí sa chéad leath den scoilbhliain, ó Mheán Fómhair go dtí Eanáir. Léiríonn Fíor 3.1 thíos sampla den dáileadh ama ina bhfuil 72% den lá scoile tiomnaithe don Fhraincis le linn thréimhse cúig mhí na scoilbhliana ina dtarlaíonn an dianchúrsa Fraincise. Léiríonn an chéad colún a bhfuil dath gorm air an céatadán ama atá curtha ar fáil don Fhraincis; 72% don tréimhse Meán Fómhair go dtí Feabhra (gorm); agus thart ar 8% don chuid eile den bhliain (dearg). Ní mhúintear Oideachas Sláinte, Reiligiún, Eolaíocht agus Staidéar Sóisialta (Stair agus Tíreolaíocht), na hEalaíona, ná na hEalaíona Teanga (Béarla) ó Mheán Fómhair go dtí Eanáir agus úsáidtear an t-am seo le haghaidh na Fraincise. Téann daltaí ar ais chuig an ngnáthchuraclam don chuid eile den bhliain, mar a léiríonn na colúin

dhearga. Le linn na diantréimhse, cuirtear 50%-80% den lá scoile ar fáil trí Fhraincis. Úsáidtear an t-am seo ar fad chun an Fhraincis a fhoghlaim, seachas ábhair eile a fhoghlaim trí mheán na Fraincise. Is é sin an difríocht idir an clár seo agus clár tumoideachais. Sa sampla a leagtar amach i bhFíor 3.1, múinteoir matamaitic, ceol agus corpoideachas trí mheán an Bhéarla ó Mheán Fómhair go dtí Eanáir

Fíor 3.1, Sampla den dáileadh ama i leith na n-ábhar uile nuair atá 72% den lá scoile tiomnaithe don Fhraincis (Netten agus Germain, 2004, Ich. 285)



De ghnáth, mhúinfeadh beirt mhúinteoirí rang le linn na diantréimhse; múinteoir amháin a mhúinfeadh an dianchlár Fraincise agus an múinteoir eile a mhúinfeadh na hábhair 'as Béarla'. Freastalaíonn múinteoir an dianchlár Fraincise ar shainchúrsa inseirbhíse ar feadh cúig lá agus faigheann sé tacaíocht inscoile ar bhonn leanúnach ó speisialtóir Fraincise mar T2 sa cheantar.

Tá an curaclam sa dianchlár Fraincise cosúil le *Curaclam na Gaeilge* i *gCuraclam na Bunscoile* (ROS, 1999), mar gheall ar go leagtar amach torthaí cumarsáideacha an chláir i dtéarmaí na bhfeidhmeanna teanga as a mbeidh an dalta in ann úsáid a bhaint, seachas struchtúir ghramadaí nó stór focal ar leith. Is cur chuige litríochtbhunaithe é chomh maith, a leagann béim ar scileanna litearthachta a fhorbairt sa Fhraincis. Chun dianchlár Fraincise a chur i bhfeidhm, ní mór an gnáthchuraclam a dhlúthú ar feadh cúig mhí. Déanann daoine atá i bhfabhar na ndianchlár Fraincise tagairt do theoiric na comhoilteachta búnúsaí<sup>1</sup> (Cummins, 2001) nuair a áitíonn siad go mbraitheann teangacha ar a chéile agus nach mbíonn daltaí sa dianchlár faoi aon mhíbhuntáiste ó thaobh litearthacht i mBéarla a fhorbairt de bharr go gcaitheann siad 20% níos mó ama ag forbairt litearthachta le linn na scoilbhliana i gcomparáid lena gcomhscóláirí sa ghnáthchlár.

1 teoiric na comhoilteachta búnúsaí – common underlying proficiency theory

Cuireann taighde in iúl go ndéanann daltaí dul chun cinn suntasach i dtéarmaí gnóthachtála agus go bhfuil ar chumas 70% de na daltaí cumarsáid uathghinte a dhéanamh sa Fhraincis faoi dheireadh na tréimhse dianteagaisc. Cuireann sé in iúl chomh maith go gcoinníonn na daltaí an caighdeán seo agus go gcuireann siad leis sa ghnáth-Chroíchlár Fraincise le himeacht ama.

Mar achoimre, is iad na trí phríomhthoisic atá ina gcúis le rath an chláir seo ná am méadaithe, na modhanna teagaisc a úsáidtear sa seomra ranga agus ullmhú imleor an mhúinteora.

### **3.4 TOSCA MÚINTEORA AGUS TREOSHUÍOMH CLÁR TEANGA**

Tá fianaise in dhá staidéar taighde maidir leis an tionchar a bhíonn ag béim ar chumarsáid i gcláir agus ranganna teanga ar oilteacht: Harris agus Murtagh (1999) agus Edelenbos agus Suhre (1994). Níl fianaise láidir faoi bhuntáistí mar thoradh ar fhócas ar chumarsáid ach sa staidéar de chuid Harris agus Murtagh (1999). Is fiú a thabhairt faoi deara nach mbíonn measúnachtaí ar chláir chumarsáideacha, ná ar chláir dírithe ar fhoghlaim ó thaithí ag leibhéal na hiar-bhunscoile, dearfach i gcónaí ach oiread (Féach Allen et al., 1990; Beretta, 1992; Lightbown agus Spada, 1990; Spada agus Lightbown, 1989). Sna staidéir dheireanacha a luadh, cuireadh in iúl go raibh feidhmíocht na ranganna cumarsáideacha measartha, débhríoch nó diúltach fiú i gcásanna áirithe. Má ghlactar leis, áfach, gurb é an mórchuspóir i leith foghlaim rathúil ná cothrom ceart idir gníomhaíochtaí cumarsáideacha agus anailíseacha a bhaint amach, mar a áitíonn Allen et al. (1990), ní chuirfeadh sé iontas ar dhaoine go léiríonn roinnt staidéar torthaí dearfacha de thoradh ar ghníomhaíochtaí cumarsáideacha ach nach léiríonn roinnt staidéar eile torthaí chomh dearfach sin in ainneoin na ngníomhaíochtaí cumarsáideacha céanna.

Mar gheall air seo, is féidir linn a thuiscint cén fáth a mbeadh baint níos soiléire ag béim ar ghníomhaíochtaí cumarsáideacha i ranganna le torthaí dearfacha de réir an staidéir de chuid Harris agus Murtagh (1999). Is é an tsaincheist a bhaineann leis an staidéar ná gur tugadh

faoi i gcomhthéacs ranganna Gaeilge/scoileanna Éireannacha i gcoitinne, ina raibh cur chuige closamhairc/teangeolaíochta struchtúraí, agus inar leagadh béim láidir ar chleachtas traidisiúnta múinte teangacha (mar shampla, anailís a dhéanamh ar theanga). Aimsíodh gur baineadh torthaí ní b'fhearr amach i measc na ranganna inar leagadh béim ar ghníomhaíochtaí cumarsáideacha/ó thaithí. Ach, mar a thugann Allen et al. (1990) le tuiscint, ní féidir a rá go mbaintear torthaí níos fearr amach de thoradh ar níos mó cumarsáide i gcónaí. Mar sin, dá méadófaí comhréir na míreanna ceachta chumarsáidigh sa chlár Gaeilge sa staidéar de chuid Harris agus Murtagh (1999) faoi dhó (a bhí 22% ar dtús), ní bheadh aon chinnteacht ann go bhfeabhsódh na ranganna is cumarsáidí chomh maith sa chás nua seo. Ní bheadh méadú ar chomhréir na ngníomhaíochtaí cumarsáideacha ina chúis le haon cheann den na torthaí seo i gcónaí: leibhéal níos airde oilteachta sa Ghaeilge; daltaí a thugann níos mó airde ar cheachtanna; daltaí a bhfuil níos mó suime acu sa Ghaeilge; ná daltaí a bhfuil dearcadh níos dearfaí acu i leith na Gaeilge. Is é seo de bharr go mbeadh seans ann nach mbeifí in ann an chothromaíocht chuí idir gníomhaíochtaí ó thaithí agus anailíseacha a bhaint amach a thuilleadh tar éis comhréir na ngníomhaíochtaí cumarsáideacha a mhéadú. Is meabhrú tábhachtach é seo nach féidir glacadh le torthaí aon staidéir mar fhianaise go bhfuil cleachtais thraidisiúnta múinte teangacha neamhéifeachtach nó neamhriachtanach i leith oilteacht chumarsáideach sa Ghaeilge a fhorbairt (Van Lier, 1988).

Chuir an staidéar de chuid Edelenbos agus Suhre (1994) cúrsaí cumarsáideacha faoi chaibidil i gcomparáid le cúrsaí a leagann níos mó béime ar ghramadach. Tuairiscíonn siad gur tugadh na cúrsaí cumarsáideacha isteach le haghaidh mhúineadh an Bhéarla mar theanga iasachta chun gnóthachtáil daltaí i mBéarla a fheabhsú i mbunscoileanna na hÍsiltíre. Fuair siad amach nach raibh aon fhíorfheabhas ar oilteacht na ndaltaí mar gheall ar thabhairt isteach na

gcúrsaí cumarsáid-dírithe. Bhain siad de thátal as nach féidir cúrsa foirfe a dhearadh i dtaca le teagasc teangacha iasachta agus go mbíonn an nasc idir oilteacht an dalta agus dearadh an chúrsa lag. Cuireann siad in iúl go mbíonn tréithe an mhúinteora i bhfad níos tábhachtaí. Sa staidéar de chuid Harris agus Murtagh (1999), tá seans ann gur de bharr oilteacht agus scil an mhúinteora a bhain an cothrom ceart amach idir gníomhaíochtaí ó thaithí agus anailíseacha.

Mar fhocal scoir sa chomhthéacs seo, is fiú torthaí ar staidéar breathnaitheach ar 159 rang a rinne Cigireacht na Roinne Oideachais agus Eolaíochta (An Roinn Oideachais agus Eolaíochta, 2007) a thabhairt faoi deara. Tuairiscíonn an staidéar seo nach raibh caighdeán maith múinteoireachta ná foghlama ach ag leath de na múinteoirí ar bhreathnaigh na cigirí orthu ina ranganna. Bhí an mheasúnacht seo bunaithe ar chreatlach churaclam na Gaeilge seachas ar ghnóthachtáil daltaí sa Ghaeilge. Áitíonn an tuarascáil go bhfuil *gá le cur chuige céimneach struchtúrtha agus le treoracha cinnte modheolaíochta a thabhairt don mhúinteoir ionas gur féidir díriú ar chumas teanga na bpáistí a fhorbairt go céimneach agus go críochnúil* (An Roinn Oideachais agus Eolaíochta, 2007, lch. 76). Caithfear cur chuige den chineál seo a chomhlánú leis an bhforbairt ghairmiúil a theastaíonn ó na múinteoirí. D'fhéadfadh tionscnaimh, ar nós 'Líonra na mBunscoileanna: Teanga' de chuid an CNCM, eolas a chur ar fáil ar mhaithe le cláir forbartha gairmiúla den chineál seo. Ba chóir aird a thabhairt ar mholtaí san *Athbhreithniú ar Churaclam na Bunscoile, Céim 2* (CNCM, 2008) chomh maith.

### **3.5 FORBAIRT SCILEANNA LITEARTHACHTA SA T2**

Tá trí staidéar fágtha a bhí ar aon dul leis an téama 'forbartha scileanna litearthachta T2' Is é an chéad cheann de na staidéir seo staidéar de chuid Macaro agus Mutton (2009) ar fhorbairt scileanna litearthachta T2. Ba chóir a thabhairt faoi deara go bhfuil seans ann



nach bhfuil torthaí an staidéir seo beacht ná cruinn de bharr gur tugadh na grúpaí turgnamhacha amach as an seomra ranga i ngrúpaí de sheisear le haghaidh na hidirghabhála oideolaíochta. Ní léir go bhfuil scála an staidéir leathan go leor i riocht is gur féidir moltaí a dhéanamh i bhfabhar cur chuige oideolaíochta den chineál seo a úsáid i scoileanna in Éirinn gan tuilleadh fianaise taighde. Tacaíonn an staidéar leis an straitéis i leith scileanna litearthachta T2 daltaí a fhorbairt d'fhonn a n-oilteacht ghinearálta sa dara teanga a chur chun cinn ar an iomlán.

Bhreathnaigh an dara staidéar, de chuid Amer (1997), ar an tionchar a bhíonn ag léitheoireacht os ard ar léamhthuiscint daltaí atá ag foghlaim an Bhéarla mar theanga iasachta (BTI). Cuireann na húdair in iúl nach moltar don mhúinteoir aon rud a léamh os ard i modheolaíocht BTI de ghnáth. Áitíonn siad go bhféadfadh léitheoireacht os ard a bheith an-tábhachtach nuair a thosaíonn duine ar T2 a fhoghlaim de bharr go dtugann sé deis do dhaltaí díriú ar aonaid bhíri seachas ar shonraí ginearálta ná straitéisí focal ar fhocal. Tugann torthaí an staidéir le tuiscint go bhfuil dealramh lena bhfuil á mhaíomh acu. Tá sé suimiúil sa chomhthéacs seo go gcuireann an t-athbhreithniú ar mhúineadh na Gaeilge i mbunscoileanna na hÉireann de chuid an CNCM (2008) in iúl gurbh í léitheoireacht os ard an straitéis ba mhinice a luaigh múinteoirí a chothaíonn cultúr léitheoireachta i measc dhaltaí a ranganna. Tacaíonn torthaí an staidéir de chuid Amer (1997) le léitheoireacht os ard an mhúinteora ach ní dhéanann sé plé ar léitheoireacht os ard na ndaltaí. Níl scála an staidéir leathan go leor, áfach, chun aon mholadh ginearálta a dhéanamh i bhfabhar straitéise léitheoireachta os ard i leith scileanna léamhthuisceana daltaí a fhorbairt sa Ghaeilge.

## Léitheoireacht os ard agus straitéisí léitheoireachta

De réir staidéir taighde mionscála (Amer; 1997), is féidir le múinteoirí scileanna léamhthuiscana daltaí T2 a fheabhsú trí théacsanna a léamh os ard. Leanann na daltaí an téacs mar a léann an múinteoir é. Cabhraíonn sé seo leis na daltaí díriú ar aonaid bhrí seachas iarracht a dhéanamh an téacs a dhíchódú focal i ndiaidh focail. D'fhéadfadh go gcabhródh sé seo leis an léitheoir cur le míreanna bríocha seachas a bheith ag brath ar leideanna grafacha. Is cúnamh iad fuaimniú, béim agus tuin chainte ceart an mhúinteora sa phróiseas seo chomh maith.

Baineann léitheoirí oilte úsáid as comhcheangal idir straitéisí tuisceana ó bharr anuas agus scileanna aitheanta ó bhun aníos mar a léann siad. Ní chuireann daltaí a straitéisí léitheoireachta sa T1 i bhfeidhm ar a léitheoireacht sa T2 i gcónaí. De ghnáth, braitheann siad ar straitéisí ón mbonn aníos rómhinic, mar shampla, téacs a léamh focal i ndiaidh focail, agus focail anaithnide a chuardach san fhoclóir. D'fhéadfadh go mbeadh sé riachtanach straitéisí léitheoireachta a mhúineadh d'fhonn is go mbeadh daltaí in ann comhcheangal idir straitéisí ó bharr anuas agus ón mbonn aníos a úsáid a chuirfeadh ar a gcumas eolas ón téacs a chur leis an eolas atá acu cheana féin. Is é an rud atá i gceist le léitheoireacht ná próiseas idirghníomhach déthreoch<sup>1</sup> a bhaineann leis an téacs agus an léitheoir.

Is é an cur chuige maidir le léitheoireacht i gcuid mhaith de chlár mhúinte dara teangacha ná úsáid a bhaint as téacsanna gairide, cúpla abairt i bhfad, chun go mbeadh teagmháil ag daltaí le focail agus frásaí gairide a chuala siad ó bhéal cheana féin. Tugann roinnt scríbhneoirí le tuiscint gur féidir le forbairt scileanna litearthachta sa T2 a bheith ina cúis le hoilteacht sa T2 a fheabhsú agus inspreagadh a mhéadú. Tá sé ríthábhachtach níos mó deiseanna a thabhairt do dhaltaí téacsanna níos faide a léamh agus straitéisí léitheoireachta a mhúineadh dóibh chun scileanna litearthachta sa T2 a fheabhsú.

Cuireann roinnt taighde in iúl nach mór straitéisí léitheoireachta sa T2 a mhúineadh go follasach de bharr nach féidir talamh slán a dhéanamh go n-aistreodh siad ó T1 an dalta. Mar sin, ní leor teagmháil a bheith ag daltaí le hábhair léitheoireachta sa T2 amháin. I staidéar amháin den chineál seo (Macaro, 2009) bhain foghlaimoírí Fraincise T2 i Sasana, a bhí idir 10-11 bliain d'aois, úsáid as téacs a bhí scríofa i mBéarla ar dtús agus cuireadh focail Fraincise (T2 na ndaltaí) in ionad roinnt focal i mBéarla. Bhí sé mar aidhm aige seo na daltaí a spreagadh chun brí a bhaint as an bhfocal nua de réir an chomhthéacs agus an téacs timpeall air ina T1 féin agus úsáid straitéisí 'focal i ndiaidh focail' a dhírholadh. Bhí 18% de na focail i bhFraincis sa chéad chaibidil, agus rinneadh é seo a mhéadú i ngach caibidil ina diaidh sin, 22% sa dara chaibidil, srl. Fuair na taighdeoírí amach gur bhain an grúpa seo torthaí i bhfad ní b'fhearr amach i gcomparáid le dhá ghrúpa chomparáide i dtéarmaí brí a bhaint as focail nua in abairtí sa chás go raibh go leor eolais ar fáil dóibh

1 próiseas idirghníomhach déthreoch – bi-directional interactive process

chun buille faoi thuairim a thabhairt. Bhain siad scóir níos airde amach i dtrialacha chun focail feidhme ardmhnicíochta<sup>2</sup> a shainaithint freisin. Is macasamhail le focail Ghaeilge ar nós *ansin, i, ar, an, dóthain, an-, le, srl* a bhí i gceist. Bhain na taighdeoirí seo de thátal as go raibh obair théacsbhunaithe tábhachtach don churaclam dara teanga sa bhunscoil

Is é an staidéar de chuid Drew (2009) an tríú staidéar a chuir éifeachtacht cláir luathlitearthachta faoi leith –*Early Years Literacy Programme* (EYLP) –le daltaí BTI i nGrád 3 agus 4 san Iorua faoi chaibidil. Is clár a forbraíodh san Astráil é an EYLP a bhfuil sé mar aidhm aige léitheoireacht T1 a fheabhsú. Déanann daltaí teagmháil le cuid mhaith téacsanna léitheoireachta i ndianchlár léitheoireachta chun taithí a fháil ar fhocail ardmhnicíochta agus feabhas a chur ar líofacht léitheoireachta. Léann siad sa bhaile agus ar scoil ar bhonn rialta, agus bíonn múinteoirí a bhfuil saineolas acu á múineadh agus ag déanamh monatóireachta córasaí ar a ndul chun cinn. Tá na ranganna bunaithe ar ionaid foghlama, ar a ndéantar cur síos sa scéilín thíos.

Cuireadh rang turgnamhach amháin, a bhí ag tabhairt faoin EYLP, i gcomparáid le dhá rang eile, a bhí ag tabhairt faoin ngnathchuraclam Béarla. Fuarthas amach go ndearna daltaí i ngach rang dul chun cinn le linn thréimhse an staidéir. Rinne an rang EYLP an dul chun cinn ab fhearr, áfach, i gcomparáid leis an dá rang eile. Bhí feabhas ar a n-oilteacht cluastuisceana, léitheoireachta, scríbhneoireachta, agus ó bhéal agus bhí na méaduithe suntasach ó thaobh staitistice de.

---

2 focail feidhme ardmhnicíochta – high-frequency function words

## Léitheoireacht fhairsing T2 i Scoil Nylund san Iorua

Tá neart prionta sa timpeallacht in Ioruais agus i mBéarla ag seomraí ranga i Scoil Nylund. Cuirtear deasca i ngrúpaí le haghaidh ionaid éagsúla foghlama. Tá ceithre ríomhaire ar a laghad i ngach seomra ranga. Tá leabharlann ranga i ngach seomra ranga ag a bhfuil cúig leibhéal de shraith léitheoireachta 'Wings'. Is sraith leabhar í seo a úsáidtear i scoileanna san Astráil ar mhaithe le litearthacht i mBéarla T1 mar chuid den chlár litearthachta sna luathbhlianta (EYLP). Léifeadh daltaí T1 san Astráil na leabhair seo ag aois níos óige ná na daltaí T2 san Iorua. Is féidir le mínteoirí idirdhealú a dhéanamh idir dhaltaí a bhfuil leibhéil éagsúla cumais acu mar gheall ar go soláthraítear na leabhair ar il-leibhéil. Maireann gnáthionad foghlama 90 nóiméad, le seisiún 5-10 nóiméad leis an ngrúpa iomlán ar dtús. Caitheann na leanaí 10-15 nóiméad ag gach ionad foghlama i ngrúpaí de thriúir nó cheathrar agus aon ionad amháin faoi stiúir an mhúinteora. Is iad na cineálacha gníomhaíochtaí a dhéantar sna hionaid ná taoiléitheoireacht, scríbhneoireacht (mar shampla, scríobh abairtí), cleachtadh stór focal ar ríomhairí, gníomhaíochtaí ó bhéal (mar shampla, rólghlacadh, cluichí, cleachtadh stór focal). Léann na daltaí ó leabhar 'Wings', a léigh siad sa bhaile roimhe sin, ag an ionad atá faoi stiúir an mhúinteora. Coimeádann an mínteoir taifead ar na leabhair a bhí léite ag na daltaí. Léann na daltaí 1-3 leabhar sa bhaile in aghaidh na seachtaine. Léann siad gach leabhar cúpla uair chun líofacht a fheabhsú. De ghnáth, léifidh an mínteoir leabhar neamhathnoid os ard do na daltaí mar ghníomhaíocht dheireanach ag ionad an mhúinteora. Cuirtear an seisiún don rang ar fad chun críche le seisiún eile leis an ngrúpa iomlán de ghnáth.

Thug breathnóireacht ranga le tuiscint go raibh na daltaí díograiseach agus dírithe ag cuid mhaith de na hionaid foghlama, agus faoi leabhair a léamh go háirithe. Ní raibh siad chomh dírithe sin ar ghníomhaíochtaí ó bhéal, cosúil le rólghlacadh. Chuir na mínteoirí in iúl, cé go raibh siad sásta le cur chuige an ionaid foghlama ar an iomlán, gur cheap siad go raibh sé dúshlánach na gníomhaíochtaí ar fad a ullmhú roimh ré. Cheap siad gur cuireadh frustrachas orthu chomh maith de bharr nach raibh siad in ann an grúpa a bhí siad a mhúineadh a fhágáil chun cúnaimh a thabhairt do dhaltaí eile a bhí ag streachailt leis an ábhar. D'athraigh na mínteoirí idir chur chuige an ionaid foghlama agus modhanna eile chun ní ba mhó solúbthachta a éascú. Thug sé seo deis do dhaltaí gníomhaíochtaí ranga iomláin ó bhéal a chleachtadh agus thug sé cúnaimh dóibh cothrom a bhaint amach idir oiliúint ó bhéal agus i scríbhinn.

Tacaíonn na trí thuarascáil ar a ndéantar plé sa chuid seo le polasaí chun foghlaimeoirí T2 a chur i dteagmháil le litearthacht ag tús phróiseas foghlama an T2. Ba chóir don phróiseas seo aird a thabhairt

ar theagasc litearthachta i dteangacha eile sa scoil agus ar litearthacht sa T1 go háirithe. Ní dhíríonn roinnt curaclam ach ar fhorbairt scileanna cluastuisceana agus labhartha leanaí óga. Tacaíonn torthaí an taighde anseo leis an gcleachtas reatha i mbunscoileanna na hÉireann, is é sin, na daltaí a chur i dteagmháil le litearthacht an T2 i Rang 2 (7-8 mbliana d'aois). Mar a chuaigh chun solais i rith na sintéise seo bunaithe ar an bhfianaise is fearr, féadann daltaí leas a bhaint as luath-theagmháil chórasach le léitheoireacht agus scríbhneoireacht.



---

**CUID 4**

**TAIGHDE CINEÁIL**

**PHRÓISIS - PRIONSABAIL**

**EILE I DTACA LE**

**MÚINEADH ÉIFEACHTACH**

**TEANGACHA**

---

Sa chuid seo, déanaimid athbhreithniú gairid ar phríomhthéamaí agus staidéir cineáil phróisis<sup>1</sup> a bhaineann le teagasc teangacha ag leibhéal na bunscoile nach raibh tugtha san áireamh inár sintéis bunaithe ar an bhfianaise is fearr (BES) de bharr nach raibh na staidéir aonair ar aon dul lenár gcritéir iniaimh. Ach, tá creidiúnacht shuntasach ag roinnt de na staidéir agus téamaí ar a ndéantar plé sa chuid seo mar gheall ar aon cheann nó níos mó de na rudaí seo a leanas:

- a. cineál maith próisis nó fianaise chomhghaolmhaireachta<sup>2</sup> ach, nach raibh dóthanach chun ár gcritéir iniaimh a shásamh
- b. tuairim ghairmiúil bhunaithe agus taithí agus
- c. breithiúnais saineolaithe aitheanta sa réimse luathfhoghlama teangacha a chuireann in iúl go mbíonn na modhanna i gceist éifeachtach i roinnt cásanna ar a laghad.

Anois, dírimid ar théamaí breise agus staidéir den chineál ar a ndéantar cur síos thuas nár chomhlíon critéir iniaimh na sintéise. Rinneadh sainaitheint ar chuid de na téamaí agus staidéir seo i rith na sintéise agus tháinig roinnt eile chun solais tar éis léirmheasanna ar ardchaighdeán a foilsíodh le blianta beaga anuas a chur faoi chaibidil. Tharraingíomar ar léargais de chuid Driscoll et al. (2004), Edelenbos, Johnstone agus Kubanek (2006), agus Cable et al. (2010) go háirithe.

## Prionsabail ghinearálta

### 4.1 IDIRGHNÍOMHÚ TASCBHUNAITHE

Sula ndéantar plé ar leith ar idirghníomh tascbhunaithe i gcomhthéacs forbairtí i múineadh teangacha le linn na 20 bliain anuas, tá sé tábhachtach a thabhairt faoi deara nach teoiric ná modh faoi leith é múineadh cumarsáideach teangacha, ach *a fluid and*

1 staidéir cineáil phróisis – process-type studies

2 fianaise chomhghaolmhaireachta – correlational evidence



*changing body of ideas* (Mitchell, 1994, lch. 41), a mhaireann i leaganacha ‘láidre’ agus ‘laga’ (Mitchell, 1988). Mar sin, cuireadh an leagan reatha den chur chuige cumarsáideach (CCC) nó foghlaim thascbhunaithe ag deireadh na nóchaidí, in ionad CCC chlasaigh a bhí in úsáid ó na seachtóidí go dtí na nóchaidí. Déanann Jacobs agus Farrell (2003) cur síos ar an athrú i dtreo an CCC mar aistriú ollmhór a raibh go leor athruithe ar an mbealach a múintear teangacha de thoradh air. Liostaíonn siad ocht n-athrú mhóra a bhfuil baint acu leis an aistriú seo – neamhspleáchas an fhoghlaim, nádúr sóisialta foghlama, comhtháthú curaclaim, díriú ar bhrí, ilchineálacht, scileanna smaointeoireachta, measúnú malartach, agus múinteoirí mar chomhfhoghlaim. Ach, tá cuid de na gnéithe seo bunaithe ar thaighde go fánach, cé nach staidéir a chuireann saincheisteanna ar leith faoi chaibidil iad (eg Rolstad et al. 2005). Níl cuid de bhunphrionsabail/bhunghnéithe an chuir chuige reatha i leith múineadh teangacha sa seomra ranga mar ábhar amháin bunaithe ar thaighde ar chor ar bith, ach tá siad tar éis creidiúnacht agus bailíocht a bhaint amach de thoradh ar thagairt do réimse leathan taighde a bhaineann le réimsí eile seachas sealbhú teangacha. Is sampla de seo í an bhéim bhunúsach a leagtar ar an díriú cumarsáideach agus ar úsáid na teanga i bhfíorchúinsí. Tá an bhunfhianaise anseo tógtha ó rath a bhfuil bunús maith leis agus bunaithe ar chomhthéacs oideachasúil an-éagsúil – staidéir mheasúnaithe ar thumoideachas T2, i gCeanada go háirithe. Ach, cuireadh an bhéim chéanna ar chumarsáid agus brí i bhfeidhm i múineadh teangacha sa seomra ranga príomhshrutha chomh maith.

I dtaca le foghlaim thascbhunaithe, glactar leis gur é ceann de na dúshlán a bhaineann leis an CCC ná deiseanna a thabhairt do na daltaí chun cumarsáid lánbhrí a dhéanamh lena gcuid píaraí. Tá ar mhúinteoirí gníomhaíochtaí nó tascanna a chur ar bun a théann níos faide ná druileanna teanga, a thugann deis do dhaltáí cumarsáid a dhéanamh lena chéile maidir le hábhair a bhfuil suim acu iontu. I

rith na ngníomhaíochtaí seo, tá ar na daltaí a chinntiú go bhfuil a bhfriotáil sothuigthe agus aiseolas a fháil maidir le cé acu an raibh an duine eile in ann iad a thuiscint nó nach raibh. Tugann sé seo cúnamh d'fhoghlaimoirí a scileanna ginchumais agus cluastuisceana a fhorbairt. D'fhéadfadh tascanna foghlaimoirí a spreagadh chun an sprioctheanga a úsáid trí údar cumarsáide a sholáthar dóibh. Tuigtear go n-éascaíonn idirghníomhartha tascbhunaithe foghlaim an dara teanga (Oliver, Philp agus Mackey, 2008). Tá tascanna ina mbíonn bearna eolais agus gníomhaíochtaí fadhbréitigh ann i *gCuraclam na Gaeilge* (ROS, 1999) atá sármhaith le haghaidh cumarsáide den chineál seo mar gheall ar go gcaithfear eolas a roinnt chun iad a chur chun críche. Is é ról an mhúinteora le linn na ngníomhaíochtaí seo monatóireacht a dhéanamh ar chaint na ndaltaí agus ba chóir aon idirghabháil a mheas go cúramach. I staidéar ar thionchar idirghabhála an mhúinteora fuair Philp agus Mackey (2008) amach nuair a bhí daltaí ag cur taisc i gcrích nach raibh treoir agus samplaí tugtha le linn an taisc fóinteach d'fhoghlaimoirí óga (5-7 mbliana d'aois), ach gur éascaigh treoir agus samplaí d'fhoghlaimoirí ní ba shine (11-12 bhliain d'aois) botúin a thabhairt faoi deara. D'fhéadfadh gur de bharr aibíocht chognaíoch níos fearr na bhfoghlaimoirí níos sine é seo. Tá seans ann go mbeadh sé níos fearr treoir a thabhairt d'fhoghlaimoirí níos óige i ndiaidh na gníomhaíochta.

## **4.2 ÉISTEACHT**

Teastaíonn deiseanna chun éisteacht le teanga labhartha nádúrtha agus í a thuiscint ó dhaltaí. Cosúil le léitheoireacht, is féidir cúnamh a thabhairt d'fhoghlaimoirí T2 chun straitéisí a fhorbairt i leith brí a bhaint as téacs éisteachta. Ba chóir do dhaltaí straitéisí idirghníomhaíochta a úsáid a bhaineann úsáid as próiseáil 'ón mbonn aníos' agus 'ó bharr anuas' araon. I bpróiseáil 'ón mbonn aníos', cuireann na daltaí na fuaimeanna a chuala siad le chéile chun focail,

frásaí agus abairtí a aithníonn siad a chruthú. Baineann siad úsáid aisti seo i gcomhpháirt le cur chuige ‘ó bharr anuas’ ina gcuireann siad an t-eolas a bhí acu cheana féin ar an ábhar nó cúinse i bhfeidhm chun an rud a chuala siad a réamh-mheas nó a thomhas. Tuigtear go gclúdaíonn straitéis amháin na bearnaí sa straitéis eile ionas gur féidir leis an dalta an téacs a thuiscint. D’fhonn an t-eolas a bhí acu cheana féin a chur i gníomh, ba chóir do mhúinteoirí ceist a chur ar na daltaí faoin ábhar lena bhfuil siad ar tí éisteacht.

- Ullmhaigh liosta d’fhocail dheacra.
- Cuir ceisteanna réamhéisteachta.
- Iarr ar dhaltaí pointí ginearálta a thabhairt chun cuimhne.
- Bain úsáid as téacsanna éisteachta a bhfuil friotal nádúrtha iontu, nuair is féidir, in ionad friotal saorga cumtha ag an múinteoir.

### **4.3 TÚS LUATH**

D’fhéadfadh foghlaimeoirí leas a bhaint as tús luath le foghlaim an T2 de bharr go gcuireann sé meicníochtaí nádúrtha sealbhaithe teanga i bhfeidhm agus de bharr go dtugann sé tuilleadh ama chun an T2 a shealbhú. Níl aon chinnteacht ann, áfach, go n-éireoidh leis an bhfoghlaimeoir de thoradh ar thús luath. Caithfear an teanga a mhúineadh go héifeachtach chomh maith ar a laghad (Edelenbos, Johnstone, agus Kubanek, 2006). Tuigtear go mbíonn dhá thréith foghlama, inspreagadh agus inniúlacht, an-tábhachtach. Tugann an taighde le tuiscint gur féidir inniúlacht a fhorbairt agus nach rud buan seasta í. Is iad na himpleachtaí sa seomra ranga mar gheall air seo ná nach leor díriú ar ghníomhaíochtaí ‘spraíúla’ atá bunaithe ar úsáid na teanga i gcónaí ach go gcaithfidh múinteoirí díriú ar mheititheanga na ndaltaí chomh maith. Caithfear na gníomhaíochtaí a bheith i gcothromaíocht lena chéile chun líofacht agus muinín a spreagadh ar thaobh amháin, agus chun díriú ar chruinneas nó foirm

ar an taobh eile. Éileoidh roinnt gníomhaíochtaí a dhéanfaidh an múinteoir a phleanáil cumarsáid spontáineach agus éileoidh roinnt eile am do na daltaí chun na rudaí a déarfadh siad a phleanáil agus a ullmhú, cosúil le cur i láthair ranga nó ceardlann scríbhneoireachta.

#### 4.4 ÚSÁID NA PUNAINNE TEANGACHA EORPACH (ELP)

Bhí An Phunann Teangacha Eorpach ina forbairt an-rathúil i leith múineadh agus foghlaim teangacha go ginearálta. Féadann sí freastal ar roinnt feidhmeanna, ach is iad na feidhmeanna a bhaineann leis an gcomhthéacs reatha ná (a) gnóthachtálacha foghlaimeoirí a thaifeadadh agus a ndul chun cinn a dhoiciméadú; agus (b) ionstraim a thugann deis do dhaltáí machnamh a dhéanamh ar a bhfoghlaim. Is léir go bhfuil ról suntasach aici i dtaca le hinspreagadh a mhéadú agus neamhspleáchas an fhoghlaimora a chothú. Is féidir le daltaí na rudaí faoinar thug siad a thaifeadadh agus machnamh a dhéanamh orthu trí ráitis ‘is féidir liom’. Cumasaíonn sé seo na daltaí a bheith ina rannpháirtithe gníomhacha ina bhfoghlaim féin agus taithe a fháil ar rath ina bhfoghlaim féin, a d’fhéadfadh inspreagadh agus rannpháirtíocht sa phróiseas foghlama a mhéadú. Cumasaítear na daltaí spriocanna le haghaidh a bhfoghlama féin a shocrú agus cuireann sé seo foghlaim neamhspleách chun cinn. Freastalaíonn sé seo ar cheann de na dúshláin a chruthaítear i múineadh agus foghlaim na Gaeilge; nach mbíonn deiseanna ag daltaí chun an teanga a d’fhoghlaim siad a úsáid lasmuigh den scoil agus ní fhaigheann siad aiseolas maidir lena ndul chun cinn ná fianaise ar na rudaí a d’fhoghlaim siad mar gheall air sin.

D’fhéadfadh an ELP spreagadh a thabhairt do dhaltáí chun machnamh a dhéanamh ar an mbealach a bhfoghlaimíonn siad óna chéile, ón múinteoir agus bealaí a bhféadaidís foghlaim go neamhspleách. Is féidir le múinteoirí *help their pupils to document, share, evaluate, supplement and refine how they learn* (Edelenbos agus Kubanek, 2009, lch. 47). Fuair Chinen et al. (2003) amach gur mhéadaigh

tabhairt isteach punainne teanga inspreagadh i measc daltaí T2 a bhí ag foghlaim na Seapáinise ar mheánscoil. Tuigeadh go raibh easpa inspreagtha i measc an ghrúpa seo agus chuir siad in iúl nach raibh suim acu i bhfoghlaim na Seapáinise roimhe sin.

Tá Punann ar mhaithe le foghlaimeoirí Béarla mar dhara teanga in úsáid i mbunscoileanna na hÉireann (Little, 2005). Rinne an Tionscnamh um Nuatheangacha i mBunscoileanna an ELP a oiriúnú mar *Mo Phunann Teangacha (My ELP)* (Rantz agus Horan, 2005). D'fhéadfadh an acmhainn seo a oiriúnú tuilleadh i dtreo na Gaeilge. Cuirtear an measúnú chun foghlama chun cinn nuair a thugtar deis do dhaltaí a spriocanna foghlama féin a shocrú, mar a chuirtear in iúl i *Measúnú i gCuraclam na Bunscoile: Treoirlínte do scoileanna* (CNCM, 2007). D'fhéadfaí ábhair de chuid Integrate Ireland Language and Teaching (IILT) atá le fáil ar [www.ncca.ie/ilt](http://www.ncca.ie/ilt) a oiriúnú i dtreo na Gaeilge chun rannpháirtíocht na ndaltaí i machnamh ar a bhfoghlaim sa Ghaeilge a éascú.

#### 4.5 ÚSÁID NA SPRIOCHEANGA

Is é ceann de na príonsabail i bhfoghlaim T2 ná go bhfaigheann foghlaimeoirí ionchur sothuigthe (Judd, Tan agus Walberg, 2001). Tugann sé seo le tuiscint go gcaithfidh múinteoirí an sprioctheanga a úsáid agus iad ag múineadh. Chuir Curtain (2000) an gaol idir úsáid sprioctheanga an mhúinteora agus oilteacht na ndaltaí sa T2 faoi chaibidil. Mar chuid de staidéar a rinne plé ar theagasc teangacha iasachta sna Stáit Aontaithe, iarradh ar mhúinteoirí bunscoile féintuairisc a thabhairt maidir leis an méid Spáinnise – T2 na ndaltaí – a úsáideadh sa seomra ranga. Thacaigh torthaí an taighde seo leis an hipitéis go mbaineann na daltaí oilteacht níos fearr amach sa T2 nuair a úsáideann an múinteoir an sprioctheanga níos minice (Curtain, 2000, lch. 101).

## **4.6 SCÉALTA A ÚSÁID**

Tugann taighde de chuid Donato et al. (2000), Ghosn (2004) agus Linse (2007) le tuiscint gur féidir le gníomhaíochtaí insinte scéalta oilteacht labhartha agus scileanna litearthachta a chur chun cinn. Is cosúil go bhfreastalaíonn scéalta ar roinnt feidhmeanna, lena n-áirítear cúnaimh a thabhairt do leanaí feasacht ar struchtúr insinte dioscúrsa a fhorbairt, chomh maith le suim agus samhlaíocht a spreagadh (Edelenbos, et al., 2006; agus Cable et al., 2010). Féadann scéalta a bhfuil gné chultúrtha acu agus léaráidí maithe iontu a bheith an-éifeachtach go háirithe. Níor chóir do mhúineadh a úsáideann scéalta díriú ar struchtúr gramadaí rómhinic áfach, ach ba chóir dó béim a leagan ar ghnéithe áirithe na scéalta, ar nós struchtúr na scéalta ar an iomlán agus dearcadh éagsúla. Féadann tionchar maith a bheith ag gníomhaíocht den chineál seo ar réimsí eile fhoghlaim an dalta agus ar réimsí eile an churaclaim chomh maith.

## **4.7 STRAITÉISÍ FOGHLAMA TEANGA A FHOIRTE**

Cé go bhfuil an chuid is mó de thaighde ar straitéisí foghlama bunaithe ar dhaoine fásta nó leibhéal meánscoile, tá roinnt staidéar ann atá dírithe ar an leibhéal bunscoile chomh maith. Is féidir sainmhíniú a thabhairt ar straitéisí an fhoghlaim mar ‘na scileanna, bearta, agus modhanna a úsáideann foghlaimoirí chun tabhairt faoi theanga a fhoghlaim (Harris, 2006; Cable et al., 2010). Tugann roinnt staidéar a chuir Edelenbos, Johnstone agus Kubanek (2006) agus Cable et al. (2010) faoi chaibidil le tuiscint gur féidir feasacht a bheith ag leanaí óga (6-10 mbliana d’aois) ar straitéisí éagsúla foghlama agus gur féidir úsáid na straitéisí seo a mhúineadh dóibh: Kubanek-German (2003b), Szulc-Kurpaska (2001) agus Mihaljevic Djigunovic (2001), agus Macaro (2002).

Léirigh Mihaljevic Djigunovic (2001), mar shampla, go raibh leanaí 6-9 mbliana d’aois sa Chróit in ann straitéisí a chur in iúl i bhfocail

chun cúpla focal i mBéarla a mhúineadh dá mbábóga. Thug Szulc-Kurpaska (2001) faoi staidéar fadaimseartha ar oiliúint straitéise i gcás foghlaimeoirí Béarla 9-10 mbliana d'aois. Bhí tionchair dhearfacha ag an oiliúint ar fhoghlaim, cé nach ndeachaigh na tionchair seo chun solais go láithreach.

#### **4.8 COTHROMAÍOCHT IDIR GNÍOMHAÍOCHTAÍ FOIRMDHÍRITHE AGUS BRÍDHÍRITHE**

Thuairiscíomar staidéir thuas a dhéanann cur síos ar iarmhairtí dearfacha i gcás cur chuige dírithe ar fhoirm, agus ar na buntáistí a bhaintear amach nuair a leagtar béim ar chumarsáid (nó brí). Go pointe áirithe, is béimeanna teagaisc iad seo a théann in iomaíocht lena chéile le haghaidh am teagaisc. Sular cuireadh modhanna tascbhunaithe agus cumarsáideacha i bhfeidhm don chéad uair, bhí modh foirmdhírithe nó modh teangadhírithe in úsáid, a leag béim shuntasach ar chleachtadh teanga. Níl taighde tar éis treoir shoiléir a thabhairt le fios go dtí seo maidir leis an gcothrom ba chóir a fháil idir ghníomhaíochtaí foirmdhírithe agus ghníomhaíochtaí brídhírithe/cumarsáid-dhírithe. Áitíonn Edelenbos et al. (2006) gur chóir athrú idir ghníomhaíochtaí cainte atá dírithe ar chaint mhuiníneach agus líofa agus ghníomhaíochtaí eile atá dírithe ar chruinneas foirme agus brí; agus idir ghníomhaíochtaí ina a dteastaíonn teanga uathghinte agus ghníomhaíochtaí eile ina bhféadfaí an teanga a phleanáil agus a ullmhú chomh maith' d'fhonn is gur féidir le daltaí cumas solúbtha sa sprioctheanga a bhaint amach.





---

**CUID 5**

**CONCLÚID**

**AGUS PLÉ**

---

Bhí scóip agus cuimsitheacht na hoibre faoinar thugamar sa tsintéis seo cinntithe ag roinnt tosca a ndearnadh mionphlé orthu thuas. Ba é an srian ba mhó a chuir isteach ar an méid a bhíomar in ann a bhaint amach ná staid reatha an taighde ar an ábhar seo, líon beag na staidéar próisis-táirge a rinneadh ar thacair dhea-shainithe de chleachtais nó modhanna malartacha teagaisc ar an leibhéal bunscoile go háirithe. Ar an taobh dearfach, bhí fíorfhíúntas leis an mbeart seo. Tháinig tuilleadh eolais chun solais maidir le réimse agus scóip an taighde atá ar fáil de thoradh ar ár lánchuardach pleanáilte go córasach trí bhunachair shonraí tábhachtacha a bhaineann leis an ábhar seo. D’ainneoin líon beag na staidéar a chomhlíon na critéir iniaimh dár sintéis, táimid tar éis cúig phríomhthéama a shocrú agus tátal a bhaint astu maidir le cleachtais éifeachtacha.

Is é ceann de na ceisteanna tábhachtacha a éiríonn ag an bpointe seo ná conas is féidir le múinteoirí agus scoileanna torthaí na sintéise i gcuid 3 agus torthaí an athbhreithnithe ar staidéir chineál phróisis i gcuid 4 a léirmhíniú agus a chur i bhfeidhm. Agus muid ag plé na ceiste seo, caithfidimid idirdhealú a dhéanamh idir na torthaí a bhaineann le dhá chineál cleachtas teagaisc. I dtús báire, tá cleachtais ann atá bunaithe den chuid is mó ar roghanna agus cinntí an mhúinteora aonair. Is iad samplaí díobh seo úsáid aiseolais cheartaithigh, léitheoireacht os ard, nó cuid de na foirmeacha níos teoranta foghlama comhtháite ábhair agus teanga – is cleachtais iad seo uile a chuireann an múinteoir i bhfeidhm sa seomra ranga ar a chomhairle féin. Is é an dara cineál ná torthaí a bhaineann le roghanna teagaisc atá ina gclár iomlána mhalartacha seachas rudaí a mbeadh múinteoirí in ann rogha nó cinneadh a dhéanamh orthu. De ghnáth, ní bheadh an múinteoir in ann na roghanna seo, ar nós leaganacha níos uailmhianaí FCÁT (a bhaineann le hábhair eile, nó codanna d’ábhair eile a mhúineadh trí mheán na sprioctheanga) agus dianchlár teanga, a chur i bhfeidhm ina aonar, ach chaithfí cinneadh beartais a dhéanamh ar leibhéal na scoile agus an chórais chomh

maith. Braitheann rath na dtionscnamh seo ar roghanna dearfacha an mhúinteora aonair chomh maith, áfach. Mar a tharlaíonn sé, is iad na roghanna teagaisc den dara cineál atá ina gcúis leis na torthaí is fearr i dtéarmaí oilteachta teanga agus atá tacaithe ag an bhfianaise is láidre. Cuirfimid na ceisteanna a éiríonn nuair a úsáidtear an fhianaise a bhaineann leis an dá rogha teagaisc seo faoi chaibidil anois.

## **5.1 IMPLEACHTAÍ DON RANG: ROGHANNA TEAGAISC A BHFUIL AN MÚINTEOIR I GCEANNAS ORTHU**

Cé gur thugamar fianaise maidir le héifeachtacht modhanna éagsúla múinte agus cleachtas teagaisc ar leith, agus cé go gcreidimid go bhfuil an t-eolas seo an-tábhachtach agus an-úsáideach ar fad do mhúinteoirí, caithfimid roinnt dá sriantaí a thabhairt faoi deara chomh maith. Mar shampla, ní féidir linn a rá cé acu an mbaineann na torthaí faoi chleachtais teagaisc ar a dtuairiscimid le go leor cásanna nó an mbaineann siad le líon beag cásanna agus ní féidir linn a rá conas ba chóir do mhúinteoirí iad a chur i bhfeidhm. Ní féidir linn a mhaíomh go mbeidh na cleachtais seo rathúil ná go mbainfear na torthaí ionchais amach de thoradh orthu i gcomhthéacsanna múinteoireachta nó sochtheangeolaíocha atá éagsúil óna gcomhthéacsanna sna bunstaidéir nó, mar shampla, nuair a chuirtear i bhfeidhm iad le daltaí atá níos sine nó níos óige ná na daltaí ar a ndearnadh staidéar. Ní féidir leis an gcineál fianaise atá ar fáil an meascán barmhaith idir ghníomhaíochtaí nó chleachtais teagaisc a shonrú do rang ar leith ar lá ar leith. Mar a chuireann Mitchell agus Myles (1998) in iúl:

*The findings of SLA research are not sufficiently secure, clear and uncontested, across broad enough domains, to provide straightforward prescriptive guidance for the teacher (nor perhaps will they ever be so)...[M]ost importantly, teaching is an art as well as a science, and irreducibly so, because of the*

*constantly varying nature of the classroom as a learning community. There can be 'no one best method', however much research evidence supports it, which applies at all times and in all situations, with every type of learner.*

(Mitchell & Myles, 1998, lch. 195)

Tugann údair ceann de na hathbhreithnithe is cuimsithí ar thaighde maidir le foghlaim teangacha ag leibhéal na bunscoile faoi deara:

*None of the research which has been surveyed should be considered as demonstrating universal proofs which lead directly to particular desirable practices. This is not the fault of the researchers; it has much more to do with the nature of research in our highly diverse, complex, fast-changing and contested field which cannot be as controlled and scientific as is research in various other domains of human investigation.*

(Edelenbos et al., 2006, lch.147).

Mar a chuireann Mitchell (2000) in iúl, bíonn ar an múinteoir éifeachtach cinntí tapa agus casta a dhéanamh an t-am ar fad sa seomra ranga. Bíonn na cinntí seo treoraithe ag dearcadh straitéiseach i leith spriocorthaí foghlama, ag teoiric foghlama, chomh maith leis an measúnú a dhéanann an múinteoir ar eolas, scil agus suim an dalta ar bhonn leanúnach. Is é luach na sintéise seo ná go soláthraíonn sé foinsé eolais eile a d'fhéadfadh cúnamh a thabhairt do mhúinteoirí i leith cinntí a dhéanamh sa rang. Leagann an tuarascáil seo amach cleachtais teagaisc a d'fhéadfaí a chur i bhfeidhm uair ar bith agus a raibh tionchar dearfach inmheasta de thoradh orthu ar fhoghlaim dara teanga agus teanga iasachta i measc daltaí bunscoile roimhe seo. Tugann an tsintéis cúnamh chun príomhchleachtais teagaisc atá in úsáid ag an múinteoir cheana a mheas agus molann sí, seans, cleachtais eile a chur i bhfeidhm ina stór reatha roghanna teagaisc freisin. Chomh maith leis sin, tá seans ann go spreagfaidh sí an múinteoir a bhunteoiric foghlama teangacha a athmheas nó a athrú.

Is é ceann de na fadhbanna, ar ndóigh, ná go bhfuil teorainn le méid an eolais úsáidigh atá ginte agus atá curtha ar fáil do mhúinteoirí. De ghnáth, tugtar faoin gcineál seo taighde próisis/táirge ar thraidisiún shealbhú an dara teanga (SDT) de réir a chlár oibre féin agus ní dhíríonn sé ar na ceisteanna is cúram do mhúinteoirí. Chomh maith leis sin, ní scaiptear torthaí an taighde seo ar bhealaí atá inrochtana nó bríoch do mhúinteoirí ach corruair. Is fadhb í inrochtaineacht eolais cé acu an gcuireann tú ceisteanna teagaisc ar leith faoi chaibidil, cosúil le tionchar cineálacha éagsúla aiseolais cheartaithigh ar oilteacht, nó an gcuireann tú modhanna sainmhínithe múinte teangacha faoi chaibidil ar an iomlán, cosúil leis an gcur chuige cumarsáideach (CCC). Mar shampla, tharraing Mangubhai, Marland agus Dashwood (2007) ceist maidir le cáilíocht na dtéacsanna scríofa faoin CCC atá ann mar acmhainn foghlama do mhúinteoirí. Cé gur admhaigh siad gur thug 34 téacs, ar a ndearna siad cíoradh, léargais shuibhre agus ilchineálacha ar nádúr agus úsáid modhanna múinte cumarsáideacha (2007, lch. 93), bhain siad de thátal as nach ndearna aon téacs plé ar gach ceann de na tógáin bhainteacha<sup>1</sup>. Ní dhearna an téacs ba chuimsithí fiú plé ach leath den 22 tógán a bhí sainaitheanta san anailís ar líon na dtéacsanna ar fad. Chomh maith leis sin, tá fianaise ann a chuireann in iúl go mbíonn éagsúlachtaí suntasacha idir na bealaí a dtuigeann múinteoirí na modhanna seo agus cé chomh comhsheasmhach is atá siad agus iad ag cur modhanna a thuigeann siad agus lena n-aontaíonn siad i bhfeidhm (Sato agus Kleinsasser, 1999). Tá sé seo doiciméadaithe i gcás mhúineadh na Gaeilge sa bhunscoil ag Ó Néill (2008) chomh maith.

---

1 na tógáin bhainteacha – the relevant constructs

## **5.2 IMPLEACHTAÍ DO PHOLASAÍ: ROGHANNA A DTEASTAÍONN**

### **CINNÍ AR LEIBHÉAL NA SCOILE AGUS AN CHÓRAIS UATHU**

Breathnaímid anois ar dara catagóir thorthaí na sintéise seo agus na ceisteanna a eascraíonn aisti do mhúinteoirí agus don chóras oideachais agus iad á gcur i bhfeidhm. Baineann an dara catagóir thorthaí le roghanna teagaisc a chaithfear a rangú mar chláir mhalartacha, seachas roghanna simplí don mhúinteoir ina aonar, de bharr nach mór cinneadh beartais a dhéanamh ar leibhéal na scoile agus an chórais chun iad a chur i bhfeidhm. Is dhá shampla de roghanna den chineál seo iad (a) leaganacha níos uailmhianáí Foghlama Comhtháite Ábhar agus Teangacha (FCÁT), lena n-áirítear páirt-tumoideachas (50% de theagasc ar an iomlán trí mheán na Gaeilge), agus (b) dianchlár nó dianchúrsa Gaeilge. Mar gheall ar nach bhfuilimid ag iarraidh ach roinnt de na ceisteanna a d'éirigh nuair a bhíomar ag cur thorthaí ár sintéise i gcrích a léiriú, ní dhíreoidimid ach ar an gcéad chineál.

Cé go raibh líon mór roghanna éagsúla cláir ann a d'fhéadfaí a rangú mar FCÁT, nílimid ag díriú ach ar na cinn is uailmhianáí a bhfuil baint shuntasach acu le múineadh ábhar eile, seachas an Ghaeilge, trí mheán na Gaeilge. Tá a lán clár páirt-tumoideachais den chineál seo a d'fhéadfaí a chur faoi chaibidil ina múintear suas go 50% den chúrsa trí mheán na Gaeilge – i bhfad níos lú ná an cur chuige tumoideachais a úsáidtear i scoileanna lán-Ghaeilge. Is féidir sainathint a dhéanamh ar thrí chur chuige éagsúla i dtreo an méid a mhúintear trí Ghaeilge a mhéadú:

- a. Clár FCÁT ina dtugtar deis do ghnáthscoileanna ábhair nó gnéithe d'ábhair a mhúineadh trí Ghaeilge ar bhonn neamhfhoirmiúil ach gan aon 'chroíchlár breisithe' ar leith a chur ar fáil (féach rogha b thíos). Ní mór acmhainní, oiliúint, nó tacaíocht eile a chur ar fáil do na scoileanna. B'fhéarr le go leor múinteoirí tosú amach ar an mbealach seo.

- b. Is é an rogha eile ‘croíchlár breisithe’ a chur chun cinn ar bhealach níos léire – ábhar nó dhó, nó cuid d’ábhair, a mhúineadh trí Ghaeilge. Sa chás seo cuireann an scoil in iúl go bhfuil an chlár seo le cur ar fáil agus ag lorgaíonn sí tacaíocht ó na tuismitheoirí.
- c. Foirmeacha idirmheánacha tumoideachais a fhorbairt ina múintear suas go 50% de na hábhair trí mheán na Gaeilge. Ní bhíonn na cláir seo chomh huailmhianach leis an gcur chuige tumoideachais a úsáidtear i scoileanna lán-Ghaeilge, ach bíonn siad níos uailmhianaí ná clár ‘ábhair amháin’ nó clár breisithe.

Tá tuairisciú déanta ar rath teicnící tumoideachais ar an iomlán timpeall an domhain (Swain agus Johnson, 1997) agus i scoileanna in Éirinn (Harris et al., 2006; Ó Duibhir, 2009; Ó hAiniféin, 2007; Parsons agus Lyddy, 2009). Tá cuid mhaith den fhianaise ar an rath seo bunaithe ar mheasúnachtaí ar chlár a chuireann in iúl nach mbíonn aon drochthionchar ar scileanna T1, matamaitice ná eolaíochta na ndaltaí a ghlacann páirt i gclár tumoideachais (Swain, 2000; Turnbull, Lapkin, agus Hart, 2001), agus go mbaintear oilteacht i bhfad níos fearr amach sa T2 de thoradh orthu i gcomparáid le clár ‘ábhair amháin’ (Harris, 1983; Jiménez Catalán agus de Zarobe, 2009; Kiziltan agus Ersanli, 2007).

Tá na cláir idirmheánacha tumoideachais a leagtar amach thuas in úsáid go forleathan a bheag nó a mhór i dtíortha eile (féach Swain agus Johnson, 1997), agus bíonn siad ina gcúis le feabhas ar ghnóthachtáil sa dara teanga de thoradh ar na huaireanta breise fíorthéagmhála cumarsáidí a fhaigheann na daltaí leis an teanga. Is é ceann de phríomhbhuntaistí na gclár seo, ar ndóigh, ná go mbaineann siad na huaireanta breise teagmhála seo amach gan aon am a thógáil ó ábhair scoile eile. Tá na modhanna seo mar chuid de mhórghluaiseacht oideachasúil anois, a fheidhmíonn faoin ainm gearálta foghlaim chomhtháite ábhar agus teangacha (Marsh, 2002),

gluaiseacht a bhfuil Rannóg Polasaí Teangacha Chomhairle na hEorpa ag tacú go gníomhach léi.

Cé go bhfuil an fhianaise an-dearfach ar fad, tá roinnt ceisteanna a chaithfear a thabhairt faoi deara nuair atáthar ag meas na n-impleachtaí a bhaineann le ceann amháin nó níos mó de na roghanna FCÁT/páirt-tumoideachais thuas a chur i bhfeidhm. Is fiú a thabhairt faoi deara, mar shampla, go bhfuil roinnt buntáistí ar leith ag córas bun scoile na hÉireann i leith FCÁT agus páirt-tumoideachais a chur chun cinn nach bhfuil ann i go leor lúathchlár dara teanga ná clár teangacha iasachta eile. Múineann gach múinteoir bun scoile an Ghaeilge, agus tá taithí agus stair ghairmiúil 90 bliain i múineadh na teanga sa chóras go ginearálta. Tá stór taithí suntasaí i ngnáthscoileanna a bhaineann le teagasc trí mheán na Gaeilge lasmuigh de cheacht na Gaeilge chomh maith. Ar deireadh thiar, tá traidisiún fada múinteoireachta i gcomhthéacs tumoideachais in earnáil bheoga lán-Ghaeilge. Ciallaíonn na rudaí seo uile go bhfuil comhthaithí shuntasach ar theagasc trí mheán na Gaeilge do leanaí a bhfuil Béarla mar T1 acu sa chóras ar an iomlán.

Is é rud eile atá an-tábhachtach chomh maith d'fhonn an fhéidearthacht maidir le forbairt san earnáil seo a mheas ná an fhianaise (Harris et al., 2006) go dtacódh 24% de thuismitheoirí le hábhar amháin nó dhá ábhar a mhúineadh trí mheán na Gaeilge i scoileanna nach bhfuil aon ábhar múinte trí mheán na Gaeilge iontu faoi láthair. Mar sin, sa chás go bhfuil fonn ar mhúinteoir cur chuige FCÁT a chur i bhfeidhm, bheadh gach seans ann go bhféadfadh sé tacaíocht a fháil ó thuismitheoirí ina leith. Ní gá a rá nach n-éireodh le haon tionscnamh den chineál seo mura mbeadh na múinteoirí agus na thuismitheoirí araon sásta tabhairt faoi ar bhonn deonach, agus is é is dóichí gur fearr é a fhorbairt diaidh ar ndiaidh. San fhadtréimhse, bheadh sé réasúnta díriú ar an gclár is forleithne trí mheán na Gaeilge a bheadh gach scoil, agus gach grúpa thuismitheoirí,



sásta a chur i bhfeidhm. Sa chás gur féidir béim ar leith a chur ar an nGaeilge i scoil ar leith de bharr dhearcadh agus inspreatadh an mhúinteora féin, agus sa chás go bhfuil na tuismitheoirí áitiúla sásta tacú leis, is bunriachtanas é go mbeadh tacaíocht, struchtúir, oiliúint agus ábhair ar fáil chun an deis sin a thapú agus clár níos uailmhianáí a sholáthar. Ar ndóigh, chomh maith leis sin, dá mbeifí in ann clár den chineál seo a chur ar fáil ar gach rang leibhéal seachas rang nó dhó, bheadh an tionchar i bhfad níos dearfaí.

Is dócha, áfach, nach dtiocfadh clár den chineál seo faoi bhláth ach amháin dá dtabharfaí mionaird ar phleanáil, forbairt ábhar agus oiliúint. Léiríonn an tionscadal FCÁT Gaeilge /páirt-tumoideachas (Harris, 2006), ar a ndearnadh cur síos uirthi i gcuid 3.2, agus lena raibh múinteoirí agus daltaí araon sásta, cuid de na príomhriachtanais. Bhí na ceardlanna inseirbhíse ar cheann de na gnéithe ba thábhachtaí den tionscadal seo, mar gheall ar gur thug siad deis do mhúinteoirí a n-eispéiris a roinnt agus tacaíocht a thabhairt dá chéile de réir mar a chuaigh siad i ngleic leis na dúshlán ghairmiúla a d'éirigh as múineadh trí mheán na Gaeilge. Chomh maith leis sin, gan an tacaíocht agus an bailmheas a thugann scéim chuimsitheach, bheadh sé deacair do mhúinteoirí aonair, na cineálacha níos uailmhianáí FCÁT nó páirt-tumoideachais atá á bplé anseo a roghnú. Is é ceann eile de bhuntorthaí an staidéir Éireannaigh ar FCÁT/páirt-tumoideachas ná gur athraigh dearcadh na múinteoirí maidir le cé chomh deacair is a bheadh múineadh trí mheán na Gaeilge le himeacht ama: d'éirigh siad ní ba dhearfaí agus ní ba dhíograisí de réir mar a méadaíodh a dtaithe air. De thoradh air sin, is léir go méadóidh luathfhorbairt cláir den chineál seo ar bhonn treoirscéime ar fud na tíre an tacaíocht leis an bpáirt-tumoideachas de réir a chéile.

Ar deireadh thiar, ba chóir a thabhairt faoi deara go dtabharfadh forbairt páirt-tumoideachais/FCÁT cúnamh suntasach i dtreo dul i

ngleic leis an mórthoisic dhiúltach atá tar éis dul i gcion ar an nGaeilge ar an leibhéal bunscoile le blianta beaga anuas. Is meath mall é seo atá tar éis dul i bhfeidhm ar an méid ama a thugtar chun an teanga a mhúineadh i gcuraclam atá forualaithe agus rólán cheana féin. Thuairiscigh suirbhé náisiúnta ar mhúinteoirí rang 2 i ngnáthscoileanna i 1982 gur caitheadh 5.1 huairé ar an meán in aghaidh na seachtaine ag múineadh na Gaeilge agus bhí thart ar leath den am sin caite ar Ghaeilge labhartha nó chomhrá. Arís, i 1985, thuairiscigh sampla náisiúnta de mhúinteoirí rang 6 i ngnáthscoileanna gur chaith siad thart ar 5.4 huairé in aghaidh na seachtaine ag múineadh na Gaeilge (Harris agus Murtagh, 1988). Is é an croí-am (‘íosmhéid uaireanta’) atá mionsonraithe i leith mhúineadh na Gaeilge mar dhara teanga i *gCuraclam na Bunscoile* (ROS, 1999) 3.5 huairé, áfach, rud a chuireann in iúl an meath atá tar éis titim amach idir an dá linn. Is fiú a thabhairt faoi deara gur chuir fócasghrúpaí múinteoirí, a ndeachthas i ndáil chomhairle leo maidir le cur i bhfeidhm *Churaclam na Gaeilge* roinnt blianta ó shin, in iúl go mbeadh sé an-deacair an cur chuige cumarsáideach nua i leith na Gaeilge a chur i bhfeidhm taobh istigh den am a bhí ar fáil (Cumann Múinteoirí Éireann, 2004). Is léir go mbeadh clár FCÁT/páirt-tumoideachais in ann cur le hoilteacht sa Ghaeilge i measc líon maith daltaí tríd an méid uaireanta teagmhála cumarsáidí leis an teanga a mhéadú, gan aon bhrú a chur ar réimsí eile an churaclaim.

### **5.3 IMPLEACHTAÍ TAIGHDE AR MHÚINEADH ÉIFEACHTACH TEANGACHA**

Is é rud tábhachtach eile a bhí bainte amach de thoradh ar an bpróiseas cuardaigh agus an tsintéis gur léiríodh cé chomh ilroinnte is atá bunachar na fianaise. Léiríodh gur thúsbarúil mhealltach í go raibh a lán staidéar ar ardchaighdeán ar an bhfód maidir leis an ábhar. I ndáiríre, níl an taighde atá ar fáil ina thaighde den chineál riachtanach próisis-táirge in aon chor, ach tá sé dírithe ar bhreac-

chuntais agus chuntais phróiseasdírithe ar mhúineadh teangacha ag leibhéal na bunscoile. Ba í an streachailt i gcoinne impleachtaí an phointe seo cuid mhaith den tasc intleachtach a bhí i gceist leis an staidéar seo. Cé nach bhfuil torthaí na sintéise ar an gcaighdeán lena rabhthas ag súil chun cur le plé na CNCM ar mhúineadh éifeachtach teangacha, tá seans ann go dtabharfaidh an obair féin agus ár dtaithí ar fheidhm a bhaint as an bhfianaise a bhí ar fáil cúnaimh do thaighde ar oideolaíocht dara teanga ar an iomlán.

Is fiú ceann de na tionscnaimh taighde a thabhairt faoi deara chomh maith, ar féidir leis an fhianaise atá á lorg ag an CNCM agus go leor comhlachtaí eile a sholáthar. Dhéanfaidh sé seo na meiti-anailísí ardchaighdeáin ar chleachtas teagaisc a rinneadh roimh ré, a athchur faoi chaibidil, ach, bheadh siad dírithe ar dhaltaí bunscoile an uair seo. Níor chuir na meiti-anailísí roimhe seo (mar shampla Norris agus Ortega, 2000, 2006) aois an fhoghlaimeora san áireamh, mar a thugamar faoi deara thuas. Bheadh sé mar aidhm ag an athanailísiú seo feidhm a bhaint as fiúntas chróithacar na n-alt taighde a cuireadh le chéile le linn na sintéisí níos luaithe, iad a leasú chun dáta, agus ansin na staidéir atá dírithe ar mhúineadh teangacha mar ‘ábhar amháin’ ar bhunscoil a shainnithint agus iniúchadh speisialta a dhéanamh orthu. Is é buntáiste féideartha an athanailísithe seo de bharr gur dhócha go mbeadh fardail an-uileghabhálacha staidéar ina dtoradh ar chuardaigh le haghaidh cleachtais teagaisc ar leith a dhéanfaidh údair éagsúla go neamhspleách agus mar gheall ar go n-aimseoidís ábhair nach bhfuil fáil éasca orthu de bharr a saineolas pearsanta. Cé go nglacaimid nach bhfuil a lán staidéar ardchaighdeáin próisis-táirge atá dírithe ar bhunscoil ar fáil, is foinse fhabhrach spriocstaidéar nua iad na staidéir a bailíodh le chéile sna meiti-anailísí roimhe seo. Mar a chuireamar in iúl thuas, thógadh an cur chuige seo an iomarca ama i gcás na sintéise seo mar gheall ar líon na staidéar nár bhain leis an sprioc-aoisghrúpa ar a gcaithfí iniúchadh a dhéanamh – agus beartaíodh go mbeadh torthaí athanailísithe den

chineál seo níos lú intuartha i gcomparáid leis an gcuardach díreach a roghnaíodh faoi dheoidh. Anois agus tá líon beag na staidéar úsáideach príomhleibhéil tar éis teach chun solais inár gcuardach díreach féin, áfach, is léir go bhfuil seans ann go mbeadh torthaí maithe ar an straitéis thuas.

Beidh i bhfad níos mó staidéar próisis-táirge dea-rialaithe atá dírithe ar chleachtais teagaisc ar leith riachtanach i dtéarmaí taighde ar chleachtais mhúinteoireachta éifeachtaí as seo amach, ar ndóigh. Tá níos mó taighde ag teastáil uainn ar phróisis láithreach cinnteoireachta múinteoirí i seomraí ranga chomh maith, áfach, agus caithfear an taighde seo a cheangal le tosca eile ar nós scil, oiliúint, oilteacht teanga, agus muinín an mhúinteora i leith modhanna agus cleachtais éagsúla.

Gan bacadh le cruthúnas éifeachtachta ar chleachtais teagaisc ar leith, áfach, cuirtear cleachtas teagaisc ar leith i bhfeidhm ar leibhéal an ranga de thoradh ar an gcomhthéacs díreach, agus cúlra agus tuairim ghairmiúil mhúinteoir an ranga, mar a chuireann Mitchell (2000, lgh. 297-298) in iúl thuas. Tá gá le taighde an-éagsúil, mar sin, a dhíríonn ar conas atá rogha an mhúinteora i leith cleachtais teagaisc ar leith ina mhúineadh éifeachtach, i dtéarmaí tosca ar nós thaithí agus oiliúint an mhúinteora, a scil i leith rudaí a chur i bhfeidhm, agus a fheasacht ar dhinimic an ranga. Níl aon staidéar suntasach déanta ar an ngné dhinimiciúil de chleachtas éifeachtach go dtí seo agus ba cheart díriú uirthi go háirithe i dtaighde amach anseo.

---

**CUID 6**

**TAGAIRTÍ**

---

Léiríonn an tsiombail \*\* na príomhstaidéir a ndearnadh sintéis orthu sa staidéar BES seo.

Léiríonn an tsiombail \* na staidéir a bhí curtha faoi chaibidil le haghaidh iniamh ach ar diúltaíodh dóibh ar deireadh.

Allen, P., Swain, M., Harley, B., agus Cummins, J. (1990). Aspects of classroom treatment: Toward a more comprehensive view of second language education. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins agus M. Swain (Eds.), *The Development of second language proficiency* (lgh. 57-81). Nua-Eabhrac: Cambridge University Press.

\*\*Ammar, A. (1997). The effect of the teacher's reading aloud on the reading comprehension of EFL students. *ELT Journal*, 51(1), 43-47.

\*\*Ammar, A. (2008). Prompts and recasts: Differential effects on second language morphosyntax. *Language Teaching Research*, 12(2), 183-210.

\*\*Ammar, A. agus Spada, N. (2006). One size fits all?: Recasts, prompts, and L2 learning. *Studies in Second Language acquisition*, 28(4), 543-574.

An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta (COGG). (2002). *Innéacs taighde*. Baile Átha Cliath: COGG.

An Roinn Oideachais agus Eolaíochta. (1999). *Curaclam na Bunscoile*. Baile Átha Cliath: Oifig an tSoláthair.

An Roinn Oideachais agus Eolaíochta. (1999). *Curaclam na Gaeilge*. Baile Átha Cliath: Oifig an tSoláthair.

An Roinn Oideachais agus Eolaíochta. (2007). *An Ghaeilge sa bhunscoil: Staidéir mheastóireachta na cigireachta – Irish in the primary school: Inspectorate evaluation studies*. Baile Átha Cliath: Oifig an tSoláthair.

Bell, D. M. (2007). Do teachers think that methods are dead? *ELT Journal*, 61(2), 135-143.

Beretta, A. (1992). What can be learned from the Bangalore evaluation. In C. J. Andersen agus A. Beretta (Eds.), *Evaluating second language education* (lgh. 250-270). Cambridge: Cambridge University Press.

\*Blain, S. (2001). Study of verbal peer feedback on the improvement of the quality of writing and the transfer of knowledge in Francophone students in Grade 4 living in a minority situation in Canada. *Language Culture and Curriculum*, 14(1), 156-170.

Block, D. (2001). An exploration of the art and science debate in language education. In M. Bax agus J.-W. Zwart (Eds.), *Reflections on language and language learning: In honour of Arthur van Essen*. Amstardam: John Benjamins.

Brinton, D., Snow, M. A., agus Wesche, M. B. (2003). *Content-based second language instruction* (New ed.). Michigan: University of Michigan Press.

Cable, C., Driscoll, P., Mitchell, R., Sing, S., Cremin, T., Earl, J., et al. (2010). *Languages learning at Key Stage 2: A longitudinal study*. Runcorn: Department for Children, Schools and Families.

\*Carless, D. (2002). Implementing task-based learning with young learners. *ELT Journal*, 56(4), 389-396.

Carr, W. (2009). Intensive French in British Columbia: Student and parent perspectives and English as additional language (EAL) student performance. *The Canadian Modern Language Review*, 65(5), 787-815.

Chinen, K., Donato, R., Igarashi, K., agus Tucker, G. R. (2003). Looking across time: Documenting middle school Japanese FLES students' attitude, literacy and oral proficiency. *Learning Languages*, 8(2), 4-9.

\*Coyle, D., Hood, P., agus Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

CNCM (2007). *Measúnú i gCuraclam na Bunscoile: Treoirínte do scoileanna*. Baile Átha Cliath: An Chomhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta

CNCM (2008). *Primary Curriculum Review, Phase 2: Final report and recommendations*. Baile Átha Cliath: An Chomhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta

CNCM (2009) *Aistear, Creachuraclam na Luath-Óige*. Foilseacháin an Rialtais, Oifig an tSoláthair: Baile Átha Cliath. Ar fáil ar líne ag [www.ncca.ie/luathoige](http://www.ncca.ie/luathoige).

Cumann Múinteoirí Éireann (2004), *Language in the Primary School*. Baile Átha Cliath: CMÉ.

Cummins, J. (2001). The entry and exit fallacy in bilingual education. In C. Baker agus N. H. Hornberger (Eds.), *An introductory reader to the writings of Jim Cummins* (lgh. 110-138). Clevedon, Sasana: Multilingual Matters.

Curtain, H. (2000). Time as a factor in early start programmes. In J. Moon agus M. Nikolov (Eds.), *Research into teaching English to young learners* (lgh. 87-120). Pécs: University Press Pécs.

\*Dlugosz, D. W. (2000). Rethinking the role of reading in teaching a foreign language to young learners. *ELT Journal*, 54(3), 284-290

Donato, R., Tucker, G. R., Wudthayagorn, J. agus Igarashi, K. (2000). Converging evidence: Attitudes, achievements, and instruction in the later years of FLES. *Foreign Language Annals* 33(4): 377-393.



★★Drew, I. (2009). Using the Early Years Literacy Programme in primary EFL Norwegian classrooms. In M. Nikolov (Ed.), *Early learning of modern foreign languages: Processes and outcomes* (lgh. 108–120). Bristol: Multilingual Matters.

Driscoll, P. (2000). *Modern foreign languages in English primary schools: An investigation of two contrasting approaches*. Tráchtas PhD neamhfhoilsithe, Canterbury Christ Church University College, Kent.

Driscoll, P., Jones, J., Martin, C., Graham–Matheson, L., Dismore, H., agus Sykes, R. (2004). *A systematic review of the characteristics of effective foreign language teaching to pupils between the ages 7 and 11*. In: Research Evidence in Education Library, Londain: EPPI–Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.

★★Edelenbos, P., agus Suhre, C. (1994). A comparison of courses for English in primary education. *Studies in Educational Evaluation* 20, 513–534.

Edelenbos, P., Johnstone, R., agus Kubanek, A. (2006). The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners. Languages for the children of Europe: Published research, good practice and main principles. Tuarascáil dheireanach an EAC 89/04, Staidéar Mhír 1, an Coimisiún Eorpach, Oideachas agus cultúr, Faighte ó [http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc425\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc425_en.pdf)

Edelenbos, P., agus Kubanek, A. (2009). Early foreign language learning: Published research, good practice and main principles. In M. Nikolov (Ed.), *The age factor and early language learning* (lgh. 39–58). Berlin: Mouton de Gruyter.

★★Gattullo, F. (2000). Corrective feedback and teaching style: Exploring a relationship. In J. Moon agus M. Nikolov (Eds.), *Research into teaching English to young learners* (lgh. 295–311). Pécs: University Press Pécs.

Ghosn, I.K. (2004). Story as culturally appropriate content and social context for young English language learners: *A look at Lebanese primary school classes. Language, Culture and Curriculum*, 17(2): 109-126.

\*Gibson, S. (2008). Reading aloud: A useful learning tool? *ELT Journal*, 62(1), 29-36.

\*Goh, C., agus Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal*, 60(3), 222-232.

\*\*Harris, J. (1983). Relationships between achievement in spoken Irish and demographic, administrative, and teaching factors. *Iris Éireannach an Oideachais*, 17(1), 5-34.

Harris, J. (1984) *Spoken Irish in primary schools*. Baile Átha Cliath: Institiúid Teangeolaíochta Éireann.

Harris, J. (2009). Expanding the comparative context for early language learning: From foreign to heritage and minority language programmes. In M. Nikolov (Ed.), *The age factor and early language learning* (lgh. 351-376). Berlin: Mouton de Gruyter.

Harris, J., agus Mac Giollabhuí, S. (1998a). *Bain triail as! Eolaíocht trí Ghaeilge do na gnáthscoileanna: Lámhleabhar an dalta*. Baile Átha Cliath: Institiúid Teangeolaíochta Éireann.

Harris, J., agus Mac Giollabhuí, S. (1998b). *Bain triail as! Eolaíocht trí Ghaeilge do na gnáthscoileanna: Lámhleabhar an mhúinteora*. Baile Átha Cliath: Institiúid Teangeolaíochta Éireann.

Harris, J., agus Mac Giollabhuí, S. (1998c). *Lean den ealaín! Ealaín trí Ghaeilge do na gnáthscoileanna: Lámhleabhar an mhúinteora*. Baile Átha Cliath: Institiúid Teangeolaíochta Éireann.

Harris, J., agus Murtagh, L. (1988). National assessment of Irish-language speaking and listening skills in primary-school children: Research issues in the evaluation of school-based heritage-language programmes.

*Language Culture and Curriculum*, 1(2), 85-130.

\*\*Harris, J., agus Murtagh, L. (1999). *Teaching and learning Irish in primary school: A review of research and development*. Baile Átha Cliath: Institiúid Teangeolaíochta Éireann.

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: An Roinn Oideachais agus Eolaíochta.

\*Hickey, T. M. (2007). Fluency in reading Irish as L1 or L2: Promoting high-frequency word recognition in emergent readers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(4), 471-493.

\*\*Jiménez Catalán, R. M., agus de Zarobe, Y. R. (2009). The receptive vocabulary of EFL learners in two instructional contexts: CLIL versus non-CLIL instruction. In Y. R. de Zarobe agus R. M. Jiménez Catalán (Eds.), *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe* (lgh. 81-92). Bristol: Multilingual Matters.

Jiménez Catalán, R. M., agus de Zarobe, Y. R. (2010). The receptive vocabulary of EFL learners in two instructional contexts: CLIL versus non-CLIL instruction. In Y. R. de Zarobe agus R. M. Jiménez Catalán (Eds.), *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe* (lgh. 81-92). Bristol: Multilingual Matters.

Johnstone, R. (2009). Review of research on language teaching, learning and policy published in 2007. *Language Teaching*, 42(03), 287-315.

Judd, E. L., Tan, L., agus Walberg, H. J. (2001). *Teaching additional languages. an Bhruiséil*: International Academy of Education.

Julkunen, K. (2000). Young learners' opinions on content and language integrated learning. In J. Moon agus M. Nikolov (Eds.), *Research into teaching English to young learners* (lgh. 374–385). Pécs: University Press Pécs.

Keck, C. M., Iberri-Shea, G., Tracy-Ventura, N., agus Wa-Mbaleka, S. (2006). The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar: A meta-analysis of the research. In J. M. Norris agus L. Ortega (Eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (lgh. 91–131). Amstardam: John Benjamins.

\*Kim, Y., agus Kellogg, D. (2007). Rules out of roles: Differences in play language and their developmental significance. *Applied Linguistics*, 28(1), 25–45.

\*\*Kiziltan, N., agus Ersanli, C. (2007). The contributions of theme-based CBI to Turkish young learners' language development in English. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(1), 133–149.

\*Kong, S. (2009). Content-based instruction: What can we learn from content-trained teachers' and language-trained teachers' pedagogies? *The Canadian Modern Language Review*, 66(2), 233–267.

Kubanek-German, A. (2003). Frühes Intensiviertes Fremdsprachenlernen. Bericht zur wissenschaftlichen Begleitung eines Modellprojekts des Kultusministeriums des

Freistaates Sachsen. [Dianchlár le haghaidh nuatheangacha iasachta a mhúineadh do leanaí, Roinn Oideachais na Sacsaine. Tuarascáil Taighde.]

Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27–48.

\*Leeman, J. (2003). Recasts and second language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 25(01), 37.

Lightbown, P. M., agus Spada, N. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 429-448.

Linse, C. (2007). Predictable books in the children's EFL classroom. *ELT Journal* 61(1): 46- 54.

Little, D. G. (1999). *The European language portfolio and self-assessment*. Strasbourg: Comhairle na hEorpa.

Little, D. (2005). The Common European Framework and the European Language Portfolio: Involving learners and their judgements in the assessment process. *Language Testing*, 22(3), 321-336.

\*Littlejohn, A. (2008). The tip of the iceberg: Factors affecting learner motivation. *RELC Journal*, 39(2), 214-225.

\*Littlewood, W., agus Yu, B. (2009). First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching, First View*, 1.

\*Low, L., Brown, S., Johnstone, R., agus Pirrie, A. (1995). *Foreign languages in primary schools: Evaluation of the Scottish pilot projects 1993-1995*. Final report. Sruighlea: Scottish CILT.

Low, L., Duffield, J., Brown, S., agus Johnstone, R. (1993). *Evaluating foreign languages in primary schools: 1991-1993 Interim report of the evaluation*. Sruighlea: Scottish CILT.

Luc, C. (1996). *Première année d'initiation à une langue étrangère au cours élémentaire: Constats, analyses, propositions. Rapport intégral du groupe de suivi mis en place à l'INRP*. Páras: INRP.

Lyster, R. (1998). Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language acquisition*, 20(1), 51-81.

Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(3), 399-432.

Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach* (Iml. 28). Amstardam: John Benjamins.

\*Lyster, R., agus Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis. *Studies in Second Language acquisition*, 32(2), 265-302.

Macaro, E. (2001). *Learning Strategies in Foreign and Second Language Classrooms*. Londain: Continuum.

\*\*Macaro, E. (2009). Developing reading achievement in primary learners of French: Inferencing strategies versus exposure to 'graded readers'. *Language Learning Journal*, 37(2), 165-182.

Mackey, A. (2006). Feedback, noticing and instructed second language learning. *Applied Linguistics*, 27(3), 405-430.

\*Mackey, A., agus Oliver, R. (2002). Interactional feedback and children's L2 development. *System*, 30(4), 459-477.

Mangubhai, F., Marland, P., Dashwood, A., agus Son, J.-B. (2007). Framing communicative language teaching for better teacher understanding. *Issues In Educational Research*, 17.

Marsh, D. (2002). *Clil/Emile The european dimension: Actions, trends and foresight potential*. Faighte ag [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/david\\_marshall-report.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/david_marshall-report.pdf)

\*Mhic Mhathúna, M. (2010). Arís is arís eile: Scéalta mar áis teanga sa naíonra. *Oideas*, 55, 31-42.

Mihaljevic Djigunovic, J. (2001). Do young learners know how to learn a foreign language? Children and Foreign Languages III, (ed.Vrhovac, Y.), Zagreb:University of Zagreb, an Dán Fealsúnachta, 57-71.

Ministry of Education, New Zealand (2004) *Guidelines for generating a Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington: Ministry of Education. [www.educationcounts.govt.nz](http://www.educationcounts.govt.nz)

Mitchell, R. (1988) *Communicative language teaching in practice*. Londain: Centre for Information on Language Teaching and Research.

Mitchell, R. (1994) The communicative approach to language teaching: An introduction. In A. Swarbrick (eag.) *Teaching modern languages*. Londain: Routledge/an Ollscoil Oscalite.

Mitchell, R. (2000). Alt comóraidh bhliana Applied linguistics and evidence-based classroom practice: The case of foreign language grammar pedagogy. *Applied Linguistics*, 21(3), 281-303.

Mitchell, R., agus Myles, F. (1998). *Second language learning theories*. Londain: Arnold.

Muranoi, H. (2000). Focus on form through interaction enhancement: Integrating formal instruction into a communicative task in EFL classrooms. *Language Learning*, 50(4), 617-673.

\*Murphy, B. (2004). Social interaction and language use in Irish infant classrooms in the context of the revised Irish Primary School Curriculum (1999). *Literacy*, 38 (3), 149-155.

Netten, J agus Germain, C. (2004a) Introduction: Intensive French. *The Canadian Modern Language Review*, 60 (3), 263-273.

Netten, J., agus Germain, C. (2004b). Theoretical and research foundations of intensive French. *The Canadian Modern Language Review*, 60 (3), 275-294.

\*\*Netten, J agus Germain, C. (2009) The future of intensive French in Canada. *The Canadian Modern Language Review*, 65(5), 757-786.

\*Newton, J. (2001). Options for vocabulary learning through communication tasks. *ELT Journal*, 55(1), 30-37.

Ní Dheirg, Í. (2006). *Vade mecum na Gaeilge: A guide to sources of information on the Irish language*. Baile Átha Cliath: Preas Choláiste na Tríonóide, Baile Átha Cliath.

Nikolov, M. (2009). *Early learning of modern foreign languages: Processes and outcomes*. Bristol: Multilingual Matters.

Norris, J. M., agus Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528.

Norris, J. M., agus Ortega, L. (2006). The value and practice of research synthesis for language learning and teaching. In J. M. Norris agus L. Ortega (Eds.), *Synthesising research on language learning and teaching* (lgh. 3-50). Amstardam: John Benjamins.

Norris, J. M., agus Ortega, L. (2010). Amlíne an taighde: Sintéis de thaighde: *Language Teaching*, 43(4), 1-19.

Ó Domhnalláin, T., agus Ó Gliaáin, M. (1976). *Audio-visual methods v. A.B.C. methods in the teaching of Irish*. Baile Átha Cliath: Institiúid Teangeolaíochta Éireann.

Ó Duibhir, P. (2009). *The spoken Irish of sixth-class pupils in Irish immersion schools*. PhD neamhfhoilsithe, Coláiste na Tríonóide, Baile Átha Cliath.

Ó hAiniféin, D. (2007). Iniúchadh ar na múnláí tumoideachais reatha i nGaelscoileanna, i bPoblacht na hÉireann, agus ar na caighdeáin ghnóthachtála i léitheoireacht an Bhéarla iontu. Tráchtas neamhfhoilsithe. OÉ Gaillimh.



Ó Néill, S. (2008). *The communicative approach to the teaching of Irish in the revised Irish curriculum: Teacher attitudes and classroom implementation at primary level*. Máistreacht neamhfhoilsithe, Coláiste na Tríonóide, Baile Átha Cliath.

\*Oliver, R. (2000). Age differences in negotiation and feedback in classroom and pairwork. *Language Learning*, 50(1), 119-151.

\*Oliver, R., agus Mackey, A. (2003). Interactional context and feedback in child ESL classrooms. *The Modern Language Journal*, 87(4), 519-533.

Oliver, R., Philp, J., agus Mackey, A. (2008). The impact of teacher input, guidance and feedback on ESL children's task-based interactions. In J. Philp, R. Oliver agus A. Mackey (Eds.), *Second language acquisition and the younger learner: Child's play?* (lgh. 131-147). Amstardam: John Benjamins Publishing Company.

Parsons, C., agus Lyddy, F. (2009). The sequencing of formal reading instruction: Reading development in bilingual and English-medium schools in Ireland. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 12(5), 493 - 512.

\*Pinter, A. (2007). Some benefits of peer-peer interaction: 10-year-old children practising with a communication task. *Language Teaching Research*, 11(2), 189-207.

\*Poyen, J. (1993). French instruction in elementary and secondary schools: The Canadian experience. *French Language Annals*, 26(1), 63-73.

\*Rantz, F., agus Horan, P. (2005). Exploring intercultural awareness in the primary modern language classroom: The potential of the new model of European Language Portfolio developed by the Irish Modern Languages in Primary Schools Initiative (MLPSI). *Language and Intercultural Communication*, 5(3-4), 209-221.

\*Renandya, W. A., agus Farrell, T. S. C. (2010). 'Teacher, the tape is too fast!' Extensive listening in ELT. *ELT Journal*.

Rialtas na hÉireann. (2010). *Straitéis 20 Bliain don Ghaeilge 2010-2030: 20-year strategy for the Irish language 2010-2030*. Baile Átha Cliath: Oifig an tSoláthair.

Rolstad, K., Mahoney, K., agus Glass, G.V. (2005). The big picture: A meta-analysis of program effectiveness research on English language learners. *Educational Policy*, 19(4), 572-594.

Russell, J., agus Spada, N. (2006). The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar: A meta-analysis of the research. In J. M. Norris agus L. Ortega (Eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (lgh. 133-164). Amstardam: John Benjamins.

Sato, K., agus Kleinsasser, R. C. (1999). Communicative Language Teaching (CLT): Practical Understandings. *The Modern Language Journal*, 83(4), 494-517.

Seikkula-Leino, J. (2007). CLIL learning: Achievement levels and affective factors. *Language and Education*, 21(4), 328 - 341.

Serrano, R., agus Muñoz, C. (2007). *Same hours, different time distribution: Any difference in EFL? An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 35(3), 305-321.

Slavin, R. E., agus Cheung, A. (2005). A synthesis of research on language of reading instruction for English language learners. *Review of educational research*, 75(2), 247-284.

Spada, N., agus Lightbown, P. M. (1989). Intensive ESL programs in Quebec primary schools. *TESL Canada Journal*, 7(11-32).

Stern, H. H. (1985). The time factor and compact course development. *TESL Canada Journal*, 3(1), 13-27.

Stern, H. H. (1990). Analysis and experience as variables in second language pedagogy. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins agus M. Swain (Eds.), *The development of second language proficiency* (lgh. 93-109).

Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Swain, M. (2000). French immersion research in Canada: Recent contributions to SLA and applied linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20(1), 199-212.

Swain, M., agus Johnson, R. K. (1997). Immersion education: A category within bilingual education. In R.K. Johnson agus M. Swain (Eds.), *Immersion Education: International Perspectives* (lgh. 1-18). Cambridge: Cambridge University Press.

Szulc-Kurpaska, M. (2001). Foreign Language Acquisition in the Primary School. Teaching and Strategy Training. Kraków: Publisher Oficyna Wydawnicza ATUT

\*Tarone, E., agus Bigelow, M. (2005). Impact of literacy on oral language processing: Implications for second language acquisition research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25(-1), 77.

Téllez, K., agus Waxman, H. C. (2006). A meta-synthesis of qualitative practices for English language learners. In J. M. Norris agus L. Ortega (Eds.), *Synthesizing research on language learning and teaching* (lgh. 245-277). Amstardam: John Benjamins.

\*Tonzar, C., Lotto, L., agus Job, R. (2009). L2 vocabulary acquisition in children: Effects of learning method and cognate status. *Language Learning*, 59(3), 623-646.

Turnbull, M., Lapkin, S., agus Hart, D. (2001). Grade 3 immersion students' performance in literacy and mathematics: Province-wide results from Ontario (1998-99). *The Canadian Modern Language Review*, 58(1), 9-26.

Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner. Ethnography and second-language classroom research*. Harlow: Longman.

---

**A GUISÍN 1**

**T A I G H D E I D T A C A**

**L E M Ú I N E A D H**

**É I F E A C H T A C H**

**T E A N G A C H A A**

**S H I N T É I S I Ú**

---

San aguisín seo, déanaimid plé ar na saincheisteanna a bhaineann le sintéis bunaithe ar an bhfianaise is fearr (BES) a dhéanamh i réimse staidéir ina bhfuil an cineál birt seo nua a bheag nó a mhór. Tosaímid le cur síos a dhéanamh ar na cineálacha foghlaimeoirí agus clár a d'fhéadfadh a bheith bainteach i gcomhthéacs mhúineadh na Gaeilge. Ansin, cuirfimid an cineál fianaise atá riachtanach chun eolas a thabhairt ar mhaithe le múineadh éifeachtach ag leibhéal na bunscoile faoi chaibidil. Tá cuid mhaith den taighde a rinneadh go dtí seo ina thaighde cineáil phróisis. Áitimid go bhfuil gá le tuilleadh staidéar próisis-táirge d'fhonn is go mbeadh siad in ann eolas a thabhairt do shintéis bunaithe ar an bhfianaise is fearr. Cíorfaimid athbhreithniú córasach roimhe ar mhúineadh éifeachtach teangacha ansin. Cuirfimid an t-aguisín i gcrích le cur síos ar an meon a úsáideadh chun na staidéir ar baineadh sonraí astu agus a ndearnadh sintéisiú orthu a roghnú.

## **CÉN CINEÁL FOGHLAIMEOIRÍ TEANGACHA AGUS CLÁR ATÁ BAINTEACH LENÁR MBEART?**

Chuir iarratas ar thairiscintí de chuid an CNCM in iúl go soiléir gurbh é fócas na sintéise teangacha ag leibhéal na bunscoile, le béim ar leith curtha ar mhúineadh na Gaeilge. Ba é ceann de na ceisteanna a bhí orainn a mheas ar dtús ná cé acu an gcuirfí cineálacha éagsúla múinte neamh-mháthairtheanga leis nó nach gcuirfí. Bhí sé tábhachtach go rabhamar roghnaitheach ó thaobh inbhainistitheacht ár dtaisc, ach toisc nach rabhamar ag iarraidh an iomarca comhthéacsanna a chur leis an tsintéis ar nós nach mbeadh aon toradh úsáideach uirthi chomh maith. Baineann litríochtaí taighde ar leith a bheag nó a mhór le taighde ar mhúineadh agus foghlaim teangacha mionlacha, oidhreachta, iasachta, inimirceacha agus dara teangacha, chomh maith le fócas éagsúil ar cheisteanna áirithe. Chomh maith leis sin, éiríonn ceisteanna éagsúla as Béarla a mhúineadh mar dhara teanga nó theanga iasachta i gcomparáid le teangacha eile a

mhúineadh ag leibhéal na bunscoile de ghnáth. Is réimsí taighde ar leithligh den chuid is mó iad foghlaim príomh-nuatheangacha iasachta agus luathfhoghlaim teanga. Tá cás na Gaeilge mar dhara teanga mhionlaigh leithleach ar bhealaí áirithe: dara teanga atá ina mionteanga, ach is ceann de dhá theanga oifigiúla í i dtéarmaí bunreachtúla.

Mar sin féin, ní léir go bhfuil mórán difríochta idir na dúshláin a bhaineann leis an nGaeilge a mhúineadh ag an mbunleibhéal agus nuatheangacha iasachta a mhúineadh i dtéarmaí praiticiúla sa seomra ranga. Tá roinnt gnéithe i gcomhpháirt ag an mór-chomhthéacs sochtheangeolaíoch go háirithe: seans íseal go n-úsáidfeadh daltaí an teanga i bhfíor-idirghníomhartha taobh amuigh den scoil, tuismitheoirí atá ar an eolas faoin sprioctheanga ach nach n-úsáideann go rialta í. Mar a chuir Harris (2009) in iúl, tá meon agus inspreagadh daltaí i leith an Ghaeilge agus teangacha iasachta a fhoghlaim ag leibhéal na bunscoile an-chosúil lena chéile.

Ach, d'fhéadfadh roinnt fiordhifríochtaí a bheith eatarthu chomh maith. Tá traidisiún fada i gcás na Gaeilge go múintear an ceacht, nó an chuid is mó de, trí mheán na Gaeilge (d'fhéadfadh go bhfuil sé seo éascaithe de bharr go bhfoghlaimíonn daltaí an Ghaeilge ó thús na bunscoile). Tá sé tábhachtach chomh maith gur iad na múinteoirí ranga a mhúineann an Ghaeilge seachas múinteoirí ar cuairt agus tá cumas Gaeilge ag (beagnach) gach múinteoir bunscoile<sup>1</sup>. Chomh maith leis sin, tá traidisiún ann i mionlach suntasach de ranganna go múintear gné áirithe den churaclam trí mheán na Gaeilge, a éascaíonn comhtháthú i réimse eile an churaclaim. Úsáidtear an Ghaeilge i roinnt gnáthchumarsáide go dtí pointe áirithe laistigh den scoil freisin. Tá difríochtaí ann idir na cúinsí seo agus múineadh teangacha iasachta i dtíortha eile agus múineadh nuatheangacha in Éirinn chomh maith.

---

1 Fuair measúnú ar mhúineadh na Gaeilge i mbunscoileanna (an Roinn Oideachais agus Eolaíochta, 2007) amach go raibh aon cheann amháin de thrí cháilíocht ar a laghad ag 95% de mhúinteoirí. Is iad na cáilíochtaí sin: An Ghaeilge mar ábhar acadúil na céime B.Ed., cáilíocht ghairmiúil sa Ghaeilge mar chuid den chlár B.Ed. nó cáilíocht chun an riachtanas Gaeilge a shásamh (Scrúdú Cáilíochta sa Ghaeilge).

Nuair a thugamar an méid thuas faoi deara, bheartaíomar staidéir ar nuatheangacha iasachta agus traidisiúin dara teangacha mionlacha a chur san áireamh. Bheartaíomar, áfach, go gcuirfimis aon staidéar bainteach eile ar fhoghlaim dara teangacha/teangacha iasachta ag leibhéal na bunscoile san áireamh ar an mbonn nach dtiocfadh sé salach ar an gcomhthéacs Éireannach. Mar gheall air sin, mar shampla, cuirimid staidéir a bhaineann le foghlaimeoirí dara teangacha as an áireamh sa chás go mbeadh gach cosúlacht ann go mbeadh teagmháil shuntasach ag an bhfoghlaimeoir leis an teanga sin lasmuigh den scoil. Dá bhrí sin, chuireamar comhthéacsanna 'Béarla mar an dara teanga' as an áireamh sa chás gurbh inimircigh i dtíortha Béarla iad na foghlaimeoirí. Cuireann Harris (2009) in iúl go bhfuil claonadh ag staidéar ar luathfhoghlaim teangacha taighde ar theangacha iasachta, mionlacha, réigiúnacha agus dara teangacha a choinneáil ar deighilt nuair nach gá.

Bhí Driscoll et al. (2004), a ndéantar plé ar a BES thíos, den tuairim gur sainréimse taighde ar leith iad nuatheangacha iasachta sa chomhthéacs bunscoile agus díríonn siad ar staidéir den chineál sin amháin. Táimid den tuairim, áfach, go mbaineann a lán eolais i staidéir ar dhara teangacha ar nós na Gaeilge le nuatheangacha iasachta sa chomhthéacs bunscoile agus a mhalairt de dhóigh. Chuireamar san áireamh chomh maith nach mbeadh ach líon beag staidéar againn le cur faoi chaibidil dá gcloífimis le dearcadh Driscoll et al.

### **CAD ATÁ I GCEIST LE MÚINEADH ÉIFEACHTACH TEANGACHA?**

Dá nglacfaí le héifeachtacht cur chuige nó cleachtas múinte ar leith, cad a bheadh ina fhianaise ar an éifeachtacht sin? Cén athróg spleách a chuirfimid faoi chaibidil nó a úsáidfimid chun tionchar na gcleachtas éifeachtach a mheas? Chun a rá go bhfuil rud éigin éifeachtach, theastódh uainn a léiriú go mbeadh feabhas suntasach ar oilteacht an dalta nó sealbhú na teanga (i dtéarmaí réamhthrialach nó iarthrialach) de thoradh ar Chleachtas X, nó go mbainfí oilteacht níos fearr amach



de thoradh air i gcomparáid le modhanna nó cleachtais (mhalartacha) eile. Mar shampla, d'fhéadfaimis feidhmíocht níos fearr i dtrialacha oibiachtúla i leith oilteacht nó dul chun cinn in eolas nó scileanna a fháil a léiriú. Chomh maith leis sin, d'fhéadfaimis glacadh le tuairimí na dtaighdeoirí nó múinteoirí féin go raibh feabhas ar fheidhmíocht (ar chuntar go raibh fócas ag na tuairimí seo ar bhealach éigin), nó go raibh feabhas ar an meon i dtreo foghlama. Bheadh fianaise ar níos mó rannpháirtíochta i measc na ndaltaí de thoradh ar mhodhanna múinte ar leith níos amhrasaí, toisc nach mbeadh baint dhíreach acu leis an bhfianaise nó cruthúnas ar éifeachtacht faoi dheoidh.

Mar choinnre, is iad seo a leanas roinnt de na ceisteanna a chuirfimis ar dtús maidir le staidéir taighde le cur san áireamh nó as an áireamh inár sintéis maidir le múineadh éifeachtach teangacha:

- Cé chomh dírithe ar chleachtais mhúinteoireachta ar leith ba chóir do staidéir taighde ar mhúineadh éifeachtach teangacha a bheith?
- Cén sórt sonraí nó eolais lenar chóir glacadh mar fhianaise ar mhúineadh éifeachtach teangacha – cén tionchar ar chóir dúinn cur síos a dhéanamh air mar 'rath' i múineadh éifeachtach teangacha?
- Cén cineálacha taighde nó anailísí atá inghlactha nuair atáthar ag tabhairt faoi shintéis (fíorthurnaimh nó garthurnaimh<sup>2</sup>, ilstaidéir ar chúlchéimniú agus staidéir chomhghaolaithe<sup>3</sup> a úsáideann dearáí ex post facto, staidéir chineálacha)?

Tá sé soiléir de thoradh ar obair sna réimsí teangeolaíochta feidhmí agus shealbhú an dara teanga a spíonadh go gcuirtear critéir dhochta agus diana i bhfeidhm de ghnáth nuair atáthar ag meas na staidéir le cur le sintéis agus meiti-anailís taighde. I staidéir ríthábhachtach darb ainm *Effectiveness of L2 Instruction: A research synthesis and quantitative*

---

2 fíorthurnaimh nó garthurnaimh – true or quasi-experiments

3 ilstaidéir ar chúlchéimniú agus staidéir chomhghaolaithe – correlation and multiple regression studies

*meta-analysis* de chuid Norris agus Ortega (2000), mar shampla, níor measadh ach staidéir turgnamhacha nó garthurgnamhacha le haghaidh iniamh. Chomh maith leis sin, i leith athróa neamhspleácha, bheartaigh siad gur theastaigh uathu staidéir a dhírigh ar fhoirmeacha agus feidhmeanna ar leith; cé acu an raibh siad ina staidéir moirfeolaíoch, comhréireacha, nó pragmatacha; agus ar ghrúpa iomchúí comparáide (is é sin, rialú déileála nó réamhthriail/iarthriail) a chur léi. Bhí ar na staidéir díriú ar éifeachtacht déileálacha teagaisc T2 ar leith ionas go bhféadfaí méideanna éifeachta a áireamh. Bhí sé riachtanach go raibh an athróg spleách ina toise ar iompraíocht teanga a bhí bainteach leis na struchtúir ar leith a raibh na hathróa neamhspleácha dírithe orthu chomh maith, ar bhonn nach bhféadfadh ach staidéir a thuirisceodh toradh toisí den chineál sin torthaí a sholáthar, a d'fhéadfaí a léirmhíniú, faoi éifeachtacht déileálacha ar leith (fócas follasach ar fhoirm in aghaidh teagasc intuigthe).

Ba de bharr na riachtanas seo go raibh staidéir de na cineálacha seo a leanas, mar shampla, curtha as an áireamh:

- staidéir thuirisciúla nó chomhghaolaithe
- staidéir a bhain le déileálacha teagaisc nach raibh dírithe ar fhoirm ar leith
- staidéir nach raibh an athróg spleách dírithe ar fhoghlaim struchtúr ar leith.

Chun sampla eile a thabhairt maidir leis na critéir dhiana lena gcaithfidh staidéir cloí chun a bheith curtha le sintéis bunaithe ar an bhfianaise is fearr (BES), is féidir linn breathnú ar staidéar darb ainm *The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar* de chuid Russell agus Spada (2006). Chun a bheith iniata lena n-anailís, níor mhór do staidéar ar aiseolas ceartaitheach -

- *include empirical data*
- *consist of an experimental or quasi-experimental design*
- *include a measure of form focused corrective feedback of grammar as an independent variable*
- *include a measure of learning as a dependent variable*
- *clearly isolate the corrective feedback from other forms of instruction that may have been included*
- *clearly isolate corrective feedback in response to errors in grammatical form from corrective feedback in response to other types of errors (e.g. sociolinguistic, discourse, phonological)*

(Russell & Spada, 2006, lch. 140)

Níos coitinne, mar a chuireann Norris agus Ortega (2006) in iúl:

*The first challenge in sampling primary studies for a meta analysis is to define the relevant conceptual problem space that will be the focus of the study, characterising the theoretical backdrop against which the purposes of a meta analysis are illuminated. At a more mundane level, the problem is to define what makes studies ‘similar enough’ to be included in a review, or ‘different enough’ to be excluded, the so called ‘apples and oranges’ problem.*

(Norris and Ortega, 2006, lch. 16)

Cuireann sé seo béim ar roinnt fadhbanna bainteacha lena raibh teagmháil againn ag tús phleanáil na sintéise d’fhianaise taighde seo maidir le múineadh éifeachtach teangacha. Ar dtús, níl aon ‘réimse coincheapúil na faidhbe’ atá sainmhínithe go soiléir, a bhaineann le múineadh éifeachtach teangacha ag leibhéal na bunscoile, a chuimsíonn tacar suntasach staidéar a chomhlíonann na critéir

taighde atá sonraithe sna sintéisí thuasluaite. Is é sin, níl aon ghrúpa suntasach staidéar déanta ar chleachtas mhúinteoireachta dea-mhínte atá tar éis teacht chun cinn agus a d'fhéadfadh a bheith lárnach do, nó ina ngnéithe sainiúla de, sheomraí ranga ag leibhéal na bunscoile. Ní chuirfeadh sé seo mórán iontais ar dhaoine, dar ndóigh, toisc gur rud an-nua í sintéis de thaighde, fiú i gcás sealbhaithe T2 agus oideolaíochta teangacha i gcoiteann (beag beann ar leibhéal oideachais nó aois an fhoghlaimora). Cuireann Norris agus Ortega (2010) in iúl, mar shampla, go raibh siad ag cuardach ar feadh i bhfad sular aimsigh siad go leor daoine a bhí ag obair ar shintéisí maidir le ceisteanna foghlama agus múinte teangacha nuair a thug siad faoi eolas a bhailiú dá leabhar *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching* in 2006 (Norris agus Ortega, 2010, lch. 1).

Baineann dhá ghné leis an bhfadhb seo i gcomhthéacs na Sintéise Bunaithe ar an bhFianaise is Fearr seo. Is í an chéad ghné ná nach dtugtar le tuiscint, ar bhonn an túsiniúchta a fhéadadh a dhéanamh mar chuid den bheart seo, go ndéanann na sintéisí a rinneadh go dtí seo aon idirdhealú idir na staidéir a rinneadh ag leibhéal na bunscoile agus na staidéir a rinneadh ar meánleibhéal nó tríú leibhéal. Mar shampla, tar éis dúinn an mheiti-anailís de chuid Keck et al. (2006) *Investigating the empirical link between task-based interaction and acquisition* a chur faoi chaibidil, fuairamar amach go raibh sí dírithe ar dhéagóirí agus daoine fásta, agus nár chuir sí daoine faoi 13 bliana d'aois san áireamh. Éiríonn ár gcruachas soiléir nuair a thugtar an chúis leis an eisiámh seo faoi deara ('níl sé soiléir cé acu an dtéann aois i bhfeidhm ar phróisis idirghnímh tascbhunaithe'). Chuir sé seo níos mó díomá orainn mar gheall ar go raibh na ceisteanna a cuireadh sa tsintéis de chuid Keck et al. an-chosúil leis na ceisteanna a bhain lenár mbeart féin. Déantar cíoradh ar thrí cheist a chuireann Keck et al.:

*Compared to tasks with little or no interaction, how effective is task based interaction in promoting the acquisition of grammatical and lexical features?*

*Are certain task types (e.g. information gap) more effective than others in promoting acquisition?*

*To what extent do the following task design features impact the extent to which interaction tasks promote acquisition; (a) the degree of task essentialness of target features and (b) opportunities for pushed output.*

(Keck et al., 2006, lch. 95)

Is í an dara gné, agus b'fhéidir gur gné níos fadhbaí í, ná go dtugann ár dtúsiniúchadh ar thaighde maidir le foghlaim teangacha ag leibhéal na bunscoile - foghlaim teangacha iasachta ag leibhéal na bunscoile go háirithe ar a ndearnadh roinnt athbhreithnithe insinte - le tuiscint go bhfuil na staidéir a chomhlíonann na critéir a leagtar amach thuas i gcomhair sintéisí de thaighde agus meiti-anailíse an-neamhchoitianta agus déantar ar bhonn scála píolótach iad go minic. Mar sin, nílimid dóchasach go n-aimseofar a lán staidéar atá dea-cheaptha agus a chomhlíonann critéir Norris agus Ortega de thoradh ar chuardach na mbunachar sonraí i gcás na sintéise seo. Ní dócha, ach oiread, go ndéanfadh sintéis den chineál sin sainaithint ar ghrúpa beag staidéar ardchaighdeáin fiú atá dírithe ar na cleachtais dhea-shainmhínithe múinte ag leibhéal na bunscoile atá riachtanach sa réimse sintéise de thaighde agus meiti-anailíse.

## **CEANNAS TAIGHDE PHRÓISIS AR CHLEACHTAIS TEAGAIS AG LEIBHÉAL NA BUNSCOILE**

Anois, díreimid ar cheisteanna maidir leis an sórt taighde a bhí déanta ar mhúineadh teangacha ag leibhéal na bunscoile. Fiú mura bhfeileann an taighde seo don tsintéis de thaighde ar a ndearnadh plé díreach roimhe seo, caithfimid na staidéir ar leith a bhaineann le bunleibhéal a chur faoi chaibidil a d'fhéadfadh a úsáid mar bhunús sintéise dá gcomhtháthóidís le hathbhreithniú ar bhealach éigin eile (bealach cáilíochtúil, b'fhéidir)?

Tá réimse leathan taighde ar an bhfód maidir le ‘luathfhoghlaim teangacha’ nó múineadh dara teanga nó teangacha iasachta ag leibhéal na bunscoile go deimhin. Tugadh faoi roinnt athbhreithnithe insinte agus cnuasaigh eagraithe páipéar iontacha, mar shampla, a dhéanann plé ar thaighde maidir leis na réimsí seo le cúpla bliain anuas. Tá gach ceann acu suntasach go leor, ach tá scóip éagsúil acu agus díríonn siad ar shonraí éagsúla, e.g. Cable, Driscoll, Mitchell et al. (2010); Edelenbos, Johnstone agus Kubanek, (2006); Nikolov, (2009). Ach, díríonn an chuid is mó den taighde seo ar fhoghlaim dara teanga agus teangacha iasachta ag leibhéal na bunscoile – sa chás go múintear an teanga mar aon ábhar amháin – ar chur síos a dhéanamh ar phróisis seachas ar ghaolta *próisis-táirge*. Mar a chuireann Driscoll et al. (2004) in iúl, díríonn cuid mhaith den taighde ar ghnéithe foghlama na ndaltaí, pleanáil chlár, ábhair churaclaim, ach ní dhéantar ach tagairt bheag, ar a mhéad, do mhúineadh agus taighde. D’ainneoin gur gné ar leith de thaighde ag leibhéal na bunscoile é an díriú seo ar phróisis, is gné choitianta é i dtaighde ar oideolaíocht teangacha go ginearálta freisin:

*At present, like UK educational researchers more generally, UK applied linguists with interests in pedagogy are generally more comfortable with process oriented, qualitative classroom research (Hammersley, 1999)’. The need to pay more attention to learning outcomes and their connection with instructional processes means we need to become more numerate and more at home with process product research designs, both macro and micro.*

(Mitchell, 2000, lch. 298)

Tugann Driscoll et al. (2004), a rinne an t-aon sintéis bunaithe ar an bhfianaise is fearr (BES) amháin maidir le múineadh teangacha ag leibhéal na bunscoile, é seo a leanas faoi deara chomh maith:

*Studies which did consider teaching tended to focus on topics such as the qualifications of the teacher or the teaching programme used; this may be useful as background but does not enable conclusions to be drawn about effective teaching.*

*A significant finding of the review is the lack of research on effective teaching in PMFL [primary modern foreign languages], which is to some extent an indication of a subject in its infancy.*

(Driscoll et al., 2004, lch. 4)

Cuireann siad in iúl chomh maith gur í cuid den fhadhb ná go bhfuil easaontas ann maidir leis an téarma ‘éifeachtacht’ agus tá drogall ar dhaoine an coincheap sin a shainmhíniú i dtaighde dá bharr (lch. 4).

Mar chríoch, caithfear ceist amháin eile a lua go sciobtha maidir leis seo, cé nach léir go mbaineann sé lenár dtasc reatha ar dtús, ach amháin de bharr go ndéantar plé air chomh minic sin i litríocht maidir le luathfhoghlaim teangacha. Is í seo an cheist maidir leis an nasc idir aois agus rath i bhfoghlaim, agus cé acu an mbaineann daoine a thosaíonn go luath torthaí níos fearr amach dá bharr. Níor tugadh aon fhreagra iomlán ar an gceist seo i dtaighde riamh agus mar a chuireann Mitchell (2000) in iúl, ní féidir le taighde ach páirt a ghlacadh i mórcheisteanna a bhaineann le breitheanna pearsanta ar fhiúntas cosúil leis seo a fhreagairt:

*A whole series of educational decisions depend fundamentally on non-empirical value judgements about educational priorities and goals, and the nature of knowledge itself; examples from within the FL field would include whether to teach FLs in primary schools... Applied linguists may contribute expert judgement and theoretically informed suggestions to debates around such decisions, but should not be lured into arguing that they can be made on purely technical grounds.’*

(Mitchell, 2000, lch. 298)

## **RIACHTANAS ‘PRÓISIS-TÁIRGE’ A CHOINNEÁIL ACH CRITÉIR**

### **DEARHA A MHAOLÚ SA TSINTÉIS SEO**

De dheasca easpa na staidéar ar ardchaighdeán, agus easpa faidhbe dea-shainmhínte i leith cleachtais teagaisc ag leibhéal na bunscoile, bhí orainn bealaí eile chun dul ar aghaidh leis an tsintéis de thaighde a mheas. Ba léir go raibh trí rogha leathana eile ann, nach raibh comheisiatach go hiomlán.

Rogha 1: Úsáid a bhaint as sintéisí bunaithe ar an bhfianaise is fearr (BES) agus meiti-anailísí ar ardchaighdeán a bhí foilsithe cheana féin maidir le héifeachtacht cleachtas éagsúil teagaisc ar a ndearnamar cur síos thuas. I gcuid de na meiti-anailísí seo, cuireadh líon beag staidéar maidir le bunleibhéal san áireamh sa chéad tacar d’ailt a roghnaíodh le haghaidh iniúchadh. Is é ceann de na buntáistí atá linn agus muid ag obair le liostaí na staidéar seo ná go ndearnadh sainaitheint ar na réimsí coincheapúla beachta agus cleachtais teagaisc ab fhiú a iniúchadh i gcás gach sintéis cheana féin (mar shampla, aiseolas ceartaitheach agus foghlaim tascbhunaithe). D’fhéadfaí na buntacair staidéar a athchur faoi chaibidil ansin chun a fháil amach dá ndéileálfadh líon imleor staidéar le bunleibhéal agus cé acu an mbeadh torthaí na meiti-anailísí bainteach le staidéir ag leibhéal na bunscoile go sonrach. Dá ndéanfaimis comparáid idir staidéir ag leibhéal na bunscoile agus staidéir ar iar-bhunleibhéal, á ghlacadh leis go bhfuil staidéir ag leibhéal na bunscoile ann, chuirfeadh sí ar an eolas muid maidir leis na cleachtais mhúinteoireachta ina mbeadh suim againn agus muid ag tabhairt faoin bpróiseas sintéise ag leibhéal na bunscoile.

Ach, tá fadhb leis an gcur chuige seo de bharr nach gcuireann teidil na bpáipéar sna tuairiscí sintéise seo aois ná leibhéal oideachais na bhfoghlaimoírí ar a bhfuil siad dírithe in iúl agus thógfadh sé an iomarca ama chun gach ceann acu a chíoradh – chomh maith leis sin, tá gach cosúlacht ar an scéal go mbeadh an chuid is mó dóibh



dírithé ar fhoghlaimoirí níos sine agus nach mbeadh siad bainteach lenár mbeart mar gheall air sin.

Rogha 2: Cuardach leathan a dhéanamh ar bhunachair shonraí bhainteacha, agus úsáid a bhaint as príomhthearmaí a bhaineann le bunleibhéal amháin chun díriú ar na páipéir is fabhraí go díreach. Mar gheall ar an méid a bhí ráite in athbhreithnithe insinte éagsúla ar mhúineadh teangacha ag leibhéal na bunscoile, áfach, níor dhócha go mbeadh líon imleor staidéar próisis-táirge ann a bheadh dírithe ar chleachtais teagaisc ar leith agus a mbeadh dianrialú ar athrógá neamhspleácha agus spleách acu ar nós meiti-anailísí ar ardchaighdeán.

Rogha 3: Bunachair shonraí bhainteacha a chuardach, ach na critéir iniaimh le haghaidh staidéar ag leibhéal na bunscoile a mhaolú chun staidéir phróisis-táirge a chomhlíonann bunriachtanais ar a laghad a chur san áireamh. Tá roinnt critéar ann a d'fhéadfadh a mhaolú. Mar shampla, in ionad dearadh turgnamhach nó garthurgnamhach a bheith riachtanach, d'fhéadaimis glacadh le dearaí ex post facto a d'úsáid anailís ar chúlchéimniú agus anailís chomhghaolaithe agus a rinne iarracht na naisc idir athrógá fáistineora agus critéir a fhiosrú (cosúil le hathrógá neamhspleácha agus spleácha den chuid is mó). Ní féidir conclúidí cúise agus éifeachta a bhaint as na dearaí seo, áfach, agus chaithfí a bheith cúramach nuair atáthar ag tomhas agus ag déanamh sainaitheanta ar athrógá a d'fhéadfadh a chruthú go bhfuil an teoiric mícheart (mar aon le taithí nó inniúlacht an mhúinteora) tráth is go bhfuiltear ag meas na fianaise ar son nó i gcoinne cleachtas múinteoireachta ar leith. Chomh maith leis sin, ní féidir méideanna éifeachta i leith cleachtas ar leith a áireamh i gcás staidéar próisis-táirge sa tslí gur féidir i gcás staidéir chainníochtúla thurgnamhacha, agus chaithfí cur chuige cainníochtúil a chur i bhfeidhm le haghaidh an phróisis dheireanaigh sintéise de thoradh air seo.

D'fhéadfaí uileghabhálacht a mhéadú chun dul i ngleic le líon beag na staidéar próisis-táirge trí na critéir a bhaineann le sainmhíniú agus tomhas athróg neamhspleách agus spleách a mhaolú. Mar shampla, d'fhéadfaí glacadh le modhanna múinte malartacha a bhfuil staidéar nó comparáid á dhéanamh orthu in ionad sainaithint bheacht ar chleachtais teagaisc ar leith a bheith riachtanach. D'fhéadfaí a thuiscint go seasann na modhanna seo do chomhbhailiúcháin de chleachtais teagaisc atá dírithe ar réimse níos leithne, ar nós modhanna atá dírithe ar 'ghramadach' nó 'cumarsáid'. Is í an deacracht atá leis seo, mar a tugadh faoi deara i gcuid 4 thuas, ná go bhfuil seans ann go mbeadh débhríocht ann i leith sainmhíniú a thabhairt ar na modhanna múinte leathana seo, i ríocht is go bhfuil sainmhíniú lag agus láidir ar an gcur chuige cumarsáideach i gcáipéisí curaclaim éagsúla, ag brath ar an gcóras oideachais atá i gceist. De thoradh air seo, athraíonn an cur chuige i leith modhanna múinte leathana a chur i ngníomh ó staidéar go staidéar, rud atá ina údar inní faoi chomhsheasmhacht na 'déileála' (neamhspleách) ó staidéar go staidéar. I bhfocail eile, fiú dá n-aimseoimis fianaise i staidéar ar leith atá i bhfabhar modh leathan nó dhó ar a ndearnadh staidéar (sa tslí is go mbeimis in ann a rá go bhfuil Modh X níos fearr ná Modh Y), rachadh dabhtanna maidir le sonraíocht agus cur i ngníomh na modhanna sin i gcion ar na cleachtais a mholtar do mhúinteoirí.

In ainneoin na ndúshlán uile, agus in ainneoin go raibh an meon taobh thiar de 'mhodh múinte teangacha' agus an cuardach le haghaidh an mhodha 'is fearr' ceistithe (mar shampla, Kumaravadivelu, 1994), tá fianaise ann chomh maith a chuireann in iúl go n-imríonn coincheap maidir le modh ról tábhachtach i dtaca le smaointeoireacht múinteoirí (Bell, 2007; Block, 2001). Sílimid, mar sin, gur chóir staidéir phróisis-táirge a dhéanann athróg neamhspleácha a shainmhíniú i dtéarmaí modhanna múinte a chur le sintéis bunaithe ar an bhfianaise is fearr (BES) maidir le múineadh éifeachtach teangacha. Cé go gcaithfear torthaí na staidéar seo a chíoradh go

cúramach, is léir gur fiú iad a chur san áireamh i réimse taighde nach bhfuil staidéir phróisis-táirge coitianta ann. Ní mór glacadh leis gur féidir le staidéir a dhíríonn ar athróa neamhspleácha atá sainmhínithe i dtéarmaí modhanna múinte túsipitéisí oibre a ghiniúint maidir leis na modhanna a oibríonn agus nach n-oibríonn sa seomra ranga ar a laghad. Mar gheall ar go bhfuil difríochtaí i bhfeidhmiú modhanna múinte leathana thuasluaite ó staidéar go staidéar, téann dabhtanna maidir le sonraíocht agus feidhmiú na modhanna leathana éagsúla seo i gcion ar na cleachtais a d'fhéadfaí a mholadh do mhúinteoirí.

## **SINTÉIS DE THAIGHDE ROIMHE MAIDIR LE MÚINEADH**

### **ÉIFEACTACH TEANGACHA: AN STAIÉAR DE CHUID DRISCOLL ET AL.**

De bharr gur chomhlíon an taighde foilsithe de chuid Driscoll et al. (2004) ní ba mhó de na téarmaí a bhí leagtha síos ag an gCNCM le haghaidh ár sintéis, agus mar gheall ar gur tharraing sé saincheisteanna anuas a bhí lárnach i stiúir ár gcáis féin ní ba dhéanaí, beidh sé fiúntach mionphlé a dhéanamh ar an staidéar sin. Déanfaimid plé ar an dá phríomh-saincheist. Ar an gcéad dul síos, ceistimid cé acu an bhfeileann na ceithre eochairstaidéar a roghnaíodh le haghaidh iniúchadh sa staidéar de chuid Driscoll et al. dár sintéis bunaithe ar an bhfianaise is fearr (BES) maidir le múineadh éifeachtach teangacha. Tabharfaidh an anailís seo cúlra ar ár gcinneadh nach gcuirfimis ach ceann amháin de na heochairstaidéir a bhí sainaitheanta ag Driscoll et al. (2004) lenár sintéis féin. Ina dhiaidh sin, cuirfimid an próiseas a d'úsáid Driscoll et al. (2004) chun an chéim asbhainte sonraí a cheangal leis na conclúidí a bhain siad amach faoi dheireadh maidir le múineadh éifeachtach teangacha. Arís, tabharfaidh sé seo treoir dúinn faoin mbealach a ndéileálfaimid le gnéithe ár gcáis féin, ó asbhaint sonraí go dtí sintéisiú.

Nuair a chíoraimid freagraí de chuid Driscoll et al. (2004) ar na dúshláin roimh dhaoine a théann i ngleic le sintéis de thaighde sa réimse seo, caithfidh a rá go n-aithnímid go mór fiúntas an bhirt nuálaigh a rinne siad agus saibhreas an eolais agus na gceisteanna a ghin sé. Forbraíonn ár sintéis an beart de chuid Driscoll et al go mór.

Tosaímid leis an sainmhíniú a thugann Driscoll et al. ar mhíúineadh éifeachtach

*Effective teaching is educational activity intended to bring about pupil learning. We have used the term 'effective' to explore successful pedagogic practice which brings about pupil progress and learning in a number of aspects: in this instance, language proficiency, cultural and language awareness, positive attitudes towards the subject and intercultural understanding.*

(Driscoll et al., 2004, lch. 10)

Cuireann Driscoll et al. (2004, lch. 31) in iúl nár roghnaíodh staidéar le haghaidh iniúchadh ina mbeart ach ar chuntar go raibh sé dian, agus go ndearnadh cur síos follasach ar na modhanna samplála, na cleachtais mhúinteoireachta, agus na modhanna a úsáideadh chun éifeachtacht a mheas. Tar éis dúinn na ceithre staidéar a bhí roghnaithe ag Driscoll et al. a spíonadh, áfach, bhí amhras orainn cé acu an gcomhlíonfadh gach ceann acu na critéir a bhí leagtha amach. Tá an cheist tábhachtach i leith tábhacht na sintéise de chuid Driscoll et al. a mheas, ach i leith na modhanna oibre le haghaidh ár sintéise féin a shocrú freisin. Mar gheall ar nach bhfuil a lán taighde próisis-táirge ar an bhfód, mar a chuireamar in iúl cheana, tá dúil mhór againn líon na staidéir is mó is féidir a chur san áireamh. Ní rabhamar in ann ach aon staidéar amháin as na ceithre staidéar de chuid Driscoll et al. a chur san áireamh sa tsintéis seo áfach.

Cé nach raibh rochtain dhíreach againn ach ar dhá staidéar as na ceithre eochairstaidéar sa tsintéis de chuid Driscoll et al., Edelenbos

agus Suhre (1994) agus Low et al. (1995; 1993), tugadh mionchuntais ar an dá staidéar eile – Driscoll (2000) agus Luc (1996) – sa staidéar de chuid Driscoll et al. (2004). Bhí sé soiléir ar an tóirt gurbh fhiú an staidéar de chuid Edelenbos agus Suhre (1994) a chur san áireamh inár sintéis. Dhírigh sé ar an éagsúlacht idir oilteacht daltaí sa teanga agus a ndearcadh i leith Béarla a fhoghlaim i gcás (a) cúrsaí gramadaí, (b) cúrsaí cumarsáideacha. D’úsáid sé anailís chomhathraithe ilathróg le ‘cúrsa le haghaidh Béarla’, (a) nó (b), mar an athróg neamhspleách nó fáistineora. Mheasamar nár cháiligh an staidéar de chuid Low et al. (1995) le haghaidh iniaimh inár sintéis ar bhonn roinnt cúiseanna. Ar dtús, is tionscadal píolótach é ina ‘múineann múinteoir ar cuairt rang bunscoile i gcomhpháirt le múinteoir an ranga bunscoile’. Tá an staidéar dírithe ar an tionchar ar ghnóthachtáil an dalta ar iarbhunleibheál sa chás go raibh teagmháil ag an dalta sin le clár teanga iasachta ag leibhéal na bunscoile agus sa chás nach raibh teagmháil aige leis. Níl an cheist seo bainteach le héifeachtach modhanna éagsúla múinteoireachta ná cleachtais teagaisc i gcás na Gaeilge ag leibhéal na bunscoile i ndáiríre, de thoradh ar nach bhfuil múineadh na Gaeilge ar an leibhéal seo conspóideach agus tá sé tar éis a bheith mar ghné sheasta i bpolasaí oideachais teangacha le fada an lá. Ní dhéanann an staidéar de chuid Low et al. plé ar phríomhcheist ár sintéise: éifeachtacht modhanna éagsúla múinteoireachta ar oilteacht daltaí bunscoile i bhfoghlaim teangacha. Ní dhéantar aon iarracht cleachtais mhúinteoireachta a cheangal le feidhmíocht daltaí in Low et al. (1995) Go deimhin, nuair a thugtar na mórcheistean seo uile faoi deara, is léir nach gcomhlíonann na staidéir de chuid Low et al. (1993, 1995) critéir iniaimh ár sintéise. Ar deireadh, ní raibh rochtain againn ar an staidéar de chuid Luc et al. (1996) agus bhí ár measúnacht bunaithe ar an mionchuntas sa staidéar de chuid Driscoll et al.’s (2004). Déanann an staidéar iniúchadh ar ghnéithe próisis d’úsáid físchaiséad CE1 *sans frontière* agus is cosúil gur staidéar próisis/táirge é.

I gcás an staidéir cháilíochtúil de chuid Driscoll (Driscoll et al., 2004, lch. 32), ceann de na ceithre eochairstaidéar a bhí curtha san áireamh ina sintéis, ní léir cad í an fhianaise ar mhúineadh éifeachtach. Níor thug an staidéar, tráchtas PhD nach rabhamar in ann a fháil roimh i bhfad, le tuiscint go raibh aon mheasúnacht déanta ar oilteacht daltaí go díreach ná go raibh aon fhianaise cháilíochtúil ar fhoghlaim curtha ar fáil de réir na coimre in Driscoll et al. (2004). Is cosúil go gcothromaíonn an staidéar tarlú gníomhaíochta oideachasúla ag a bhfuil foghlaim daltaí mar aidhm, le tarlú foghlama iarbhír, cé nach dtugtar aon fhianaise ar éifeachtacht i dtéarmaí foghlama nó iompair dalta ar leith. Tugtar sainmhíniú ar éifeachtacht, mar shampla, i dtéarmaí a thugann le fios go bhfuil tionchar mór ag ‘eolas an mhúinteora ar an ábhar’ ar ‘an mbealach a gcuirtear an t-ábhar i láthair, ar chastacht an ábhair atá curtha san áireamh agus ar mheasúnacht ar fhoghlaim’. Chun é seo a chur san áireamh mar fhianaise ar éifeachtacht, bheadh rud éigin ag teastáil uainn a thabharfadh le tuiscint conas a bheadh foghlaim daltaí, oilteacht mhéadaithe nó dearcadh dearfach inspreagtha ina dtoradh ar ‘an mbealach a gcuirtear an t-ábhar i láthair’. Glactar leis in Driscoll et al. (2004) gur fianaise ar éifeachtach é dearcadh na dtaighdeoirí (i dtéarmaí staidéir cháilíochtúil) go n-imríonn ‘rannpháirtíocht an mhúinteora i bpobal gairmiúil’ ‘tionchar ar chleachtas agus ar na deiseanna foghlama a chuirtear ar fáil do dhaltaí’. Ach arís, is cosúil go gcothromaíonn sé seo soláthar cineálacha áirithe deiseanna foghlama le rath agus éifeachtacht. Ní chomhlíonann sé seo an ardaidhm, de réir an tsainmhínithe ar mhúineadh éifeachtach teangacha sa staidéar de chuid Driscoll et al., i dtreo sainaitheint a dhéanamh ar ghníomhaíocht oideachasúil atá ina cúis le foghlaim daltaí - ná múineadh éifeachtach teangacha in áiteanna eile a chatagóiriú mar chleachtas a oibríonn. Feictear dúinn, mar sin, go bhfuil an cur chuige seo ag moladh bun fianaise ar mhúineadh éifeachtach teangacha nach bhfuil bainteach leis an mbeart

mionsonraithe a nascann athróga neamhspleácha agus spleácha in anailísí SDT, ar nós Keck et al. (2006) nó Russell agus Spada (2006).

Tugaimid aird anois ar an dara príomhcheist a bhaineann leis an tsintéis de chuid Driscoll et al. Baineann sí seo leis an nasc idir sonraí asbhainte agus na conclúidí. Tagraíonn siad don easpa fianaise ar theanga éifeachtach agus cuireann siad i gcás nach rabhthas in ann torthaí cinntitheacha bunaithe ar thaighde substainteach a bhaint amach de bharr gur bhain na ceithre staidéar a roghnaíodh le haghaidh iniúchadh le gnéithe éagsúla de mhúinteoireacht. Is féidir dhá cheann de na 10 gconclúid a úsáid mar shamplaí:

*5. Purposeful use of activities, such as games and songs, provides enjoyment and reinforces children's learning. The ludic approach is an appropriate method that stimulates, motivates and provides challenge for learning. The repetitive rhythms of games and songs provide opportunities for extensive practice and consolidation as well as the exposure necessary for language intake to take place.*

*6. Audio-visual and other resources are useful aids to teaching and learning. They can also be a support for teachers' language and cultural knowledge but they are not a substitute for it. The evidence indicates a measure of dependence on such aids and the need to train teachers to use such aids selectively and as part of a planned sequence of learning.*

(Driscoll et al., 2004, lch. 5)

Cuireann siad in iúl sa chomhthéacs seo go bhfuil líon beag fianaise daingne sa réimse seo agus go mbaintear tátail agus conclúidí as an méid fianaise a bhí bailithe le chéile. Ach, ní chuirtear na rudaí a chuir teorainn leis an méid fianaise a aimsíodh de thoradh ar an asbhaint sonraí in iúl ar aon bhealach córasach a dhéanfadh na conclúidí a chúltacú go díreach. Rinneamar iarracht ní ba mhó a

fhoghlaim ón ngné seo den staidéar de chuid Driscoll et al., mar sin, agus táimid tar éis cur chuige a shocrú i leith na sonraí asbhainte a cheangal leis na conclúidí a bhainfear amach a chreidimid a bheidh chomh dian agus is féidir.

## **AN NASC IDIR ASBHAINTE SONRAÍ AGUS SINTÉISIÚ SA STAIÉAR SEO**

Cuireann an tsintéis seo roinnt dúshlán os ár gcomhair ó thaobh conclúidí fóinteacha atá dea-bhunaithe ar fhianaise a fhoirmiú. Éiríonn cuid de na dúshlán seo de thoradh ar líon beag na staidéar próisis-táirge a bhí ar aon dul lenár gcritéar iniaimh agus de bharr na fianaise fanaí a bhí ar fáil dúinn maidir le cleachtais teagaisc. Éiríonn dúshlán eile de bharr go raibh orainn na critéir roghnúcháin a mhaolú le haghaidh bpríomhstaidéar, mar a rinneamar plé ní ba thúisce. Mar sin, níl grúpaí suntasacha staidéar trialach cainníochtúil againn a d'éascódh conclúidí díreacha cúise agus éifeachta maidir le cleachtais teagaisc a fhoirmiú agus méideanna éifeachta a áireamh. Chomh maith leis sin, d'ainneoin an taighde uile ar shealbhu dara teangacha, níl aon léarscáil choincheapúil againn faoi láthair maidir le míúeadh éifeachtach teangacha ag leibhéal na bunscoile ina ndéantar sainnithint ar chleachtais mhalartacha teagaisc ar leith agus a thugann cúnaimh chun staidéir nua a dhíriú. De thoradh air sin, níl aon fhianaise ann go bhfuil stór dea-struchtúrtha fianaise á charnadh.

Dá bhrí sin, is é ceann de na bunriachtanais a leagamar amach ná go mbeadh tacar na staidéar roghnaithe le haghaidh asbhainte sonraí ina gcineál táirge-próisis, ina mbeadh athróga neamhspleácha agus spleácha (nó athróga réamhtháscaire agus critéir i gcásanna staidéir chomhghaolaithe chúlchéimnithe) a bheadh dea-shonraithe go réasúnta. Chomh maith leis sin, rinneamar iarracht chórasach líon beag na mbuncháipéisí staidéir roghnaithe a chur i ngrúpaí a bhain le roinnt téamaí ar leithligh. Ceanglaítear naisc ar leith idir próiseas



(cleachtais teagaisc ) agus táirge (oilteacht nó foghlaim daltaí, srl.) a bunáodh i ngach staidéar le téama ar leith d’fhonn neart na fianaise i gcás gach conclúid a mheas. Cé go dtagraímid do staidéir sa litríocht i dtéarmaí níos leithne – nach raibh curtha san áireamh sa tsintéis féin de bharr go ndearna sé plé ar fhoghlaimeoirí níos sine, mar shampla – chun tacú le roinnt conclúidí, leagaimid béim ar an idirdhealú coincheapúil agus praiticiúil idir na sonraí asbhainte agus fianaise níos indírí i gcónaí. I gcásanna áirithe, ar ndóigh, tá seans ann nach mbeadh ach aon staidéar amháin a bhainfeadh le téama nó cleachtas múinteoireachta ar leith (cé gur féidir leis an athbhreithniú ar an litríocht i dtéarmaí níos leithne tagairt do staidéir tacaíthe nár chomhlíon ár gcritéir iniaimh). Is féidir tuilleadh eolais maidir lenár gcur chuige i leith asbhaint sonraí a cheangal leis an tsintéis a fháil i gcuid 2 (Modheolaíocht) den tuarascáil thuas.



---

**A GUISÍN 2**  
**CUARDAIGH**  
**LEICTREONACHA**  
**BUNACHAR SONRAÍ**

---

## TÉARMAÍ CUARDAIGH

Rinneadh na téarmaí cuardaigh i dTábla 1 a fhorbairt mar chuid den phróiseas cuardaigh, a bhí roinnte i dtrí chéim. Bhí an chuid ba mhó den chuardach bunaithe ar théarmaí 1-20 agus úsáideadh na téarmaí seo le haghaidh na chéad chéime den chuardach. Cuireadh téarmaí 21-24 leis i gCéim 2 chun cuardach le haghaidh staidéir taighde a bhaineann le FCÁT agus nach raibh aimsithe le linn an chéad chuardaigh. D’fhonn a chinntiú go raibh na ceisteanna taighde agus téarmaí leathana cuimsithe, cuireadh téarmaí 25-32 leis i gCéim 3 den chuardach. Aimsíodh a lán foinsí de bharr na gcuardach i gCéim 2 agus Céim 3. Bhí an próiseas chun na foinsí seo a iniúchadh agus staidéir bhainteacha a aimsiú an-am-íditheach ar fad. Níor aimsíodh ach dhá staidéar bhainteacha chun cur leis na staidéir a bhí sainaitheanta i gCéim 1 tar éis go leor ama a chaitheamh. Mar gheall ar nach raibh a lán ama againn le haghaidh an staidéir, beartaíodh go gcuirfeadh tuilleadh cuardach bunachar sonraí ar fionraí agus go méadófaí na staidéir a bhí aimsithe cheana le cuardaigh de láimh.

Glacadh le cur chuige córasach le haghaidh an phróisis cuardaigh. Bhí cur chuige solúbtha ag teastáil, áfach, de bharr go raibh na bunachair shonraí an-éagsúil óna chéile. Ós rud é go n-úsáideann tíortha éagsúla téarmaí éagsúla i mBéarla chun cur síos a dhéanamh ar struchtúir chosúla, ar nós ‘primary’ nó ‘elementary’, nuair atá siad ag tagairt do scoileanna i gcomhair daltaí san aoisghrúpa ar a bhfuil an tsintéis seo dírithe, bhí orainn na téarmaí uile a chuimsiú sa chuardach. Cosúil leis sin, d’fhéadfaí tagairt do chláir teangacha do dhaltaí mar chláir teangacha ‘oidhreacht’, ‘dúchasacha’ nó ‘i mbaol’, ag brath ar an gcomhthéacs.

Tábla 1: Téarmaí agus patrúin cuardaigh	
Céim 1	
1	Child
2	Pupil
3	Student
4	Elementary
5	Primary

Tábla 1: Téarmaí agus patrúin cuardaigh	
6	Young
7	Second
8	Foreign
9	Modern
10	Minority
11	Regional
12	Language
13	Teach*
14	Learn*
15	Pedagogy
16	Acquisition
17	Effective
18	Best practice
19	Best evidence
20	Success*
<b>Céim 2</b>	
21	Content
22	Integrated
23	Learning
24	CLIL
<b>Céim 3</b>	
25	Immersion
26	Heritage
27	Indigenous
28	Endangered
29	Biling*
30	Early
31	Mid
32	Late

\* Úsáidtear réiltín i ndiaidh téarma cuardaigh chun an bunachar sonraí a threorú chun gach foirm an fhocail sin a chur san áireamh sa chuardach, mar shampla, dhéanfadh *teach\** *teach*, *teacher*, agus *teaching* a mheaitseáil.

Léiríonn Tábla 2 an modh a gcuirtear na téarmaí cuardaigh le chéile ag céimeanna éagsúla an phróisis chuardaigh

Tábla 2: Teaglamaí agus frásaí cuardaigh	
Céim 1.	(1 nó 2 nó 3) agus (4 nó 5 nó 6) agus (7 nó 8 nó 9 nó 10 nó 11) agus 12 agus (13 nó 14 nó 15 nó 16) agus (17 nó 18 nó 19 nó 20)
Céim 2.	(12 agus 21 agus 22 agus 23) nó 24
Céim 3.	(25 nó 26 nó 27 nó 28) agus 29 nó (30 nó 31 nó 32)

### CÉIM 1: AN PRÓISEAS CUARDAIGH

Déanann táblaí DB1.1-1.9 cur síos ar an bpróiseas cuardaigh le haghaidh na mbunachar sonraí éagsúil i gCéim 1

Léiríonn Tábla DB1.1 an próiseas cuardaigh ar glacadh leis le haghaidh bhunachar *Blackwell/Wiley InterScience*. Bhí 735 toradh ar an teaglam chuardaigh i Ró 21. Cuireadh teidil agus coimrithe na n-alt seo faoi chaibidil agus easpórtáladh 11 alt chuig na bogearraí bibleagrafaíochta 'RefWorks' le haghaidh tuilleadh iniúchta.

Tábla DB1.1: Blackwell Synergy/Wiley InterScience		
1	Child	lántéacs
2	Pupil	lántéacs
3	Student	lántéacs
4	Elementary	lántéacs
5	Primary	lántéacs
6	Young	lántéacs
7	Second	lántéacs
8	Foreign	lántéacs
9	Modern	lántéacs
10	Minority	lántéacs
11	Regional	lántéacs
12	Language	lántéacs
13	Teach*	lántéacs
14	Learn*	lántéacs
15	Pedagogy	lántéacs

Tábla DB1.1: Blackwell Synergy/Wiley InterScience		
16	Acquisition	lán téacs
17	Effective	lán téacs
18	Best practice	lán téacs
19	Best evidence	lán téacs
20	Success*	lán téacs
21	(1 nó 2 nó 3) agus (4 nó 5 nó 6) agus (7 nó 8 nó 9 nó 10 nó 11) agus 12 agus (13 nó 14 nó 15 nó 16) agus (17 nó 18 nó 19 nó 20)	735 toradh
		Easpórtáladh 11 toradh chuig RefWorks le haghaidh tuilleadh iniúchta.

\* Úsáidtear réiltín i ndiaidh téarma cuardaigh chun an bunachar sonraí a threorú chun gach foirm an fhocail sin a chur san áireamh sa chuardach, mar shampla, dhéanfadh *teach*\* *teach*, *teacher*, agus *teaching* a mhéaitseáil.

Déanann Tábla DB1.2 cur síos ar an gcuardach a rinneadh ar Irisleabhair Cambridge Ar Líne Bhí 44,748 toradh ar an teaghlaim chuardaigh i Ró 21. Nuair a rinneadh an cuardach a bheachtú i Ró 22 chun na blianta 1980–2010 a chuardach amháin, aimsíodh 1,777 staidéar. Rinneadh an cuardach a bheachtú tuilleadh i Ró 23 chun an chatagóir ‘Teanga agus Teangeolaíocht’ agus na hirisleabhair atá liostaithe anseo a chuardach amháin. Aimsíodh 1,647 staidéar de thoradh ar an gcuardach seo agus cuireadh faoi chaibidil de réir na gcritéar iniaimh agus eisiaimh iad. Cuireadh teidil agus/nó coimrithe na n-alt seo faoi chaibidil agus easpórtáladh 100 alt chuig na bogearraí bibleagrafaíochta ‘RefWorks’ le haghaidh tuilleadh iniúchta.

Tábla DB1.2: Irisleabhair Cambridge Ar Líne		
1	Child	lántéacs
2	Pupil	lántéacs
3	Student	lántéacs
4	Elementary	lántéacs
5	Primary	lántéacs
6	Young	lántéacs
7	Second	lántéacs
8	Foreign	lántéacs
9	Modern	lántéacs
10	Minority	lántéacs
11	Regional	lántéacs
12	Language	lántéacs
13	Teach*	lántéacs
14	Learn*	lántéacs
15	Pedagogy	lántéacs
16	Acquisition	lántéacs
17	Effective	lántéacs
18	Best practice	lántéacs
19	Best evidence	lántéacs
20	Success*	lántéacs
21	(1 nó 2 nó 3) agus (4 nó 5 nó 6) agus (7 nó 8 nó 9 nó 10 nó 11) agus 12 agus (13 nó 14 nó 15 nó 16) agus (17 nó 18 nó 19 nó 20)	44,748 toradh
22	Níor cuardaíodh ach na blianta 1980-2010 i Ró 21	1,777 toradh
23	Níor cuardaíodh ach an chatagóir 'Teanga agus Teangeolaíocht' agus na hirisleabhair seo a leanas laistigh d'Irisleabhair Cambridge Ar Líne: Studies in Second Language Acquisition, Language Teaching, Language Variation and Change, Annual Review of Applied Linguistics, Nordic Journal of Linguistics, Journal of French Language Studies, Journal of Linguistics, Language in Society, English Language and Linguistics	1,647 toradh
		Easpórtáladh 100 toradh chuig RefWorks le haghaidh tuilleadh iniúchta.

Léiríonn Tábla DB1.3 an cuardach a rinneadh ar bhunachar an Ionaid Eolais um Acmhainní Oideachais (ERIC). Bhí 128,850 toradh



ar an teaghlaim chuardaigh i Ró 21. Nuair a rinneadh an cuardach a bheachtú i Ró 22 chun míreanna ‘lántéacs’ in ERIC a chuardach amháin, aimsíodh 42,026 staidéar. Nuair a rinneadh an cuardach a bheachtú i Ró 23 chun na blianta 1980–2010 a chuardach amháin, aimsíodh 34,035 staidéar. Rinneadh an cuardach a bheachtú tuilleadh i Ró 24 chun na blianta 1990–2010 a chuardach amháin, rud a laghdaigh líon na dtorthaí go dtí 26,020. Rinne Ró 25–28 na téarmaí cuardaigh a bheachtú de réir a chéile de réir ‘Teideal an Mhír’ in ERIC. Ní raibh ach 5,154 toradh fágtha ina dhiaidh sin. Bhain Ró 29 an chatagóir ‘Bun-mheánoideachais’ agus laghdaigh sé seo líon na dtorthaí tuilleadh go dtí 1,999. Ar deireadh, d’athraigh Ró 30 an teaghlaim chuardaigh go dtí ‘teach\*’ agus ‘learn’ in ionad ‘teach\*’ nó ‘learn’. Aimsíodh 414 staidéar de thoradh ar an gcuardach seo agus cuireadh faoi chaibidil de réir na gcritéar iniaimh agus eisiaimh iad. Cuireadh teidil agus coimrithe na n-alt seo faoi chaibidil agus easpórtáladh 19 alt chuig na bogearraí bibleagrafaíochta ‘RefWorks’ le haghaidh tuilleadh iniúchta.

Tábla DB1.3: ERIC		
1	Child	eochairfhocail (gach réimse)
2	Pupil	eochairfhocail (gach réimse)
3	Student	eochairfhocail (gach réimse)
4	Elementary	eochairfhocail (gach réimse)
5	Primary	eochairfhocail (gach réimse)
6	Young	eochairfhocail (gach réimse)
7	Second	eochairfhocail (gach réimse)
8	Foreign	eochairfhocail (gach réimse)
9	Modern	eochairfhocail (gach réimse)
10	Minority	eochairfhocail (gach réimse)
11	Regional	eochairfhocail (gach réimse)
12	Language	eochairfhocail (gach réimse)
13	Teach*	eochairfhocail (gach réimse)
14	Learn*	eochairfhocail (gach réimse)

Tábla DB1.3: ERIC		
15	Pedagogy	eochairfhocail (gach réimse)
16	Acquisition	eochairfhocail (gach réimse)
17	Effective	eochairfhocail (gach réimse)
18	Best practice	eochairfhocail (gach réimse)
19	Best evidence	eochairfhocail (gach réimse)
20	Success*	eochairfhocail (gach réimse)
21	(1 nó 2 nó 3) agus (4 nó 5 nó 6) agus (7 nó 8 nó 9 nó 10 nó 11) agus 12 agus (13 nó 14 nó 15 nó 16) agus (17 nó 18 nó 19 nó 20). Ach amháin na Leibhéal Oideachais seo a leanas: Oideachas Luathóige, Bunoidreachas, Bun-mheánoideachais, Grád 1, Grád 2, Grád 3, Grád 4, Grád 5, Grád 6, Náiscoil agus Bunscoil	128,850 toradh
22	Níor cuardaíodh ach míreanna 'lántéacs' ó ERIC i Ró 21.	42,026 toradh
23	Níor cuardaíodh ach na blianta 1980-2010 i Ró 22	34,035 toradh
24	Níor cuardaíodh ach na blianta 1990-2010 i Ró 23	26,020 toradh
25	Níor cuardaíodh ach le haghaidh 'Language' (féach uimhir 12) i dteideal na míre i Ró 24	25,657 toradh
26	Níor cuardaíodh ach le haghaidh 'Teach*' nó 'Learn' nó 'Pedagogy' nó 'Acquisition' i dteideal na míre i Ró 25	11,368 toradh
27	Níor cuardaíodh ach le haghaidh 'Effective' nó 'Best evidence' nó 'Best practice' nó 'Success*' i dteideal na míre i Ró 26	5,223 toradh
28	Cuardaíodh le haghaidh gach téarma i dteideal na míre i Ró 27	5,154 toradh
29	Ach amháin na Leibhéal Oideachais seo a leanas i Ró 28: Oideachas Luathóige, Bunoidreachas, Grád 1, Grád 2, Grád 3, Grád 4, Grád 5, Grád 6, Náiscoil, Oideachas Bunscoile (is é sin, gan bun-mheánoideachais a chur san áireamh)	1,999 toradh
30	Níor cuardaíodh ach le haghaidh 'teach*' agus 'learn' (13 agus 14 nó 15 nó 16)	414 toradh
		Easpórtáladh 19 toradh chuig RefWorks le haghaidh tuilleadh iniúchta.

Léiríonn Tábla DB1.4 an cuardach a rinneadh ar bhunachar JSTOR.

Bhí 130,017 toradh ar an teaghlaim chuardaigh i Ró 21. Nuair a rinneadh an cuardach a bheachtú chun na disciplíní seo a leanas laistigh de JSTOR, 'Oideachas, Staidéir Gaeilge, Teanga agus Litríocht, Teangeolaíocht' a chuardach amháin, aimsíodh 65,218 toradh.

Rinneadh an cuardach a bheachtú tuilleadh chun na catagóirí ‘Oideachas, Teanga agus Litríocht’ a chuardach amháin, rud a aimsigh 63,641 toradh. Cuardaíodh le haghaidh ailt irisleabhar amháin i Ró 24 agus aimsíodh 48,038 alt de thoradh air. Níor cuardaíodh ach na blianta 1980–2010 i Ró 25 agus aimsíodh 28,789 alt de thoradh air. Ansin, níor cuardaíodh ach le haghaidh an téarma chuardaigh ‘language’ i ‘tdeideal an mhír’ agus aimsíodh 1,562 toradh. Cuireadh na hailt seo faoi chaibidil de réir na gcritéar iniaimh agus eisiaimh. Cuireadh teidil agus coimrithe na n-alt seo faoi chaibidil agus easpórtáladh 127 alt chuig RefWorks le haghaidh tuilleadh iniúchta.

Table DB1.4: JSTOR		
1	Child	lántéacs
2	Pupil	lántéacs
3	Student	lántéacs
4	Elementary	lántéacs
5	Primary	lántéacs
6	Young	lántéacs
7	Second	lántéacs
8	Foreign	lántéacs
9	Modern	lántéacs
10	Minority	lántéacs
11	Regional	lántéacs
12	Language	lántéacs
13	Teach*	lántéacs
14	Learn*	lántéacs
15	Pedagogy	lántéacs
16	Acquisition	lántéacs
17	Effective	lántéacs
18	Best practice	lántéacs
19	Best evidence	lántéacs
20	Success*	lántéacs
21	(1 nó 2 nó 3) agus (4 nó 5 nó 6) agus (7 nó 8 nó 9 nó 10 nó 11) agus 12 agus (13 nó 14 nó 15 nó 16) agus (17 nó 18 nó 19 nó 20)	130,017 toradh

Table DB1.4: JSTOR		
22	Níor cuardaíodh ach le haghaidh na ndisciplíní seo a leanas i JSTOR i Ró 21: Oideachas, Staidéar Gaeilge, Teanga agus Litríocht, Teangeolaíocht	65,218 toradh
23	Níor cuardaíodh ach le haghaidh na ndisciplíní seo a leanas i JSTOR i Ró 22: Oideachas, Teanga agus Litríocht	63,641 toradh
24	Níor cuardaíodh ach ailt i gcás uimhir 23	48,038 toradh
25	Níor cuardaíodh ach na blianta 1980-2010 i Ró 24	28,789 toradh
26	Níor cuardaíodh ach le haghaidh 'Language' (féach uimhir 12) i dteideal na míre i Ró 25	1,562 toradh
		Easpórtáladh 127 toradh chuig RefWorks le haghaidh tuilleadh iniúchta.

Léiríonn Tábla DB1.5 an cuardach a rinneadh ar bhunachar Coimrithe Iompar Teangeolaíochta agus Teanga (LLBA). Bhí 183 toradh ar an teaglam chuardaigh i Ró 21. Nuair a rinneadh an cuardach a bheachtú i Ró 22 chun na blianta 1980–2010 a chuardach amháin, aimsíodh 153 staidéar. Níor cuardaíodh ach ailt irisleabhar i Ró 23, rud a aimsíodh 60 toradh. Ba thráchtais í an chuid ba mhó de na torthaí. Cuireadh teidil agus coimrithe na 60 staidéar seo faoi chaibidil agus easpórtáladh 20 alt chuig RefWorks le haghaidh tuilleadh iniúchta.

Tábla DB1.5: LLBA		
1	Child	lántéacs
2	Pupil	lántéacs
3	Student	lántéacs
4	Elementary	lántéacs
5	Primary	lántéacs
6	Young	lántéacs
7	Second	lántéacs
8	Foreign	lántéacs
9	Modern	lántéacs
10	Minority	lántéacs
11	Regional	lántéacs

Tábla DB1.5: LLBA		
12	Language	lántéacs
13	Teach*	lántéacs
14	Learn*	lántéacs
15	Pedagogy	lántéacs
16	Acquisition	lántéacs
17	Effective	lántéacs
18	Best practice	lántéacs
19	Best evidence	lántéacs
20	Success*	lántéacs
21	(1 nó 2 nó 3) agus (4 nó 5 nó 6) agus (7 nó 8 nó 9 nó 10 nó 11) agus 12 agus (13 nó 14 nó 15 nó 16) agus (17 nó 18 nó 19 nó 20)	183 toradh
22	Níor cuardaíodh ach na blianta 1980-2010 i gcás uimhir 21	153 toradh
23	Níor cuardaíodh ach Ailt i Ró 22 (bhí an chuid ba mhó de na heisiaimh ina dtráchtais).	60 toradh
		Easpórtáladh 20 toradh chuig RefWorks le haghaidh tuilleadh iniúchta.

Bhí orainn glacadh le straitéis éagsúil chun bunachar Irisleabhar Oxford Ar Líne a chuardach de bharr an bhealaigh a leagtar an bunachar amach. Úsáideadh na téarmaí cuardaigh i dTábla DB1.6 thíos chun teidil na n-alt a bhí sa bhunachar a chuardach.

Bhí 17,837 toradh ar an teaghlaim chuardaigh i Ró 8. Nuair a rinneadh an cuardach a bheachtú chun na hirisleabhair seo a leanas *‘Applied Linguistics, ELT Journal and Forum for Modern Language Studies’* a chuardach amháin, aimsíodh 1,626 staidéar. Rinneadh an cuardach a bheachtú tuilleadh i Ró 10 chun na blianta 1980–2010 a chuardach amháin. Aimsíodh 1,162 staidéar de thoradh ar an gcuardach seo agus cuireadh faoi chaibidil de réir na gcritéar iniaimh agus eisiamh iad. Cuireadh teidil agus coimrithe na n-alt seo faoi chaibidil agus easpórtáladh 129 alt chuig RefWorks le haghaidh tuilleadh iniúchta.

Tábla DB1.6: Irisleabhair Oxford Ar Líne		
1	Language	teideal
2	Teach*	teideal
3	Learn*	teideal
4	Effective	teideal
5	Best	teideal
6	Evidence	teideal
7	Success*	teideal
8	(1 nó 2 nó 3 nó 4 nó 5 nó 6 nó 7)	17,837 toradh
9	Níor cuardaíodh ach le haghaidh alt de chuid na n-irisleabhar seo a leanas i Ró 8: Applied Linguistics, ELT Journal and Forum for Modern Language Studies	1,626 toradh
10	Níor cuardaíodh ach na blianta 1980-2010 i Ró 9	1,162 toradh
		Easpórtáladh 129 toradh chuig RefWorks le haghaidh tuilleadh iniúchta.

Léiríonn Tábla DB1.7 an cuardach a rinneadh ar bhunachar *PsychInfo/EBSCO Host*. Bhí 1,144 toradh ar an teaghlaim chuardaigh i Ró 21. Nuair a rinneadh an cuardach a bheachtú i Ró 22 chun na blianta 1980-2010 a chuardach amháin, aimsíodh 1,055 staidéar. Rinneadh an cuardach a bheachtú tuilleadh i Ró 23 chun an chatagóir ‘leanaí 0-12 bhliain d’aois’ a chuardach. Aimsíodh 580 toradh de thoradh air seo. Theorannaigh Ró 24 an cuardach i Ró 23 go ‘Lucht léitheoireachta beartaithe: Síceolaíocht: Gairmiúil agus Taighde’ agus d’aimsigh sé seo 125 toradh a bhí curtha faoi chaibidil de réir na gcritéar iniaimh agus eisiaimh. Cuireadh teidil agus coimrithe na n-alt seo faoi chaibidil agus easpórtáladh 4 alt chuig RefWorks le haghaidh tuilleadh iniúchta.

Tábla DB1.7: PsychInfo/EBSCO Host		
1	Child	lántéacs
2	Pupil	lántéacs
3	Student	lántéacs
4	Elementary	lántéacs

Tábla DB1.7: PsychInfo/EBSCO Host		
5	Primary	lántéacs
6	Young	lántéacs
7	Second	lántéacs
8	Foreign	lántéacs
9	Modern	lántéacs
10	Minority	lántéacs
11	Regional	lántéacs
12	Language	lántéacs
13	Teach*	lántéacs
14	Learn*	lántéacs
15	Pedagogy	lántéacs
16	Acquisition	lántéacs
17	Effective	lántéacs
18	Best practice	lántéacs
19	Best evidence	lántéacs
20	Success*	lántéacs
21	(1 nó 2 nó 3) agus (4 nó 5 nó 6) agus (7 nó 8 nó 9 nó 10 nó 11) agus 12 agus (13 nó 14 nó 15 nó 16) agus (17 nó 18 nó 19 nó 20)	1,144 toradh
22	Níor cuardaíodh ach na blianta 1980-2010 i gcás uimhir 21	1,055 toradh
23	Níor cuardaíodh ach ailt a bhain le leanaí 0-12 bhliain d'aois i gcás uimhir 22	580 toradh
24	Níor cuardaíodh ach Lucht léitheoireachta beartaithe: Síceolaíocht: Gairmiúil agus Taighde i Ró 23	125 toradh
		Easpórtáladh 4 toradh chuig RefWorks le haghaidh tuilleadh iniúchta.

Léiríonn Tábla DB1.8 an cuardach a rinneadh ar bhunachar Thionscadal Muse. Bhí 17,105 toradh ar an teaglam chuardaigh i Ró 21. Níor cuardaíodh ach na hirisleabhair seo a leanas laistigh de Thionscadal Muse i Ró 22: The Canadian Journal of Linguistics, The Canadian Modern Language Review, Education and Culture, Education and Treatment of Children, Éire-Ireland, The Journal of General Education, Journal of Slavic Linguistics, Language, Linguistic

Inquiry, MLN, MLQ: Modern Language Quarterly, Pedagogy, Radical Teacher. Aimsíodh 786 staidéar de thoradh ar an gcuardach seo. Cuireadh na 786 staidéar seo faoi chaibidil de réir na gcritéar iniaimh agus eisiaimh. Cuireadh teidil agus coimrithe na n-alt seo faoi chaibidil agus easpórtáladh 16 alt chuig RefWorks le haghaidh tuilleadh iniúchta.

Tábla DB1.8: Tionscadal Muse		
1	Child	lántéacs
2	Pupil	lántéacs
3	Student	lántéacs
4	Elementary	lántéacs
5	Primary	lántéacs
6	Young	lántéacs
7	Second	lántéacs
8	Foreign	lántéacs
9	Modern	lántéacs
10	Minority	lántéacs
11	Regional	lántéacs
12	Language	lántéacs
13	Teach*	lántéacs
14	Learn*	lántéacs
15	Pedagogy	lántéacs
16	Acquisition	lántéacs
17	Effective	lántéacs
18	Best practice	lántéacs
19	Best evidence	lántéacs
20	Success*	lántéacs
21	(1 nó 2 nó 3) agus (4 nó 5 nó 6) agus (7 nó 8 nó 9 nó 10 nó 11) agus 12 agus (13 nó 14 nó 15 nó 16) agus (17 nó 18 nó 19 nó 20)	17, 105 toradh



Tábla DB1.8: Tionscadal Muse		
22	Níor cuardaíodh ach na hirisleabhair seo a leanas laistigh de Thionscadal Muse i Ró 21: The Canadian Journal of Linguistics, The Canadian Modern Language Review, Education and Culture, Education and Treatment of Children, Éire-Ireland, The Journal of General Education, Journal of Slavic Linguistics, Language, Linguistic Inquiry, MLN, MLQ: Modern Language Quarterly, Pedagogy, Radical Teacher.	786 toradh
		Easpórtáladh 16 toradh chuig RefWorks le haghaidh tuilleadh iniúchta.

Déanann Tábla DB1.9 cur síos ar an gcuardach a rinneadh ar Irisleabhair Sage. Ní raibh aon toradh ar na teaglaim cuardaigh i Ró 21 agus 22. Rinneadh an cuardach a leathnú ionas go gcomhlíonfadh aon teaglaim de na téarmaí cuardaigh na critéir chuardaigh. Cuireadh ‘nó’ idir na téarmaí cuardaigh chun é seo a bhaint amach. D’aimsigh sé seo 163,612 toradh i Ró 23. Ansin, níor cuardaíodh ach na hirisleabhar seo a leanas: *Canadian Journal of School Psychology, Child Language Teaching and Therapy, Education and Urban Society, Educational Policy, Educational Researcher, First Language, International Journal of Bilingualism, Journal of Early Childhood Literacy, Journal of Early Childhood Research, Journal of Educational and Behavioral Statistics, Journal of English Linguistics, Journal of Language and Social Psychology, Journal of Learning Disabilities, Journal of Research in International Education, Journal of Teacher Education, Language and Literature, Language and Speech, Language Teaching Research, Language Testing, Qualitative Research, Sociology of Education, Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, agus Theory and Research in Education*. D’aimsigh sé seo 14,460 toradh i Ró 24. Nuair a rinneadh an cuardach a bheachtú i Ró 25 chun na blianta 1980–2010 a chuardach amháin, aimsíodh 12,005 staidéar. Rinneadh an cuardach a bheachtú tuilleadh i Ró 26 chun na blianta 1990–2010 a chuardach amháin, rud a

aimsigh 8,985 toradh. Rinne Ró 27 an cuardach a bheachtú tuilleadh chun cuardach le haghaidh téarmaí ‘Lántéacs’ seachas ‘Gach réimse’. Aimsíodh 8,897 toradh de thoradh air seo. Chuardaigh Ró 28 le haghaidh na dtéarmaí in ‘Eochairfhocail’, rud a laghaigh líon na dtorthaí go dtí 369 alt. Cuireadh na hailt seo faoi chaibidil de réir na gcritéar iniaimh agus eisiaimh. Cuireadh teidil agus coimrithe na n-alt seo faoi chaibidil agus easpórtáladh 41 alt chuig RefWorks le haghaidh tuilleadh iniúchta.

Tábla DB1.9: Irisleabhair Sage		
1	Child	Gach réimse
2	Pupil	Gach réimse
3	Student	Gach réimse
4	Elementary	Gach réimse
5	Primary	Gach réimse
6	Young	Gach réimse
7	Second	Gach réimse
8	Foreign	Gach réimse
9	Modern	Gach réimse
10	Minority	Gach réimse
11	Regional	Gach réimse
12	Language	Gach réimse
13	Teach*	Gach réimse
14	Learn*	Gach réimse
15	Pedagogy	Gach réimse
16	Acquisition	Gach réimse
17	Effective	Gach réimse
18	Best practice	Gach réimse
19	Best evidence	Gach réimse
20	Success*	Gach réimse
21	(1 nó 2 nó 3) agus (4 nó 5 nó 6) agus (7 nó 8 nó 9 nó 10 nó 11) agus 12 agus (13 nó 14 nó 15 nó 16) agus (17 nó 18 nó 19 nó 20)	0 toradh
22	(1 nó 2 nó 3) nó (4 nó 5 nó 6) nó (7 nó 8 nó 9 nó 10 nó 11) nó 12 agus (13 nó 14 nó 15 nó 16) nó (17 nó 18 nó 19 nó 20)	0 toradh

Tábla DB1.9: Irisleabhair Sage		
23	(1 nó 2 nó 3) nó (4 nó 5 nó 6) nó (7 nó 8 nó 9 nó 10 nó 11) nó 12 nó (13 nó 14 nó 15 nó 16) nó (17 nó 18 nó 19 nó 20)	163,612 toradh
24	Níor cuardaíodh ach le haghaidh alt de chuid na n-irisleabhar seo a leanas i gcás uimhir 23: Canadian Journal of School Psychology, Child Language Teaching and Therapy, Education and Urban Society, Educational Policy, Educational Researcher, First Language, International Journal of Bilingualism, Journal of Early Childhood Literacy, Journal of Early Childhood Research, Journal of Educational and Behavioral Statistics, Journal of English Linguistics, Journal of Language and Social Psychology, Journal of Learning Disabilities, Journal of Research in International Education, Journal of Teacher Education, Language and Literature, Language and Speech, Language Teaching Research, Language Testing, Qualitative Research, Sociology of Education, Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, agus Theory and Research in Education.	14,460 toradh
	Níor cuardaíodh ach na blianta 1980-2010 i Ró 24	12,005 toradh
25	Níor cuardaíodh ach na blianta 1990-2010 i Ró 25	8,985 toradh
	Níor cuardaíodh ach le haghaidh 'Lántéacs' i Ró 26	8,897 toradh
26	Níor cuardaíodh ach le haghaidh Eochairfhocal i gcás uimhir 27	369 toradh
		Easpórtáladh 41 toradh chuig RefWorks
27	Limit 26 to Full text	8,897 results
28	Limit 27 to Keywords	369 results
		41 results exported to RefWorks

## CÉIM 2: AN PRÓISEAS CUARDAIGH

Déanann táblaí DB2.1–2.3 cur síos ar an bpróiseas cuardaigh le haghaidh na mbunachar sonraí éagsúil i gCéim 2

Léiríonn Tábla DB2.1 an próiseas cuardaigh ar glacadh leis le haghaidh bhunachar *Blackwell/Wiley InterScience*. Bhí 346 toradh ar an teaghlaim chuardaigh i Ró 6. Cuireadh teidil agus coimrithe na n-alt seo faoi chaibidil agus easpórtáladh 2 alt chuig na bogearraí bibleagrafaíochta 'EndNote' le haghaidh tuilleadh iniúchta.

Tábla DB2.1: Blackwell Synergy/Wiley InterScience		
1	Language	lántéacs
2	Content	lántéacs
3	Integrated	lántéacs
4	Learning	lántéacs
5	FCÁT	lántéacs
6	(1 agus 2 agus 3 agus 4) nó 5	364 toradh
		Easpórtáladh 2 toradh chuig RefWorks le haghaidh tuilleadh iniúchta.

Déanann Tábla DB2.2 cur síos ar an gcuardach a rinneadh ar Irisleabhair Cambridge Ar Líne, idir 1980–2010 amháin. Bhí 48 toradh ar an teaglam chuardaigh i Ró 6. Cuireadh teidil agus coimrithe na n-alt seo faoi chaibidil agus easpórtáladh 5 alt chuig na bogearraí bibleagrafaíochta ‘RefWorks’ le haghaidh tuilleadh iniúchta.

Tábla DB2.2: Irisleabhair Cambridge Ar Líne		
1	Language	lántéacs
2	Content	lántéacs
3	Integrated	lántéacs
4	Learning	lántéacs
5	FCÁT	lántéacs
6	(1 agus 2 agus 3 agus 4) nó 5	48 toradh
		Easpórtáladh 5 toradh chuig RefWorks le haghaidh tuilleadh iniúchta.

Léiríonn Tábla DB2.3 an cuardach a rinneadh ar bhunachar an Ionaid Eolais um Acmhainní Oideachais (ERIC). Bhí 162 toradh ar an teaglam chuardaigh i Ró 6. Cuireadh teidil agus coimrithe na n-alt seo faoi chaibidil agus easpórtáladh 13 alt chuig na bogearraí bibleagrafaíochta ‘RefWorks’ le haghaidh tuilleadh iniúchta.

Tábla DB2.3: ERIC		
1	Language	eochairfhocail (gach réimse)
2	Content	eochairfhocail (gach réimse)
3	Integrated	eochairfhocail (gach réimse)
4	Learning	eochairfhocail (gach réimse)
5	FCÁT	eochairfhocail (gach réimse)
6	(1 agus 2 agus 3 agus 4) nó 5	162 toradh
		Easpórtáladh 13 toradh chuig RefWorks le haghaidh tuilleadh iniúchta.

### CÉIM 3: AN PRÓISEAS CUARDAIGH

Déanann táblaí DB3.1–3.3 cur síos ar an bpróiseas cuardaigh le haghaidh na mbunachar sonraí éagsúil i gCéim 3

Léiríonn Tábla DB3.1 an próiseas cuardaigh ar glacadh leis le haghaidh bhunachar *Blackwell/Wiley InterScience*. Bhí 284 toradh ar an teaghlaim chuardaigh i Ró 9. Cuireadh teidil agus coimrithe na n-alt seo faoi chaibidil agus easpórtáladh 15 alt chuig na bogearraí bibleagrafaíochta ‘EndNote’ le haghaidh tuilleadh iniúchta.

Tábla DB3.1: Blackwell Synergy/Wiley InterScience		
1	Immersion	lántéacs
2	Heritage	lántéacs
3	Indigenous	lántéacs
4	Endangered	lántéacs
5	Biling*	lántéacs
6	Early	lántéacs
7	Mid	lántéacs
8	Late	lántéacs
9	(1 nó 2 nó 3 nó 4) agus 5 nó (6 nó 7 nó 8)	284 toradh
		Easpórtáladh 15 toradh chuig RefWorks le haghaidh tuilleadh iniúchta.

Déanann Tábla DB3.2 cur síos ar an gcuardach a rinneadh ar Irisleabhair Cambridge Ar Líne idir 1980–2010 agus sa chatagóir ‘Teanga agus Teangeolaíocht’ amháin. Bhí 1447 toradh ar an teaghlaim

chuardaigh i Ró 9. Rinneadh an cuardach a bheachtú tuilleadh chun na hirisleabhair seo a leanas a chuardach amháin: Studies in Second Language Acquisition, Journal of Child Language, Annual Review of Applied Linguistics, Bilingualism: Language and Cognition, Applied Psycholinguistics, English Language and Linguistics. Aimsíodh 455 alt de thoradh ar an gcuardach seo. Cuireadh teidil agus coimrithe na n-alt seo faoi chaibidil agus easpórtáladh 33 alt chuig na bogearraí bibleagrafaíochta ‘RefWorks’ le haghaidh tuilleadh iniúchta.

Tábla DB3.2: Irisleabhair Cambridge Ar Líne		
1	Immersion	lántéacs
2	Heritage	lántéacs
3	Indigenous	lántéacs
4	Endangered	lántéacs
5	Biling*	lántéacs
6	Early	lántéacs
7	Mid	lántéacs
8	Late	lántéacs
9	(1 nó 2 nó 3 nó 4) agus 5 nó (6 nó 7 nó 8)	455 toradh
		Easpórtáladh 33 toradh chuig RefWorks le haghaidh tuilleadh iniúchta.

Léiríonn Tábla DB3.3 an próiseas cuardaigh ar glacadh leis le haghaidh bhunachar an Ionaid Eolais um Acmhainní Oideachais (ERIC). Bhí 186 toradh ar an teaghlaim chuardaigh i Ró 9. Cuireadh teidil agus coimrithe na n-alt seo faoi chaibidil agus easpórtáladh 2 alt chuig na bogearraí bibleagrafaíochta ‘EndNote’ le haghaidh tuilleadh iniúchta.

Tábla DB3.3: ERIC		
1	Immersion	lántéacs
2	Heritage	lántéacs
3	Indigenous	lántéacs
4	Endangered	lántéacs
5	Biling*	lántéacs
6	Early	lántéacs
7	Mid	lántéacs
8	Late	lántéacs
9	(1 nó 2 nó 3 nó 4) agus 5 nó (6 nó 7 nó 8) Ach amháin na Leibhéal Oideachais seo a leanas: Oideachas Luathóige, Bunoideachas, Bun-mheánoideachais, Grád 1, Grád 2, Grád 3, Grád 4, Grád 5, Grád 6, Naíscóil, Oideachas Bunscoile Níor cuardaíodh ach na blianta 1990-2010	186 toradh
		Easpórtáladh 2 toradh chuig RefWorks le haghaidh tuilleadh iniúchta.

Déanann Tábla DB3.4 cur síos ar an gcuardadh a rinneadh ar an Irisleabhar ‘Oideas’. Mar gheall ar chineál an irisleabhair seo, rinne an cuardach seo cuardaigh Chéim 2 agus Chéim 3 a theaglamú agus níor cuardaíodh ach na blianta 1990–2010 agus an chatagóir ‘Teanga agus Teangeolaíocht’. Bhí 20 toradh ar an teaglam chuardaigh i Ró 9. Cuireadh teidil na n-alt seo faoi chaibidil agus cuireadh 1 alt i gcló le haghaidh tuilleadh iniúchta.

Tábla DB3.4: Oideas		
1	Immersion	lántéacs
2	Content	lántéacs
3	Language	lántéacs
4	Irish	lántéacs
5	Gaeilge	lántéacs
6	Teanga	lántéacs
7	Second	lántéacs
8	FCÁT	lántéacs
9	1 nó 2 nó 3 nó 4 nó 5 nó 6 nó 7 nó 8	20 toradh
		Cuireadh 1 toradh i gcló le haghaidh tuilleadh iniúchta.





---

**AGUISÍN 3**

**CUR SÍOS AR NA 13**

**PRÍOMHSTADÉAR A**

**ROGHNAÍODH LE**

**HAGHAIDH NA**

**SINTÉISE**

---

## **STADÉAR 1. AMMAR SPADA (2006) ONE SIZE FITS ALL? RECASTS, PROMPTS, AND L2 LEARNING**

### **STADÉAR 2. AMMAR (2008) PROMPTS AND RECASTS: DIFFERENTIAL EFFECTS ON SECOND LANGUAGE MORPHOSYNTAX**

Thug Ammar agus Spada (2006) faoi staidéar garthurgnamhach dianrialaithe chun tionchar leideanna a mheas i gcomparáid le ‘ceartú agus athrá’, nó aiseolas ceartaitheach ar bith. De ghnáth, tarlaíonn ‘ceartú agus athrá’ nuair a athfhoirmlíonn an múinteoir friotal mícheart ach cloíonn sé leis an mbrí beartaithe, mar shampla, d’fhéadfaí “Chuaigh sé in éineacht lena máthair” a athfhoirmlíú mar “Chuaigh sé in éineacht lena mháthair.” Ar an taobh eile, cuireann leid in iúl don dalta go bhfuil rud éigin mícheart lena fhriotal roimhe sin. Is féidir cineálacha éagsúla leideanna a úsáid, d’fhéadfadh an múinteoir an friotal sa sampla thuas a athfhoirmlíú le tuin chainte éiritheach ach gan é a chríochnú, mar shampla, “Chuaigh sé in éineacht le...?” Cuireann sé seo in iúl don dalta go raibh botún ann. Is é an rud is tábhachtaí leis an leid ná nach n-insítear an fhoirm cheart don dalta (Lyster agus Saito, 2010).

Ghlac 64 frainciseoir Ghrád 6 ó thrí dhianrang BT2 in Montréal a bhí ag foghlaim Béarla páirt sa staidéar seo. Cé gur chúrsa BT2 é comhthéacs an staidéir seo, labhair na rannpháirtithe Fraincis sa bhaile agus chuir gach duine acu in iúl go raibh teagmháil theoranta acu le Béarla taobh amuigh den scoil. Roghnaíodh triúr múinteoirí ar bhonn an chineáil aiseolais a thug siad do dhaltaí go rialta mar fhreagra ar bhotúin. Bhí an catagóiriú seo bunaithe ar bhreathnú ar a gcleachtais. Ní dhearna múinteoir amháin ach ‘ceartú agus athrá’, thug múinteoir eile leideanna agus níor thug an tríú múinteoir aon aiseolas ar bith. Cuireadh sealbhú na n-aidiachtaí sealbhacha, 3ú pearsa uatha, ‘a’ (firinscneach) agus ‘a’ (baininscneach) faoi chaibidil sa staidéar seo. Fuair na daltaí uile trí chéim teagaisc. Sa chéad seisiún, múineadh slat tomhais maidir le húsáid na n-aidiachtaí sealbhacha do na daltaí.

Chleacht siad an struchtúr sa dá sheisiún ina dhiaidh sin, agus fuair siad tuilleadh teagaisc nuair ba ghá. Tar éis na céime teagaisc, ghlac gach grúpa páirt in 11 ghníomhaíocht chumarsáideacha agus fuair siad aiseolas ón múinteoir de réir stíl an mhúinteora sin – ‘ceartú agus athrá’, leideanna nó aiseolas ceartaitheach ar bith.

Baineadh úsáid as dearadh réamhthrialach (Lá 1), iarthrialach láithrí (Lá 30) agus iarthrialach moillithe (Lá 60) chun tionchar leideanna, ‘ceartaithe agus athrá’ agus aiseolais ar bith a iniúchadh. Bailíodh sonraí mar chuid de thasc ríomhairithe ‘lín na bearnaí’, tasc ina ndearnadh cur síos ó bhéal ar ghrianghraf, agus tasc ilroghnach.

Thug torthaí na n-anailísí cainníochtúla ar na tascanna seo le fios gur bhain an grúpa a fuair leideanna torthaí i bhfad ní b’fhearr amach ná an grúpa a fuair ‘ceartú agus athrá’ sa réamhthriail agus san iarthriail mhoillithe. Thug torthaí na trialach ó bhéal le tuiscint gur bhain an grúpa a fuair leideanna ní ba mhó leasa astu i gcomparáid leis an ngrúpa a fuair ‘ceartú agus athrá’. Fuarthas amach nach raibh aon éagsúlacht shuntasach idir an dá ghrúpa, áfach, ach i gcás na n-iarthástála moillithe. Nuair a roinneadh na daltaí i ngrúpa ardghnóthachtála agus grúpa lag-ghnóthachtála, thug na taighdeoirí faoi deara go raibh leideanna ní b’éifeachtaí ná ‘ceartú agus athrá’ i measc na bhfoghlaimeoirí lag-ghnóthachtála, ach go raibh leideanna agus ‘ceartú agus athrá’ ar chomhéifeachtach lena chéile d’fhoghlaimoirí ardghnóthachtála.

Rinne Ammar (2008) tuilleadh anailísiú ar na sonraí a bhí bailithe ag Ammar agus Spada (2006). Tugadh tuairisc ar shonraí ón tasc ríomhairithe agus ón tasc ó bhéal sa staidéar seo.

Thug an t-anailísiú ar na sonraí le fios gur bhain daltaí a fuair aiseolas ceartaitheach ní ba mhó leasa as ná na daltaí nach bhfuair aon aiseolas. Rinne na daltaí a fuair leideanna chun féincheartú níos mó dul chun cinn ina bhforbairt mhoirf-comhréireach i gcomparáid leis

an ngrúpa a fuair ‘ceartú agus athrá’. Bhain sé seo le lagh-ghnóthachtálaithe go ró-áirithe. Tugann an t-údar faoi deara go gcaithfear na torthaí seo a léirmhíniú go cúramach de bharr go bhfuil seans ann gur imir tosca eile, seachas na tosca a bhí á n-íniúchadh, tionchar ar na torthaí tuairiscithe.

### **STADÉAR 3. GATTULLO (2000) CORRECTIVE FEEDBACK AND TEACHING STYLE: EXPLORING A RELATIONSHIP**

Rinne Gattullo (2000) iniúchadh ar an gcineál aiseolais cheartaithigh a úsáideann múinteoirí Béarla ag leibhéal na bunscoile san Iodáil. Ina staidéar, roinn sí na 10 múinteoirí in dhá ghrúpa ar bhonn a stíle múinteoireachta, cúigear múinteoirí a raibh stíl mhúinteoidhírithhe acu agus cúigear múinteoirí a raibh stíl dhaltadhírithhe acu. Ba mhúinteoirí an cheathrú grád iad uile (9-10 mbliana d’aois). De ghnáth, thug na múinteoirí a raibh stíl mhúinteoidhírithhe acu faoi ghníomhartha ranga ar bhealach a raibh an aird ar fad dírithe ar an múinteoir. Ar an taobh eile, d’eagraigh na múinteoirí a raibh stíl dhaltadhírithhe acu ní ba mhó grúpghníomhaíochtaí agus gníomhaíochtaí i mbeirteanna a thug ní ba mhó neamhspleáchais do na daltaí.

Taifeadh 10 n-uaire de na ranganna le haghaidh anailísiú de réir na gcineálacha éagsúla aiseolais cheartaithigh seo a leanas: i) ceartú agus athrá, ii) mealladh, iii) an botún a athrá, iv) iarraidh ar shoiléiriú, v) leanúint an mhúinteora i ndiaidh aiseolas a thabhairt, agus vi) Leanúint an dalta i ndiaidh aiseolas a fháil. Rinne Gattullo (2000) mealladh, an botún a athrá, agus iarraidh ar shoiléiriú (ii, iii agus iv thuas) a aicmiú tuilleadh faoi chatagóir ní ba leithne darbh ainm “idirbheartú foirme”. Nocht an anailís gur úsáid an dá chineál múinteora ‘ceartú agus athrá’ ba mhince, agus idirbheartú foirme ina dhiaidh sin, cé gur úsáid múinteoirí a raibh stíl mhúinteoidhírithhe acu réimse ní ba leithne freagairtí. Bhain an dara ceann acu,

idirbheartú foirme, torthaí ní b'fhearr amach i dtreo daltaí a spreagadh chun a gcuid botún a cheartú. Mar a deir Gattullo “bhí sé ní ba dhóchúla go gcuirfeadh aiseolas nár thug an fhoirm cheart do dhaltaí tús le sraith idirbheartaithe foirme i gcruth is go ndearna na foghlaimeoirí iarracht féincheartú, cé acu an raibh siad in ann an fhoirm cheart a fháil nó nach raibh” (2000, lch. 205).

Bhain Grattullo (2000) de thátal as a hanailís go raibh sé ní b'éasca do mhúinteoirí múinteoidhírithé iúl na ndaltaí a dhíriú ar fhoirm ar shlí nár thug an fhoirm cheart dóibh go láithreach. Nuair a roinntear na daltaí i ngrúpaí nó i mbeirteanna, tá gach seans ann go mbeadh aiseolas ceartaitheach ina chúis le cur isteach ar ghníomh cumarsáideach de bharr go mbíonn sé níos éasca aiseolas idirbheartaithe foirme a thabhairt, agus mar seo, bíonn sé níos dóchúla go dtabharfadh múinteoirí an frása ceart go díreach (2000, lch. 307). Sna cásanna seo, leanann na daltaí leis an ngníomh gan an botún a cheartú de ghnáth. Is é cuid den deacracht a bhaineann le ‘ceartú agus athrá’, áfach, ná go mbíonn débhríocht leis (Lyster, 1998) i riocht is nach mbíonn a fhios ag daltaí i gcónaí go raibh siad ceartaithe in aon chor.

#### **STADÉAR 4. HARRIS (1983) RELATIONSHIPS BETWEEN ACHIEVEMENT IN SPOKEN IRISH AND DEMOGRAPHIC, ADMINISTRATIVE, AND TEACHING FACTORS**

Sa staidéar seo atá bunaithe ar shampla náisiúnta de ranganna 6ú grád, úsáideadh anailís ar chúlchéimniú agus anailísí comhghaolaithe chun roinnt critéar cosúil le déimeagrafach, riarachán scoile agus athróa múinteoireachta a cheangal le gnóthachtáil daltaí i nGaeilge labhartha. I measc na gcritéar, bhí athróa déimeagrafacha (réigiún, ceantar uirbeach/tuaithe), athróa riaracháin (líon daltaí sa rang 6ú grád, difríocht inscne sa rang, líon na ndaltaí sa scoil, líon grád san aonad ranga) agus athróa múinteoireachta (‘fairsinge oideachais trí

mheán na Gaeilge’, ‘cineál mhodh an chúrsa a úsáidtear’ agus ‘líon blianta taithí mhúinteoireachta’). Bhailigh cigirí scoile, a chuir na trialacha Gaeilge, na sonraí faoi na hathróga critéir trí fhoirm a shonraigh an t-eolas a bhí ag teastáil.

Úsáideadh na catagóirí d’oideachas trí mheán na Gaeilge seo a leanas (a) ‘gnéithe áirithe den churaclam múinte trí mheán na Gaeilge’ agus (b) ‘gan ghné ar bith den churaclam múinte trí mheán na Gaeilge’ (taobh amuigh den cheacht Gaeilge). Fuarthas amach gur chuir 22.03% de mhúinteoirí in iúl gur mhúin siad ‘gnéithe áirithe’ an churaclaim trí mheán na Gaeilge. Bhíothas ag súil le céatadán ní bá mhó sa chás seo de bharr go gcuireann staitisticí oifigiúla a bhíonn bunaithe ar thuirisceáin rialta scoile in iúl go n-úsáidtear ‘... an Ghaeilge mar an ngnáthmheán cumarsáide leis an rang i gcás aon ábhair amháin ar a laghad’. Cé go gcuimseodh an céatadán sin ceantair na Gaeltachta (rud nach gcuimsíonn an staidéar de chuid Harris, 1983), bheartaigh an t-údar nár mhínigh sé sin an difríocht. Tá sé níos dóchúla go raibh an modh ar bailíodh na sonraí le haghaidh an staidéir de chuid Harris, is é sin gur thug an cigire faoi thuarascáil i gcomhairle leis an múinteoir ranga (agus thástáil an cigire céanna rang an mhúinteora sin, ar ndóigh), ina chúis le tuarascálacha ní ba choimeádaí ar fhairsinge oideachais trí mheán na Gaeilge. Mar gheall air sin, is cosúil nach raibh leibhéil ísle teagasc trí mheán na Gaeilge tuairiscithe, rud a chuireann in iúl go raibh teagasc trí mheán na Gaeilge a bhí láidir a bheag nó a mhór á chur faoi chaibidil.

Bhí trí chatagóir de ‘mhodh cúrsa a úsáideadh’ ann: (a) Nuachúrsaí (cúrsaí closamhairc) (b) ‘bainteach le ABC’ agus (c) ‘Eile’. Bhí an chatagóir ‘bainteach le ABC’ ina toradh ar ‘ABC’ agus ‘ABC agus Nuachúrsaí’ a chíoradh toisc go raibh an chatagóir ‘ABC’ róbheag ina haonar. Baineadh úsáid as an modh ABC i mbunscoileanna idir na tríochaidí agus na seascaidí go forleathan agus go seasta, agus

rinneadh cur síos air mar ‘chur chuige cloiste agus amhairc deapheanáilte agus éifeachtach’ (Ó Domhnalláin agus Ó Glasáin, 1976). Déanann leabhar de chuid na Roinne Oideachais maidir leis an gcur chuige cur síos ar mhodhanna múinteoireachta agus ábhar an chúrsa. Déanann na litreacha A, B, C tagairt do thrí ghné teanga ar a raibh an cur chuige bunaithe – A (struchtúr an teanga), B (léacsacan) agus (C) (saorchomhrá/líofacht). Lean roinnt múinteoirí ar aghaidh ag úsáid an tseanmhodha ABC go dtí pointe áirithe tar éis na cúrsaí agus modhanna nua closamhairc a thabhairt isteach. Sa staidéar ar a dtugtar tuairisc anseo, cuireann 38.65% de mhúinteoirí in iúl go n-úsáideann siad modhanna ABC, agus úsáideann an chuid is mó de na múinteoirí eile (58.8%) na nuachúrsaí closamhairc.

Fuarthas amach go míníonn ceithre athróg na difríochtaí is mó i gcéatadáin na ndaltaí a bhfuil Gaeilge labhartha acu: 7.6% (réigiún), 8.9% (líon daltaí sa rang 6ú grád), 13.5% (fairsinge teagaisc trí mheán na Gaeilge) agus 11.6% (cineál mhodh an chúrsa). Cuireadh ‘fairsinge teagaisc trí mheán na Gaeilge’ agus ‘modh an chúrsa’ isteach sa chothromóid ar chúlchémniú tar éis na n-athróg déimeagrafach agus riaracháin. Cuireadh an athróg maidir le taithí an mhúinteora isteach ar deireadh. Níor imir taithí an mhúinteora tionchar suntasach ar na figiúirí. Ba iad scóir na dtrialacha Gaeilge 83.7 (SD 17.7) ar an meán do na ranganna dar múineadh gné den churaclam trí mheán na Gaeilge lasmuigh den cheacht Gaeilge, agus 66.9 (SD 18.6) ar an meán do na ranganna nár múineadh aon ghné den churaclam trí mheán na Gaeilge dóibh. Ba iad scóir mhodh an chúrsa 67.4 (SD 20.2) ar an meán do na nuachúrsaí closamhairc agus 76.9 (SD 16.6) do na cúrsaí a bhí bainteach le ABC.

Éiríonn ceist amháin anseo de bharr nach bhfuil sé cinnte go bhfuair an grúpa ‘gan Ghaeilge’ an méid céanna teagmhála leis an nGaeilge i gcomparáid leis an ngrúpa ‘gnéithe áirithe’. Tá sé seo bainteach toisc go bhfuil seans ann go raibh an méid breise teagaisc ina chúis leis an

tionchar dearfach a bhí ag múineadh trí mheán na Gaeilge, nó ag an ngné ‘fíor-idirghníomhaithe’, nó acu araon. (Féach Jimenez Catalán agus de Zarobe (2009)). Caithfear a thabhairt faoi deara go bhfuil gach cosúlacht ar an scéal go bhfuil teagasc trí mheán na Gaeilge tar éis a bheith ar siúl ar feadh na mblianta agus go bhfuil polasaí ar leith ag scoileanna áirithe ina leith.

**STADÉAR 5. JIMÉNEZ CATALÁN, R.M. AGUS DE ZAROBÉ, Y. R. (2009) THE RECEPTIVE VOCABULARY OF EFL LEARNERS IN TWO INSTRUCTIONAL CONTEXTS: CLIL VERSUS NON-CLIL INSTRUCTION**

Thug Jiménez Catalán, R.M. agus Ruiz de Zarobe, Y. (2009) faoi thaighde bunaithe ar 130 cailín a bhí ag foghlaim na Spáinnise ar bhunscoil. Bhí siad ag iarraidh a fháil amach cé acu an mbainfidh foghlaimeoirí BTI i nGrád 6 ar bhunscoil (11-12 bhliain d’aois) torthaí níos fearr amach i gcomhthéacs teagaisc FCÁT i gcomparáid le foghlaimeoirí BTI i gcomhthéacs teagaisc ‘Béarla mar ábhar amháin’ (BÁA).

Úsáideadh dhá fhoghrúpa foghlaimeoirí mar an sampla. Ba rang iomlán é an chéad ghrúpa, ina raibh 64 cailín ar bhunscoil aonghnéis Bhascach, a bhí á maoiniú ag an Stát. Bhí siad ina gcónaí i gceantar dátheangach Bascaise agus Spáinnise, agus bhí Béarla ina T3 acu. Roghnaíodh an dara grúpa ó shampla randamach de 65 cailín a bhí ina gcónaí i gceantar aonteangach i dTuaisceart na Spáinne, agus bhí Béarla ina T2 acu. Thosaigh an dá ghrúpa ag foghlaim Béarla nuair a bhí siad trí bliana d’aois. Bhí an chéad ghrúpa tar éis 960 uair teagaisc i mBéarla (5 huair in aghaidh na seachtaine) a fháil, ach ní raibh an dara grúpa ach tar éis 629 uair (3 huair in aghaidh na seachtaine) a fháil sular thosaigh an taighde. Bhí an chéad ghrúpa tar éis staidéar a dhéanamh ar an Eolaíocht (grád 1-6) agus Ealaíona agus Ceardaíocht (grád 3-6) trí mheán an Bhéarla chomh maith, rud a thug dhá uair bhreise teagmháil leis an mBéarla dóibh.



D'úsáid na taighdeoirí dhá thriail léacsacain agus triail iomlánaithe chun oilteacht na ndaltaí a mheas. Ba thriail ghabhálach 1000 focal (TGF) agus thriail ghabhálach ar leibhéal léacsacain ar bhanda minicíochta 2000 (TGLL) iad na trialacha léacsacain. Déantar cur síos ar na trialacha seo mar thrialacha gabhálacha léacsacain a bhaineann leis an 1,000 agus 2,000 focal a úsáidtear is minice i mBéarla. Bhain na daltaí a fuair teagasc ábhair trí FCÁT scóir ní b'airde amach i ngach aon triail i gcomparáid leis na daltaí a rinne staidéar ar Bhéarla mar aon ábhar amháin. Bhí na difríochtaí idir na grúpaí FCÁT agus BAA suntasach i gcás na TGF agus ríshuntasach i gcás na TGLL.

Ní mór na torthaí seo a léirmhíniú go cúramach, áfach, de bharr go bhfuair an grúpa FCÁT i bhfad ní ba mhó uaireanta teagaisc agus ní ba mhó teagmhála leis an mBéarla roimh an staidéar. Níor fhéad na taighdeoirí a bheith cinnte cé acu ar bhain an grúpa FCÁT oilteacht ní b'fherr amach de bharr teagaisc FCÁT nó de bharr go bhfuair siad méid ní ba mhó uaireanta teagaisc.

### **STAIÉAR 6. KIZILTAN, N. AGUS ERSANLI, C. (2007) THE CONTRIBUTIONS OF THEME-BASED CBI TO TURKISH YOUNG LEARNERS' LANGUAGE DEVELOPMENT IN ENGLISH**

Rinne Kiziltan agus Ersanli (2007) staidéar garthurgnamhach mionscála ar theagasc ábharbhunaithe (TA) a bhí bunaithe ar fhoghlaimoírí Béarla i scoileanna Turcacha. D'iniúch siad cé acu an modh éifeachtach múinte é TA téamabhunaithe chun Béarla a mhúineadh d'fhoghlaimoírí óga ar bhunscoil. Roghnaíodh dhá rang BTI ar ghrád 6 go randamach chun cur leis an staidéar taighde. Bhí 43 dalta sa ghrúpa turgnamhach agus 43 sa riailghrúpa chomh maith. Rinneadh oilteacht an dá ghrúpa a thriail ag tús an staidéir agus níor aimsíodh aon difríocht shuntasach staitistiúil.

Mhair an turgnamh 15 seachtain. Úsáideadh teagasc ábharbhunaithe leis an ngrúpa turgnamhach agus úsáideadh modhanna traidisiúnta

leis an riailghrúpa. Tugadh deis do na daltaí sa ghrúpa turgnamhach an téama ar theastaigh uathu staidéar a dhéanamh air a roghnú trí cheistiúchán. Ba é ‘grá’ an téama a roghnaigh na daltaí. Forbraíodh tascanna agus gníomhaíochtaí a bhain leis an ábhar agus inar malartaíodh ábhar agus eolas téamabhunaithe go gníomhach. Rinne an riailghrúpa staidéar ar na hábhair chéanna ach ar bhealach ní ba thraidisiúnta.

Tugadh na trialacha gnóthachtála ag deireadh na gceithre ábhar agus cuireadh an cúigiú triail ag deireadh na tréimhse 15 seachtain (ní chuireann na húdair in iúl cén cineál trialach a cuireadh ar na daltaí). Bhain an grúpa turgnamhach scóir ní b’fhéarr amach i ngach ceann de na cúig thriail agus bhí na difríochtaí suntasach ó thaobh staitistice de. Ba é an meánscór a bhain an grúpa turgnamhach amach 61.6, i gcomparáid le 23.1 don riailghrúpa ag deireadh an turgnaimh. Tá torthaí an staidéir seo an-suimiúil ar fad mar gheall ar gur staidéar gearrthréimhseach é, agus tá sé níos éasca cúis agus éifeacht a léiriú dá bharr sin. Ar an taobh eile, tá gach seans ann go mbeadh sé deacair fuinneamh agus inspreagadh le haghaidh idirghabhála den chineál seo a choinneáil ar feadh tréimhse níos faide.

## **STADÉAR 7. SEIKKULA-LEINO (2007) CLIL LEARNING: ACHIEVEMENT LEVELS AND AFFECTIVE FACTORS**

Chuir Seikkula-Leino (2007) 217 dalta i ngrád 5 agus grád 6 a bhí ag fáil teagaisc FCÁT agus nach raibh ag fáil teagaisc FCÁT i gcomparáid lena chéile i scoil Fhionlannach. Bhí sé mar aidhm aici rath na ndaltaí i bhfoghlaim ábhair chlár FCÁT a mheas agus breathnú ar thosca eile, ar nós inspreagadh agus féinmheasa. As na 217 dalta ar a ndearna sí staidéar, bhí 116 dalta cláraithe le haghaidh an chlár FCÁT inar múineadh 40-70% de na ranganna trí mheán an Bhéarla, agus bhí 111 dalta cláraithe le haghaidh an ghnáthchlár. Níor tugadh aon difríocht shuntasach faoi deara i ngnóthachtáil i

dtrialacha ar mhatamaitic agus ar an bhFionlainnis mar T1 idir na grúpaí a bhí ag fáil teagaisc FCÁT agus na grúpaí nach raibh ag fáil teagaisc FCÁT. Nuair a mheas sí líon na róghnóthachtálaithe i ngach grúpa, áfach, d'aimsigh sí ní ba mhó róghnóthachtálaithe sa ghrúpa nach raibh ag fáil teagaisc FCÁT. Áiríodh róghnóthachtáil trí chomparáid a dhéanamh idir scóir na ndaltaí ar thriail éirime neamhbhriathartha agus triail léacsacain agus scóir na ndaltaí i matamaitic agus Fionlainnis mar T1. Míníonn Seikkula-Leino

*Teaching in a pupil's mother tongue provides the pupil with more opportunities to reach maximum results. However, one must bear in mind that CLIL pupils learn a foreign language to a very high standard, which is unlikely to happen to such an extent in teaching conducted only in Finnish.*

(Seikkula-Leino, 2007, lch. 336)

D'ainneoin an ráitis seo, áitíonn an t-údar nach gcuireann rannpháirtíocht i gclár FCÁT isteach ar fhorbairt mháthairtheanga na ndaltaí.

## **STAIÉAR 8. NETTEN, J AGUS GERMAIN, C. (2009) THE FUTURE OF INTENSIVE FRENCH IN CANADA**

Chuir Netten, J agus Germain, C. (2009) oilteacht bhéil sa Fhraincis faoi chaibidil i measc daltaí i gcroíchlár Fraincise agus dianchlár Fraincise i gCeanada. Tá croíchlár na Fraincise tar éis a bheith ar an bhfód i scoileanna Ceanadacha ar feadh na mblianta, ach níor tugadh dianchlár na Fraincise isteach go dtí 1998 i dTalamh an Éisc agus Labrador. Tá níos mó ná 22,000 dalta tar éis páirt a ghlacadh i ndianchlár na Fraincise ó cuireadh ar bun é. De ghnáth, tosaíonn daltaí le dianchlár na Fraincise ag deireadh bunscoile i nGrád 5 nó Grád 6. Tá sé bunaithe ar an meon go bhfuil leibhéal áirithe déine ag teastáil ag tús phróiseas foghlama an T2 d'fhonn bunleibhéal cumarsáide spontáiní a bhaint amach. Tosaíonn an clár le

diantréimhse 5 mhí ina ndírítear ar theagasc na Fraincise ar feadh 65%-70% den lá scoile. Múintear ábhair eile, ar nós matamaitice nó na heolaíochta, trí Bhéarla. Tar éis na diantréimhse, tugann daltaí faoin ngnáthchuraclam, agus moltar go gceanglaítear an t-am atá ainmnithe don Fhraincis le chéile in dhá sheisiún 80 nóiméad ionas gur féidir leibhéal déine a choinneáil. Faigheann daltaí thart ar 345 uair (250 uair ar a laghad) teagaisc sa Fhraincis le linn na dianbhliana ar an mbealach seo. Tá dianchlár na Fraincise bunaithe ar theoiric a thugann le fios go dteastaíonn ionchur agus aschur sothuigte ón dalta chun cumarsáid sa T2 a fhorbairt. Tá straitéisí múinteoireachta tar éis a bheith forbartha le haghaidh an chláir agus freastalaíonn múinteoirí ar chúig sheisiún oiliúna. Mar sin, is iad trí chroíghné an chláir seo níos mó ama, straitéisí múinteoireachta ar leith, agus ullmhú múinteoirí.

D'fhonn rath an chláir go dtí seo a mheas, rinne na taighdeoirí oilteacht bhéil sa Fhraincis i measc na ndaltaí a réamhthriail i gceithre dlínse de réir Scála Scoileanna Meánacha New Brunswick (MSS) de chuid an Agallaimh Oilteachta Béil (OPI). Tá ceithre chatagóir inniúlachta i Scála Scoileanna Meánacha New Brunswick (MSS), is iad sin: núíosach, bunúsach, idirmheánach agus ard. Léiríonn an tábla thíos na leibhéil núíosacha agus bunúsacha. Tá a choibhéis uimhriúil ag gach tuairisceoir.

Tuairisceoirí agus coibhéisí uimhriúla de réir Scála Scoileanna Meánacha New Brunswick (MSS) de chuid an Agallaimh Oilteachta Béil (an Leagan Giorraithe) (Carr, 2009, Ich. 798).		
Leibhéal	Tuairisceoir	Uimhriúil Coibhéis
Núíosach lag	Ní féidir leis a chuid smaointe a chur i bhfocail ach trí fhocail nó frásaí ina n-aonar a úsáid.	11
Núíosach measartha	Is féidir leis labhairt go teoranta faoi ábhair aithnidiúla; focail nó frásaí curtha de ghlanmheabhair in ionad abairtí iomlána; is féidir leis rudaí a aithint; stadanna minic agus fada	12
Núíosach ard	Is féidir leis riachtanais láithreacha a shásamh trí fhrásaí níos faide curtha de ghlanmheabhair a úsáid; roinnt stadanna; tuiscint theoranta; léiríonn sé seiftiúlacht i dtaca le roghnúchán focal agus abairtí.	13
Bunúsach lag	Is féidir leis spontáineacht áirithe a léiriú agus é ag labhairt faoi ábhair aithnidiúla; úsáideann sé abairtí simplí ach iomlána; cuireann agus freagraíonn sé ceisteanna simplí.	14
Bunúsach measartha	Is féidir leis spontáineacht áirithe a léiriú agus é ag labhairt faoi réimse ábhar; is féidir leis tús a chur le comhrá simplí agus é a choinneáil.	15
Bunúsach ard	Is féidir leis spontáineacht shuntasach a léiriú agus é ag labhairt faoi réimse leathan ábhar; is féidir leis tús a chur le comhrá simplí agus é a choinneáil.	16

Ba mhúinteoirí BTI a raibh taithí acu iad na meastóirí agus bhí siad tar éis seisiún oiliúna dhá lá a fháil. Bhí na rannpháirtithe foghlama ina ndaltaí i gcroíchlár na Fraincise, as dlínsí éagsúla i gCeanada, agus a raibh cúlraí agus inniúlachtaí éagsúla acu. Cuireadh réamhthriail i bhfoirm agallaimh bhéil ar gach dalta, ag baint úsáide as an Scála Scoileanna Meánacha (MSS). Taifeadh na hagallaimh le haghaidh athmheasúnú chun iontaofacht a chinntiú. Tugann torthaí na réamhthrialacha ó 2003–2008 ( $n = 1,600$ ) le fios nach mbaineann daltaí i gcroíchlár na Fraincise cumarsáid spontáineach amach beag beann ar líon na mblianta teagaisc a fhaigheann siad. Ba é an meántoradh ar an scála ‘núíosach lag’.

Chuir iarthriacha ar dhaltaí i nGrád 6 i ndianchlár na Fraincise ( $n = 625$ ) ó 2003–2008 i naoi ndlínse ag deireadh na diantréimhse. Fuair na daltaí 299 dianuair teagaisc ar an meán. Ba é an meántoradh ar an scála ‘bunúsach lag’. Nuair a rinneadh comparáid idir 467 de na daltaí

seo ar cuireadh réamhthriail orthu, ba é an meánmhéadú 2.5 leibhéal ar an scála. Bhí an méadú seo suntasach ó thaobh staitistice de i ngach cás. Baineadh an méadú seo amach beag beann ar líon na mblianta teagaisc a fuair an dalta i gcroíchlár na Fraincise roimh ré. Tar éis cúig mhí i ndianchlár na Fraincise, bhain 70% de na daltaí ‘bunúsach lag’ nó ní b’fhearr amach.

Chuir iarthriacha ar dhaltaí i nGrád 5 i ndianchlár na Fraincise ( $n = 1,400$ ) ó 2003–2007 ag deireadh na diantréimhse chomh maith. Fuair na daltaí 298 dianuair teagaisc ar an meán. Ba é an meántoradh ar an scála ‘bunúsach lag’ arís. Tar éis cúig mhí i ndianchlár na Fraincise, bhain 80% de na daltaí ‘bunúsach lag’ nó ní b’fhearr amach. Cuireadh réamhthriail ar 841 de na daltaí seo agus ba é an meánmhéadú 2.7 leibhéal ar an scála. Bhí na méaduithe seo suntasach ó thaobh staitistice de. Ní raibh aon difríocht shuntasach idir torthaí na ndaltaí a rinne rogha páirt a ghlacadh sa chlár seo agus torthaí na ndaltaí dá raibh an clár éigeantach.

Chuir iarthriacha ar dhaltaí i nGrád 4 i ndianchlár na Fraincise in aon dlínse amháin ( $n = 285$ ) ó 2004–2007 ag deireadh na diantréimhse. Fuair na daltaí 271 dianuair teagaisc ar an meán. Ba é an meántoradh ar an scála ‘bunúsach lag’. Tar éis cúig mhí i ndianchlár na Fraincise, bhain 69% de na daltaí ‘bunúsach lag’ nó ní b’fhearr amach. Ba é an meánmhéadú do na daltaí seo 2.2 leibhéal ar an scála. Bhí na méaduithe seo suntasach ó thaobh staitistice de.

Bhí tús á chur le triail iar-dhianchlár na Fraincise nuair a scríobhadh an tuarascáil seo. Tugann réamhshonraí ó na trialacha seo (ceithre rang,  $n = 53$ ) le fios go leanann daltaí dá n-inniúlacht bhéil a fhorbairt agus baineann siad ‘bunúsach measartha’ amach, agus 94% díobh ag baint ‘bunúsach lag’ nó níos fearr amach ar an scála. Tugann na húdair faoi deara nach ndéanfaidh na daltaí seo forbairt leanúnach ar a n-oilteacht, áfach, ach ar chuntar go mbeidh múinteoirí cáilithe

ar fáil chun iad a mhúineadh. Áitíonn siad ar aon chuma go bhféadfadh dianchlár na Fraincise dátheangachas a bhaint amach i gCeanada dá mbeadh an misneach ag na daoine atá i gceannas chun na hathruithe riachtanacha a dhéanamh ar an gcóras.

### **STAIDEAR 9. HARRIS AGUS MURTAGH (1999) TEACHING AND LEARNING IRISH IN PRIMARY SCHOOL: A REVIEW OF RESEARCH AND DEVELOPMENT**

Is grinnaanailís é seo ar an ngaol idir réimse leathan athróg a bhaineann leis an nGaeilge ar bhunscoil. Ghlac 20 rang bunscoile ar ghrád 6 (N=534 dalta) páirt sa staidéar, grúpa a léirigh réimse iomlán na dtosca sóisialta, oideachasúil agus teangeolaíoch ar fud na tíre ina múintear an Ghaeilge. Tugadh faoi ag am a raibh siollabas closamhairc, agus struchtúrach teangeolaíoch fós in úsáid go forleathan i seomraí ranga na hÉireann. Níor thosaigh an próiseas chun siollabas agus cur chuige múinteoireachta cumarsáideach a thabhairt isteach go dtí 1999.

Sa chuid den staidéar atá bainteach le múineadh éifeachtach teangacha, rinneadh gnéithe áirithe den chur chuige i leith an Ghaeilge a mhúineadh thar na 20 rang a nascadh le

- hoilteacht an ranga i nGaeilge labhartha,
- meon agus inspreagadh an ranga i dtreo na Gaeilge
- aird an ranga agus
- suim an ranga.

Iarradh ar gach múinteoir dhá ghnáthcheacht a mhúineadh agus cigirí scoile ag breathnú orthu agus ag taifeadadh gach mír den cheacht a bhain le

- hábhar,
- gníomhaíocht teanga,
- iompar na ndaltaí,
- modh páirte an mhúinteora,
- leagan amach an tseomra ranga agus
- ábhair.

I gcás gníomhaíochta teanga, mar shampla, úsáideadh na catagóirí seo a leanas: ‘aistriúchán’, ‘aithris’, ‘ceachtanna comhthéacsaithe’, ‘fíorchumarsáid trí mheán na Gaeilge’ agus ‘cumarsáid ionsamhlaithe trí mheán na Gaeilge’. D’úsáid na cigirí sceidil bhreathnóireachta agus sonraíocht chódúcháin, a bhí forbartha ag na taighdeoirí roimh ré, nuair a bhí siad ag breathnú ar thús agus deireadh míreanna ceachta agus iad a thairfeadh chun gnéithe éagsúla múinteoireachta agus gníomhaíochtaí ranga a rangú.

Bhí sé mar aidhm acu éagsúlachtaí ranga sna hathrógá ‘neamhspleácha’ seo a nascadh leis na ceithre athróg ‘spleácha’. Measadh gnóthachtáil an ranga ó thaobh Gaeilge labhartha de réir triail oibiachtúil agus rinneadh meon agus inspreagadh an ranga i dtreo na Gaeilge a dhíorthú de réir ceistiúchán ilroghnach a cuireadh ar na daltaí. Measadh an dá athróg eile, ‘aird an ranga’ agus ‘suim an ranga’, de réir chódú ar líne na n-athróg seo ag na cigirí le haghaidh gach mír.

Bhí an t-idirdhealú idir gníomhaíochtaí ‘ó thaithí’ agus gníomhaíochtaí ‘anailíseacha’ (Allen, Swain, Harley, agus Cummins, 1990; Stern, 1990, 1992) nó gníomhaíochtaí ‘cumarsáideacha’ in aghaidh gníomhaíochtaí ‘cleachtais teanga’ an-tábhachtach chun na torthaí a mhíniú. I dtéarmaí gníomhaíochta teanga, mar shampla,



fuarthas amach go raibh gníomhaíochtaí cumarsáideacha i gceist le thart ar chúigiú den cheacht Gaeilge – cé acu an ‘fíorchumarsáid’ nó ‘cumarsáid ionsamhlaithe’ a bhí ann – agus cé go mbíonn éagsúlachtaí suntasacha idir ranganna.

Chuir anailísí comhghaolaithe in iúl gur bhain na ranganna inar leagadh ní ba mhó béime ar chumarsáid torthaí ní b’fhearr amach ar bhealaí éagsúla i gcomparáid le ranganna nach raibh chomh cumarsáid-dírithé sin. Mar shampla, nuair a cuireadh an dá ghníomhaíocht chumarsáideacha (‘Fíorchumarsáid’ agus ‘Cumarsáid Ionsamhlaithe’) le chéile, fuarthas amach go gcaitear 37% d’am an cheachta ar ghníomhaíochtaí cumarsáideacha i ranganna ardghnóthachtála i nGaeilge, ach ní chaitear ach 10% d’am an cheachta orthu i ranganna lag-ghnóthachtála. Tugadh comhghaolta dearfacha suntasacha faoi deara idir gnóthachtáil an ranga sa Ghaeilge agus meon agus inspregadh na ndaltaí i gcoitinne ar thaobh amháin, agus líon na míreanna ceachta agus an méid ama a thugtar do ghníomhaíochtaí cumarsáideacha ar an taobh eile. I gcomórtas leis sin, tugadh torthaí ní ba mheasa faoi deara sa chás gur leag múinteoirí béim ar ghníomhaíochtaí traidisiúnta cleachtais teanga (gníomhaíochtaí neamhchumarsáideacha) ar nós ‘Druileanna’ nó gníomhaíochtaí bunaithe ar athrá agus nuair a thug siad ní ba mó ama dóibh. Tá sé an-tábhachtach go raibh aird agus suim an ranga ní b’airde nuair a bhí gníomhaíochtaí cumarsáideacha ar bun i gcodarsnacht le cineálacha eile gníomhaíochtaí.

Fuarthas amach chomh maith, ag úsáid dara córas breathnóireachta atá dírithe ar dhaltaí ina n-aonar, go bhfuil claonadh suntasach sna daltaí chun níos mó a labhairt ina n-aonar agus chun páirt labhartha a ghlacadh sa rang níos minice (curtha in iúl ag R an duine) de réir mar a chaitheann an rang níos mó ama ar ‘Chumarsáid Ionsamhlaithe sa Ghaeilge’.

## **STADÉAR 10. EDELENBOS AGUS SUHRE (1994) A**

### **COMPARISON OF COURSES FOR ENGLISH IN PRIMARY EDUCATION**

Dhírigh an staidéar ar na difríochtaí idir

- cumas Béarla na ndaltaí
- a ndearcadh i leith Béarla a fhoghlaim

de thoradh ar

- chúrsaí gramadaí
- chúrsaí cumarsáideacha
- chúrsaí cumarsáideacha a leagann béim ar struchtúr gramadaí.

Sa tréimhse roimh an staidéar, mhúintí Béarla san Ísiltír de réir cúrsaí a bhí ar fáil ar bhonn tráchtála. De ghnáth, ba chúrsaí iad seo a bhí dírithe ar ghramadach. Le déanaí, rinneadh cúrsaí cumarsáideacha a fhorbairt, áfach, toisc gur síleadh nach raibh daltaí ag baint oilteachta amach de thoradh ar na cúrsaí traidisiúnta. I gcúrsaí gramadaí, leagtar béim ar úsáid cheart na teanga iasachta agus cuirtear na hábhair in ord de réir chóras gramadaí na teanga sin, gan tagairt don chomhthéacs úsáide. I gcúrsaí cumarsáideacha, leagtar an bhéim ar na scileanna a theastaíonn ó dhaltaí chun an teanga a thuiscint agus chun a smaointe a chur i bhfocal i gcomhthéacsanna áirithe agus cuirtear na hábhair in ord de réir téamaí. Tá difríocht ann idir na cúrsaí seo i dtéarmaí treoracha don mhúinteoir agus leagan amach oibre i suíocháin chomh maith. Tá sé tuartha go mbeidh tionchair éagsúla ag na difríochtaí seo ar oilteacht agus dearcadh daltaí.

Cuireann na húdair in iúl gur cheart do thaighde ar éifeachtacht cúrsaí a bheith i bhfoirm turgnaimh. Tá sé níos indéanta tabhairt faoi dheardh ex post facto, áfach. Chun é seo a dhéanamh, caithfear sonraí breise maidir leis an eolas a bhí ag na daltaí roimh ré,

saintréithe na múinteoirí, agus deiseanna chun foghlaim (infheistíocht ama, cuimsiú ábhair agus stíleanna múinteoireachta) a bhailiú.

Fuarthas na sonraí maidir leis na hathróa seo ó tháscleabhair, ceistiúchán agus tomhais líofachta múinteoirí.

I gcás daltaí, fuarthas na sonraí ó thrialacha ar léacsacan, gramadach, cluastuiscint, léitheoireacht, scríbhneoireacht agus scileanna labhartha, tomhais dearcaidh agus stádais shocheacnamaíoch tuismitheoirí.

Rinneadh na sonraí a anailísiú de réir anailísiú ar ábhar na gcúrsaí ar dtús, ag cur éagsúlachtaí in am múinteoireachta, páirt-chomhghaolta idir saintréithe an mhúinteora agus saintréithe foghlama faoi chaibidil agus ag úsáid stádas socheacnamaíoch na dtuismitheoirí mar riailfhachtóir. Ina dhiaidh sin, úsáideadh anailís chomhathraithe ilathróg agus ‘cúrsa le haghaidh Béarla’ mar athróg neamhspleách aici.

Chuir torthaí in iúl gur bhain na daltaí a bhí ag freastal ar chúrsaí gramadaí scóir ní b’airde amach i ngramadach. Ach, nuair a chuirtear deiseanna foghlama, agus saintréithe an mhúinteora (teastas i múineadh teangacha iasachta, taithí agus líofacht i mBéarla) san áireamh, níl aon difríocht shuntasach idir an dá chúrsa ó thaobh oilteacht bhéil, scríbhneoireacht, léitheoireacht, cluastuiscint ná léacsacan na ndaltaí. Fuair an taighde amach, chomh maith, nach raibh aon tionchar ag an gcúrsa ar leith ar dhearcadh ná inspreagadh i leith Béarla a fhoghlaim i measc daltaí. Ní raibh na cúrsaí cumarsáideacha ina gcúis le haon dul chun cinn ar oilteacht teanga na ndaltaí, rud a thugann le fios nach bhfuil an cúrsa tábhachtach i gcoibhneas ghnóthachtálacha na ndaltaí. Baineann na húdair de thátal as gur é an múinteoir an ghné is tábhachtaí i leith teanga iasachta a fhoghlaim.

Mar chlabhsúr, cuireann na húdair in iúl “go dtugann timpeallacht foghlama múinte teangacha iasachta, a bhfuil níos mó ná aon fhoirm amháin aige agus a bhíonn ag athrú i gcónaí, le fios nach bhfuil aon chúrsa foirfe ann i leith teangacha iasachta a mhúineadh ... ní

bhainfear aon leas ná torthaí níos fearr amach i múineadh teangacha, nó i múineadh teangacha iasachta go háirithe, de thoradh ar chúrsaí a cheapadh ná a athrú” (lch. 531).

### **STADÉAR 11. MACARO AGUS MUTTON (2009) DEVELOPING READING ACHIEVEMENT IN PRIMARY LEARNERS OF FRENCH: INFERENCE STRATEGIES VERSUS EXPOSURE TO ‘GRADED READERS’**

Rinne Macaro agus Mutton (2009) staidéar píolótach mionscála ar 79 dalta i ngrád 6, idir 10–11 bhliana d’aois, a bhí ag foghlaim na Fraincise mar dhara teanga i Sasana. Bhí sé mar aidhm ag an staidéar fianaise a bhailiú a chuirfeadh in iúl gur chóir comhpháirt inniúlachta a chur leis an gcuraclam foghlama dara teanga ag leibhéal na bunscoile. Ghlac trí ghrúpa daltaí ó thrí scoil éagsúla páirt sa staidéar. Chuaigh an chéad ghrúpa daltaí (n = 25) i dteagmháil le hidirghabháil inar bhain siad úsáid as ábhair a bhí ceaptha d’fhonn a straitéisí infearithe a fheabhsú nuair a chuaigh siad i dteagmháil le focail neamhaithnidiúla Fraincise i ngearrthéacsanna. Ní dheachaigh an dara grúpa (n = 25) i dteagmháil ach le leabhair chéimnithe léitheoireachta Fraincise gan aon teagasc straitéise. Múineadh an tríú grúpa (n = 29) mar ba ghnáth. Ní chuirtear in iúl cad a bhí i gceist le ‘gnáth’ anseo.

Tugadh daltaí ón gcéad dá ghrúpa amach as an gceacht i seisir. Bhí teagmháil ag gach dalta leis an téacs ar feadh dhá uair an chloig. Chuir na taighdeoirí focail i bhFraincis isteach in úrscéal a scríobhadh i mBéarla chun téacs códmhalartaithe a chruthú. Cuireadh trí thriail ar gach grúpa ag Am 1 agus Am 2. Sa chéad triail, ‘focail in abairtí’, iarradh ar na daltaí focail dheacra nua a aistriú ar bhonn an chomhthéacs. Bhain an dara triail, ‘trial léamhthuisceana’, le léamhthuisceant agus iarradh ar na daltaí téacs i bhFraincis a léamh agus aon rud a bhí siad in ann a thuisceant a bhreacadh síos i mBéarla.

Sa tríú triail, ‘trial ar fhocail feidhme’, iarradh ar na daltaí aon fhocal feidhme a bhí ar eolas acu a aistriú ó Fhraincis go Gaeilge ó liosta 30 focal. Chuir na torthaí in iúl go raibh difríochtaí suntasacha idir an grúpa ‘infeirithe’ agus an dá ghrúpa eile sa triail ‘focail in abairtí’ agus sa ‘trial ar fhocail feidhme’.

Bhain na taighdeoirí de thátal as seo go bhfuil obair théacsbhunaithe an-tairbheach agus an-fheiliúnach do dhaltaí ar bhunscoil agus chonacthas dóibh go raibh na daltaí ag baint taitnimh as an obair. Thug an téacs códmhalartaithe, a bhí forbartha mar chuid den staidéar seo, deis do na daltaí téacsanna a léamh ina raibh ábhar a bhain lena leibhéal aibíochta mar fhoghlaimeoirí. Tá roinnt fianaise sa taighde seo a áitíonn go bhfuil gá le teagasc straitéise in ionad gnáth-théacsanna a thaispeáint d’fhoghlaimeoirí T2 amháin. Tugann siad le tuiscint chomh maith go bhfuil obair théacsbhunaithe feiliúnach d’fhoghlaimeoirí T2 ag leibhéal na bunscoile.

## **STADÉAR 12. AMER (1997) THE EFFECT OF TEACHER’S READING ALOUD ON READING COMPREHENSION OF EFL PUPILS**

Rinne Amer (1997) staidéar mionscála ar iarmhairtí léitheoireachta os ard an mhúinteora ar léamhthuiscint daltaí BTI. D’úsáid sé 75 buachaill i ngrád 6 a bhí ag foghlaim BTI i gCaireo mar an ngrúpa turgnamhach. Bhí gnéithe sa staidéar chun rialúchán an turgnaimh a chinntiú. Roinneadh na daltaí in dhá rang, ach ní chuirtear in iúl cé acu an raibh siad roinnte sna ranganna seo ar bhonn ‘randamach’ nó nach raibh. Bhí 39 dalta sa rang turgnamhach agus 36 sa riailrang. Ní raibh difríochtaí suntasach idir na grúpaí roimh an réamhthriail, ach bhí siad ar aon dul le réamh-mheas an turgnaimh.

Roghnaíodh ‘The Perfect Pearl’ (Osborne, 1989) mar an scéal le léamh os ard. Roinneadh an scéal i gceithre mhír lánbhrí agus léadh os ard don ghrúpa turgnamhach iad. Ullmhaíodh foclóirín le haghaidh mhír an scéil a bhí le léamh mar ghníomhaíocht

réamhléitheoireachta. Spreagadh na daltaí chun an múinteoir a leanúint agus an téacs a léamh go ciúin agus an múinteoir ag léamh os ard. Stad an múinteoir ag pointí randamacha sa téacs agus d'iarr sé ar dhaltaí an chéad fhocal eile a léamh chun a chinntiú go raibh siad ag tabhairt airde air. Tá seans ann go ndearna an ghné seo den dearadh tionchar na léitheoireachta os ard a mheascadh le tionchar na trialach ar aird. D'ullmhaigh an riailghrúpa le haghaidh an scéil ar an mbealach céanna, ach iarradh orthu féin an scéal a léamh go ciúin gan an múinteoir á léamh os ard.

Baineadh úsáid as triail ilroghnach (TIL) agus triail fráma scéil (TFS) chun tionchar an turgnaimh a thomhas. Léirigh torthaí na hiarthrialach, a cuireadh trí lá i ndiaidh dheireadh an teagaisc, gur bhain an grúpa turgnamhach torthaí ní b'fhearr amach i gcomparáid leis an riailghrúpa sa dá thriail. Ba iad na meánscoir a bhain an grúpa turgnamhach amach 11.7 sa TIL agus 11.0 sa TFS. Ba iad na meánscoir a bhain an riailghrúpa amach 9.3 sa TIL agus 9.0 sa TFS.

Tugann na torthaí seo le tuiscint go raibh tuiscint ní b'fhearr ag daltaí sa ghrúpa inar léadh an scéal os ard ar an méid a bhí léite acu i gcomparáid leis na daltaí a léigh an téacs go ciúin. Cuireann na húdair i gcás go spreagtar léitheoirí athrú ó na straitéisí léitheoireachta 'ón mbonn aníos' atá le feiceáil i léitheoirí neamhéifeachtacha sa chás go léann an múinteoir an téacs os ard. Cuireann siad i gcás ansin go bhféadfadh go mbeadh tionchar dearfach ar léamhthuiscint foghlaimeoirí BTI dá léifeadh an múinteoir os ard ar bhonn pleanáilte agus rialta. Tugann siad foláireamh, áfach, go bhfuil seans ann nach mbainfí na torthaí céanna amach de thoradh ar léitheoireacht os ard sa chás go bhfuil sí neamhphleanáilte agus neamhrialta. Tá sé tábhachtach chomh maith go dtuigeann na foghlaimeoirí cuspóir léitheoireachta os ard.

### **STAIDEÁR 13. DREW (2009) USING THE EARLY YEARS LITERACY PROGRAMME IN PRIMARY EFL (ENGLISH FOREIGN LANGUAGE) NORWEGIAN CLASSROOMS**

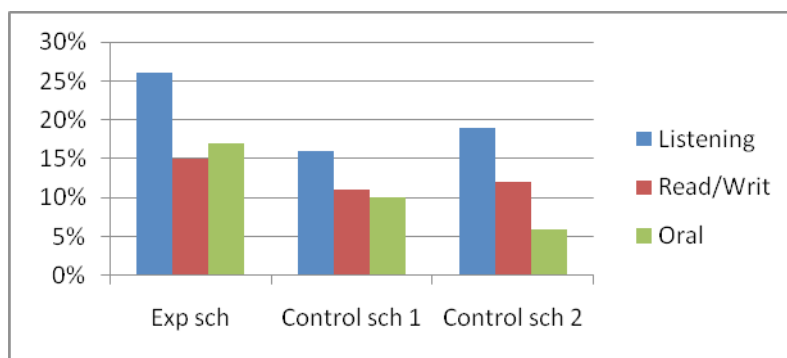
Rinne Drew (2009) staidéar mionscála ar éifeachtacht an Chláir Litearthachta sna Luathbhlianta (EYLP) le daltaí BTI i nGrád 3 agus 4 san Iorua. Forbraíodh an EYLP san Astráil ar dtús ar mhaithe le foghlaimeoirí Béarla mar chéad teanga (T1). Is dianchlár léitheoireachta é ina gcuirtear iachall ar na daltaí a lán rudaí a léamh ar bhonn rialta faoi threoir múinteoirí a bhfuil saineolas acu, ina ndéantar monatóireacht agus measúnú ar na daltaí, agus ina nglacann tuismitheoirí páirt. Cuireann na leabhair na daltaí in aithne ar fhocail ardmhínicíochta ar bhonn córasach d'fhonn líofacht agus uathchumarsáid na ndaltaí a chur chun cinn. Moltar do dhaltaí gach leabhar ar an leibhéal atá i gceist, suas go 25, a léamh agus ábhair eile i mBéarla a léamh chomh maith. Coimeádann na múinteoirí taifead ar láidreachtaí agus laigí gach dalta. Eagraítear an rang in ionaid foghlama, ina mbogann na daltaí ar aghaidh go dtí an chéad ionad eile gach 10–15 nóiméad. Tá aon ionad amháin faoi threoir an mhúinteora, ach téann na daltaí ag na hionaid eile i ngleic le tascanna réamhullmhaithe as a stuaim féin.

Cuireadh 57 dalta i ngrád 3 a bhí ag úsáid an EYLP ar scoil amháin faoi chaibidil, agus úsáideadh 58 dalta in dhá scoil eile a bhí ag úsáid an ghnáthchláir BTI mar chóimheastóir. Bhí an scoil thurgnamhach tar éis an EYLP a úsáid i dtaca le daltaí a raibh an Ioruais acu mar mháthairtheanga ar feadh trí bliana roimh an staidéar seo agus bhí siad tógtha leis an dul chun cinn a rinneadh ar a leibhéal inniúlachta sa T1. Cuireadh triail ar na daltaí ag deireadh théarma an earraigh 2006 (Grád 3), ag tús an staidéir agus arís ag deireadh théarma an fhómhair 2006 (Grád 4) chun a gcluastuiscint, léitheoireacht agus scríbhneoireacht agus scileanna ó bhéal a mheas. Bhí aon cheacht amháin in aghaidh na seachtaine ag na daltaí nuair a bhí siad i ngrád

3, agus dhá cheacht nuair a bhí siad i ngrád 4. Bhí gnáthcheachtanna 90 nóiméad ar fhad.

Cé go ndearna gach dalta dul chun cinn le linn thréimhse an staidéir seo, is léir i bhFíor 1 go ndearna an scoil thurgnamhach an dul chun cinn ba mhó i gcoibhneas an dá riailscoil. Bhí na méaduithe seo suntasach ó thaobh staitistice de. Ba é ráta an mhéadaithe sa scoil thurgnamhach 26% i gcás cluastuisceana, a bhí 9% ní b'airde ná R1 agus 7% ní b'airde ná R2. Ba é ráta an mhéadaithe sa scoil thurgnamhach 15% i gcás léitheoireachta agus scríbhneoireachta, a bhí 4% ní b'airde ná R1 agus 3% ní b'airde ná R2. Ba é ráta an mhéadaithe sa scoil thurgnamhach 17% i gcás scileanna ó bhéal, a bhí 5% ní b'airde ná R1 agus 11% ní b'airde ná R2.

Fíor 1. Dul chun cinn na nDaltaí i dtrí thriail ó Thriail 1 go dtí Triail 2 (Drew, 2009, lch 117)



Tá na torthaí ar an staidéar mionscála seo fabhrach agus spreagúil. Beidh tuilleadh monatóireachta agus staidéir ag teastáil d'fhonn a mheas cé acu an mbeadh sé fiúntach an clár seo a chur i bhfeidhm go forleathan. Cuireann roinnt fianaise sa staidéar seo in iúl gur féidir le a lán léitheoireachta sa T2 a bheith ina cúis le hoilteacht níos fearr i scileanna eile sa teanga, ar nós cluastuisceana, labhartha agus scríbhneoireachta.





ISSN 1649-3362

© NCCA 2011

An Chomhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta  
24, Cearnóg Mhuirfean, Baile Átha Cliath 2.