# Oideolaíochtaí um Theagasc an Léireolais do Bhunmhúinteoirí Faoi Oiliúint (MFO)


## Aisling Ní Dhiorbháin BOid, MA


## DOid

## Bealtaine 2017


**Scoil na Teanga, na Litearthachta agus an Oideachais Luath-Óige**

**Institiúid Oideachais**

**Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath**

**Feitheoir:** An tOllamh Pádraig Ó Duibhir

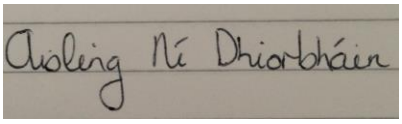
(Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath)

**Feitheoir Tánaisteach:** An tOllamh Máirín Nic Eoin

(Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath)

# Dearbhú

Dearbhaím leis seo gurb é mo shaothar féin go hiomlán atá sa thráchtas seo a chuirim i láthair le haghaidh measúnaithe do chéim DOid. Rinne mé gach cúram déanamh cinnte de gur saothar bunaidh é, agus chomh fada agus is eol dom, ní sháraíonn sé dlí cóipchirt ar bith, agus níor baineadh aon chuid de as saothar aon duine eile ach amháin sna cásanna sin ina bhfuil na tagairtí sin déanta agus aitheanta i dtéacs mo shaothair.

Síniú: 

Uimhir Aitheantais: 12272710

Dáta: 7/02/17

## Nóta Buíochais

Ba mhaith liom mo chéad míle buíochas ó chroí a ghabháil leis an Ollamh Pádraig Ó Duibhir agus leis an Ollamh Máirín Nic Eoin a bhí mar fheitheoirí tacúla agam i rith an tionscadail taighde. Roinneadar beirt a gcuid ama agus a gcuid saineolais go fial liom ag gach céim den taighde. Táim iontach buíoch díobh as an gcomhairle a chuir siad orm agus as an spreagadh a thug siad dom.

Táim an-bhuíoch de Roinn na Gaeilge i gColáiste Phádraig as cead a thabhairt dom tabhairt faoin taighde. Gabhaim buíochas, ach go háirithe, leis an Dochtúir Uaitéar Mac Gearailt, agus leis an Dochtúir Geardóidín Uí Laighleis. Gabhaim buíochas le mo chomhghleacaithe i rannóg Theagasc na Gaeilge, Máire Ní Bhaoill, Lorraine Ní Ghairbhíth agus Sylvaine Ní Aogáin a thug an-tacaíocht dom agus mé i mbun an chúrsa DOid.

Gabhaim buíochas speisialta leis na mic léinn ar fad a ghlac páirt sa staidéar. D'oibrigh siad le díograis agus le dea-spiorad i rith an tionscadail taighde agus ba phribhléid é domsa bheith ag comhoibriú leo. Guím gach uile rath ar na múinteoirí óga seo ina ngairmeacha múinteoireachta amach anseo.

Táim fíor-bhuíoch do Shéamas Ó Brógáin a rinne profléamh ar dhréachtaí an tráchtais, agus d'Aidan Clerkin a chuir comhairle maidir le staitisticí orm.

Ba mhaith liom buíochas ó chroí a ghabháil le mo thuismitheoirí, le m'fhear chéile Peter, agus le m'iníon bheag álainn Cara Mairéad as a gcuid tacaíochta agus as bheith chomh foighneach liom agus mé i mbun staidéir.

Tá mé go mór faoi chomaoin ag an gComhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta a mhaoinigh an tionscadal taighde seo.

## Clár an Ábhair

Dearbhú ..... ii
Nóta Buíochais ..... iii
Clár an Ábhair ..... iv
Liosta Giorrúchán ..... ix
Liosta na dTáblaí ..... x
Liosta na bhFíoracha ..... xi
Gluais ..... xii
Achoimre ..... xiv
Abstract ..... xv

**Caibidil a hAon: Réamhrá**
1.1 Réamhrá ..... 1
1.2 Réasúnaíocht an Taighde ..... 1
1.3 Coincheapa an Léireolais agus an Eolais Intuigthe ..... 4
1.3.1 Sainmhíniú ar léireolas. ..... 5
1.4 Comhthéacs an Staidéir ..... 6
1.4.1 Teagasc na Gaeilge mar mhionteanga. ..... 6
1.4.2 Teagasc na Gaeilge sa bhunscoil. ..... 7
1.4.2.1 *Taighde ar theagasc na Gaeilge sa bhunscoil.* ..... 10
1.4.3 Teagasc na Gaeilge mar chuid de churaclam comhtháite teanga. ..... 11
1.4.4 Oideachas tosaigh múinteoirí. ..... 12
1.4.4.1 *An Ghaeilge sa chéim BOid.* ..... 14
1.4.5 Conclúid na rannóige. ..... 15
1.5 Ceisteanna an Taighde ..... 15
1.6 Dearadh an Taighde ..... 15
1.7 Cúlra Teanga Rannpháirtithe an Staidéir ..... 17
1.8 Comhthéacs an Taighdeora sa Saothar ..... 17
1.9 Leagan Amach an Tráchtais ..... 18

**Caibidil 2: Léirbhreithniú ar an Litríocht**
2.1 Réamhrá ..... 20
2.2 Léireolas agus Eolas Intuigthe ..... 22
2.2.1 Foghlaim intuigthe agus foghlaim fhollasach. ..... 22
2.2.2 Cad is léireolas agus eolas intuigthe ann? ..... 23
2.2.3 An seasamh neamh-idirghníomhaithe. ..... 23
2.2.4 Seasamh láidir-idirghníomhaithe. ..... 24
2.2.5 Seasamh lag-idirghníomhaithe. ..... 25
2.2.6 Tionchar an teagaisc ar fhorbairt an léireolais agus an eolais intuigthe ..... 26
2.2.7 Sainmhíniú ar léireolas i gcomhthéacs an tsaothair seo. ..... 28
2.2.8 Forbhreathnú ar an teoiric. ..... 29
2.3 Taighde ar Theagasc na Gaeilge ..... 29
2.3.1 Teagasc na Gaeilge ag an meánleibhéal. ..... 31
2.3.2 Teagasc na Gaeilge ag an mbunleibhéal. ..... 33
2.3.3 Printíseacht na breathnóireachta. ..... 33
2.4 Athruithe Eipistéimeolaíochta in Oideachas Múinteoirí ..... 33
2.4.1 Bonneolas gairmiúil an oideachais mhúinteoirí ..... 35
2.4.1.2 *Léireolas mar chuid d'eolas gairmiúil an mhúinteora teanga.* ..... 36

2.4.2 Eolas ábhair oideolaíoch (PCK). 37
2.4.2.1 *PCK an mhúinteora teanga.* 39
2.4.2.2 *PCK an mhúinteora tumoideachais*. 40
2.4.3 Feasacht teanga an mhúinteora teanga 41
2.4.4 Léireolas agus oideolaíocht an mhúinteora. 42
2.4.5 Léireolas agus cognaíocht an mhúinteora. 46
2.4.6 An cleachtas athmhachnaimh agus léireolas an mhúinteora. 47
2.5 Taighde Reatha ar Léireolas Múinteoirí agus MFO 48
2.5.1 Laigí MFO sa léireolas. 49
2.5.2 Eolas fógrach agus eolas gnásúil teanga. 50
2.5.3 Eolas fógrach agus meititheanga. 51
2.5.4 Tionchar an teagaisc ar fhorbairt na meititheanga. 52
2.5.5 An caighdeán Gaeilge atá ag bunmhúinteoirí. 52
2.5.6 Léireolas an chainteora dúchais (CD) agus an chainteora neamhdhúchais (CND). 53
2.6 Modhanna Teagaisc an Léireolais 54
2.6.1 Taighde ar an gcur chuige follasach in aghaidh an chur chuige intuigthe. 55
2.6.1.2 *An cur chuige oideolaíoch agus castacht na spriocstruchtúr.* 57
2.6.1.3 *Suimiú ar na staidéir mheitea-anailíseacha.* 57
2.6.2 Cur chuige déaduchtach agus cur chuige ionduchtach. 58
2.6.3 Réimsí an chur chuige ionduchtaigh. 60
2.6.3.1 *Módúlachtaí Decco.* 61
2.6.3.2 *Módúlachtaí Glaser.* 61
2.6.4 Taighde ar an gcur chuige ionduchtach in aghaidh an chur chuige dhéaduchtaigh. 62
2.6.5 Cur chuige ionduchtach-follasach. 63
2.6.6 Ról an mhúinteora agus ról an fhoghlaimeora sa chur chuige ionduchtach-follasach. 64
2.6.7 An cur chuige ionduchtach-follasach sa suíomh lán-Ghaeilge. 66
2.6.7.1 *Torthaí cainníochtúla.* 69
2.6.7.2 *Torthaí cáilíochtúla*. 69
2.6.8 Réasúnaíocht an chur chuige ionduchtach-follasaigh do mhúineadh na gramadaí in oideachas múinteoirí. 70
2.6.9 Cáineadh ar oideolaíocht thógachaíoch. 72
2.6.9.1 *Teoiric an ualaigh-chognaíoch.* 73
2.7 Struchtúir na Gaeilge
2.7.1 Cruinneas na Gaeilge sa Ghaeltacht. 75
2.7.2 Cruinneas na Gaeilge ag leibhéal na hiar-bhunscoile. 77
2.7.3 Cruinneas na Gaeilge sna scoileanna lán-Ghaeilge ag an mbunleibhéal agus ag an meánleibhéal. 77
2.8 An tOideoir Múinteoirí mar Thaighdeoir 80
2.9 Fráma Coincheapúil an tSaothair 81
2.10 Conclúid 83

**Caibidil a Trí: Modheolaíocht**
3.1 Réamhra 85
3.2 Taighde Modhanna Measctha 85
3.2.1 An pragmatachas. 86
3.2.2 An dearadh taighde leabaithe. 87
3.2.3 Dearadh na cuasai-thrialach. 87

3.2.4 Sampláil sa dearadh cuasai-thrialach. ..... 89
3.3 Ceisteanna an Taighde ..... 89
3.3.1 Hipitéis na cuasai-thrialach. ..... 90
3.4 Múnla Teoiriciúil an Taighde ..... 91
3.4.1 Saoldearcadh an taighdeora agus modhanna an taighde. ..... 92
3.5 Anailís Ábhair ar Earráidí Scríofa Gaeilge na MFO ..... 94
3.6 An Idirghabháil ..... 96
3.7 An C-Thriail ..... 97
3.7.1 Píolótú agus riar na C-thrialach. ..... 100
3.8 Na Trialacha Léireolais ..... 103
3.8.1 Bailíocht na trialach mar thástáil ar léireolas. ..... 103
3.8.2 Píolótú agus scóráil na dtrialacha gramadaí. ..... 105
3.9 Grúpa Fócais ..... 105
3.10 Bailíocht an Taighde ..... 106
3.11 Anailís ar na Sonraí ..... 108
3.12 Infeireas ..... 110
3.13 Cúrsaí Eitice ..... 111
3.14 Conclúid ..... 111

**Caibidil a Ceathair : Torthaí agus Anailís**
4.1 Réamhrá ..... 112
4.2 Anailís Ábhair ar Éarráidí Scríofa sa Ghaeilge ..... 112
4.2.1 Torthaí na hanailíse ábhair. ..... 113
4.3 An Príomhthurgnamh Cainníochtúil ..... 118
4.3.1 Líon na MFO sna grúpaí turgnamhacha. ..... 119
4.3.2 Cúlra teanga na rannpháirtithe sa staidéar. ..... 121
4.4 Inniúlacht an tSampla sa Ghaeilge ..... 122
4.4.1 Torthaí C-thrialach an tsampla. ..... 122
4.4.1.2 *Comhghaolú idir an C-thriail agus an RT.* ..... 122
4.4.2 Réimse cumais sna grúpaí. ..... 123
4.4.3 Torthaí RT an tsampla. ..... 124
4.5 Tástáil normáltachta ..... 125
4.6 Comhchosúlacht na ngrúpaí ..... 125
4.6.1 Gnóthachtáil na dtrí ghrúpa sa C-thriail. ..... 126
4.6.2 Gnóthachtáil na dtrí ghrúpa sa RT. ..... 126
4.7 Príomh-hipitéis an Staidéir ..... 127
4.7.1 Anailís thuairisciúil. ..... 127
4.7.2 Hipitéis 1a. ..... 129
4.7.3 Hipitéis 1b. ..... 130
4.7.4 Hipitéis 1c. ..... 131
4.7.5 Achoimre ar na torthaí. ..... 134
4.8 An Dara Hipitéis ..... 134
4.8.1 Cuid A. ..... 136
4.8.2 Cuid Bi. ..... 136
4.8.3 Cuid Bii. ..... 137
4.8.4 Achoimre ar na torthaí ..... 138
4.9 An Tríú Hipitéis ..... 138
4.9.1 Achoimre. ..... 140
4.10 An Ceathrú Hipitéis ..... 140
4.10.1 Hipitéis 4a. ..... 141

4.10.2 Hipitéis 4b ..... 142
4.10.3 Hipitéis 4c. ..... 145
4.10.4 Achoimre. ..... 146
4.11 Plé ar na Torthaí Cainníochtúla ..... 147
4.11.1 Inniúlacht Ghaeilge na MFO sa Ghaeilge. ..... 147
4.11.2 An cur chuige oideolaíoch. ..... 150
4.11.3 Forbairt léireolais na MFO i rith an taighde. ..... 153
4.11.4 Eolas gnásúil agus eolas fógrach. ..... 155
4.11.5 Meititheanga na MFO. ..... 156
4.11.6 Éagsúlacht struchtúr. ..... 156
4.12 An Taighde Cáilíochtúil ..... 159
4.12.1 Léireolas an mhúinteora. ..... 160
4.12.2 Tuairimí na MFO i leith an chur chuige oideolaíoch. ..... 160
4.12.3 An cur chuige ionduchtach-follasach. ..... 161
4.12.4 An cur chuige déaduchtach. ..... 162
4.12.5 Impleachtaí don chleachtas. ..... 162
4.12.6 Meititheanga. ..... 164
4.12.7 Úsáid na teicneolaíochta. ..... 164
4.12.8 Cúrsaí ama. ..... 166
4.13 Conclúid. ..... 166

**Caibidil a Cúig: Conclúid agus Moltaí**
5.1 Réamhrá ..... 167
5.2 Forbhreathnú ar an taighde ..... 167
5.3 Príomhthorthaí an taighde ..... 169
5.3.1 Torthaí cainníochtúla. ..... 170
5.3.2 Torthaí cáilíochtúla. ..... 172
5.4 Moltaí an taighde ..... 174
5.4.1 Cur chuige follasach i dteagasc an léireolais. ..... 174
5.4.2 Sainchúrsa gramadaí do MFO. ..... 175
5.4.3 Measúnú ar Ghaeilge na MFO. ..... 176
5.4.4 Eolas fógrach na MFO. ..... 177
5.4.5 Meititheanga. ..... 178
5.4.6 Athmhachnamh na MFO. ..... 178
5.5 Srianta an Taighde & Féidearthachtaí do thaighde amach anseo ..... 179
5.5.1 Taighde ar theagasc na Gaeilge. ..... 179
5.5.2 Taighde ar fhorbairt an léireolais. ..... 180
5.5.2 Úsáid na teicneolaíochta. ..... 180
5.5.4 Grúpáil na MFO. ..... 181
5.5.5 Focal scoir. ..... 181
Liosta Tagairtí ..... 183
**Liosta na nAguisíní**
**Aguisín A:** Staidéir ar Léireolas MFO i gComhthéacsanna Éagsúla ..... 222
**Aguisín B1**: Ráiteas i bhFriotal Simplí do na Grúpaí Turgnamhacha ..... 224
**Aguisín B2:** Foirm i nDáil le Toiliú Feasach do na Grúpaí Turgnamhacha ..... 226
**Aguisín B3**: Ráiteas i bhFriotal Simplí don Ghrúpa Cóimheasa ..... 227
**Aguisín B4:** Foirm i nDáil le Toiliú Feasach don Ghrúpa Cóimheasa ..... 229
**Aguisín C1:** Ráiteas i bhFriotal Simplí don Anailís Ábhair ar na Scrúdpháipéir Ghaeilge ..... 230

**Aguisín C2:** Foirm i nDáil le Toiliú Feasach don Anailís Ábhair ar na Scrúdpháipeir Ghaeilge ..... 232
**Aguisín D:** Fráma Tagartha d'Aicmiú na nEarráidí ..... 233
**Aguisín E:** Ceist an Scrúdaithe ..... 235
**Aguisín F:** Ceacht Samplach Déaduchtach ..... 236
**Aguisín G**: Ceacht Samplach Ionduchtach ..... 237
**Aguisín H1:** An C-thriail le Bearnaí ..... 240
**Aguisín H2:** Freagraí na C-Thrialach ..... 243
**Aguisín I1:** An Réamhthriail Ghramadaí ..... 245
**Aguisín I2:** An Iarthriail Ghramadaí ..... 250
**Aguisín I3:** An Iarthriail Mhoillithe Ghramadaí ..... 255
**Aguisín J1:** Ceisteanna do Ghrúpa Fócais an Ghrúpa Ionduchtach-Follasaigh ..... 260
**Aguisín J2:** Ceisteanna do Ghrúpa Fócais an Ghrúpa Dhéaduchtaigh ..... 261
**Aguisín K:** Creatlach Comhtháite d'Ardchaighdeán Infeiris ..... 262
**Aguisín L:** Líon na nEarráidí de réir Fo-Aicme agus Líon na MFO a rinne an Earráid265
**Aguisín M**: Samplaí Léirithe de na hEarráidí ó Scrúdpháipéir na MFO ..... 266
**Aguisín N:** Samplaí de Rialacha Míchruinne Gramadaí na MFO ..... 274

## Liosta Giorrúchán

**BOid:** Baitsiléar san Oideachas

**CD:** Cainteoir dúchais

**CND:** Cainteoir neamhdhúchais

**CTB:** Curaclam Teanga na Bunscoile

**GJT:** Triail bhreithiúnais ghramadúil

**IT:** Iarthriail

**ITM:** Iarthriail mhoillithe

**MFO:** Múinteoir(í) faoi oiliúint

**MKT:** Triail mheititheangeolaíochta

**MM:** Modhanna measctha

**PCK:** Eolas ábhair oideolaíoch (*pedagogical content knowledge)*

**RT:** Réamhthriail

**T1:** Céad teanga

**T2:** Dara teanga

**TG:** Triail ghramadaí

**UGJT:** Triail bhreithiúnais ghramadúil gan teorainn ama

## Liosta na dTáblaí

**Tábla 1:** *Am Molta do Theagasc na Litearthachta go Seachtainiúil sa Bhunscoil*
**Tábla 2:** *Soláthraithe Cúrsaí agus Líon na bhFochéimithe a bhfuil BOid bainte amach acu*
**Tábla 3:** *Tionchar TLA sa Seomra Ranga*
**Tábla 4:** *Buntáistí agus Míbhuntáistí Cur i Láthair Déaduchtach agus Cur i Láthair Ionduchtach*
**Tábla 5:** *Módúlachtaí Decco*
**Tábla 6**: *Anailís ar Earráidí Scríofa Gaeilge (Walsh, 2007)*
**Tábla 7:** *Saoldearcadh an Taighdeora agus Modhanna an Taighde*
**Tábla 8:** *Téascanna na C-thrialach*
**Tábla 9***: Staidéir ina ndéantar bailíochtú ar an UGJT agus an MJT mar thomhas cruinn ar léireolas*
***Tábla 10:*** *Bailíocht an Taighde CAINN (cáil)*
***Tábla 11a:*** *Anailís Ábhair ar Earráidí Coitianta Scríbhneoireachta*
***Tábla 11b****: Anailís Chainníochtúil an Taighde*
***Tábla 12:*** *Anailís Chailíochtúil an Taighde*
***Tábla 13:*** *Líon na nEarráidí agus Líon na MFO*
***Tábla 14:*** *Samplaí de Thionchar an Bhéarla ar Scríbhneoireacht Ghaeilge na MFO*
***Tábla 15:*** *Leagan amach an Tionscadail Taighde de réir na Spriocstruchtúr*
***Tábla 16*** *Treoirlínte Cohen le Tomhas Éifeachta a mheas*
***Tábla 17****: Líon na Mac Léinn sna Grúpaí ag Céimeanna an Taighde*
***Tábla 18:*** *Cúlra Teanga na MFO*
***Tábla 19****: Staitisticí Tuairisciúla na C-thrialach de réir Rang-Ghrúpaí*
***Tábla 20a:*** *Torthaí Tuairisciúla an Ghrúpa Ionduchtaigh*
***Tábla 20b****: Torthaí Tuairisciúla an Ghrúpa Dhéaduchtaigh*
***Tábla 21a:*** *Meándifríocht Scóir an Ghrúpa Ionduchtaigh*
***Tábla 21b:*** *Meándifríocht Scóir an Ghrúpa Dhéaduchtaigh*
***Tábla 22:*** *Torthaí Tuairisciúla na dTrí Ghrúpa*
***Tábla 23a:*** *Meándifríochtaí an Ghrúpa Ionduchtaigh, Rangaithe de réir Léibhéal Gnóthachtála ar an C-thriail*
***Tábla 23b:*** *Meándifríochtaí an Ghrúpa Dhéaduchtaigh, Rangaithe de réir Léibhéal Gnóthachtála ar an C-thriail*
***Tábla 24a:*** *Meánscór na Réamhthrialach don Sampla Iomlán de réir Spriocstruchtúir*
***Tábla 24b:*** *Torthaí Tuairisciúla an Ghrúpa Ionduchtaigh de réir Struchtúir*
***Tábla 24c:*** *Torthaí Tuairisciúla an Ghrúpa Dhéaduchtaigh de réir Struchtúir*

## Liosta na bhFíoracha

Fíor 1:  Na Gaolta Féideartha idir an Fhoghlaim Intuigthe/Fhollasach agus an tEolas Intuigthe/Follasach
Fíor 2: Creat do Bhonneolas Gairmiúil in Oideachas Múinteoirí Teanga
Fíor 3: Léireolas mar chuid de PCK an Mhúinteora Teanga
Fíor 4: PCK do Mhúinteoirí Tumoideachais
Fíor 5: Múnla Athmhachnaimh Driscoll
Fíor 6: Módúlachtaí  Glaser
Fíor 7: Sleamhnán Samplach (Ní Dhiorbháin, 2014, Aonad 1a)
Fíor 8: Iontráil Dialainne Shamplach (Ní Dhiorbháin, 2014, lch 13)
Fíor 9: Fráma Coincheapúil an Staidéir
Fíor 10: Contanam an Taighde MM
Fíor 11:  Histeagram de Thorthaí na C-thrialach
Fíor 12a: Líne-chairt: Cuid A den Triail Ghramadaí
Fíor 12b: Líne-chairt: Cuid Bi den Triail Ghramadaí
Fíor 12c: Líne-chairt: Cuid Bii den Triail Ghramadaí
Fíor 12d: Líne-chairt: Cuid Bii den Triail Ghramadaí
Fíor 13a: Torthaí ANOVA Atrialach: Cuid A
Fíor 13b: Torthaí ANOVA Atrialach: Cuid Bi
Fíor 13c: Torthaí ANOVA Atrialach: Cuid Bii
Fíor 14a: Meánscóir an Ghrúpa Ionduchtaigh agus Dhéaduchtaigh, Cuid Bi
Fíor 14a: Meánscóir an Ghrúpa Ionduchtaigh agus Dhéaduchtaigh, Cuid Bii
Fíor 15: Meánscóir, Cuid Bi agus Cuid Bii

## Gluais

**Aisceolaíocht:** axiology
**Anailís chúlchéimnithe il-líneach:** multiple linear regression analysis
**Anailís pharaiméadrach:** parametric analysis
**Anailís príomh-chomhchodanna:** principal component analysis
**Anailís tosca deimhniúcháin:** confirmatory factor analysis
**Anailís tosca taiscéalaíoch:** exploratory factor analysis
**ANOVA atriallach:** repeated measures ANOVA
**Aonchineálacht athraithis:** homogeneity of variance
**Athraitheacht chothrom:** equal variance
**Bailíocht chomhthrátha:** concurrent validity
**Bonneolas gairmiúil:** professional knowledge-base
**Castacht rialach oideolaíoch:** pedagogical rule difficulty
**Cóimheas:** ratio
**Comhfhreagairt léirmhínitheach:** interpretative correspondence
**Comhghaolú:** correlation
**Comhsheasmhacht an dearaidh:** design consistency
**Cur chuige déaduchtach:** deductive approach
**Cur chuige ionduchtach**: inductive approach
**Cur chuige ionduchtach-follasach:** explicit-inductive approach
**Deachtú Snasta:** dictogloss
**Dearadh am-sraitheanna:** time series design
**Dearadh an taighde leabaithe:** embedded research design
**Dearadh cuasai-thrialach:** quasi-experimental design
**Dearadh seasta comhreathach:** fixed concurrent design
**Diall caighdeánach:** standard deviation
**Éifeachtúlacht chomhtháiteach:** integrative efficacy
**Eipistéimeolaíocht léirmhínítheach:** interpretative epistemology
**Eipistéimeolaíocht (iar)phosaitíbheach:** (post)positivist epistemology
**Eolas ábhair oideolaíoch:** pedagogical content knowledge
**Eolas fógrach:** declarative knowledge
**Eolas gnásúil:** procedural knowledge
**Eolas intuigthe:** implicit knowledge
**Hipitéis idirspleáchais:** interdependence hypothesis
**Hipitéis mhalartach:** alternative hypothesis
**Ionchur sothuigthe:** comprehensible input
**Leordhóthanacht an dearaidh:** design sufficiency
**Léireolas:** explicit knowledge
**Limistéar neasfhorbartha:** zone of proximal development
**Ointeolaíocht:** ontology
**Páirt-eta cearnaithe:** partial eta squared
**Printíseacht na breathnóireachta:** apprenticeship of observation
**Reitric:** rhetoric
**Sainiúlacht léirmhínitheach:** interpretative distinctiveness
**Sampla áise neamhdhóchúlachta:** non-probability convenience sample
**Sampláil bhreithiúnais:** purposive sampling
**Saoldearcadh:** worldview
**Seasamh lag-idirghníomhaithe:** weak interface position
**Seasamh láidir-idirghnníomhaithe:** strong interface position

**Seasamh neamh-idirghníomhaithe:** non-interface position
**Seasamh paraidímeach:** paradigmatic stance
**Teoiric an ualaigh chognaíoch:** cognitive load theory
**Téis chomhoiriúnachta:** compatibility thesis
**Téis neamh-chomhoiriúnachta:** incompatibility thesis
**Tomhas sceabhachta agus curtóise:** measure of skewness and kurtosis

**Nóta:** Tagraíonn an téarma **institiúid oideachais** sa saothar seo do na hinstitiúidí ardoideachais a chuireann oideachas ar fáil do bhunmhúinteoirí faoi oiliúint.

## Achoimre

### Oideolaíochtaí um Theagasc an Léireolais do Bhunmhúinteoirí faoi Oiliúint (MFO)

**Aisling Ní Dhiorbháin**

Cuireadh dearadh taighde modhanna measctha leabaithe (CÁINN (cáil)) i bhfeidhm sa saothar seo le hiniúchadh a dhéanamh ar cé acu cur chuige follasach, cur chuige déaduchtach nó cur chuige ionduchtach-follasach, ab éifeachtaí le forbairt a dhéanamh ar léireolas grúpa MFO sa Ghaeilge. Grúpa MFO ($N$ = 75) sa dara bliain den chéim Baitsiléir san Oideachas (BOid) a bhí mar rannpháirtithe sa taighde. Cuireadh cur chuige ionduchtach-follasach i bhfeidhm le dhá ghrúpa agus cur chuige déaduchtach i bhfeidhm le dhá ghrúpa, agus ní raibh aon idirghabháil sa dá rang-ghrúpa eile, a d'fheidhmigh mar ghrúpa cóimheasa sa chuasai-thriail. Roghnaíodh spriocstruchtúir don chlár teagaisc ó anailís ábhair ar earráidí coitianta sa Ghaeilge scríofa ó shampla MFO ($N$ = 80). Mhair an idirghabháil caoga nóiméad sa tseachtain i rith ocht seachtaine sa chéad seimeastar den bhliain acadúil 2015/2016, agus ba í an taighdeoir féin a bhí mar theagascóir ar na grúpaí turgnamhacha. Dearadh trí leagan de thriail ghramadaí le bheith mar réamhthriail (roimh an idirghabháil), iarthriail (díreach i ndiaidh na hidirghabhála), agus iarthriail mhoillithe (seacht seachtaine i ndiaidh na hidirghabhála). Léiríonn torthaí cainníochtúla an staidéir tomhas mór éifeachta don dá chur chuige follasacha, le claonadh i dtreo an chur chuige ionduchtach-follasaigh mar an cur chuige is éifeachtaí i gcodanna áirithe den triail.

Bailíodh eolas cáilíochtúil ó dhá ghrúpa fócais ($n$ = 12) le léargas a fháil ar dhearcadh na MFO i leith na hidirghabhála. Tugann an t-eolas cáilíochtúil le fios go bhféadfadh leas sa bhreis a bheith ag cur chuige ionduchtach-follasach in oideachas MFO i dtaobh múnlú a dhéanamh ar oideolaíocht a bheadh inmholta don seomra ranga bunscoile. Sonraíonn torthaí an taighde gur chóir cur chuige follasach a chur i bhfeidhm i dteagasc an léireolais do MFO sna hinstitiúidí oideachais, agus gur chóir neart ama a thabhairt dó. Cé nach bhfuil sa léireolas ach cuid amháin den saineolas gairmiúil a theastaíonn ó bhunmhúinteoirí le Gaeilge a theagasc go héifeachtach, áitítear sa staidéar seo gur dlúthchuid dá n-eolas ábhair oideolaíoch é. Eascraíonn moltaí ón staidéar d'oideachas MFO sa Ghaeilge agus do thaighde eile amach anseo.

## Abstract

**Pedagogies for Teaching Explicit Knowledge to Student Primary Teachers (SPT)**

**Aisling Ní Dhiorbháin**

An embedded mixed-methods design (QUAN (qual)) was implemented in this study to investigate which explicit approach, a deductive or an explicit-inductive approach, would be most effective in developing the explicit knowledge of a group of SPTs in Irish. Participants were a group of second-year Bachelor in Education (BEd) students ($N = 75$). A deductive approach was implemented with two groups, an explicit-inductive approach was implemented with two groups, and there was no intervention with the other two groups, which functioned as a control group in the quasi-experiment. Target structures for the instructional programme were selected from a content analysis of common errors in written Irish from a sample of SPTs ($N = 80$). The intervention took place for fifty minutes a week, over a period of eight weeks in the first semester of the academic year 2015/ 2016, with the researcher as teacher of the experimental groups. Three versions of a grammar test were designed as pre-test (before the intervention), post-test (immediately after the intervention), and delayed post-test (seven weeks following the intervention). Quantitative results show a large effect size for both explicit approaches, with a tendency towards the explicit-inductive approach as being the most effective approach in certain parts of the test.

Qualitative data were gathered from two focus groups ($n = 12$), to gain an insight into the SPTs' views regarding the intervention. Qualitative data indicate that an explicit-inductive approach may be particularly beneficial in teacher education to model a pedagogy which would be commendable in the primary school classroom. The results of the research illustrate that an explicit approach should be implemented for the teaching of explicit knowledge to SPT in the institutes of higher education, and that adequate time should be allocated to it. It is argued in this study that although explicit knowledge is only one component of the professional knowledge required by primary teachers to teach Irish effectively, it is an integral part of their pedagogical content knowledge. Recommendations arise from the study for teacher education in Irish and for future research.

# Caibidil a hAon: Réamhrá

## 1.1 Réamhrá

Cuirtear tús leis an gcaibidil seo trí léargas a thabhairt ar réasúnaíocht an taighde. Mínítear na cúiseanna le tabhairt faoin taighde agus an bhearna eolais a aithníodh. Le cur le soiléireacht an taighde cuirtear sainmhínithe beachta ar phríomhchoincheapa an tsaothair i láthair an léitheora. Lonnaítear an taighde i gcomhthéacs theagasc na Gaeilge sa bhunscoil agus in oideachas bunmhúinteoirí i bPoblacht na hÉireann. Ag eascairt ón mbearna sa taighde reatha ar oideachas múinteoirí, cuirtear mórcheisteanna an taighde i láthair. Tugtar forbhreathnú ansin ar mhodheolaíocht an taighde, tagraítear do chúlra teanga rannpháirtithe an taighde, agus aibhsítear suíomh an taighdeora i rith an tsaothair. Féachtar ar deireadh ar leagan amach an tráchtais.

## 1.2 Réasúnaíocht an Taighde

Díríonn an staidéar seo ar léireolas bunmhúinteoirí faoi oiliúint (MFO) ar struchtúir na Gaeilge. Díríonn an staidéar go háirithe ar iniúchadh a dhéanamh ar oideolaíochtaí theagasc an léireolais do ghrúpa MFO a bhí ag leibhéal fochéime i gceann amháin de na príomhinstitiúidí oideachais sa tír.

Tá claochlú tagtha ar an tuiscint atá againn ar an múinteoireacht agus chuige sin ar oideachas múinteoirí le blianta beaga anuas. Sa lá atá inniu ann aithnítear an mhúinteoireacht mar ghairm a bhfuil disciplín eolais ar leith ag baint léi (Darling-Hammond, 2016; Loughran & Russell, 2007). Is é an pháirt atá ag oideachas múinteoirí ná MFO a ullmhú don ghairm agus iad a mhealladh ar aistear na foghlama fadsaoil (An Chomhairle Mhúinteoireachta, 2011a, 2011b).

Is mó taighde a thugann le fios go bhfuil dlúthcheangal idir éifeachtacht an mhúinteora ranga agus gnóthachtáil foghlaimeoirí sa chóras oideachais, agus a léiríonn go

bhfuil réamhoideachas an mhúinteora mar thosca cinniúnach ar a chuid éifeachtachta sa rang (Darling-Hammond, 2000a, 2000b, 2006). Mar a deir Darling-Hammond (2000b), "it stands to reason that student learning should be enhanced by the efforts of teachers who are more knowledgeable in their field and are skillful at teaching it to others" (lch 32–33). Cuireann an múinteoir éifeachtach iliomad saineolais agus scileanna oideolaíocha i bhfeidhm le hoideachas ar ardchaighdeán a sholáthar dá chuid daltaí. Is é bunús an tsaothair seo go dteastaíonn ardchaighdeán eolais ábhair mar chuid amháin de shaineolas gairmiúil an mhúinteora.

Baintear úsáid as an gcoincheap ar ghlaoigh Shulman (1986, 1987) eolas ábhair oideolaíoch (*pedagogical content knowledge*, nó PCK) air, le plé a dhéanamh ar an gcineál eolais ábhair a bhíonn de dhíth i suíomh an teagaisc. Is éard is brí le PCK, ná eolas ina bhfuil cumasc de shaineolas ábhair le scil oideolaíoch a thagann chun cinn sa teagasc agus san fhoghlaim bhríoch. Maidir le múinteoirí teanga, áitítear go dteastaíonn dhá chineál saineolais ábhair uathu le bheith ina múinteoirí éifeachtachta: is iad sin (1) *eolas feidhmeach ar theanga*, is é sin inniúlacht fheidhmeach sa teanga teagaisc, agus (2) *eolas faoin teanga*, is é sin léireolas nó eolas fógrach ar struchtúir na teanga (Andrews, 2007). Is é an dara cineál saineolais ábhair a bheidh faoi chaibidil sa saothar seo.

Is é réasúnaíocht an tsaothair seo ná, toisc go bhfuil gach múinteoir bunscoile ina mhúinteoir Gaeilge, go dteastaíonn saineolas uathu ar theanga agus ar mhodheolaíocht theagasc na Gaeilge má tá siad le feidhmiú mar ghairmithe éifeachtacha inár seomraí ranga. Titeann dualgas ar institiúidí oideachais na tíre MFO a ullmhú le Gaeilge a theagasc mar ábhar agus leis an gcuraclam a sholáthar trí mheán na Gaeilge sna bunscoileanna. Díríonn an staidéar seo ar fho-chuid amháin de shaineolas gairmiúil an mhúinteora Gaeilge, is é sin léireolas an mhúinteora ar struchtúir na teanga. Léirítear i gCaibidil a Dó

luach an léireolais don fhoghlaimeoir teanga agus faoi mar a bheadh dea-thionchar ag ardchaighdeán léireolais ar oideolaíocht, ar chognaíocht agus ar athmhachnamh an mhúinteora gairmiúil teanga.

Tá mórán taighde ann a thugann le fios go mbíonn tionchar dearfach ag an teagasc ar fhoghlaim an dara teanga (Goo, Granena, Yilmaz & Novella, 2015; Norris & Ortega, 2000). Léirítear go bhfuil teagasc follasach ar fhoirmeacha gramadaí (is é sin nuair a thugtar míniúchán ar an riail ghramadaí mar chuid den teagasc, nó nuair a threoraítear foghlaimeoirí le teacht ar an riail iad féin) níos éifeachtaí ná oideolaíocht intuigthe nach dtarraingíonn aird fhollasach ar bith ar fhoirm na teanga (Goo et al., 2015; Norris & Ortega, 2000). Cé gur léir dúinn éifeachtacht an teagaisc fhollasaigh i dteagasc an léireolais, ní fios cén cineál cur chuige follasaigh is éifeachtaí.

Bronnann an cur chuige follasach dhá rogha oideolaíochta ar an múinteoir, is iad sin an riail a chur i láthair go follasach d'fhoghlaimeoirí, mar a tharlaíonn i gcás an chur chuige dhéaduchtaigh, nó foghlaimeoirí a threorú leis an riail a aimsiú agus a fhógairt iad féin, mar a tharlaíonn i gcás an chur chuige ionduchtach-follasaigh. Breathnófar níos grinne ar bhuanna agus ar laigí féideartha an dá chur chuige follasacha i gCaibidil a Dó.

Is é an cur chuige déaduchtach an modh múinte is traidisiúnta agus is coitianta i dteagasc an léireolais, agus tá sé léirithe sa taighde go mbíonn leisce ar mhúinteoirí imeacht uaidh (Larsen-Freeman, 2015). Cé go bhfuil corpas taighde ann a bhaineann leis an gcur chuige déaduchtach, is beag taighde a bhfuil iniúchadh déanta aige ar an gcur chuige ionduchtach-follasach. As an mbeagán taighde ata déanta, sna cásanna ina bhfuil comparáid déanta idir an cur chuige déaduchtach agus an cur chuige ionduchtach-follasach, tá claonadh i dtreo an chur chuige ionduchtach-follasaigh mar an cur chuige is éifeachtaí (Glaser, 2013, 2014). Pléifear i gCaibidil a Dó faoi mar a bheadh buntáiste sa

bhreis ag an gcur chuige ionduchtach-follasach thar chur chuige déaduchtach in oideachas múinteoirí trí mhúnlú a dhéanamh ar “oideolaíocht” seachas ar “insint” (Loughran & Russell, 2007) sa seomra ranga.

In ainneoin thábhacht an léireolais mar chuid riachtanach d’eolas ábhair an mhúinteora teanga, níor éirigh leis an taighdeoir oiread is staidéar eolaíoch amháin a aimsiú a thabharfadh léargas ar chaighdeán an léireolais ag MFO sa Ghaeilge. Níl staidéar ar bith foilsithe go dtí seo a fhiosraíonn cad iad na hidirghabhálacha oideolaíochta is fearr a thacódh le MFO forbairt a dhéanamh ar a gcuid léireolais. Déanann an taighde seo iniúchadh ar cé acu cur chuige is éifeachtaí le forbairt a dhéanamh ar léireolas grúpa MFO, cur chuige déaduchtach nó cur chuige ionduchtach-follasach. Tabharfaidh torthaí an staidéir léargas chomh maith ar chaighdeán an léireolais a bhí ag grúpa amháin MFO.

Tá páirt an taighdeora mar oideoir múinteoirí i dTeagasc na Gaeilge ag croílár an tsaothair seo. Is sampla é an saothar de “*inquiry as stance*” (Cochran-Smith & Lytle, 1999) agus an t-oideoir múinteoirí ag déanamh grinnfhiosrúcháin ar chleachtas sa chóras oideachais ina oibríonn sí d’fhonn cur leis an ngort ar bhonn níos leithne amach anseo. Tá sé mar aidhm ag an taighdeoir go rachaidh an saothar seo i dtreo an bhearna shuntasach sa taighde maidir le léireolas MFO sa Ghaeilge a laghdú trí fhianaise a bhailiú agus tús-phlé a spreagadh ar an ábhar.

Le teacht i dtuiscint ar ábhar an tsaothair ní mór forbhreathnú a thabhairt anois ar na coincheapa atá i gcroílár an staidéir, is iad sin an fhoghlaim intuigthe agus an léirfhoghlaim, an t-eolas intuigthe agus an léireolas.

### 1.3 Coincheapa an Léireolais agus an Eolais Intuigthe

Is é atá san eolas intuigthe ná eolas neamh-chomhfhiosach ar theanga a dtarraingíonn an t-úsáideoir teanga air sa chumarsáid spontáineach. I gcontrárthacht leis

seo, is é atá sa léireolas ná eolas comhfhiosach fógrach faoi theanga ar féidir leis an úsáideoir teanga tarraingt air mura mbíonn brú ama air (Ellis, 2005, 2015). Baineann eolas intuigthe le húsáid uathoibritheach na teanga, ach baineann léireolas le húsáid teanga atá faoi riar an fhoghlaimeora. Ní bhíonn an foghlaimeoir feasach ar phróiseas na foghlama intuigthe, a tharlaíonn go nádúrtha agus go simplí gan próiseáil chognaíoch chomhfhiosach. I gcodarsnacht leis seo tarlaíonn léirfhoghlaim "when the learner has online awareness, formulating and testing conscious hypotheses in the course of learning" (N. Ellis, 1994, lch 38–39).

Is é an tuairim atá léirithe ag N. Ellis (2011)go mbíonn idirghníomhú seasmhach idir an léireolas agus na próisis a bhaineann leis an bhfoghlaim intuigthe in inchinn an duine a fheidhmíonn go comhoibritheach. D'fhéadfadh léireolas ar theanga a bheith ina bhuntáiste suntasach ag an bhfoghlaimeoir teanga má aistrítear go heolas intuigthe é, mar atá curtha chun cinn ag na hipitéisí idirghníomhaithe, idir láidir (DeKeyser, 2003) agus lag (Schmidt & Frota, 1986), a phléifear i gCaibidil a Dó. Toisc nach coincheapa iseamorfacha iad an léireolas agus an t-eolas intuigthe, ná an léirfhoghlaim agus an fhoghlaim intuigthe, baineann castacht le tomhas cruinn a dhéanamh orthu (Ellis, 2015). Breathnófar níos grinne ar thomhas an léireolais i gCaibidil a Trí.

**1.3.1 Sainmhíniú ar léireolas.** Le cur le bailíocht an taighde ní mór sainmhíniú beacht a thabhairt don léitheoir ar choincheap an léireolais i gcás an tsaothair seo. Is é an sainmhíniú ar léireolas a threoraigh an staidéar seo ná (i) tabhairt-faoi-deara chomhfhiosach ar spriocstruchtúir ghramadaí agus (ii) eolas riailbhunaithe a fhógairt ar na spriocstruchtúir ghramadaí (Schmidt, 1990, 2001). Cuimsíonn an sainmhíniú seo dhá leibhéal feasachta. Ar an gcéad dul síos, éilíonn sé tabhairt-faoi-deara chomhfhiosach an spriocstruchtúir ón bhfoghlaimeoir. Dar le Schmidt (1994), is é an tabhairt-faoi-deara an

chéad leibhéal feasachta ar gá don fhoghlaimeoir teanga a shroicheadh roimh shealbhú na foirme: “target forms will not be acquired unless they are noticed” (lch 195). Sa dara cuid den sainmhíniú éilítear eolas fógrach ar theanga ón bhfoghlaimeoir, is é sin eolas riailbhunaithe is féidir leis an bhfoghlaimeoir a chur i bhfocail, cé acu a úsáidtear nó nach n-úsáidtear meititheanga. Léireofar faoi mar a threoraigh an sainmhíniú seo ar léireolas modheolaíocht an taighde sna caibidlí seo a leanas.

### 1.4 Comhthéacs an Staidéir

Anois ó tá ábhar an taighde curtha i láthair an léitheora, ní mór an saothar seo a chur i gcomhthéacs sainiúil theagasc na Gaeilge i bPoblacht na hÉireann. Féachtar anois ar theagasc na Gaeilge i gceithre chomhthéacs a bhaineann le hábhar an staidéir, is iad sin (i) teagasc na Gaeilge mar mhionteanga, (ii) teagasc na Gaeilge sa bhunscoil, (iii) teagasc na Gaeilge mar chuid de churaclam comhtháite teanga, agus (iv) teagasc na Gaeilge in oideachas bunmhúinteoirí.

**1.4.1 Teagasc na Gaeilge mar mhionteanga.** Ceann de na teangacha scríofa is ársa agus is stairiúla ar domhan is ea an Ghaeilge (Romaine, 2000; Rialtas na hÉireann, 2010). Cé go mbronnann Airteagal 8 de Bhunreacht na hÉireann (Rialtas na hÉireann, 1937) stádas reachtúil ar an nGaeilge mar chéad teanga oifigiúil na tíre, is mionteanga í, gan ach 1.8 % den daonra á labhairt go laethúil taobh amuigh den chóras oideachais (Príomh-Oifig Staidrimh, 2012). Tá mór-imní léirithe faoi mheath na Gaeilge i limistéir Ghaeltachta agus faoi inmharthanacht na teanga i gcoitinne (Ó Giollagáin & Charlton, 2015; Péterváry, Ó Curnáin, Ó Giollagáin & Sheahan, 2014). Cruthaíonn stádas leochaileach na Gaeilge dúshláin ar leith do theagasc agus d’fhoghlaim na teanga. Bheifí ag súil go mbeadh níos mó deacrachtaí ag páistí ag foghlaim na Gaeilge mar mhionteanga ná mar a bheadh acu ag foghlaim an Bhéarla atá mar mhórtheanga. Faigheann páistí i

bhfad níos lú ionchuir theanga sa Ghaeilge, agus ní bhíonn brú sochtheangeolaíochta orthu an teanga a úsáid go cruinn (Ó Duibhir, 2009). . Cuirtear mórbheartas an Stáit i leith na Gaeilge i láthair sa *Straitéis 20 Bliain don Ghaeilge 2010–2030* (Rialtas na hÉireann, 2010). Is í príomhaidhm na Straitéise sin ná líon na gcainteoirí laethúla a ardú ón 83,000 a bhí ann i 2010 go 250,000 faoi 2030.

Mar a tharla ó bunaíodh Saorstát Éireann i 1922, is ag brath ar an gcóras oideachais a bhíothas le haidhm uaillmhianach an athneartaithe teanga a bhaint amach: "Tá an córas oideachais ar cheann de na príomh-mhodhanna chun an cumas teanga a bhfuil an Straitéis 20 Bliain bunaithe air a chothú" (Rialtas na hÉireann, 2010, lch 12). Maítear sa Straitéis go bhfuil dhá ról le comhlíonadh ag an gcóras oideachais in athneartú na teanga, is iad sin caomhnú a dhéanamh ar an nGaeilge i gceantair Ghaeltachta, agus athbheochan a dhéanamh ar an nGaeilge taobh amuigh den Ghaeltacht (Rialtas na hÉireann, 2010). Aithníonn an rialtas an géarghá atá le gairm éifeachtach mhúinteoireachta chun cumas sa teanga a chur chun cinn: "Tá sé ríthábhachtach go mbeidh lucht saothair múinteoirí ann a bheidh in ann na cuspóirí ó thaobh inniúlachta i nGaeilge a bhaint amach" (Rialtas na hÉireann, 2010, lch 13).

**1.4.2 Teagasc na Gaeilge sa bhunscoil.** Is ábhar éigeantach í an Ghaeilge i gcuraclam na bunscoile i bPoblacht na hÉireann, agus tá sé de dhualgas ar gach bunmhúinteoir í a theagasc. Múintear an Ghaeilge i dtrí chomhthéacs scoile : (i) i scoileanna a bhfuil an Béarla mar mheán teagaisc iontu, (ii) i scoileanna lán-Ghaeilge i limistéir Ghaeltachta, agus (iii) i scoileanna lán-Ghaeilge taobh amuigh den Ghaeltacht (Ó Ceallaigh & Ní Dhonnabháin, 2015). Foghlaimíonn gach páiste Gaeilge seachas páistí a bhfuil díolúine ón nGaeilge ceadaithe dóibh (An Roinn Oideachais & Eolaíochta, 2005a). Cáintear an méadú atá tagtha ar líon na ndaltaí a bhfuil díolúine faighte acu ón nGaeilge

san Ardteistiméireacht le blianta beaga anuas, go háirithe nuair a dhéanann formhór na ndaltaí céanna staidéar ar theanga nó ar theangacha eile, chomh maith leis an mBéarla (Ó Gairbhí, 2016).

Is í an Ghaeilge céad teanga na scoile (T1) sna scoileanna lán-Ghaeilge taobh amuigh den Ghaeltacht, agus múintear Gaeilge mar dhara teanga (T2) sna bunscoileanna a bhfuil an Béarla mar mheán teagaisc iontu. Tá meath rialta tagtha ar úsáid na Gaeilge mar mheán teagaisc sna scoileanna Gaeltachta de bharr athruithe sochtheangeolaíochta sna ceantair (An Roinn Oideachais & Scileanna, 2015). Is scoileanna a bhfuil an Béarla mar mheán teagaisc iontu thart faoi 90% de na bunscoileanna sa stát (An Roinn Oideachais & Scileanna, 2016d).

Tháinig méadú ar an am atá molta do theagasc na litearthachta i gcéad teanga na scoile, idir Ghaeilge agus Bhéarla, sna bunscoileanna de bharr an *Straitéis Náisiúnta leis an Litearthacht agus an Uimhearthacht a Fheabhsú i measc Leanaí agus Daoine Óga* (An Roinn Oideachais agus Scileanna, 2011). Léiríonn Tábla 1 an méid ama atá molta do theagasc an dá theanga i gcás T1 agus T2 na scoile (Cumann Múinteoirí Éireann, 2016).

*Tábla 1*

*Am atá Molta do Theagasc na Litearthachta go Seachtainiúil sa Bhunscoil*

| Teanga | Meánranganna agus Ardranganna | Ranganna Naíonán |
|---|---|---|
| Gaeilge agus Béarla | 8 n-uaire, 30 nóiméad | 6 huaire, 30 nóiméad |
| T1 na Scoile | 5 huaire | 4 huaire |
| T2 na Scoile | 3 huaire, 30 nóiméad | 2 uair, 30 nóiméad |

Moltar an Ghaeilge a úsáid go neamhfhoirmiúil i rith an lae scoile, chomh maith le hábhair eile, nó cuid d'ábhair eile, a theagasc trí Ghaeilge, sna scoileanna a bhfuil an Béarla mar mheán teagaisc iontu (Comhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta (CNCM), 2015). Ní fios, áfach, cad é an gnáthchleachtas maidir le húsáid na Gaeilge taobh amuigh den cheacht Gaeilge sna scoileanna Béarla (Ó Ceallaigh & Ní Dhonnabháin, 2015). Is í an Ghaeilge teanga chumarsáide na scoile sna scoileanna lán-Ghaeilge taobh amuigh den Ghaeltacht, agus múintear gach ábhar seachas Béarla trí mheán na Gaeilge. Féachtar ar bhorradh na scoileanna lán-Ghaeilge ó na 1970í i leith mar an gníomh is dearfaí agus is éifeachtaí i dteagasc na Gaeilge ó bunaíodh an Saorstát (Comhairle na hEorpa, 2007).

Tuairiscítear go bhfuil líon suntasach scoileanna i gceantair Ghaeltachta anois nach soláthraíonn oideachas go hiomlán trí mheán na Gaeilge (An Roinn Oideachais agus Scileanna, 2015). Tá sé mar aidhm ag an *bPolasaí don Oideachas Gaeltachta, 2017–2022* (An Roinn Oideachais & Scileanna, 2016b) an t-oideachas lán-Ghaeilge a láidriú sna ceantair sin. Braithfidh rath an bheartais seo cuid mhór ar inniúlacht teanga agus ar scil oideolaíoch na múinteoirí:

> Ar dtús tá sé riachtanach go mbeadh leibhéil arda inniúlachta sa Ghaeilge ag múinteoirí i scoileanna Gaeltachta, go háirithe chun ionchur teanga saibhrithe a sholáthar do na daltaí uile, lena n-áirítear cainteoirí dúchais na Gaeilge, chomh maith leis an gcuraclam a sholáthar go héifeachtach trí Ghaeilge. (An Roinn Oideachais & Scileanna, 2016b, lch 23).

Tugann An Chomhairle Mhúinteoireachta (an eagraíocht a shocraíonn caighdeáin ghairmiúla múinteoirí) aitheantas don trí chomhthéacs scoile, faoina maítear (2011a, lch 9)

“gur gá ardchaighdeáin sa Ghaeilge ag múinteoirí bunscoile agus iar-bhunscoile maidir le Gaeilge a theagasc mar ábhar, í a úsáid mar mheán cumarsáide agus mar mheán teagaisc.”

**1.4.2.1** ***Taighde ar theagasc na Gaeilge sa bhunscoil.*** Léiríonn an taighde ar theagasc na Gaeilge sa bhunscoil, áfach, a phléifear i gCaibidil a Dó, laigí suntasacha i dteagasc agus i bhfoghlaim na teanga sna bunscoileanna (An Chigireacht, 2007; Harris, Forde, Ní Fhearaile, O’Gorman, 2006; Hislop, 2013). Tuairiscítear go bhfuil léibheál níos airde míshástachta ag páistí bunscoile i leith na Gaeilge, i gcomparaid leis an leibhéal míshástacha atá acu le Mata, leis an léitheoireacht Bhéarla, agus leis an scolaíocht i gcoitinne (Devitt, Condon, Dalton, O’ Connell & Ní Dhuinn, 2016). Is díol suntais é i réasúnaíocht an tsaothair seo go bhfuil gnóthachtáil páistí bunscoile íslithe sa Ghaeilge le blianta beaga anuas, agus go bhfuil bunmhúinteoirí iad féin ag léiriú na tuairime nach bhfuil a gcaighdeán teanga féin sách maith (Harris et al., 2006; Harris, 2007). Tuairiscítear go minic ar na fíor-dheacrachtaí atá roimh scoileanna lán-Ghaeilge múinteoirí a earcú a bhfuil inniúlacht imleor acu sa teanga leis an curaclam a sholáthar trí mheán na Gaeilge (An Roinn Oideachais & Scileanna, 2016b). Soilsíonn an taighde go dáta go mbaineann níos mó tábhachta le hiarrachtaí agus dearcthaí múinteoirí aonair sa Ghaeilge ná in ábhair churaclaim eile (Devitt et al., 2016; Harris, 2007).

**1.4.3 Teagasc na Gaeilge mar chuid de churaclam comhtháite teanga.** Ó thús na mílaoise tá athrú béime tagtha ar mhúineadh teangacha san Eoraip, ón teanga go dtí an duine a labhraíonn í. Ón áit a mbíodh béim ar an ilteangachas pobail—is é sin réimse teangacha á labhairt laistigh d’aon cheantar geografach amháin—cuirtear béim anois ar an ilteangachas aonair, is é sin an cumas atá ag an duine teangacha éagsúla a labhairt ag caighdeáin éagsúla (Comhairle na hEorpa, 2007).

Tugtar an *hipitéis idirspleáchais* ar an teoiric a áitíonn fad is a bhíonn foghlaimeoirí ag forbairt scileanna litearthachta i dteanga amháin go mbíonn scileanna agus straitéisí foghlama teanga á bhforbairt acu ar féidir leo tarraingt orthu agus iad ag foghlaim teangacha eile (Ó Duibhir & Cummins, 2012). D'úsáid Cummins (1980, 2000) analach an chnoic oighir le míniú faoi mar a chuireann na scileanna agus na straitéisí foghlama teanga a fhorbraítear i dteanga amháin le buninniúlacht choiteann an duine teangacha eile a fhoghlaim. Ag eascairt ón gcoincheap seo, d'fhéadfaí an cás a dhéanamh go mbaineann tábhacht le hardchaighdeán theagasc na Gaeilge sa bhunscoil d'fhonn cur le rathúlacht na bpáistí i bhfoghlaim teangacha i gcoitinne.

**1.4.3.1** ***Teagasc na Gaeilge i gcuraclam teanga na bunscoile.*** Is í an hipitéis idirspleáchais atá mar bhunús teoiriciúil Churaclam Teanga na Bunscoile (CTB) (CNCM, 2015). Is curaclam comhtháite teanga atá i CTB a úsáideann nach mór na tuairiscíní agus na catagóirí céanna le cur síos a dhéanamh ar na scileanna teanga agus ar na torthaí foghlama a bhfuiltear ag súil lena bhforbairt sa Ghaeilge agus sa Bhéarla, ar an tuiscint go bhforbróidh páistí na scileanna ag rátaí difriúla de réir mar atá céad teanga (T1) nó dara teanga (T2) in úsáid mar theanga na scoile. Foilsíodh CTB do na bunranganna i mí na Nollag 2015, agus táthar ag súil go bhfoilseofar an chuid eile den churaclam, do na meánranganna agus na hardranganna bunscoile, faoi 2018 (An Roinn Oideachais & Scileanna, 2016a).

Freagraíonn CTB don ilghnéitheacht shochtheangeolaíoch atá le sonrú i sochaí na hÉireann le blianta beaga anuas, ina bhfuil líon mór páistí ag teacht ar scoil a bhfuil teanga eile seachas Gaeilge nó Béarla mar theanga baile acu. Cuireann CTB béim ar aistriú scileanna thar teangacha agus ar aird na bpaistí a dhíriú ar na cosúlachtaí agus na difríochtaí idir theangacha. "Nuair is féidir, is ceart páistí a spreagadh le modhanna éagsúla

cumarsáide agus teanga a fhiosrú, agus na cosúlachtaí agus na difríochtaí idir a dteanga baile agus teangacha eile a aithint" (CNCM, 2015, lch 5).

Nuair a d'athraigh an curaclam ón siollabas gramadaí a bhí ann sna 1960í chuig an siollabas cumarsáideach sna 1980í cuireadh ualach breise ar inniúlacht an mhúinteora féin sa Ghaeilge, toisc nach raibh clár ábhair agus gramadaí ar leith le leanúint acu a thuilleadh (Ó Laoire, 2009). Cuirfidh CTB (2015) an-éileamh arís ar inniúlacht teanga an mhúinteora féin. Má táthar ag súil go ndíreoidh múinteoirí aird na bpáistí ar na cosúlachtaí agus na difríochtaí idir theangacha, mar shampla, ní mór go mbeadh greim daingean ag an múinteoir féin ar bhunstruchtúir na dteangacha. Beidh rathúlacht CTB ag brath cuid mhór ar faoi mar a chuirfear i bhfeidhm ag na múinteoirí é. "Regardless of the efforts or initiative, time and time again teachers tip the scale towards success or failure" (Darling-Hammond, 2012, lch 8).

**1.4.4 Oideachas tosaigh múinteoirí.** Is iad céim an bhaitsiléara san oideachas (BOid), an bhunchéim, agus an mháistreacht ghairmiúil san oideachas (MGO), an iarchéim, na cáilíochtaí atá riachtanach le teagasc mar bhunmhúinteoir i bPoblacht na hÉireann. Rinneadh athchoincheapú ar an gcúrsa BOid i 2011 nuair a athraíodh ó bhunchéim trí bliana go bunchéim ceithre bliana í. Ó mhí Mheán Fómhair 2014 ar aghaidh ba ghá go mbeadh gach cúrsa iarchéime oideachais tosaigh dhá bhliain ar fhad. Aithnítear an Ghaeilge fós mar chroí-ábhar sa dá chúrsa (An Chomhairle Mhúinteoireachta, 2011a). Ba ghrúpa MFO a bhí sa dara bliain BOid i gceann amháin de na príomhinstitiúidí oideachais a bhí mar rannpháirtithe an staidéir seo.

Tá ceithre hinstitiúid oideachais i bPoblacht na hÉireann a sholáthraíonn oideachas tosaigh do bhunmhúinteoirí: Institiúid Oideachais, Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath; Institiúid Oideachais Marino, Baile Átha Cliath; Roinn Froebel don Bhun- agus

Luath-Oideachas, Ollscoil Mhá Nuad; agus Coláiste Mhuire gan Smál, Luimneach. Ba é Coláiste Oideachais Froebel an chéad choláiste oideachais a ionchorpraíodh in ollscoil nuair a nascadh é le hOllscoil na hÉireann, Má Nuad, i 2013. Rinneadh Coláiste Phádraig agus Coláiste Oideachais Eaglais na hÉireann a ionchorprú in Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath i 2016. Is í an Institiúid Oideachais in Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath an institiúid is mó sa tír anois ina gcuirtear oideachas ar fáil do MFO.

Léirítear i dTábla 2 líon na bhfochéimithe a bhfuil BOid bainte amach acu ó 2007 go dtí 2016 sna hinstitiúidí oideachais éagsúla.

*Tábla 2*

*Soláthraithe Cúrsaí agus Líon na bhFochéimithe a bhfuil BOid bainte amach acu*

| | Bliain | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| An Institiúid Ardoideachais | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 |
| Institiúid Oideachais Marino | 88 | 84 | 70 | 83 | 85 | 84 | 94 | 85 | 110 | 100 |
| Coláiste Phádraig, Droim Conrach | 357 | 375 | 365 | 358 | 360 | 360 | 320 | 390 | 23 | 400 |
| Coláiste Oideachais Froebel / Roinn Froebel don Bhun- agus Luath-Oideachas, Ollscoil Mhá Nuad | 63 | 70 | 66 | 75 | 61 | 60 | — | 58 | 60 | 55 |
| Coláiste Mhuire gan Smál (BOid) | 360 | 397 | 353 | 377 | 407 | 345 | 385 | 371 | 5 | 398 |
| Coláiste Mhuire gan Smál (BOid le Síceolaíocht) | 0 | 27 | 34 | 24 | 31 | 31 | 33 | 26 | 34 | 33 |
| Coláiste Oideachais Eaglais na hÉireann | 27 | 20 | 23 | 27 | 29 | 28 | 29 | 25 | 30 | 31 |

**1.4.4.1** ***An Ghaeilge sa chéim BOid.*** Mar chuid éigeantach den chúrsa BOid, déanann gach MFO staidéar ar Ghaeilge Ghairmiúil, is í sin Gaeilge fheidhmeach, agus ar Mhúineadh na Gaeilge, is é sin cúrsa modheolaíochta ar theagasc na teanga. Bíonn tréimhse chónaithe i gceantar Gaeltachta a mhaireann coicís sa chéad bhliain agus sa tríú bliain mar chuid éigeantach den chúrsa. Bíonn sé de rogha ag mic léinn Gaeilge a roghnú mar speisialtóireacht agus staidéar acadúil a dhéanamh ar litríocht na Gaeilge le linn an chúrsa. Cé go bhfuil moladh ann go gcuirfí cúrsa iomlán d'oideachas tosaigh múinteoirí ar fáil trí Ghaeilge (Rialtas na hÉireann, 2010; An Roinn Oideachais & Scileanna, 2015, 2016b) níl a leithéid de chéim á tairiscint go fóill. Tairgtear cúrsa roghnach san oideachas lán-Ghaeilge i gcuid de na hinstitiúidí oideachais.

Maidir le forbairt a dhéanamh ar léireolas na teanga, múintear an ghramadach mar chuid de ranganna na mac léinn sa Ghaeilge gairmiúil. Is cúrsa céimnithe teanga é an cúrsa a leantar, bunaithe ar na *Siollabais Nua Ghaeilge don Chéad, don Dara agus don Tríú Bliain Ollscoile* (Meitheal um Theagasc na Gaeilge ar an Tríú Leibhéal, 2008). Díríonn an cúrsa ar scileanna éisteachta, labhartha, léitheoireachta agus scríbhneoireachta na MFO a fhorbairt trí thascanna ilghnéitheacha teanga. Tá ábhar an chúrsa agus caighdeán na dtorthaí foghlama curtha in oiriúint do leibhéal B2 ar an *bhFráma Tagartha Comónta Eorpach do Theangacha* (Comhairle na hEorpa, 2001). Cé go moltar an cur chuige ionduchtach a chur i bhfeidhm i dteagasc na gramadaí, is dócha gurb é an cur chuige déaduchtach a chuirtear i bhfeidhm go hiondúil, de dheasca brú ama sna hinstitiúidí. Luaitear an easpa idirdhealaithe idir cainteoirí dúchais (CD), cainteoirí neamhdhúchasacha (CND), cainteoirí ard-inniúlachta agus cainteoirí lag-inniúlachta Gaeilge, mar aon le heaspa acmhainní agus brú ama, i measc na bpríomhdhúshlán a bhaineann le teagasc na Gaeilge gairmiúla sna hinstitiúidí oideachais (Nic Eoin, 2009).

**1.4.5 Conclúid na rannóige.** Cuireadh síos sa rannóg seo ar chomhthéacs theagasc na Gaeilge sa bhunscoil agus in oideachas múinteoirí bunscoile i bPoblacht na hÉireann. Nuair a bhíonn machnamh á dhéanamh ar stádas na Gaeilge mar mhionteanga, na trí chomhthéacs bunscoile ina múintear í agus an pháirt atá ag bunmhúinteoirí mar mhúinteoirí teanga, is follas go dteastóidh ardchaighdeán Gaeilge ó MFO má tá siad le hoideachas ardcháilíochta sa Ghaeilge agus trí mheán na Gaeilge a sholáthar do pháistí na tíre.

Cé go bhfuil dualgas ar sholáthróirí cúrsaí oideachais do bhunmhúinteoirí MFO a ullmhú le bheith ina múinteoirí éifeachtacha Gaeilge, tá éagmais taighde ar theagasc na Gaeilge sna hinstitiúidí oideachais. Níl sé d'acmhainn ag an staidéar seo díriú ach ar shainghné de theagasc na Gaeilge do MFO. Déanfaidh an saothar seo iniúchadh ar oideolaíochtaí theagasc an léireolais do ghrúpa MFO a bhí sa dara bliain BOid i gceann amháin de na príomhinstitiúidí oideachais sa tír. Áitítear tríd an saothar seo—cé nach bhfuil sa léireolas ach fo-chuid den saineolas a theastaíonn ó bhunmhúinteoir Gaeilge—gur dlúthchuid dá n-eolas ábhair oideolaíoch é. Tá ceisteanna sonracha an taighde curtha i láthair thíos.

## 1.5 Ceisteanna an Taighde

Ba í príomhcheist an taighde ná: Cé acu cur chuige follasach is éifeachtaí le forbairt a dhéanamh ar léireolas grúpa MFO, cur chuige ionduchtach-follasach nó cur chuige déaduchtach?

Ba í ceist thánaisteach an taighde ná: Cén dearcadh atá ag MFO i leith an chur chuige ionduchtach-follasaigh agus an chur chuige dhéaduchtaigh?

### 1.6 Dearadh an Taighde

Ba dhearadh taighde modhanna measctha (MM) leabaithe (CAINN (cáil)) (Plano Clarke, 2005) a cuireadh i bhfeidhm sa saothar seo. Is é saoldearcadh an phragmatachais atá mar fhírinniú an taighde MM (Creswell & Clark, 2011). Is seasamh paraidímeach atá ann (Teddlie & Tashakkori, 2003), a roghnaíonn—in ionad bheith ag cloí go docht le paraidím taighde ar leith—gur maith an rud é dearcadh suibiachtúil agus dearcadh oibiachtúil a nascadh lena chéile ag céimeanna áirithe d'fhonn an fhreagairt is fearr a dhéanamh do cheist an taighde. Oireann an dearadh leabaithe do staidéar nuair a éilítear eolas éagsúil ó phríomhcheist agus ó cheist thánaisteach an staidéir, mar a tharla i gcás an tsaothair seo (Creswell & Clark, 2011).

Dearadh cuasi-thriail le hiniúchadh a dhéanamh ar phríomhcheist an taighde. Bhí 6 rang-ghrúpa sa Ghaeilge Ghairmiúil BOid 2 ($N$ = 75) páirteach sa triail, a mhair ocht seachtaine sa chéad seimeastar den bhliain acadúil 2015/2016. Cuireadh an cur chuige ionduchtach-follasach i bhfeidhm le dhá ghrúpa, cuireadh cur chuige déaduchtach i bhfeidhm le dhá ghrúpa eile, agus ní dhearnadh aon idirghabháil ar leith leis an dá rang-ghrúpa eile a d'fheidhmigh mar ghrúpa cóimheasa sa triail. Mhair an tréimhse teagaisc 50 nóiméad sa tseachtain, agus ba í an taighdeoir féin an teagascóir leis na grúpaí turgnamhacha. D'eascair spriocstruchtúir do chlár an tionscadail taighde ó anailís ábhair a rinne an taighdeoir ar earráidí scríofa Gaeilge i sampla scríbhneoireachta MFO BOid 1 ag deireadh na bliana acadúla 2014/2015. Dearadh am-sraitheanna a bhí i gceist sa saothar seo. Dearadh trí leagan de thriail léireolais le bheith mar RT (roimh theagasc: Céim a hAon), IT (i ndiaidh teagaisc: Céim a Dó) agus ITM (seacht seachtaine tar éis na hidirghabhála: Céim a Trí). Úsáideadh an ríomhchlár SPSS mar uirlis le tabhairt faoin anailís chainníochtúil.

Rinneadh iniúchadh ar cheist thánaisteach an taighde trí eolas cáilíochtúil a bhailiú ó dhá ghrúpa fócais le hionadaithe ón ngrúpa ionduchtach agus déaduchtach. Bhí sé ar intinn ag an taighdeoir go gcuirfeadh ceist thánaisteach an staidéir le doimhneacht agus le saibhreas an taighde trí léargas a thabhairt ar mheon na rannpháirtithe tar éis na hidirghabhála. Tabharfar cur síos cuimsitheach ar dhearadh cainníochtúil agus cáilíochtúil an taighde i gCaibidil a Trí.

### 1.7 Cúlra Teanga Rannpháirtithe an Staidéir

Mar riachtanas iontrála ar an gcúrsa BOid (An Roinn Oideachais & Scileanna, 2016c), is gá do gach MFO íosghrád C a bhaint amach i scrúdú Gaeilge na hArdteistiméireachta ag an ardleibhéal. Sula dtosaíonn MFO ar an gcúrsa BOid bíonn taithí scoile ceithre bliana déag ar an meán acu ag foghlaim na Gaeilge mar ábhar scoile. Bhí meascán de mhic léinn a d'fhreastail ar bhunscoileanna Béarla agus lán-Ghaeilge san áireamh sa sampla MFO sa staidéar seo. Ní raibh ach CD amháin sa ghrúpa a raibh Gaeilge agus Béarla mar chéad teangacha aici. Tabharfar cur síos níos grinne ar chúlra teanga na rannpháirtithe i gCaibidil a Ceathair.

San institiúid oideachais ina ndearnadh an taighde seo freastalaíonn MFO ar ranganna sa Ghaeilge ghairmiúil ar feadh 40 uaire an chloig sa chéad bhliain den BOid, 20 uaire an chloig sa dara bliain, 24 huaire an chloig sa tríú bliain agus 24 huaire an chloig sa cheathrú bliain. Rang seimineáir atá ann, agus déantar iarracht ar gan níos mó ná cúig dhuine dhéag a bheith in aon ghrúpa amháin. Beidh 108 n-uaire an chloig teagmhála ag rannpháirtithe sa taighde seo i mbun na Gaeilge gairmiúla faoi dheireadh a gcéime.

### 1.8 Comhthéacs an Taighdeora sa Saothar

Sa lá atá inniu ann éilítear ó oideoirí múinteoirí níos mó ná "teagasc faoi theagasc" (Loughran, 2014). Áitítear nach leor go mbeadh oideoirí múinteoirí ina dtomhaltóirí cliste

ar thaighde ach gur chóir dóibh tabhairt faoi thaighde a bhaineann lena gcleachtas féin (Cochran-Smith, 2005). Aithnítear próiseas an taighde mar dhlúthchuid d'fhorbairt ghairmiúil an oideora múinteoirí trína ngineann sé eolas faoi *"teaching about teaching"* agus *"learning about teaching,"* a chuireann sé in iúl ansin trí scoláireacht sa disciplín (Loughran, 2014, lch 272).

Chuir Cochran-Smith & Lytle (2004) síos ar chastacht oibre an oideora múinteoirí mar *"working the dialectic."* Úsáideadh an téarma *dialachtaic* le léiriú nach rannóga déscartha iad páirt an teagascóra agus páirt an taighdeora in obair an oideora múinteoirí ach gur rannóga do-scartha iad a bhíonn fite fuaite ina chuid oibre. Tá sé inmhianaithe trí bheith ag obair na dialachtaice go bhforbróidh oideoirí múinteoirí eolas comhthéacsúil faoi chleachtas, a d'fhéadfadh an comhthéacs a tharchéimniú, le cur leis an disciplín ar bhealach níos leithne. Ag teacht le múnla gairmiúil na múinteoireachta, míníonn Loughran & Russell (2007, lch 224) go bhfuil páirt thríchodach le comhlíonadh ag oideoirí múinteoirí:

> If teaching is a discipline, it follows that teacher educators should be scholars of that discipline and so should be capable and learned researchers of practice in ways which are responsive to the needs, concerns and demands of the discipline.

Is léargas é an saothar seo ar fhorbairt ghairmiúil an oideora múinteoirí mar thaighdeoir, mar theagascóir, agus mar scoláire. Tá súil ag an taighdeoir go gcuirfidh torthaí an tsaothair seo leis an bplé ar léireolas MFO i gcomhthéacs Theagasc na Gaeilge agus in oideachas múinteoirí teanga i gcoitinne.

### 1.9 Leagan Amach an Tráchtais

Cuireadh síos ar réasúnaíocht an taighde sa chaibidil seo. Míníodh príomhchoincheapa an tsaothair agus lonnaíodh an taighde i gcomhthéacs oideachas múinteoirí agus theagasc na Gaeilge. Cuireadh mórcheisteanna an taighde i láthair agus tugadh forbhreathnú ar mhodheolaíocht an taighde. Tugadh spléachadh ar chúlra teanga na MFO agus pléadh suíomh an taighdeora le linn an tsaothair.

Déanfar scagadh ar an litríocht i gCaibidil a Dó le fráma coincheapúil a dhearadh a léiríonn réasúnaíocht agus príomhchoincheapa an taighde. Déanfar cíoradh ar litríocht a bhaineann le coincheap an léireolais, le foghlaim agus oideolaíochtaí theagasc an léireolais, le hathruithe eipistéimeolaíochta in oideachas múinteoirí agus le léireolas mar chuid d'eolas ábhair an mhúinteora teanga. Breathnófar ar thaighde a bhaineann le teagasc na Gaeilge agus ar earráidí coitianta sa teanga. Cuirfear fráma coincheapúil an staidéir i láthair go follasach ag deireadh na caibidle.

Déanfar cur síos ar mhodheolaíocht an taighde i gCaibidil a Trí. Léireofar an chúis ar roghnaíodh dearadh modhanna measctha leabaithe i gcás an tsaothair seo. Pléifear paraidím an phragmatachais agus faoi mar a bhí tionchar ag saoldearcadh an taighdeora ar mhodhanna an taighde. Déanfar cur síos beacht ar dhearadh, ar phíolótú agus ar chur i bhfeidhm na n-uirlisí taighde. Tabharfar aghaidh ar chúrsaí eitice.

I gCaibidil a Ceathair cuirfear torthaí cainníochtúla agus cáilíochtúla an taighde i láthair. Tabharfar faoi mhionanailís a dhéanamh ar na torthaí agus déanfar plé orthu i bhfianaise na litríochta is ábhartha do fhráma coincheapúil an staidéir.

Dearfar conclúidí a eascraíonn ó thorthaí an taighde i gCaibidil a Cúig. Tabharfar aird ar shrianta an taighde agus déanfar moltaí faoi thaighde ar oideachas MFO sa Ghaeilge amach anseo.

# Caibidil 2: Léirbhreithniú ar an Litríocht

## 2.1 Réamhrá

Déantar iniúchadh sa chaibidil seo ar an litríocht is ábhartha do fhráma coincheapúil an tsaothair. Cuirtear síos ar fhráma coincheapúil mar "the researcher's map of the territory being investigated" (Miles & Huberman, 1984, lch 33). Aithnítear gur dlúthchuid de shaothar dochtúireachta d'ardchaighdeán é léirmhíniú follasach ar fhráma coincheapúil, mar is trí phróiseas deartha an fhráma choincheapúil a ardaítear leibhéal smaointeoireachta an taighdeora ó chur síos amháin go smaointeoireacht atá intleachtach agus coincheapúil (Leshem & Trafford, 2007). Cuireann fráma coincheapúil "a skeletal structure of justification" (Eisenhart, 1991, lch 209) ar fáil don taighde, agus treoraíonn sé léirbhreithniú an taighdeora ar an litríocht. Mar a deir Mills: "it is not well to be too 'soaked in the literature'; you may drown in it" (1959, lch 214). Soiléiríonn Robson feidhm an fhráma choincheapúil mar bhunús do roghanna an taighdeora:

> Developing a conceptual framework forces you to be explicit about what you think you are doing. It also helps you to be selective; to decide what are the important features; which relationships are likely to be of importance or meaning; and hence what data you are going to collect and analyse. (1993, lch 150–151)

Sonraítear réasúnaíocht an tsaothair mar aon leis na príomhchoincheapa agus na gaolta a bhaineann léi trí chíoradh a dhéanamh ar an litríocht le fráma coincheapúil a dhearadh. Mínítear fráma coincheapúil an tsaothair go sonrach ag deireadh na caibidle.

Dírítear ag tús na caibidle ar na teoiricí teangeolaíochta a bhaineann le heolas intuigthe agus le léireolas chun soiléiriú a dhéanamh, ar an gcéad dul síos, maidir le cad is léireolas ann agus chun tuiscint a dheimhniú ar fhorbairt an léireolais i bhfoghlaim agus i dteagasc teangacha. Tugtar sainmhíniú beacht ar léireolas i gcomhthéacs an tsaothair seo.

Féachtar ar thaighde reatha a bhaineann le teagasc na Gaeilge ag an meánleibhéal agus ag an mbunleibhéal sa tríú mír le léargas a fháil ar chaighdeán theagasc na Gaeilge sna

scoileanna, agus ar réamhthaithí MFO ag foghlaim na Gaeilge.

Sa cheathrú mír rianaítear athruithe eipistéimeolaíochta atá léirithe in oideachas múinteoirí thar na blianta agus faoi mar atá bonneolas gairmiúil d'oideachas múinteoirí tagtha chun cinn. I bhfianaise na litríochta dealraítear an tábhacht a bhaineann le heolas ábhair mar dhlúthchuid d'eolas gairmiúil an mhúinteora, agus sonraítear léireolas ar an teanga teagaisc mar dhlúthchuid d'eolas ábhair an mhúinteora teanga. Cíortar ról an léireolais in oideolaíocht, i gcognaíocht agus i gcleachtas athmhachnaimh an mhúinteora ghairmiúil.

Sa chúigiú mír tugtar tuairisc ar thaighde reatha ina léirítear imní faoin gcaighdeán léireolais atá ag MFO i gcoitinne, agus tabharfar aird ar cheist an mhúinteora ar CD nó CND é i dtaobh cumais sa léireolas.

Sa séú mír iniúchtar taighde reatha a bhaineann le modheolaíochtaí theagasc an léireolais—modhanna déaduchtacha agus modhanna ionduchtacha foghlama. Fiosraítear an cur chuige ionduchtach-follasach mar rogha nuálach oideolaíoch. Sonraítear rath an chur chuige ionduchtach-follasaigh i measc foghlaimeoirí lán-Ghaeilge. Pléitear go hipitéiseach faoi mar a d'fheilfeadh cur chuige ionduchtach-follasach don teagasc foirm-dhírithe i múnla oideolaíoch an oideachais mhúinteoirí. Le cur le cothromaíocht na léirbhreithnithe, tugtar aghaidh chomh maith ar cháineadh oideolaíochtaí tógachaíocha.

Sa seachtú mír cíortar fianaise a thugann le fios na hearráidí is coitianta sa Ghaeilge a bhfuil taifead déanta orthu go dtí seo i gcomhthéacsanna éagsúla—ina measc cainteoirí Gaeltachta, daltaí iar-bhunscoile agus foghlaimeoirí i gcomhthéacsanna tumoideachais.

Ag eascairt ón léirmheas litríochta dealraítear go bhfuil éagmais taighde i réimse an oideachais mhúinteoirí in Éirinn maidir leis an gcaighdeán léireolais atá ag MFO sa Ghaeilge agus maidir leis na hidirghabhálacha oideolaíocha a thacódh leo forbairt a dhéanamh ar a gcuid léireolais. D'fhonn freagairt a dhéanamh don bhearna shuntasach atá

sa chorpas reatha taighde féachtar san ochtú mír ar ról an oideora múinteoirí mar thaighdeoir.

Ag teacht chuig deireadh na caibidle tarraingítear ar choincheapa ón litríocht le fráma coincheapúil an tsaothair a dhearadh sa naoú mír. Sa deichiú mír baintear tátal as an litríocht a pléadh sa chaibidil agus tugtar aghaidh ar an gcéad chaibidil eile.

## 2.2 Léireolas agus Eolas Intuigthe

Tá sé tábhachtach do bhunús an tsaothair seo cur síos soiléir a dhéanamh ar choincheap an eolais intuigthe agus ar choincheap an léireolais, d'fhonn soiléiriú a dhéanamh ar réasúnaíocht do theagasc agus d'fhoghlaim an léireolais agus d'fhonn teacht ar shainchoincheap an léireolais i gcomhthéacs an tsaothair seo. Cothaíonn ceisteanna maidir le cad is léireolas agus eolas intuigthe ann, agus cén ról atá ag an teagasc i bhforbairt an dá réimse eolais, an-chonspóid i measc taighdeoirí agus teoiricithe an dara teanga. Baineann coincheapa an léireolais agus an eolais intuigthe leis na díospóireachtaí faoi fhoghlaim agus shealbhú teanga, léiriú agus inniúlacht teanga, léiriúchán agus próiseáil teanga, agus eolas fógrach agus eolas gnásúil teanga (DeKeyser, 2003).

Is fiú dúinn idirdhealú a dhéanamh ar dtús idir coincheap na foghlama intuigthe agus coincheap na foghlama follasaí le teacht ar thuiscint ar cad is léireolas ann agus cad is eolas intuigthe ann.

**2.2.1 Foghlaim intuigthe agus foghlaim fhollasach.** Is próiseas atá san fhoghlaim agus is é eolas an toradh atá ar an bpróiseas sin (Schmidt, 1994). Is é is brí le foghlaim intuigthe ná foghlaim nádúrtha neamh-chomhfhiosach uathrialaitheach, a chruthaíonn líonraí néaracha d'eolas neamhinste in inchinn an fhoghlaimeora (Hulstijn, 2002). I gcodarsnacht leis sin, tarlaíonn foghlaim fhollasach go comhfhiosach nuair a aimsíonn an foghlaimeoir struchtúr nó nuair a fhoghlaimíonn sé struchtúr i ndiaidh teagaisc fhollasaigh. "Explicit learning is a conscious, deliberative process of concept formation and concept

linking" (Hulstijn, 2002, lch 206). Glactar leis go mbaineann sealbhú na chéad teanga le foghlaim intuigthe amháin, agus go bhféadfadh tionchar a bheith ag an bhfoghlaim intuigthe agus ag an bhfoghlaim fhollasach ar fhoghlaim an dara teanga.

**2.2.2 Cad is léireolas agus eolas intuigthe ann?** Maítear gur cineál eolais é léireolas a bhfuil an foghlaimeoir feasach air, a bhfuil fáil chomhfhiosach aige air agus ar féidir leis é a chur i bhfocail (ag glacadh leis go bhfuil na scileanna cuí urlabhra ag an duine) (DeKeyser, 2003). Tuigtear eolas intuigthe mar chineál eolais a mhaireann taobh amuigh de réimse feasachta an fhoghlaimeora, nach féidir a chur i bhfocail agus nach léirítear ach amháin trí iompar an duine (DeKeyser, 2003). Áitítear gur féidir léireolas a fhoghlaim agus go dtarraingíonn foghlaimeoirí ar léireolas sa chás go mbíonn deacracht nó éiginnteacht acu faoin teanga (Ellis, 2004). Toisc gur eolas foghlamtha atá sa léireolas, glactar leis go mbíonn an-éagsúlacht i measc na gcaighdeán léireolais atá ag foghlaimeoirí, agus go mbíonn rialacha míchruinne gramadaí foghlamtha acu go minic (Ellis, 2004).

Níl comhdhearcadh sroichte a thabharfadh le fios cé acu an rannóga déscartha iad an léireolas agus an t-eolas intuigthe in inchinn an fhoghlaimeora (Ellis, 2004; Hulstijn, 2002; Paradis, 1994) nó an ea go bhfeidhmíonn siad ar bhonn céimiúil mar chontanam (Dienes & Perner, 1999). Má tá forbairt an léireolais le bheith mar sprioc teagaisc ag múinteoirí teanga, áfach, beifear ag súil go mbeadh sé ina bhuntáiste ag an bhfoghlaimeoir teanga.

Tugtar aghaidh anois ar mhalairt tuairimí maidir leis an tionchar a bhíonn ag léireolas ar fhorbairt an eolais intuigthe, agus ar an tionchar a bhíonn ag an teagasc ar fhorbairt an dá réimse eolais.

**2.2.3 An seasamh neamh-idirghníomhaithe.** Is é Krashen (1981, 1982) an teoiricí is mó a bhfuil cáil air a chuireann i gcoinne theagasc an léireolais. Dar le Krashen, baineann léireolas le teanga a fhoghlaim go comhfhiosach ach nach ionann sin agus teanga a shealbhú, mar a tharlaíonn go neamh-chomhfhiosach i gcás na chéad teanga. Áitíonn

Krashen gur leor ionchur sothuigthe amháin le teanga a shealbhú, agus nach féidir le heolas atá foghlamtha go comhfhiosach, a aistriú go heolas intuigthe riamh. Glaoitear an *seasamh neamh-idirghníomhaithe* air seo. Samhlaíonn Krashen léireolas agus eolas intuigthe mar dhá chóras chomhthreomhara nach mbíonn tionchar acu ar a chéile ach amháin gur féidir leis an léireolas feidhmiú mar mhonatóir nuair a bhíonn neart ama ag an bhfoghlaimeoir le machnamh a dhéanamh. Diúltaíonn sé don tuairim go bhfuil feidhm le baint as léireolas i gcumarsáid spontáineach, agus ní aontaíonn sé go mbíonn tionchar ag an teagasc ar shealbhú na teanga ach amháin maidir le rialacha simplí agus ag na foghlaimeoirí is éirimiúla.

Ní aontaítear go forleathan le tuairimí Krashen, agus cáintear an t-idirdhealú atá déanta aige idir sealbhú agus foghlaim teanga mar róshimpliú den cheist (Ellis, 2009), toisc nach bhfuil sainmhíniú beacht tugtha aige ar cad is foghlaim chomhfhiosach nó cad is foghlaim neamh-chomhfhiosach ann (McLaughlin, 1978) agus toisc nach bhfuil soiléiriú déanta aige ar thomhas an eolais intuigthe (Hulstijn, 2005).

Tagann Paradis (1994) agus Hulstijn (2002) leis an seasamh neamh-idirghníomhaithe ó dhearcadh na néareolaíochta. “Declarative knowledge resides in particular areas of the brain (medial temporal lobe, including the hippocampus), independent of the areas where implicit knowledge resides” (Hulstijn, 2002, lch 205). Cuireann Hulstijn (2002) síos ar léireolas mar chóras siombalach trína mbaintear feidhm as rialacha comhfhiosacha agus eolas fógrach le gaol a dhéanamh idir na siombailí. Samhlaíonn sé eolas intuigthe mar chóras foshiombalach de líonraí néaracha comhtháite neamhinste in inchinn an fhoghlaimeora. Glacann sé leis gur féidir le heolas atá foghlamtha dul i dtapúlacht agus bheith ina acmhainn úsáideach ag an bhfoghlaimeoir, ach ní aontaíonn sé gur féidir le léireolas aistriú go heolas intuigthe, atá lonnaithe i gcuid eile den inchinn.

**2.2.4 Seasamh láidir-idirghníomhaithe.** Tugann cleachtas teagasc teangacha ar fud

an domhain le fios nach bhfuil formhór na dtaighdeoirí ar aon intinn le Krashen, agus glactar leis go forleathan gur fiú gnéithe áirithe de ghramadach an dara teanga a theagasc go foirmiúil. Tá *seasamh láidir-idirghníomhaithe* curtha chun cinn sa litríocht a áitíonn gur féidir le léireolas aistriú go heolas intuigthe nuair a bhíonn neart cleachtaidh agus teagmháil rialta ag an bhfoghlaimeoir leis an teanga (Anderson, 1983; DeKeyser, 1998, 2003; Sharwood Smith, 1981). Bunaítear an hipitéis seo cuid mhór ar an teoiric scilbhunaithe (Anderson, 1983, 1993), ina roinntear eolas ar theanga sna trí rannóg seo a leanas:

- *eolas fógrach,* is é sin eolas comhfhiosach ar an teanga ar féidir leis an bhfoghlaimeoir é a chur i bhfocail
- *eolas gnásúil,* is é sin eolas ar an teanga ar féidir leis an bhfoghlaimeoir é a chur i bhfeidhm
- *eolas uathoibríoch,* is é sin eolas intuigthe a bhfuil fáil ag an bhfoghlaimeoir air gan machnamh comhfhiosach a dhéanamh.

Sonraítear léireolas, mar sin, mar réamhchéim i bpróiseas sealbhaithe na teanga a fhorbraíonn ó eolas fógrach go heolas gnásúil agus, má bhíonn neart deiseanna úsáide ag an bhfoghlaimeoir, ó eolas gnásúil go heolas intuigthe: “explicit declarative knowledge, given practice of sufficient quantity and quality leads to proceduralization, (at least partial) automatization, and only in some cases, eventually after proceduralization and automatization have taken place, to implicit representation” (DeKeyser, 2003, lch 127). De réir an tseasaimh láidir-idirghníomhaithe is féidir le léireolas páirt a bheith aige sa chomhrá spontáineach nuair a fheidhmíonn sé mar mhaide tacaíochta ag an bhfoghlaimeoir (DeKeyser, 2003; Ellis, 2002a).

**2.2.5 Seasamh lag-idirghníomhaithe.** Tá *seasamh lag-idirghníomhaithe* (Ellis, 2002b) tagtha chun cinn freisin, a áitíonn go mbíonn feasacht an fhoghlaimeora ar léireolas

na teanga ina buntáiste aige fiú ag leibhéal an tabhairt-faoi-deara (Schmidt, 1994). Maítear i dtaobh  an tabhairt-faoi-deara ar struchtúr ar leith san ionchur teanga go gcabhraíonn sí leis an bhfoghlaimeoir an bhearna a aithint idir an idirtheanga atá aige agus foirmeacha níos cruinne den teanga, feiniméan a nglaoitear *"noticing the gap"* air (Schmidt & Frota, 1986). Má leanann an foghlaimeoir air ag tabhairt an struchtúr faoi deara, spreagfar athstruchtúrú an chórais idirtheanga agus foghlaim intuigthe na teanga le himeacht aimsire.

Is gné thábhachtach eile den seasamh lag-idirghníomhaithe í go sealbhaíonn foghlaimeoirí struchtúir theangeolaíochta nuair a bhíonn siad in oiriúint don leibhéal forbartha teanga ag a bhfuil siad (Peinemann, 1984; Spada & Lightbown, 1999). Mínítear i leagan eile den seasamh lag-idirghníomhaithe, de réir mar a úsáideann foghlaimeoirí léireolas le haschur a ghiniúint, go bhfeidhmíonn an t-aschur céanna mar ionchur uathoibríoch teanga don fhoghlaimeoir, próiseas a chuireann leis an bhfoghlaim intuigthe teanga de réir a chéile (Schmidt & Frota, 1986; Sharwood Smith, 1981).

### 2.2.6 Tionchar an teagaisc ar fhorbairt an léireolais agus an eolais intuigthe.

Ceann de na príomhstaidéir a léiríonn éifeachtacht theagasc an dara teanga i bhforbairt an eolais teangeolaíochta is ea meitea-anailís (Norris & Ortega, 2000). Cuimsíodh sa mheitea-anailís 49 staidéar, triail agus cuasai-thriail a rinneadh idir 1980 agus 1998 agus a d'fhiosraigh éifeachtacht theagasc an dara teanga. Úsáideadh ceithre mhodh tomhais le héifeachtacht an teagaisc a mheas: (1) trialacha breithiúnais ghramadúil (*grammaticality judgement test,* GJT), (2) freagraí roghnaithe, m.sh. ceisteanna ilroghnacha, (3) freagraí srianta, m.sh. tascanna ina raibh bearna le líonadh in abairtí, agus (4) tascanna saoráideacha, m.sh. tascanna a spreag saorchomhrá. Léiríodh an éifeachtacht teagaisc ba mhó i dtrialacha 1, 2 agus 3, a d'éiligh léireolas ón bhfoghlaimeoir. Léiríodh an éifeachtacht teagaisc ba lú i dtriail 4, tascanna saoráideacha teanga, a d'éiligh eolas níos uathoibríche, nó eolas níos intuigthe, ón bhfoghlaimeoir.

Is é an tátal ar tháinig Norris & Ortega air go mbíonn tionchar láidir dearfach ag an teagasc, go mór mór ag an teagasc follasach, ar fhorbairt an léireolais, agus go mbíonn tionchar ag an teagasc ar fhorbairt an eolais intuigthe, cé gur tionchar níos lú atá ann. Toisc go raibh an-éagsúlacht i modheolaíochtaí na staidéar, d'áitigh Norris & Ortega go raibh géarghá le taighde eimpíreach a bheadh níos láidre, chomh maith le staidéir mhacasamhlaithe i réimse an dara teanga.

Cé go bhfuil fianaise shoiléir ann a thugann le fios go gcuireann an teagasc follasach le forbairt an léireolais, is ceist níos casta agus níos doiléire é an tionchar a bhíonn ag an teagasc ar fhorbairt an eolais intuigthe. Rinne Ellis (2002a) anailís ar 11 staidéar a rinne measúnú ar éifeachtacht theagasc an dara teanga ar fhorbairt an eolais intuigthe. Taispeánadh go raibh dul chun cinn sa chruinneas teanga ó bhéal agus sa scríbhneoireacht shaoráideach, tascanna a tharraingíonn ar eolas intuigthe, i 7 staidéar as an 11 staidéar a cuireadh san áireamh. Taispeánadh i meitea-anailís Spada & Tomita (2010), a phléifear i mír 2.6.1.2, go raibh tionchar dearfach ag an teagasc follasach ar úsáid faoi shrian agus ar úsáid spontáineach foirmeacha gramadaí simplí agus casta sa Bhéarla. Ligeann an toradh seo le fios go trialach go bhféadfadh teagasc follasach tionchar dearfach a bheith aige ar fhorbairt an léireolais agus ar fhorbairt an eolais intuigthe araon. Agus suimiú á dhéanamh acu ar staidéir a rinneadh ar éifeachtacht theagasc an dara teanga i rith na mblianta, scríobh Ellis & Shintani (2014, lch 102): "A reasonable conclusion is that explicit instruction has a strong effect on explicit knowledge but also contributes to implicit knowledge."

Baineann an-chuid castachta le tomhas an eolais intuigthe agus le tomhas cruinn an léireolais, agus le hidirdhealú a dhéanamh idir an dá chineál eolais agus trialacha á ndearadh (Ellis, 2005, 2015). (Breathnaítear níos grinne ar thomhas an eolais intuigthe

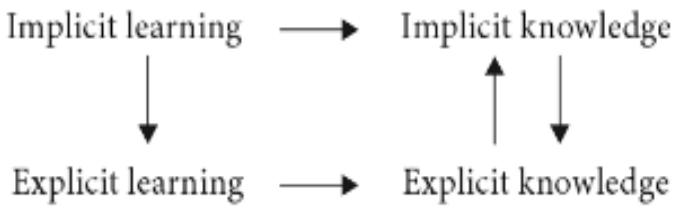
agus ar thomhas an léireolais i gCaibidil a Trí den saothar seo agus modheolaíochtaí an taighde á bplé.)

**2.2.7 Sainmhíniú ar léireolas i gcomhthéacs an tsaothair seo.** Tar éis an tsaoil, is é forbairt eolais intuigthe ar an sprioctheanga an t-éacht ba mhó a d'fhéadfadh an foghlaimeoir teanga a bhaint amach. Ó thaobh na teoirice de, tacaíonn an seasamh láidir-idirghníomhaithe agus an seasamh lag-idirghníomhaithe le réasúnaíocht an tsaothair seo, is é sin le dealramh gur buntáiste ag an bhfoghlaimeoir teanga é léireolas a shealbhú chun tacú leis dul i dtreo fhorbairt an eolais intuigthe. Ó thaobh an taighde de, tacaíonn taighde reatha i réimse an dara teanga le réasúnaíocht an tsaothair, tríd an léiriú gur féidir léireolas a theagasc, agus gur fiú é sin a dhéanamh.

Agus plé déanta ar choincheap an léireolais i gcoitinne, tá sé tábhachtach sainmhíniú beacht a thabhairt ar léireolas i gcomhthéacs an tsaothair seo.

Beidh dhá leibhéal feasachta ann. Is é an bhrí a bheidh ag "léireolas" i gcomhthéacs an tsaothair seo ná (1) tabhairt-faoi-deara chomhfhiosach ar spriocstruchtúir ghramadaí agus (2) eolas riailbhunaithe a fhógairt ar spriocstruchtúir ghramadaí (Schmidt, 1990, 2001). Feidhmíonn tabhairt-faoi-deara ar an spriocstruchtúr mar chéad chéim i bpróiseas na foghlama. Éilíonn fógairt an eolais riailbhunaithe tuiscint an fhoghlaimeora ar an struchtúr, agus leibhéal feasachta níos airde ná an tabhairt-faoi-deara amháin. Áiríonn an dara leibhéal feasachta seo ginearálú a dhéanamh faoin struchtúr. Cé nach bhfuil léireolas fógrach riachtanach d'fhoghlaim na teanga (Schmidt, 2010), is buntáiste suntasach é do mhúinteoirí teanga, mar a chruthaítear i mír 4 den chaibidil seo. "We suggest that the conscious awareness of grammar structures is as much a part of teacher's knowledge as the ability to use them in practice" (Johnson & Goettsch, 2000, lch 446). Treoróidh an sainmhíniú ar an léireolas modheolaíochtaí an taighde agus na sonraí a bhaileofar.

**2.2.8 Forbhreathnú ar an teoiric.** Le tátal a bhaint as an teoiric, is díol spéise é Fíor 1, atá athchóirithe ó Ellis (2015, lch 419). Taispeántar anseo an gaol féideartha idir an fhoghlaim intuigthe nó fhollasach agus an t-eolas intuigthe nó follasach, agus an t-idirghníomhú féideartha eatarthu.




Fíor 1: Na Gaolta Féideartha idir an Fhoghlaim Intuigthe/Fhollasach agus an tEolas Intuigthe/Follasach (athchóiriú ar Ellis, 2015, lch 420)

Is iad seo a leanas na naisc hipitéiseacha atá léirithe i bhFíor 1:

- Léirítear an nasc idir an fhoghlaim intuigthe agus an t-eolas intuigthe a tharlaíonn i gcás shealbhú na chéad teanga.
- Léirítear gur féidir leis an eolas intuigthe aistriú go léireolas tríd an bhfoghlaim fhollasach nuair a dhéanann foghlaimeoir machnamh comhfhiosach agus anailís ar struchtúr a bhí sealbhaithe aige go hintuigthe.
- Taispeántar aistriú an léireolais go heolas intuigthe mar atá curtha chun cinn ag teoiricí an tseasaimh láidir-idirghníomhaithe agus an tseasaimh lag-idirghníomhaithe.

**2.3 Taighde ar Theagasc na Gaeilge**

Le cur le comhthéacsú an tsaothair ní mór cíoradh a dhéanamh ar an taighde reatha a bhaineann le teagasc na Gaeilge ag an meánleibhéal agus ag an mbunleibhéal. Tabharfaidh sé sin léargas don léitheoir ar chaighdeán an teagaisc sna scoileanna, agus ar réamhthaithí na MFO ag foghlaim na teanga.

**2.3.1 Teagasc na Gaeilge ag an meánleibhéal.** Tá imní léirithe maidir le teagasc agus foghlaim na Gaeilge in iarbhunscoileanna agus i mbunscoileanna na hÉireann araon (An Chigireacht, 2007a, 2007b; Comhairle na hEorpa, 2007; Harris et al., 2006; Hislop, 2013; Gael Linn, 2000).

Cé gur torthaí dearfacha don chuid ba mhó a léirigh iniúchadh na Cigireachta (An Chigireacht, 2007a) ar an soláthar a bhí á dhéanamh don Ghaeilge ag leibhéal na hiarbhunscoile, léiríodh cúiseanna mór-imní chomh maith. Ina measc, tuairiscíodh go raibh:

- An iomarca úsáide á baint as an aistriúchán mar mheán teagaisc agus foghlama
- an iomarca béime curtha ar théacsleabhair agus iarpháipéir scrúdaithe
- easpa measúnaithe ar siúl, go háirithe ar chomhrá na Gaeilge
- easpa deiseanna labhartha agus fíor-chumarsáide curtha ar fáil d'fhoghlaimeoirí.

Maidir le múineadh na gramadaí, ní dhearnadh tagairt de ghnáth don ghramadach ach anois agus arís san obair phleanála a chonaic na cigirí, agus ba chúis imní dóibh é, nuair a caitheadh rang iomlán ag díriú ar ghné amháin den ghramadach nó nuair a ghlacadh le freagra i mBéarla mar dhearbhú ar thuiscint na scoláirí ar an ngramadach (An Chigireacht, 2007a). Is dócha go raibh imní ar na cigirí nach raibh an múinteoir ag díriú airde ar an ngramadach i gcomhthéacs nó ar úsáid chumarsáideach na teanga.

Cé go bhfuil sé mar choinníoll iontrála don chúrsa BOid go mbeadh grád C3 ar a laghad bainte amach ag an dalta sa chúrsa ardleibhéil Ghaeilge i scrúdú na hArdteistiméireachta, ní léiriú cruinn é seo ar an leibhéal inniúlachta teanga atá aige. Cáintear an fhoghlaim de ghlanmheabhair atá mar chleachtas forleathan ag daltaí Gaeilge sa mheánscoil (Ní Mhuirthile, 2009; Ó Háinle, 2003; Stack, 2010; Walsh, 2007). Is é seo a

leanas an méid a bhí le rá ag Ó Háinle (2003) faoi chóras foghlama na ndaltaí don scrúdú Ardteistiméireachta.

> Ní shealbhóidh siad an Ghaeilge dá mhéad blianta a chaitheann siad ina bun. Leanfaidh siad orthu ag foghlaim cén chaoi leis na ceisteanna a fhreagairt agus leis na cleachtaí a dhéanamh—ach ní fhoghlaimeoidh siad an Ghaeilge ar aon tslí fheidhmiúil. Leanfaidh siad orthu ag foghlaim na rialacha agus na struchtúir chéanna bliain i ndiaidh bliana agus ag déanamh dearmad orthu arís a luaithe is atá an scrúdú thart agus á bhfoghlaim arís an bhliain dár gcionn go heireaball timpeall. Ní bheidh aon phróiseas leanúnach forbartha tógála i gceist. Ní shealbhóidh siad an Ghaeilge go dtí go n-athróidh siad a meon. (Ó Háinle, 2003, lch 13)

In ainneoin na ndeacrachtaí a bhaineann le bailíocht na hArdteistiméireachta (Stack, 2010), agus le straitéisí foghlama na mac léinn, is fíor go mbaineann cuid de na daltaí ardchaighdeán teanga amach. Ciallaíonn sé seo go bhfuil banda leathan cumais i gceist taobh istigh de na bandaí ag an Ardléibhéal agus i measc na MFO a bhíonn ag tosú amach ar an gcéim BOid.

**2.3.2 Teagasc na Gaeilge ag an mbunleibhéal.** Léiríonn taighde Harris et al. (2006) go raibh titim shuntasach i ngnóthachtáil daltaí bunscoile sa Ghaeilge idir 1985 agus 2002 sna scoileanna ina bhfuil an Béarla mar mheán agus sna scoileanna Gaeltachta. Sa staidéar rinneadh comparáid idir thorthaí thástálacha Gaeilge (éisteacht, labhairt agus léitheoireacht) a cuireadh ar 4,335 dhalta i rang 6 i 219 scoil sna blianta 1985 agus 2002. Áiríodh scoileanna Gaeltachta, scoileanna lán-Ghaeilge agus scoileanna a mhúineann trí mheán an Bhéarla sa taighde. Sna scoileanna ina bhfuil an Béarla mar mheán bhí titim 36.5% i líon na ndaltaí ar éirigh leo an leibhéal is airde, *máistreacht,* a bhaint amach i bhforbairt scileanna éisteachta, foclóra agus tuisceana idir 1985 agus 2002. Sna scoileanna Gaeltachta bhí titim de 40.5% idir 1985 agus 2002 i líon na ndaltaí ar éirigh leo leibhéal

máistreachta a shroicheadh ar fhorbairt na scileanna céanna. D'éirigh le daltaí sna scoileanna lán-Ghaeilge ardchaighdeán a choinneáil sna torthaí idir an dá bhliain, cé gur léiríodh go raibh titim sna torthaí i ngnéithe áirithe a bhain le cruinneas teanga.

Léirigh tuarascáil na Cigireachta (2007b), *An Ghaeilge sa Bhunscoil: Staidéir Mheastóireachta na Cigireachta,* go mbaineann laigí suntasacha le teagasc na Gaeilge i mbunscoileanna, agus nach raibh caighdeán "maith" nó "an-mhaith" i dteagasc na Gaeilge ach ag leath de na 159 rang bunscoile ar tugadh cuairt orthu.

Rinne *Tuarascáil an Phríomhchigire, 2010–2012* (Hislop, 2013) cur síos ar shonraíocht iniúchtaí, idir chigireacht fógartha agus chigireacht theagmhasach, a d'eagraigh an Roinn Oideachais agus Scileanna idir 2010 agus 2012. Rinneadh cigireacht ar 1,737 gceacht Gaeilge san iomlán. Léiríodh imní arís faoi chaighdeán theagasc na Gaeilge sna scoileanna: tuairiscíodh go raibh caighdeán an teagaisc ní ba lú ná "sásúil" i 24% de bhunscoileanna agus i 28% d'iar-bhunscoileanna. Tuairiscíodh na príomh-laigí seo a leanas maidir le teagasc na Gaeilge sna bunscoileanna:

- Caint agus plé: Níor tugadh deis do dhaltaí ar fhoghlaim ó chaint agus ó phlé i 22% de na ceachtanna Gaeilge.
- Pleanáil: Ní raibh pleanáil shásúil déanta ag 22% de na múinteoirí.
- Measúnú: Ní raibh córas sásúil measúnaithe i bhfeidhm i níos mó ná an tríú cuid (35%) de na ceachtanna Gaeilge.
- Acmhainní: Léiríodh go raibh easpa acmhainní in úsáid chun tacú le teagasc na Gaeilge i 20% de na ceachtanna.

I múnla soch-chultúrtha an oideachais mhúinteoirí (a phléitear i mír 4 den chaibidil seo) dealraítear nach mór d'oideoirí múinteoirí bheith feasach ar réamhthaithí MFO má tá próiseas forbartha MFO le cur chun cinn. "The student teacher is a learner who is actively constructing views of teaching and learning based on personal experiences strongly

influenced by perceptions held before entering the program" (Loughran & Russell, 1997, lch 165–166). Sonraítear an tionchar a bhíonn ag réamhthaithí MFO ar an dearcadh a bhíonn acu trí choincheap *phrintíseacht na breathnóireachta.*

**2.3.3 Printíseacht na breathnóireachta.** Is é Lortie (1975) a chum an téarma *"apprenticeship of observation"* le cur síos a dhéanamh ar an tréimhse a chaitheann daltaí ar scoil mar thréimhse bhreathnóireachta ar phost an mhúinteora. Áitítear go mbíonn tionchar láidir ag an réamheolas atá ag MFO óna scolaíocht féin ar an dearcadh a bhíonn acu i dtaobh ghairm na múinteoireachta agus i dtaobh theagasc ábhair ar leith. Aithníonn Darling-Hammond (2006) printíseacht na breathnóireachta mar bhunfhadhb atá le sárú in oideachas múinteoirí: "The mind of the education student is not a blank slate awaiting inscription" (Lortie, 1975, lch 66). Áitítear go bhfeidhmíonn réamhthaithí mar threoirphlean do MFO agus iad ag teagasc sa rang. Mura bhfuil MFO feasach ar thionchar an réamheolais déanfaidh siad aithris sa rang ar an teagasc a bhí acu féin ar scoil (Freeman, 1989, 2002).

Bíonn tionchar ag printíseacht na breathnóireachta ar an gcaoi a dtéann MFO i ngleic le hábhair an chúrsa oideachais mhúinteoirí:

> These preservice teachers judged the appropriateness of certain theories, methods, and materials in terms of their own first hand experiences as second language learners. Furthermore the extent to which they accepted or rejected the content of their teacher preparation courses appeared to rest on their prior formal and informal language learning experiences. (Johnson, 1994, lch 445–446)

Is follas ón taighde reatha ar theagasc na Gaeilge go bhféadfadh dúshláin shuntasacha a bheith le sárú ag MFO i dtaobh phrintíseacht na breathnóireachta a mbeadh tionchar acu ar gach a ndéanann agus ar gach a bhfoghlaimíonn siad.

## 2.4 Athruithe Eipistéimeolaíochta in Oideachas Múinteoirí

Tá athruithe suntasacha eipistéimeolaíochta tagtha ar choincheap an oideachais i gcoitinne le himeacht aimsire, agus léirítear na hathruithe coincheapúla céanna in oideachas do mhúinteoirí. Bhí tionchar ag eipistéimeolaíochtaí éagsúla ar thuiscintí ar cad ba chóir a bheith ar eolas ag múinteoirí, agus ar conas ba chóir dóibh an t-eolas sin a fhoghlaim (Johnson, 2009a, 2009b). Roimh na 1970í is í an eipistéimeolaíocht phosaitíbheach a bhí go mór faoi réim in oideachas múinteoirí (nó *oiliúint múinteoirí,* mar a tugadh air ag an am) (Johnson, 2009b). Cuireadh béim ar eolas oibiachtúil a sholáthar do MFO trí mhodhanna múinte iompraíochta, modheolaíocht a nglaoitear *"the applied science model"* uirthi (Wallace, 1991). Cuireadh an bhéim ba mhó in oideachas múinteoirí teanga, mar shampla, ar eolas ar an teangeolaíocht fheidhmeach a sholáthar do MFO. Creideadh gurbh fhéidir an t-eolas ar fad a bhí ag teastáil ó mhúinteoirí a roinnt ina chodanna discréideacha agus é á sholáthar dóibh (Freeman, 2002). Paraidím *próiseas-táirgí* a bhí ann, a dhírigh ar an tionchar a bhí ag iompraíocht an mhúinteora ar thorthaí foghlama na ndaltaí, gan aird ar bith á thabhairt ar chognaíocht an mhúinteora ná ar chomhthéacs na foghlama (Freeman, 1996, 2002; Johnson & Goettsch, 2000).

Tháinig eipistéimeolaíocht léirmhínitheach chun cinn sna 1970í nuair a tugadh aird den chéad uair riamh ar mheon an mhúinteora d'fhonn teacht ar thuiscint go háirithe ar na fáthanna a ndéantar socruithe oideolaíochta sa seomra ranga (Freeman, 2002; Johnson, 2006, 2009a, 2009b). Tugadh san áireamh réamheolas an mhúinteora (Lortie, 1975), creidiúintí an mhúinteora i dtaobh an teagaisc (Denscombe, 1982), agus an múinteoir mar fhoghlaimeoir (Kennedy, 1991). Aithníodh nach *tabula rasa* a bhí sna MFO: "teachers like other learners interpret new context through existing understandings and modify and interpret new ideas on the basis of what they already know and believe" (Kennedy, 1991, lch 2).

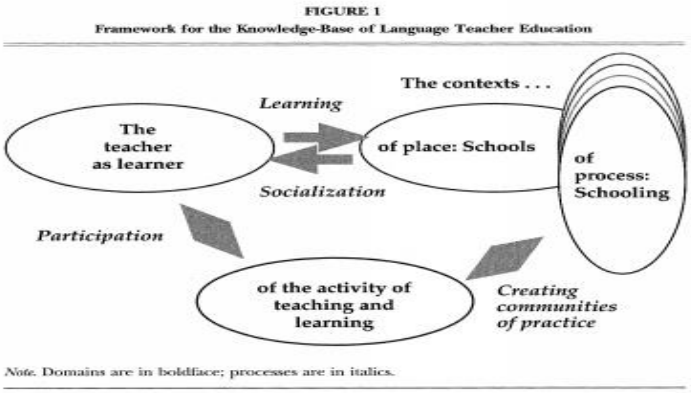
De réir a chéile d'fhás idirdhealú idir *oiliúint múinteoirí,* próiseas ina raibh máistreacht le baint amach ag MFO ar thorthaí sonracha inmheasta foghlama, agus *forbairt múinteoirí,* próiseas inmheánach leanúnach a éilíonn forbairt na feasachta gairmiúla le himeacht aimsire agus atá níos casta le meas (Freeman, 1989).

Ag eascairt ón mbéim ar *chognaíocht an mhúinteora* casadh i dtreo eipistéimeolaíocht shoch-chultúrtha in oideachas múinteoirí ó na 1990í ar aghaidh, faoi mar a bhí ag tarlú sna heolaíochtaí daonna i gcoitinne (Johnson, 2006, 2009a, 2009b). Tuigtear oideachas múinteoirí sa lá atá inniu ann mar phróiseas leanúnach d'fhorbairt ghairmiúil a leanann ar aghaidh i gcaitheamh shaol na múinteoireachta agus atá fréamhaithe in idirghníomhaithe sóisialta agus i gcomhthéacsanna sóisialta agus cultúrtha (Johnston, 2006; 2009a, 2009b). Tá an *Polasaí ar an Leanúntas in Oideachas Múinteoirí* An Chomhairle Mhúinteoireachta, 2011b), a mholann contanam fad saoil d'oideachas múinteoirí, mar fhianaise ar an eipistéimeolaíocht athchoincheapaithe d'oideachas múinteoirí in Éirinn.

**2.4.1 Bonneolas gairmiúil an oideachais mhúinteoirí.** Áitítear gur cheart aitheantas a thabhairt d'oideachas múinteoirí mar dhisciplín eolais ar leith atá treoraithe ag bonneolas gairmiúil faoi leith (Loughran & Russell, 2007). Cuimsíonn bonneolas gairmiúil an t-eolas atá riachtanach agus na scileanna sainiúla a bhaineann le gairm: "A knowledge-base is, in essence, a professional self-definition. It reflects a widely accepted conception of what people need to know and are able to do to carry out the work of a particular profession" (Johnson, 2009a, lch 11). Cinntíonn bonneolas gairmiúil caighdeáin ghairmiúla agus bronnann sé aitheantas agus luach ar an bpost mar ghairm (Johnson, 2009b).

Mhol Freeman & Johnson (1998) go ndéanfaí athchoincheapú ar bhonneolas gairmiúil oideachas múinteoirí teanga: "We argue that the core of the new knowledge-base must focus on the activity of teaching itself; it should center on the teacher who does it, the context in which it is done, and the pedagogy by which it is done" (Freeman & Johnson,

1998, lch 397). Tháinig a moladh siúd leis an argóint go leathnófaí an bonneolas i réimse shealbhú an dara teanga SLA, le haitheantas a thabhairt do na cúinsí soch-chultúrtha trína sealbhaítear teanga (Firth & Wagner, 1997). Léirítear i bhFíor 2 múnla athchoincheapaithe Freeman & Johnson ar bhonneolas gairmiúil d'oideachas múinteoirí teanga.




Fíor 2: Creat do Bhonneolas Gairmiúil in Oideachas Múinteoirí Teanga

(athchóiriú ar Freeman & Johnson, 1998, lch 401)

Cuimsíonn múnla Freeman & Johnson trí rannóg idirghaolmhara: (1) *an múinteoir mar fhoghlaimeoir,* (2) *teagasc na teanga* agus (3) *comhthéacs na foghlama.* Éilíonn gach rannóg réimse saineolais agus réimse sainscileanna ón múinteoir. Tuigtear sa lá atá inniu ann gur próiseas casta é an teagasc atá lonnaithe i gcomhthéacsanna ilghnéitheacha a bhfuil tionchar ag iliomad tosca air: "How teachers actually use their knowledge in classrooms is highly interpretive, socially negotiated, and continually restructured within the schools where teachers work" (Freeman & Johnson, 1998, lch 400). Mar chuid den rannóg '*an múinteoir mar fhoghlaimeoir',* áitíonn Svalberg (2015) gur chóir aird a thabhairt ar an tábhacht a bhaineann le MFO ag foghlaim eolas ábhair in oideachas múinteoirí. Ní hacmhainn don saothar seo cíoradh a dhéanamh ar an saineolas nó ar na scileanna gairmiúla uile a bheidh ag teastáil ó MFO le Gaeilge a theagasc go héifeachtach. Mar sin, díreoidh an saothar ar chuid amháin d'eolas gairmiúil MFO, is é sin an léireolas atá acu ar struchtúir na teanga.

**2.4.1.2** ***Léireolas mar chuid d'eolas gairmiúil an mhúinteora teanga.*** Aithníonn an taighde nach leor ardchaighdeán eolais ábhair a bheith ag múinteoir le hábhar a theagasc go héifeachtach (Grossman, Wilson & Shulman 1989). Tá an taighdeoir lán-fheasach chomh maith ar an bhfadhb fhorleathan in oideachas múinteoirí maidir le heaspa traschur ar eolas an chúrsa oideachais mhúinteoirí go suíomh an tseomra ranga (Bartels, 2005). Cé go n-aithnítear go bhfuil i bhfad níos mó ná *eolas faoin teanga* ag teastáil in oideachas do mhúinteoirí teanga, tagann sé le príomhréasúnaíocht an tsaothair seo go bhfuil léireolas ar an teanga teagaisc mar dhlúthchuid riachtanach den eolas gairmiúil atá ag teastáil ó mhúinteoirí bunscoile Gaeilge: "Amongst all the other skills and knowledge that language teachers need to have, they still need to know about language" (Johnston & Goettsch, 2000, lch 442). Tá ionchas i gcroílár mhúnla gairmiúil na múinteoireachta go mbeadh cleachtas an mhúinteora ghairmiúil bunaithe ar thuiscint dhomhain ar shaineolas, a bhfuil eolas ábhair mar dhlúthchuid de: "It seems reasonable to expect that teachers should know their subject. This knowledge provides the ground for their authority and gives warrant to the idea that they are a practising profession" (Widdowson, 2002, lch 67). Díreofar aird ar thábhacht eolas ábhair an mhúinteora agus tábhacht an léireolais mar chuid d'eolas ábhair múinteoirí teanga trí choincheap an eolais ábhair oideolaíoch (*pedagogical content knowledge,* PCK) (Shulman, 1986, 1987, 1999), a phléifear sa chéad chuid eile den léirmheas litríochta.

**2.4.2 Eolas ábhair oideolaíoch (PCK).** Bhí an-tionchar ag saothar Shulman (1986, 1987, 1999) ar choincheap eolas gairmiúil an mhúinteora in oideachas múinteoirí. Thug Shulman "a major redirection in how teaching is to be understood and teachers trained and evaluated" (Shulman, 1987, lch 1) ar an bhfeiniméan trínar sonraíodh an tábhacht a bhain le saineolas gairmiúil a bheith ag múinteoirí. Shamhlaigh Shulman (1986, 1987) go raibh seacht gcineál idirghaolmhara eolas múinteora ann:

(1) eolas ábhair

(2) eolas ábhair oideolaíoch (*pedagogical content knowledge*)

(3) eolas curaclaim

(4) eolas oideolaíoch ginearálta

(5) eolas ar fhoghlaimeoirí agus a dtréithe

(6) eolas comhthéacsúil

(7) eolas ar spriocanna an oideachais.

I múnla Shulman baineann léireolas ar an teanga teagaisc go háirithe le (*a*) eolas ábhair, (*b*) eolas ábhair oideolaíoch agus (*c*) eolas curaclaim do mhúinteoirí teanga. As na cineálacha eolais ar fad tugadh suntas faoi leith d'eolas ábhair oideolaíoch an mhúinteora. Cuimsíonn PCK eolas ar ábhar agus eolas ar theagasc an ábhair araon. Is éard is brí le PCK ná an scil trína n-athraíonn múinteoirí an t-eolas ábhair atá acu go foirm atá fóirsteanach do theagasc agus d'fhoghlaim an ábhair. Baineann PCK le saineolas ar ábhar ar leith:

> The key to distinguishing the knowledge base of teaching lies at the intersection of content and pedagogy, in the capacity of a teacher to transform the content knowledge he or she possesses into forms that are pedagogically powerful and yet adaptive to the variations in ability and background presented by the students. (Shulman, 1987, lch 15)

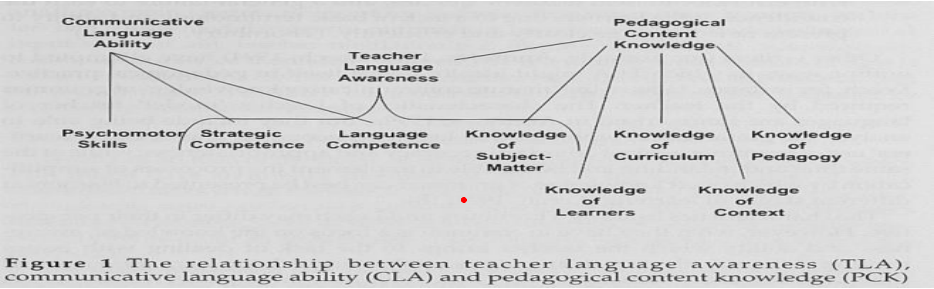
Áitítear go bhfuil ardchaighdeán PCK riachtanach le go mbeidh múinteoirí in ann feidhmiú go muiníneach, go solúbtha agus go féinriartha leis an bhfreagairt chuí a dhéanamh do riachtanais na bhfoghlaimeoirí (Shulman, 1999). Ag eascairt ó choincheap an PCK a bhí ag Shulman, tá flúirse staidéir tagtha chun cinn sa litríocht a dhíríonn ar PCK múinteoirí agus ar PCK MFO in ábhair éagsúla, mar shampla sa mhatamaitic (Ball, Thames & Phelps, 2008; Hourigan & O' Donaghue, 2013;Rowland, 2014), sa teicneolaíocht (Chai, Koh & Tsai, 2013; Koehler, Punya & Cain, 2013) agus san eolaíocht

(Murphy & Smith, 2012; Murphy, Neil & Beggs, 2007).

Agus cúrsaí oideachas múinteoirí á ndearadh, aithníonn an Chomhairle Mhúinteoireachta gur gá "breathnú a dhéanamh ar chaighdeán na Gaeilge ag múinteoirí bunoideachais agus iar-bhunoideachais, maidir le Gaeilge a mhúineadh mar ábhar, í a úsáid mar mheán cumarsáide i scoileanna agus í a úsáid mar mheán teagaisc" (An Chomhairle Mhúinteoireachta, 2011a, lch 11). Beifear ag súil, mar sin, go bhforbróidh MFO in Éirinn PCK a áiríonn múineadh na Gaeilge mar ábhar, mar aon le múineadh ábhair eile trí Ghaeilge i suíomhanna lán-tumtha nó páirt-tumtha.

Léirítear i bhFíor 3 agus i bhFíor 4 dhá leagan leasaithe de PCK, a léiríonn PCK an mhúinteora teanga (Andrews, 2001, 2003a, 2007) agus PCK an mhúinteora tumoideachais (Troyan, Cammarata & Martel, 2015). Déanann an dá leagan leasaithe de PCK sonrú ar léireolas an mhúinteora teanga mar dhlúthchuid dá PCK.

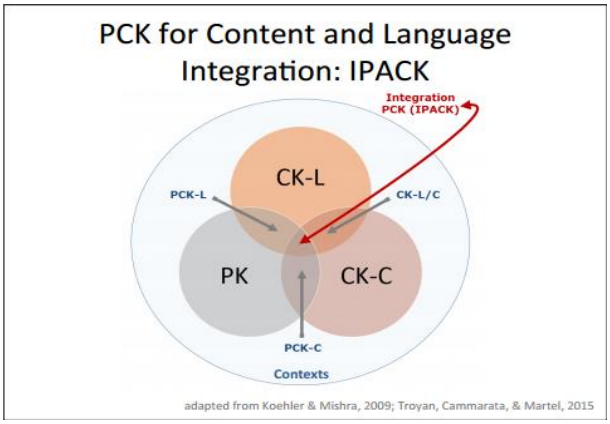
**2.4.2.1** ***PCK an mhúinteora teanga.*** Dhear Andrews (2001, 2003a, 2007) múnla athchoincheapaithe de PCK atá curtha in oiriúint do mhúinteoirí teanga i gcoitinne agus do mhúinteoirí an dara teanga go háirithe. Samhlaíonn Andrews (1999a, 2001, 2003a, 2007) feasacht teanga an mhúinteora teanga mar fho-thacar de PCK múinteoirí teanga. Taispeánann sé léireolas an mhúinteora ar struchtúir na teanga mar fho-thacar dá fheasacht teanga, mar atá léirithe i bhFíor 3. Tá múnla Andrews ábhartha do gach bunmhúinteoir i bPoblacht na hÉireann, mar gur múinteoirí Gaeilge iad ar fad.




Fíor 3: Léireolas mar chuid de PCK an Mhúinteora Teanga

(athchóiriú ar Andrews, 2001, lch 79)

**2.4.2.2** ***PCK an mhúinteora tumoideachais.*** Léiríonn Troyan, Cammarata & Martel (2015), i bhFíor 4, múnla athchoincheapaithe eile de PCK ar athchóiriú é ar shaothar Koehler & Mishra (2009) agus é curtha in oiriúint do mhúinteoirí tumoideachais. Taispeántar anseo go bhfuil trí chineál eolais—(1) *eolas ar theanga an ábhair,* (2) *eolas ar an ábhar féin* agus (3) *eolas oideolaíoch*—ag teastáil ó mhúinteoirí tumoideachais. Tagann léireolas ar theanga an tumtha faoin réim *eolas ar theanga an ábhair.* Tá an múnla áirithe seo ábhartha don 9% de bhunmhúinteoirí i bPoblacht na hÉireann a mhúineann ábhair uile an churaclaim trí mheán na Gaeilge (seachas an Béarla) sna scoileanna ina bhfuil Gaeilge mar chéad teanga (T1) chomh maith le múinteoirí a mhúineann ábhair eile trí mheán na Gaeilge sna scoileanna ina bhfuil Gaeilge mar dhara teanga (T2).




Fíor 4: PCK do Mhúinteoirí Tumoideachais

(athchóiriú ar Troyan, Cammarata & Martel, 2015)

Is iad seo a leanas míniú ar na hacrainmneacha atá léirithe i bhFíor 4. **CK-L**: Eolas ábhair ar an teanga; **CK-C**: eolas ábhair ar an ábhar; **PK**: eolas oideolaíoch; **CK-L/C**: cumasc d'eolas ábhair ar an teanga agus ar an ábhar; **PCK-L**: eolas ábhair oideolaíoch a bhaineann leis an teanga agus, **PCK-C**: eolas ábhair oideolaíoch a bhaineann leis an ábhar.

Trí léirmhíniú a thabhairt ar dhá leagan leasaithe de PCK, tagann eolas ábhair theanga an mhúinteora chun cinn mar chuid riachtanach dá PCK múinteora i suíomhanna T1 agus T2.

Tugtar aghaidh anois ar choincheap fheasacht teanga an mhúinteora le léireolas a shonrú ar chroílár eolas ábhair agus teanga á múineadh.

**2.4.3 Feasacht teanga an mhúinteora teanga.** Samhlaíonn Andrews (2001, 2003a, 2007) feasacht teanga an mhúinteora ó thaobh eolais ábhair de ina dhá chuid: (1) *eolas feidhmeach ar theanga,* is é sin inniúlacht fheidhmeach sa teanga teagaisc nó eolas gnásúil teanga, agus (2) *eolas faoin teanga,* is é sin léireolas nó eolas fógrach ar struchtúir na teanga. Dar le Wright & Bolitho (1993) bíonn trí ról riachtanach le comhlíonadh ag múinteoirí teanga: is iad sin *ról an úsáideora teanga,* a éilíonn inniúlacht teanga; *ról an anailíseora teanga,* a éilíonn léireolas ar struchtúir na teanga; agus *ról an mhúinteora ranga*, a éilíonn scileanna bainisteoireacht foghlama sa rang. Áitítear go bhfuil dlúthnasc idir léireolas na múinteoirí ar struchtúir na teanga agus a n-éifeachtacht mar mhúinteoirí teanga. Cuireann Thornbury (1997, lch x) síos ar fheasacht teanga an mhúinteora mar "the knowledge that teachers have of the underlying systems of the language that enables them to teach effectively." Sa chás go mbíonn léireolas an mhúinteora easnamhach, maíonn Thornbury (1997, lch xiii) go bhféadfadh na laigí seo a leanas a bheith ann:

- deacracht ag an múinteoir le fadhbanna na bhfoghlaimeoirí a aithint agus a thuar; gan bheith in ann ceachtanna a phleanáil ag an leibhéal cuí;
- deacracht ag an múinteoir le siollabais agus téacsleabhair a thuiscint, agus gan bheith in ann ábhar a chur in oiriúint do riachtanais na bhfoghlaimeoirí;
- deacracht ag an múinteoir le dul i ngleic le botúin nó earráidí na bhfoghlaimeoirí, agus gan bheith in ann ceisteanna a fhreagairt;
- deacracht ag an múinteoir le muinín na bhfoghlaimeoirí a spreagadh mar gheall ar laigí le bun-téarmaíocht na teanga; neamhéifeachtacht agus easpa muiníne agus an múinteoir ag cur teanga i láthair.

Áitítear go mbíonn tionchar ag an léireolas atá ag an múinteoir ar struchtúir na teanga

ar oideolaíocht agus ar chognaíocht an mhúinteora araon (Widdowson, 2002). Cíorfar an nasc idir léireolas agus oideolaíocht an mhúinteora, idir léireolas agus cognaíocht an mhúinteora agus idir léireolas agus cleachtas athmhachnaimh an mhúinteora anois, le sonrú a chur sna buntáistí féideartha a chothaítear d'fhoghlaimeoirí teanga nuair a bhíonn ardchaighdeán léireolais ag an múinteoir.

**2.4.4 Léireolas agus oideolaíocht an mhúinteora.** Glactar leis go bhfuil ionchur teanga riachtanach le teanga a shealbhú. I gcás mionteanga, ar nós na Gaeilge, tá ionchur teanga an mhúinteora ar scoil ríthábhachtach, toisc nach mbíonn teagmháil ag formhór na bpáistí le Gaeilge ach amháin ar scoil agus gur minic gurb é an múinteoir an t-aon soláthraí teanga dá bhfuil acu. Beidh cumas an mhúinteora ionchur sothuigthe (Krashen, 1981), mar aon le hionchur atá saibhir agus cruinn, a chur ar fáil d'fhoghlaimeoirí ag brath ar an gcaighdeán teangeolaíochta atá aige féin.Is bunphrionsabal de mhúineadh éifeachtach teanga é go mbeadh cothromaíocht idir gníomhaíochtaí foirm-dhírithe agus gníomhaíochtaí brí-dhírithe sa rang (Ellis, 2005).

Déanann Long (1991) agus Long & Robinson (1998) idirdhealú idir na hoideolaíochtaí *"focus on form"* agus *"focus an formS"*. Is é is brí le *"focus on form"* ná fócas ar fhoirm na teanga le linn gníomhaíochtaí cumarsáideacha: "an occasional shift of attention to linguistic code features—by the teacher and/or one or more learners—triggered by perceived problems with comprehension or production" (Long & Robinson, 1998, lch 23). Is é is brí le *"focus an formS"* ná ceachtanna struchtúrtha gramadaí a leanann siollabas seachtrach ar leith mar a bhí i modhanna traidisiúnta theagasc na gramadaí. Áitítear go mbíonn ardchaighdeán léireolas múinteora riachtanach le *"focus on form"* agus *"focus on formS"* a chur i bhfeidhm go héifeachtach sa seomra ranga.

Deirtear go mbíonn tionchar ag léireolas an mhúinteora ar a chumas pleanála agus ar an gcaoi a dtéann sé i ngleic le hábhair agus áiseanna ó thaobh prióireachtaí agus straitéisí

teagaisc: “The linguistically aware teacher can spot opportunities to generate discussion and exploration of language, for example noticing features of texts which suggest a particular language activity (Wright, 2002, lch 115). Dealraítear go gcothaíonn ardleibhéal léireolais an mhúinteora comhbhá dá chuid foghlaimeoirí teanga, agus go bhfuil léireolas ar an teanga teagaisc riachtanach le haiseolas ceartaitheach éifeachtach a thabhairt (Andrews, 2007; Medgyes, 1992, 1994). Mar a deir Wright: “A linguistically aware teacher not only understands how language works, but understands the students’ struggle with language and is sensitive to errors and other interlanguage features” ( 2002, lch 115).

Bíonn tionchar ag léireolas an mhúinteora ar na roghanna oideolaíochta a dhéanann sé maidir le cur chuige déaduchtach nó cur chuige ionduchtach teagaisc, agus ar a chumas tabhairt faoi theagasc cumarsáideach teanga go héifeachtach:

> Teachers who prefer an inductive approach to grammar teaching tend to have higher levels of explicit grammatical knowledge, while those who favour a deductive approach tend to have lower levels of explicit grammatical knowledge. Also, support for communicative language teaching principles appears to be associated with higher levels of language proficiency. (Andrews, 2003a, lch 361–362)

Moltar mar phríomhstraitéis oideolaíochta i gcuraclam comhtháite teanga na bunscoile in Éirinn (CNCM, 2015; Ó Duibhir & Cummins, 2012) go ndíreoidh múinteoirí aird na bhfoghlaimeoirí ar na difríochtaí agus na cosúlachtaí idir theangacha: “The central rationale for integration across languages is that learning efficiencies can be achieved when teachers explicitly draw children’s attention to similarities and differences between their languages and reinforce effective learning strategies in a coordinated way across languages” (Ó Duibhir & Cummins, 2012, lch 36). Luíonn sé le ciall, mar sin, go mbeidh ardchaighdeán léireolas múinteora ar struchtúir na Gaeilge agus ar struchtúir an Bhéarla

mar bhunchoinníoll leis an gcur chuige anailíseach teanga seo a chur i bhfeidhm go héifeachtach i mbunscoileanna na hÉireann.

Déanann Tábla 3 coimriú cuimsitheach ar na tionchair fhéideartha, idir dhearfach agus dhiúltach, a d'fhéadfadh a bheith ag léireolas an mhúinteora ar a chleachtas oideolaíoch sa rang. Cé go léirítear dhá thionchar chontrárthachta anseo, is contanam céimiúil atá ann.

*Tábla 3:*

*Tionchar TLA sa Seomra Ranga (athchóiriú ar Andrews, 2007, lch 44–45)*

| Dearfach | Diúltach |
|---|---|
| Feidhmíonn an múinteoir mar nasc idir an t-eolas ábhair atá sna háiseanna agus na foghlaimeoirí, agus soiléiríonn sé na príomhphointí gramadaí do na foghlaimeoirí. | Ní dhéanann an múinteoir nasc ná soiléiriú ar na príomhphointí gramadaí (cloíonn sé go docht le hábhair na teanga mar atá curtha i láthair sna háiseanna). |
| Déanann an múinteoir scagadh ar áiseanna foilsithe, agus tugann sé faoi deara, nó seachnaíonn sé, aon cheap tuisle atá ann. | Níl an múinteoir toilteanach nó in ann scagadh a dhéanamh ar áiseanna. Mar thoradh air seo d'fhéadfadh an múinteoir glacadh le míchruinneas sna háiseanna, nó neamhiontas a dhéanamh díobh. |
| Scagann an múinteoir a chuid aschuir sa rang (ó bhéal agus i scríbhinn) lena chinntiú go bhfuil sé<br>(*a*) cruinn ó thaobh struchtúir de<br>(*b*) oiriúnach ó thaobh feidhme de<br>(*c*) curtha i láthair go soiléir<br>(*d*) curtha in oiriúint do leibhéal cuí teanga na bhfoghlaimeoirí | Ní scagann an múinteoir a chuid aschuir (ó bhéal nó i scríbhinn). Mar thoradh air seo d'fhéadfadh aschur an mhúinteora a bheith<br>(*a*) míchruinn ó thaobh struchtúir de<br>(*b*) mí-oiriúnach ó thaobh feidhme de<br>(*c*) curtha i láthair go míshoiléir<br>(*d*) dírithe ar leibhéal teanga nach bhfuil in oiriúint do leibhéal teanga na bhfoghlaimeoirí |

| | |
|---|---|
| (*e*) mar bhunús sásúil d'fhoghlaimeoirí le ginearálaithe teangeolaíochta a dhéanamh. | (*e*) mar bhunús míshásúil d'fhoghlaimeoirí le ginearálaithe teangeolaíochta a dhéanamh. |
| Scagann an múinteoir aschur na bhfoghlaimeoirí (de réir mar a oireann le linn gníomhaíochtaí foirm-dhírithe). Tugann an idirghabháil dearcadh na bhfoghlaimeoirí san áireamh, agus bíonn sí<br>(*a*) cruinn ó thaobh struchtúir de<br>(*b*) oiriúnach ó thaobh feidhme de<br>(*c*) curtha i láthair go soiléir<br>(*d*) curtha in oiriúint do leibhéal teanga na bhfoghlaimeoirí<br>(*e*) mar bhunús sásúil d'fhoghlaimeoirí le ginearálaithe teangeolaíochta a dhéanamh. | Bíonn idirghabháil an mhúinteora le linn gníomhaíochtaí foirm-dhírithe míshásúil. Mar thoradh air seo tá seans go dtabharfar neamhaird ar mhíchruinneas in aschur na bhfoghlaimeoirí agus neamhaird ar dhearcadh na bhfoghlaimeoirí. D'fhéadfadh idirghabháil an mhúinteora a bheith<br>(*a*) míchruinn ó thaobh struchtúir de<br>(*b*) mí-oiriúnach ó thaobh feidhme de<br>(*c*) curtha i láthair go míshoiléir<br>(*d*) dírithe ar leibhéal nach bhfuil in oiriúint do leibhéal teanga na bhfoghlaimeoirí<br>(*e*) mar bhunús míshásúil d'fhoghlaimeoirí le ginearálaithe teangeolaíochta a dhéanamh. |
| Éiríonn leis an múinteoir scagadh a dhéanamh taobh istigh de theorainn réasúnta ama, agus éiríonn leis freagairt a dhéanamh d'ábhair na teanga go spontáineach agus go cuiditheach de réir mar a thagann ábhair aníos sa rang. | Bíonn deacracht ag an múinteoir scagadh a dhéanamh taobh istigh de theorainn réasúnta ama. Ní éiríonn leis freagairt a dhéanamh d'ábhair na teanga go spontáineach nó go cuiditheach de réir mar a thagann ábhair aníos sa rang. |
| Éiríonn leis an múinteoir meititheanga a úsáid le tacú leis an bhfoghlaim mar is cuí. | Tá úsáid mheititheanga an mhúinteora mícheart nó mí-oiriúnach (m.sh. iomarcach do leibhéal teanga na bhfoghlaimeoirí). |

**2.4.5 Léireolas agus cognaíocht an mhúinteora.** Is é an sainmhíniú atá ag Borg ar chognaíocht an mhúinteora ná "the beliefs, knowledge, theories, assumptions and attitudes that teachers hold about all aspects of their work" (1999, lch 57). Cuireann Denscombe (1982, lch 251) síos ar chognaíocht múinteoirí mar "teachers' implicit theories about what the job [of teaching] is all about." Bíonn tionchar ag dearcadh múinteoirí ar cad a mhúineann siad agus ar conas a mhúineann siad (Grossman, et al., 1989). Dar le Freeman (2002), is é "the hidden side of teaching" atá i gcroílár cinnteoireacht ranga, agus aithnítear inspreagadh an mhúinteora mar athróg chriticiúil agus socruithe á ndéanamh sa rang (Freeman, 1989). Samhlaítear go mbíonn dlúthnasc idir léireolas an mhúinteora agus cognaíocht an mhúinteora i dtaobh mhúineadh agus foghlaim na gramadaí sa rang (Borg, 2006).

Baineann léireolas an mhúinteora ar an teanga teagaisc go dlúth lena fhéinmhuinín i dtabhairt faoin teagasc foirm-dhírithe (Borg, 1998, 1999, 2003, 2005). Tugtar le fios sa taighde go múineann múinteoirí a bhfuil easpa muiníne orthu níos lú gramadaí, go seachnaíonn siad obair spontáineach ar an ngramadach, agus go gcloíonn siad go docht leis an téacsleabhar (Borg, 2005; Borg, 1998). Mar shampla, "In teaching grammar for example, one teacher raced through a review of the homework, avoiding eye contact with students she thought might ask difficult questions" (Grossman et al., 1989, lch 28). Tá sé ráite go gcuireann an ghramadach eagla, nó "scaoll" fiú, ar mhúinteoirí a bhfuil laigí acu sa léireolas (Andrews & McNeill, 2005, lch 159).

Rinneadh comparáid idir bheirt mhúinteoirí i gcás-staidéar Borg (2001): múinteoir a raibh féinbhraistint dhearfach aige i dtaobh an léireolais agus múinteoir a raibh féinbhraistint dhiúltach aige ina thaobh. D'éirigh leis an múinteoir a raibh féinbhraistint dhearfach aige tabhairt faoi obair spontáineach ar an ngramadach a d'eascair ó cheisteanna na bhfoghlaimeoirí. Ní dheachaigh an múinteoir a raibh féinbhraistint dhiúltach aige i

ngleic le hobair ghramadúil riamh, áfach, mura  mbeadh  réamhphleanáil déanta aige. Dar le Borg (2001, lch 27) bíonn tionchar ag eolas ar ghramadach (*knowledge about grammar, KAG*) ar chognaíocht an mhúinteora, a mbíonn tionchar aige ar na sé ghné seo a leanas de theagasc na gramadaí:

- an méid gramadaí a mhúintear
- toilteanas tabhairt faoi obair spontáineach ar an ngramadach
- an bealach ina bhfreagraítear ceisteanna ar an ngramadach
- an méid a spreagtar plé ranga faoin ngramadach
- an bealach a bhfreagraítear nuair a cheistítear míniúcháin
- an sórt eolais ghramadaí a chuirtear ar fáil do dhaltaí.

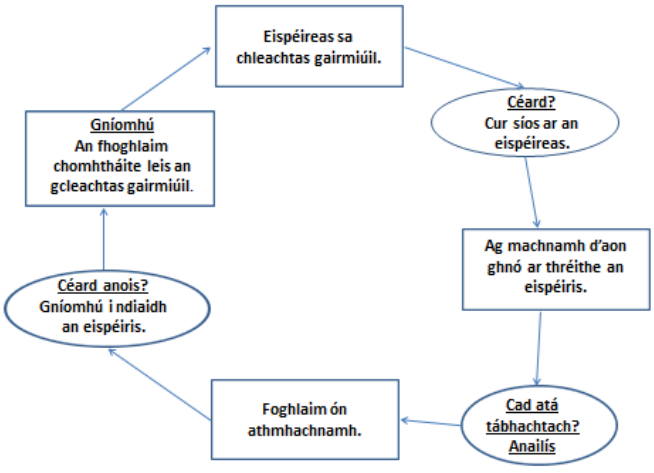
**2.4.6 An cleachtas athmhachnaimh agus léireolas an mhúinteora.** Tugtar le fios sa litríocht go mbíonn tionchar ag léireolas an mhúinteora teanga ar oideolaíocht agus ar chognaíocht an mhúinteora araon. Bíonn oideolaíocht an mhúinteora agus cognaíocht an mhúinteora fite fuaite i bpróiseas an athmhachnaimh, agus mar sin tagann léireolas an mhúinteora chun cinn mar athróg chriticiúil le linn phróiseas athmhachnaimh múinteoirí teanga. Is téama comhsheasmhach é an cleachtas athmhachnaimh in oideachas múinteoirí ar fud an domhain, agus aithnítear an dul i ngleic le hathmhachnamh criticiúil mar chuid lárnach d'fhorbairt an mhúinteora (Velikova, 2013). Mar a mhaíonn Burkert, mar shampla: "Teacher development primarily means being willing and able to change and improve one's teaching through self-awareness and self-reflection" ( 2009, lch 67). Tagann athmhachnamh chun cinn i bparaidímí claochlaithe d'oideachas múinteoirí, a shamhlaíonn MFO ní mar thomhaltóirí eolais ach mar rannpháirtithe atá gníomhach ina gcuid foghlama féin (Little, Hodel, Kohonen, Meijer & Perclova, 2007). Féachann an Chomhairle Mhúinteoireachta ar an gclár fadaithe d'oideachas múinteoirí in Éirinn mar dheis ar "bhonn a sholáthar do chleachtas machnamhach" (An Chomhairle Mhúinteoireachta, 2011b, lch

12).

Tá cur síos ag príomhmhúnlaí athmhachnaimh in oideachas múinteoirí (Boud, Keogh & Walker, 1985; Gibbs, 1998; Kolb, 1984; Pollard, 2008) ar fhorbairt agus leasú na múinteoireachta trí phróiseas leanúnach de *ghníomh, anailís ar an ngníomh trí athmhachnamh, giniúint eolais nua* agus ar deireadh *chomhtháthú an eolais nua le cleachtas gairmiúil.* Tá múnla athmhachnaimh Driscoll (2007) léirithe i bhFíor 5.

Áitíonn Andrews (2007) go mbíonn tionchar ag léireolas an mhúinteora ar a chumas tabhairt faoin athmhachnamh criticiúil le linn teagaisc, a dtugtar *"reflection-in-action"* air (Schön, 1983), agus i ndiaidh an teagaisc, a dtugtar *"reflection-on-action"* air (Schön, 1983). Dar leis, is é léireolas an mhúinteora teanga eochair an athmhachnaimh:

> It feeds into professional practices by being reflected upon, and arguably it is the quality of these reflections at least as much as the depth or extent of any teacher's explicit knowledge which can have the greatest impact on the teaching and learning process. (Andrews, 1999b, lch 144)




Fíor 5: Múnla Athmhachnaimh (athchóiriú ar Driscoll, 2007)

## 2.5 Taighde Reatha ar Léireolas Múinteoirí agus MFO

Tá sé iontach tábhachtach a aithint ag an bpointe seo go bhfuil bearna shuntasach sa

chorpas taighde in Éirinn agus nár éirigh leis an taighdeoir oiread is staidéar eolaíoch amháin a aimsiú a thabharfadh chun eolais cén caighdeán léireolais atá ag múinteoirí nó ag MFO ar struchtúir na Gaeilge. Agus an Béarla aitheanta anois mar *lingua franca* domhanda, is mó staidéar atá déanta a bhfuil múineadh an Bhéarla mar ábhar acu. Cé nach ionann cás an Bhéarla mar mhórtheanga dhomhanda agus cás na Gaeilge mar theanga mhionlaigh, is fiú iniúchadh a dhéanamh ar thaighde a bhaineann le heolas gramadúil MFO i suíomh an Bhéarla chun ábhar an tsaothair seo a bhunú i gcomhthéacs oideachasúil níos leithne. Agus cíoradh á dhéanamh ar staidéir atá déanta ar eolas gramadúil MFO, múinteoirí teanga agus mic léinn ollscoile, tagann ceithre phríomhthoradh chun cinn atá ábhartha don saothar seo:

- go léirítear coincheapa éagsúla ar *eolas faoin teanga* i staidéir éagsúla
- go bhfuil laigí suntasacha ag MFO i gcoitinne i dtaobh léireolas ar an teanga teagaisc
- nach ionann an cumas a bhíonn ag duine sna réimsí *eolas gnásúil teanga* agus *eolas fógrach teanga*
- nach ionann an cumas a bhíonn ag duine sna réimsí *eolas fógrach teanga* agus *eolas ar théarmaíocht mheititheangeolaíochta.*

**2.5.1 Laigí MFO sa léireolas.** Díríonn formhór an taighde ar léireolas MFO le múineadh an Bhéarla sa Bhreatain Mhór (Blake & Shortis, 2010; Bloor, 1986; Cajkler & Hislam, 2002; Chandler, 1988; Chandler, Robinson & Noyes, 1988; Sangster, Anderson & O'Hara, 2013; Williamson & Hardman, 1995; Wray, 1993) nó ar léireolas MFO ar mhúineadh an Bhéarla mar theanga iasachta (*EFL*) (Andrews, 1994, 1999a; Erlam, Philp & Elder, 2009). Is í an fhíric is suntasaí a eascraíonn ó chíoradh ar na staidéir ná go dtagann siad uile leis an tuairim "the level of grammatical knowledge of student teachers is not particularly high" (Wray, 1993, lch 55). Léirigh staidéar Alderson & Hudson (2013) titim

san eolas a bhí ag mic léinn ollscoile ar théarmaíocht teangeolaíochta ó rinneadh staidéar a bhí comhchosúil leis i 1997 (Alderson, Steel & Clapham, 1997). Tugann an taighde le fios fosta nach bhfuil múinteoirí agus MFO feasach ar na laigí teangeolaíochta atá acu, agus áitítear gur bac í an easpa feasachta seo i dtaobh feabhsúcháin an mhúinteora (Chandler, 1988; Sangster et al., 2013). Is é "confident ignorance" a ghlaonn Chandler (1988, lch 33) ar easpa feasachta na múinteoirí.

Cuirtear síos in Aguisín A ar staidéir roghnaithe a rinneadh ar eolas-faoin-teanga múinteoirí, MFO agus mic léinn ollscoile. Bhain cuid de na staidéir le heolas ar théarmaíocht teangeolaíochta amháin; dhírigh staidéir eile ar réimse mhúineadh an dara teanga le hiniúchadh a dhéanamh ar eolas gnásúil (*conas?*) agus eolas fógrach (*cén fáth?*) na teanga. Léiríonn na staidéir éagsúla laigí atá ag MFO i gcoitinne ar léireolas an teanga teagaisc, is follas chomh maith an bhearna atá sa taighde in oideachas múinteoirí in Éirinn nuair nach bhfuil staidéar ar bith foilsithe ar an ábhar.

**2.5.2 Eolas fógrach agus eolas gnásúil teanga.** Tagann idirdhealú tábhachtach chun cinn idir eolas fógrach teanga agus eolas gnásúil teanga i staidéar Andrews (1999a). Maíonn Andrews gur thástáil inniúlachta teanga a bhí sa tríú céim den tástáil, *earráidí a aithint agus a cheartú,* agus go mbeifí ag súil go bhfaigheadh CD lánmharcanna nó gar dóibh sa chineál tástála seo. D'éiligh gach céim i dtástáil Andrews éileamh cognaíoch níos mó ó na rannpháirtithe. Sa cheathrú cuid den triail, mar shampla, bhí ar na rannpháirtithe machnamh a dhéanamh ar an earráid a bhí ceartaithe acu, an riail a mhíniú go follasach, agus meititheanga a úsáid leis an riail a mhíniú má bhí siad in ann chuige. D'éirigh níos fearr le CND eolas riailbhunaithe a mhíniú ná mar a d'éirigh le CD.

Cé go mbíonn eolas gnásúil teanga bainte amach ag foghlaimeoirí i gcásanna áirithe, tugann na staidéir le fios freisin go mbíonn deacrachtaí ag foghlaimeoirí rialacha a fhógairt fiú i ndiaidh blianta de theagasc foirmiúil (Elder, Warren, Hajek, Manwaring & Davies,

1999; Green & Hecht, 1992; Sorace 1985; Tsang, 2011). I staidéar Green & Hecht (1992) le CD Béarla agus le CD Gearmáinise, mar shampla, d'éirigh le 78% de dhaltaí an earráid a cheartú, cé nár éirigh ach le 46% acu an riail a fhógairt go follasach. Léirigh taighde a rinne Tsang(2011) le múinteoirí bunscoile in Hong Kong meánscór de 50% sa rannóg a bhain le hearráid a cheartú, agus meánscór níos ísle de 19% nuair a iarraidh ar na múinteoirí míniú a thabhairt ar a ngníomh.

**2.5.3 Eolas fógrach agus meititheanga.** Castacht eile a bhaineann le heolas fógrach ná úsáid na meititheanga. Cé go n-éiríonn le foghlaimeoirí earráidí a cheartú, tig leo deacrachtaí suntasacha a bheith acu maidir le meititheanga a chur i bhfeidhm go héifeachtach (Green & Hecht, 1993; Sorace, 1985; Erlam at al. 2009). I staidéar Erlam et al. (2009), mar shampla, d'éirigh níos fearr le CND i dtaobh rialacha a dhearadh, ach ní raibh difríocht idir CD agus CND i dtaobh úsáid na meititheanga. Is díol spéise é gur dealraíodh in Alderson et al. (1997) nach raibh aon cheangal idir eolas na mac léinn ar mheititheanga agus inniúlacht teanga na mac léinn. Tagann sé chun cinn go mbíonn deacracht shuntasach ag mic léinn teangeolaíochta fiú i dtaobh meititheanga a úsáid: "the main findings were that students' knowledge of metalanguage was highly variable, and there are very few linguistic terms that students can be confidently assumed to know even at the end of an undergraduate programme in a language department " (Alderson & Hudson, 2013, lch 322). Maíonn Ellis (2015) go bhféadfaí riail a mhíniú gan meititheanga a úsáid. Cé nach ionann meititheanga agus inniúlacht teanga, áitítear: "But at the same time, students need a terminology in order to talk about language, and surely the names for parts of speech and grammatical functions are one (arguably small but nonetheless important) part of the terminology" (Alderson & Hudson, 2013, lch 335). Molann Andrews (1999b) go bhfuil sé rí-thábhachtach idirdhealú a dhéanamh idir na cineálacha éagsúla *eolas faoin teanga* agus tástáil ar léireolas á dhearadh.

**2.5.4 Tionchar an teagaisc ar fhorbairt na meititheanga.** Toradh dearfach a tháinig chun cinn in Alderson & Hudson (2013) ná go raibh tionchar dearfach ag an teagasc teangeolaíochta ag an tríú leibhéal ar eolas meititheangeolaíoch na mac léinn teangeolaíochta. Léiríodh forbairt san eolas teangeolaíochta i ndiaidh do na mic léinn a bheith ag freastal ar ranganna ginearálta teangeolaíochta; maíodh go mbeadh an feabhas níos suntasaí dá mba rud é go raibh an teagasc agus an measúnú dírithe ar sprioctheármaíocht ar leith. Tugtar le fios nach próiseas líneach atá sa teagasc ag leibhéal ar bith: tagann na staidéir uile i gcnuasach Bartels (2005) ar an teanga fheidhmeach in oideachas múinteoirí leis an tuairim gur "transfer from course input to practice does not always occur, that it occurs in a variable manner among different teachers and trainees on the same course, and language teaching demands more of teachers than KAL" (Borg, 2005, lch 154).

**2.5.5 An caighdeán Gaeilge atá ag bunmhúinteoirí**. Cé nach bhfuil aon taighde déanta a thabharfadh le fios cén caighdeán léireolais atá ag bunmhúinteoirí nó ag MFO ar struchtúir na Gaeilge, léiríonn an taighde reatha ar theagasc na Gaeilge go bhféadfadh deacrachtaí suntasacha a bheith acu. Tuairiscíodh nach bhfuil leibhéal leordhóthanach inniúlachta teanga ag bunmhúinteoirí sa Ghaeilge leis an gcur chuige cumarsáideach a chur i bhfeidhm go héifeachtach (Comhairle na hEorpa, 2007). I staidéar Harris et al. (2006) mheas 25% de bhunmhúinteoirí go raibh a gcumas féin sa Ghaeilge lag nó an-lag. Tagann an figiúr seo le measúnú na Cigireachta (2007a) ar chumas teanga múinteoirí bunscoile sa Ghaeilge (N=158). Sa tuarascáil seo, mheas na cigirí nach raibh ach cumas measartha labhartha ag 20 % de na múinteoirí, caighdeán sásúil ag 55 % agus ardchaighdeán ag 22 % acu. Thuairiscigh siad ar thréithe lagchumais mhúinteoirí sa Ghaeilge a bhain leis na scileanna teanga uile, chomh maith le mí-chruinneas agus droch-fhoghraíocht. Is díol

spéise é gur mheas na cigirí go raibh caighdeán an teagaisc níos airde go ginéarálta nuair a bhí cumas maith teanga ag an múinteoir: "Léiríonn an toradh sin gur gá do mhúinteoirí máistreacht a bheith acu ar an teanga mar aon le cur chuige maith modheolaíochta chun éifeacht mhuinteoireachta na Gaeilge a dheimhniú" (An Chigireacht, 2007b, lch 17).

**2.5.6 Léireolas an chainteora dúchais (CD) agus an chainteora neamhdhúchasaigh (CND).** Glaoitear an *"native-speaker myth"* (Davies, 2003) ar shamhail an CD mar theangeolaí idéalach a bhfuil leibhéal foirfeachta teanga sealbhaithe aige nach mbeadh insroichte ag an bhfoghlaimeoir. I gcás na Gaeilge déantar idéalú ar an CD Gaeltachta (Ó hIfearnáin, 1999). Tá cáineadh déanta ar an gclaonadh a bhíodh go forleathan i múineadh an dara teanga tús áite a thabhairt do CD mar mhúinteoirí teanga. Cuireann Rajapopalan (1997, lch 202) síos air mar "at best a convenient myth the linguists have got used to working with, and at worst the visible tip of an insidious ideological iceberg." Cé go nglactar leis go mbíonn stór focal, struchtúir chomhréire agus leaganacha cainte níos leithne ag an CD (Ó hIfearnáin, 1999), tugann an litríocht le fios gur féidir le CND buntáistí suntasacha a bheith aige i dtaobh léireolais agus múineadh na teanga (Árva & Medgyes, 2000; Davies, 2003; Lurda, 2005; Medgyes, 1992, 1994).

Áitítear gur de bharr an mhúnla easnamhaigh go gcothaítear buntáiste ar leith do CND mar mhúinteoirí teanga. Cuireann Medgyes (1992, 1994) síos ar bhuntáistí féideartha an CND i gcomparáid leis an CD:

- Is eiseamláir d'fhoghlaimeoir éifeachtach teanga é an CND.
- Bíonn feasacht forbartha ag an CND ar straitéisí foghlama teanga.
- Roinneann CND níos mó eolais teangeolaíochta le foghlaimeoirí.
- Bíonn CND ag dréim le deacrachtaí teangeolaíochta na bhfoghlaimeoirí.
- Bíonn bá níos mó ag CND lena gcuid foghlaimeoirí.
- Bíonn buntáiste ag an CND go háirithe nuair a bhíonn an mháthairtheanga chéanna

acu is atá ag na foghlaimeoirí.

Toisc go ndeachaigh múinteoirí ar CND iad trí phróiseas na foghlama teanga iad féin, samhlaítear go mbíonn tuiscint níos soiléire acu ar léireolas na teanga (Árva & Medgyes, 2000; Davies, 2003; Lurda, 2005; Medgyes, 1992, 1994). Sa chás nach mbíonn staidéar teangeolaíochta déanta go minic ag an múinteoir ar CD é, d'fhéadfadh bearna a bheith ina chuid léireolais agus é ag plé le foghlaimeoirí, mar a léirigh CD Béarla i dtaighde Árva & Medgyes: "This is wrong and this is the correct way you should say it, I know, but I can't explain why it's right or wrong" (2000, lch 361).

Is fiú a aithint sa saothar seo go bhfuil casadh ón téarma "cainteoir neamhdhúchasach" ann le blianta beaga anuas, mar go dtugann an téarma sin le fios go bhfuil easnamh nó máchail ag baint le teanga na gcainteoirí atá i gceist. Mar gheall air sin, tá téarma níos dearfa, *"nuachainteoirí teangacha",* ag teacht chun cinn (O'Rourke, Pujolar & Romallo, 2015). I gcás na Gaeilge is é is brí le nuachainteoir ná "individuals with little or no home or community exposure to a minority language but who instead acquire it through immersion or bilingual educational programs, revitalization projects or as adult language learners" (O'Rourke, et al. 2015, lch 1). Agus an Ghaeilge mar theanga an phobail faoi bhrú sna ceantair Ghaeltachta (Ó Giollagáin & Charlton, 2015; Ó Giollagáin, Mac Donnacha, Ní Chualáin, Ní Shéaghdha & O' Brien, 2007) fad is atá nuachainteoirí Gaeilge ag teacht chun cinn an t-am ar fad taobh amuigh den Ghaeltacht, (O' Rourke & Walsh, 2015), beidh ról cinniúnach ag na nuachainteoirí Gaeilge i dtodhchaí mhúineadh na Gaeilge.

### 2.6 Modhanna Teagaisc an Léireolais

Aithnítear go forleathan gur fiú gnéithe de ghramadach na dara teanga a mhúineadh go foirmiúil agus nach leor ionchur sothuigthe amháin (Krashen, 1981) chun go sealbhóidh foghlaimeoirí an dara teanga go hinniúil (Adair-Hauck & Donato, 2002; DeKeyser, 1998,

2003; Doughty & Williams 1998; Ellis, 2002a; Lyster, 2007; Norris & Ortega, 2000; Van Pattern 1996).Tá conspóid ann, áfach, maidir leis an gcur chuige is éifeachtaí le gramadach a mhúineadh. Féachtar ar dtús sa mhír seo ar chur chuige follasach in aghaidh chur chuige intuigthe do theagasc an léireolais. Dírítear ina dhiaidh sin ar idirdhealú a dhéanamh idir dhá chur chuige follasacha: is iad sin cur chuige déaduchtach agus cur chuige ionduchtach-follasach. Sonraítear an cur chuige ionduchtach-follasach mar chomhréiteach ar an déscaradh ionduchtach/déaduchtach; léirítear rath an chur chuige ionduchtach-follasaigh sa suíomh lán-Ghaeilge, agus pléifear faoi mar a d'fheilfeadh an cur chuige togachaíoch seo do mhúnla oideolaíoch an oideachais mhúinteoirí. Le cur le cothromaíocht na hargóna, féachtar ag deireadh na míre ar cháineadh oideolaíochtaí tógachaíocha.

### 2.6.1 Taighde ar an gcur chuige follasach in aghaidh an chur chuige intuigthe.

Tá meitea-anailís Goo et al. (2015) an-ábhartha sa taighde seo. Chuir Goo et al. (2015) le saothar Norris & Ortega (2000) trí iniúchadh a dhéanamh ar staidéir theangeolaíochta a rinne comparáid idir éifeachtacht an chur chuige fhollasaigh agus éifeachtacht an chur chuige intuigthe. Cuimsíodh sa mheitea-anailís 34 staidéar a foilsíodh idir 1999 agus 2011, 11 staidéar a cuireadh san áireamh cheana i meitea-anailís Norris & Ortega, mar aon le 23 staidéar nua. Úsáideadh na sainmhínithe céanna ar an gcur chuige follasach agus ar an gcur chuige intuigthe a bhí ag Norris & Ortega (2000). Rangaíodh an teagasc mar chur chuige follasach nuair a tugadh míniúchán ar an riail ghramadaí le linn an teagaisc nó "if learners were directly asked to attend to particular forms and to try to arrive at metalinguistic generalizations on their own" (Norris & Ortega, lch 437). Rangaíodh an teagasc mar chur chuige intuigthe nuair nach ndearnadh aon chur i láthair ar an riail ghramadaí ná aon tagairt don spriocstruchtúr le linn an teagaisc. Ag teacht le torthaí Norris & Ortega (2000), is é an tátal a bhain Goo et al.(2015) as an mheitea-anailís ná go raibh tionchar láidir dearfach ag an teagasc ar fhoghlaim an dara teanga, agus go raibh an cur chuige follasach

(a chuimsíonn cur chuige déaduchtach agus cur chuige ionduchtach-follasach) ní b'éifeachtaí ná cur chuige intuigthe.

D'fhiosraigh Goo et al. (2015) éifeachtacht an chur chuige fhollasaigh agus an chur chuige intuigthe faoi thionchar athróga éagsúla chomh maith. Rinneadh comparáid idir an dá chur chuige faoi na sé athróg seo a leanas: (1) suíomh an staidéir (trialach nó cuasai-thrialach); (2) an modh oideolaíochta (ó bhéal nó i scríbhinn); (3) an cineál staidéir (le haiseolas nó gan aiseolas nó cur chuige comhtháite); (4) teagasc an dara teanga nó teanga iasachta; (5) spriocstruchtúir an teagaisc; agus (6) an athróg spleách (an modh tomhais). Ba é an cur chuige follasach a tháinig chun cinn mar an cur chuige ab éifeachtaí i gcás na n-athróg uile.

Agus cíoradh á dhéanamh ar an taighde a d'fhiosraigh éifeachtacht an chur chuige fhollasaigh agus an chur chuige intuigthe, ní mór dúinn aird a thabhairt ar an gcáineadh a bhí ag Doughty (2003) ar bhailíocht go leor de na staidéir fhoirm-dhírithe. Ar an gcéad dul síos, sonraíonn Doughty go bhfuil i bhfad níos mó staidéir déanta ar an teagasc follasach. I meitea-anailís Norris & Ortega (2000), mar shampla, bhain 70% de na staidéir leis an gcur chuige follasach agus níor bhain ach 30% de na staidéir leis an gcur chuige intuigthe. Mhínigh Doughty go bhféadfaí bearna ní ba mhó a léiriú idir éifeachtacht an dá chur chuige sa litríocht mar go raibh claonadh sna modhanna tomhais a úsáideadh sna staidéir le heolas oibiachtúil ar theanga a éileamh ó na foghlaimeoirí. Aithníodh i dtaighde Goo et al. (2015) nár éiligh ach 10% de na staidéir i meitea-anailís Norris & Ortega (2000), 33.3% de na staidéir i meitea-anailís Spada & Tomita (2010) agus 17% de na staidéir ina dtaighde féin léiriú saoráideach teanga ón bhfoghlaimeoir, tasc a dhéanfadh tástáil ar fhorbairt an eolais intuigthe. Luaigh Doughty an pointe fosta go bhféadfadh achar ama níos faide a bheith i gceist sula mbeadh torthaí foghlama an chur chuige intuigthe le sonrú.

**2.6.1.2** ***An cur chuige oideolaíoch agus castacht na spriocstruchtúr.*** Baineann an-chuid castachta leis an gceist “Cad is riail shimplí ann?” nó “Cad is riail dheacair ann?” agus tagann moltaí sainmhínithe ar chastacht struchtúr teanga ó dhearcadh éagsúil sícitheangeolaíoch, teangeolaíoch agus oideolaíoch (Spada & Tomita, 2010). Tagann tuairimí taighdeoirí salach ar a chéile maidir le cén cur chuige oideolaíoch is éifeachtaí le foirmeacha simplí nó casta a theagasc.

Ag tógáil ar shaothar Norris & Ortega (2000), rinne meitea-anailís Spada agus Tomita (2010) iniúchadh ar thionchar an teagaisc fhollasaigh agus an teagaisc intuigthe ar shealbhú foirmeacha gramadaí casta agus simplí sa Bhéarla. Rinneadh catagóiriú ar chastacht na struchtúr de réir threoirlínte Hulstijn & de Graff (1994), a mhaígh go mbaineann castacht struchtúr le líon na gcritéar gur gá a chur i bhfeidhm leis an struchtúr cruinn a ghiniúint. Cuimsíodh 41 staidéar a foilsíodh idir 1990 agus 2006 sa mheitea-anailís. Rinneadh códú ar an gcur chuige follasach agus ar an gcur chuige intuigthe de réir na sainmhínithe a bhí ag Norris & Ortega (2000) (féach rannóg 2.6.1). De réir an tsainmhínithe seo, léirigh torthaí na meitea-anailíse go raibh tomhas éifeachta ní ba mhó ag an gcur chuige follasach ná mar a bhí ag an gcur chuige intuigthe ar struchtúir dheacra agus shimplí araon.

**2.6.1.3** ***Suimiú ar na staidéir mheitea-anailíseacha***. Eascraíonn na príomhthorthaí seo a leanas as na trí staidéar mheitea-anailíse (Goo et al., 2015; Norris & Ortega, 2000; Spada & Tomita, 2010) is ábhartha don taighde:

(*a*) Bíonn tionchar dearfach ag an teagasc ar fhoghlaim an dara teanga

(*b*) Tá an chosúlacht ann go mbíonn tionchar níos mó ag an teagasc ar fhorbairt an léireolais ná mar a bhíonn aige ar fhorbairt an eolais intuigthe

(*c*) Tá oideolaíochtaí follasacha (nuair a dhírítear aird na bhfoghlaimeoirí ar an riail ghramadaí go follasach mar chuid den teagasc) níos éifeachtaí ná oideolaíochtaí intuigthe (nuair nach ndírítear aird fhollasach ar bith ar an riail ghramadaí)

(*d*) Bíonn an cur chuige follasach níos éifeachtaí ná an cur chuige intuigthe maidir le struchtúir theangeolaíochta chasta agus shimplí araon

(*e*) Maireann torthaí foghlama an teagaisc fhollasaigh thar thréimhse ama

Cé go bhfuil fianaise láidir ann a léiríonn éifeachtacht an chur chuige fhollasaigh, ní fios cén cineál cur chuige fhollasaigh is éifeachtaí. Déanfar comparáid sa staidéar seo idir dhá oideolaíocht fhollasacha: is iad sin cur chuige déaduchtach (nuair a chuirtear an riail i láthair na bhfoghlaimeoirí) agus cur chuige ionduchtach-follasach (nuair a threoraítear na foghlaimeoirí leis an riail a aimsiú).

**2.6.2 Cur chuige déaduchtach agus cur chuige ionduchtach.** Is éard is brí le *cur chuige déaduchtach* ná go gcuireann an múinteoir an riail i láthair ag tús an ranga trí shamplaí a thaispeáint do na foghlaimeoirí agus go ndéanann na foghlaimeoirí cleachtaí meicniúla leis an riail a chur i bhfeidhm ina dhiaidh sin. Is é is brí le *cur chuige ionduchtach* ná go dtaispeántar eiseamláirí a bhfuil an struchtúr iontu do na foghlaimeoirí le linn an ranga, ach ní gá go luaitear an riail go follasach (Decco, 1996). Glactar leis gur foghlaim teanga atá sa chur chuige déaduchtach, agus samhlaítear go bhfuil cur chuige ionduchtach foghlama níos cosúla le sealbhú na chéad teanga (Decco, 1996).

Tá achoimre chuimsitheach déanta i dTábla 4 (athchóiriú ar Ellis & Shintani, 2014, lch 85) a léiríonn na buntáistí agus na míbhuntáistí féideartha a bhaineann le cur i láthair déaduchtach agus cur i láthair ionduchtach.

*Tábla 4:*

*Buntáistí agus Míbhuntáistí Cur i Láthair Déaduchtach agus Cur i Láthair Ionduchtach*

*(athchóiriú ar Ellis & Shintani, 2014, lch 85)*

| Cur chuige déaduchtach | Cur chuige ionduchtach |
|---|---|
| Buntáistí | Buntáistí |
| • Is modh níos gaiste agus níos éasca é le riail a mhúineadh d'fhoghlaimeoirí.<br>• Léiríonn sé meas ar éirim agus aibíocht na bhfoghlaimeoirí, go háirithe i gcás foghlaimeoirí aosta.<br>• Comhlíonann sé ionchais na bhfoghlaimeoirí, go háirithe foghlaimeoirí aosta agus foghlaimeoirí a dtaitníonn sé leo fios a bheith acu cén riail ghramadaí go díreach atá á foghlaim acu.<br>• Sábháiltear am: tá sé níos tapúla riail a insint ná riail a aimsiú, agus fágtar níos mó ama do chleachtadh na rialach sa rang. | • Tá seans níos mó ann go mbeidh cuimhne níos fearr ag na foghlaimeoirí ar na rialacha agus go mbainfidh siad úsáid astu má thagann an t-eolas uathu féin.<br>• Éilítear leibhéal próiseála níos doimhne, a thacaíonn le cuimhne na bhfoghlaimeoirí ar an riail.<br>• Spreagtar na foghlaimeoirí le bheith gníomhach i bhfoghlaim na gramadaí.<br>• Is cur chuige níos dúshlánaí é ná bheith ag glacadh le míniúchán ar an riail ina aonar.<br>• Is féidir tabhairt faoin gcur chuige ionduchtach go comhoibritheach sa rang.<br>• D'fhéadfadh próiseas saothraithe na rialacha cur le féinriar na bhfoghlaimeoirí.<br>• Forbraítear scileanna anailíseacha teanga.<br>• Cuireann cur chuige fionnachtana leis an tuiscint go bhfuil an ghramadach "conventional rather than logical" (Ellis, 2002a, lch 165). |
| Míbhuntáistí | Míbhuntáistí |
| • Tagann míniúchán gramadaí ón mbarr anuas (ón múinteoir), agus ní spreagtar rannpháirtíocht na bhfoghlaimeoirí.<br>• D'fhéadfadh míniúchán gramadaí a bheith mí-oiriúnach ó thaobh cognaíochta de d'fhoghlaimeoirí óga.<br>• D'fhéadfadh míniúchán gramadaí inspreagadh foghlaimeoirí a ísliú.<br>• Cuireann sé leis an dearcadh go mbaineann foghlaim teangacha le foghlaim rialacha amháin. | • Éilíonn sé an-chuid ama sa rang a d'fhéadfaí a chaitheamh ar chleachtadh na rialacha.<br>• D'fhéadfadh foghlaimeoirí míthuiscint a bhaint as an riail.<br>• Cothaíonn sé ualach mór oibre ar mhúinteoirí i dtaobh ullmhúcháin.<br>• D'fhéadfadh sé frustrachas a chur ar fhoghlaimeoirí a bhfuil taithí acu ar fhoghlaim dhéaduchtach. |

**2.6.3 Réimsí an chur chuige ionduchtaigh.** Cé go mbaineann soiléireacht le próiseas an chur chuige dhéaduchtaigh mar chur chuige follasach foghlama, baineann castacht leis an gcur chuige ionduchtach. Sna 1960í bhí cáil ar an modh closamhairc mar mhodh ionduchtach foghlama. An coincheap a bhí ann ná go sealbhódh na foghlaimeoirí struchtúir na teanga go neamh-chomhfhiosach trí aithris agus athrá a dhéanamh ar eiseamláirí teanga. Ní bheadh tuiscint fhollasach acu ar an riail ghramadaí, áfach, ach amháin gur tugadh dóibh í ag deireadh an ranga (Hammerly, 1975; Shaffer, 1989).

Tá déscaradh tagtha chun cinn sa litríocht ina léirítear cur chuige déaduchtach mar fhoghlaim fhollasach amháin agus cur chuige ionduchtach mar fhoghlaim intuigthe amháin (Decco, 1996; Glaser, 2013; 2014). Cáintear an déscaradh seo as róshimpliú a dhéanamh ar fhéidearthachtaí oideolaíocha an chur chuige ionduchtaigh (Glaser, 2013; 2014). Moltar léireolas agus eolas intuigthe a shamhlú mar chontanam eolais, in ionad dhá phol chontrátha (Norris & Ortega, 2000). Tá rianú coincheapúil déanta ag Decco, (1996) atá leasaithe ag Glaser (2014), ar chéimeanna éagsúla an chontanaim theagasc teangeolaíochta.

**2.6.3.1** ***Módúlachtaí Decco.*** Chum Decco (1996) cúig mhódúlacht chun na céimeanna sa teagasc déaduchtach agus ionduchtach a léiriú: déaduchtú; ionduchtú comhfhiosach mar thaiscéalaíocht threoraithe; ionduchtú ina bhfuil "achoimre ar iompar" (*"summary of behaviour"*) mar thoradh air); ionduchtú "neamh-chomhfhiosach" ar ábhar struchtúrtha, agus ionduchtú "neamh-chomhfhiosach" ar ábhar neamhstruchtúrtha. Baineann ceithre cinn as na cúig mhódúlacht leis an gcur chuige ionduchtach. Cuirtear síos i dTábla 5 ar mhódúlachtaí Decco.

*Tábla 5:*

*Módúlachtaí Decco (1996)*

| Módúlacht | Míniú |
|---|---|
| (A) Déaduchtú | Mínítear an riail go follasach ag tús an ranga; ina dhiaidh sin cuireann na foghlaimeoirí an riail i bhfeidhm trí chleachtaí meicniúla a dhéanamh. |
| (B) Ionduchtú comhfhiosach mar thaiscéalaíocht threoraithe | Aimsíonn na foghlaimeoirí patrún na teanga trí thaiscéalaíocht threoraithe; treoraíonn an múinteoir an fhionnachtain trí chroícheisteanna a chur ar na foghlaimeoirí. |
| (C) Ionduchtú ina bhfuil "achoimre ar iompar" (*"summary of behaviour"*) mar thoradh air | Cleachtann na foghlaimeoirí patrún na teanga ar dtús; ina dhiaidh sin tugann an múinteoir sainmhíniú follasach ar an riail is cúis leis an "iompar". |
| (D) Ionduchtú "neamh-chomhfhiosach" ar ábhar struchtúrtha | Cuirtear ábhar struchtúrtha os comhair na bhfoghlaimeoirí le cabhrú leo an riail a shealbhú go neamh-chomhfhiosach; ní luaitear an riail go follasach. |
| (E) Ionduchtú "neamh-chomhfhiosach" ar ábhar neamhstruchtúrtha | Cosúil le D ach amháin nach bhfuil ionramháil déanta ar an ábhar a chuirtear os comhair na bhfoghlaimeoirí; is é seo an mhódúlacht is cosúla le sealbhú na chéad teanga. |

**2.6.3.2** ***Módúlachtaí Glaser.*** Tá athchóiriú déanta ag Glaser (2014) ar mhódúlacht B mar atá ag Decco mar $B_i$ (is é sin go bhfógraítear an riail ag deireadh an ranga) agus $B_{ii}$ (is é sin nach bhfógraítear an riail le linn an ranga—foghlaim intuigthe).

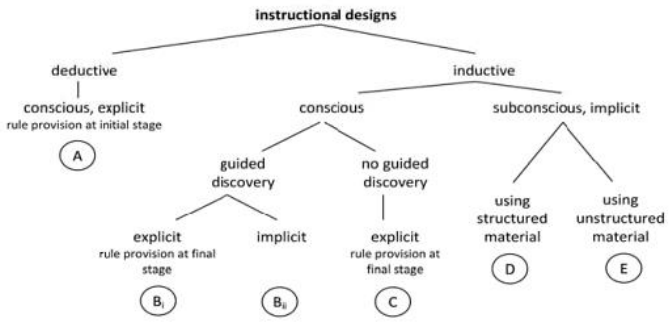



Figure 2–3: Adaptation II of Decoo's (1996) five modalities

Fíor 6: Módúlachtaí Glaser (2014, lch 65)

In ainneoin an phlé ar fad ar mhodhanna múinte na gramadaí, sonraítear go múintear an ghramadach go traidisiúnta, is é sin go déaduchtach, i dtromlach na seomraí ranga (Larsen-Freeman, 2015; Jean & Simard, 2011). Áitítear go bhfuil neamhaird á tabhairt sa taighde agus sa chleachtas ar "the third possible constellation" (Glaser, 2013, lch 150), is é sin cur chuige ionduchtach-follasach, mar atá léirithe i módúlacht B ag Decco (1996) agus i módúlacht $B_i$ ag Glaser (2014). Tá moltaí ag teacht chun cinn go ndéanfar iniúchadh ar na féidearthachtaí a bhaineann le cur chuige ionduchtach-follasach, mar a dhéantar sa saothar seo (Glaser, 2013). Is é cur chuige B mar a bhí ag Decco (1996) nó cur chuige $B_i$ mar a bhí ag Glaser (2014) a bheidh i gceist leis an idirghabháil ionduchtach sa saothar seo.

### 2.6.4 Taighde ar an gcur chuige ionduchtach in aghaidh an chur chuige dhéaduchtaigh.

Is beag taighde atá tagtha ar an bhfód a léiríonn cé acu cur chuige is éifeachtaí, cur chuige ionduchtach nó cur chuige déaduchtach (Erlam, 2003; Norris & Ortega, 2000). Maíonn Erlam (2003) nach raibh ach 3 staidéar as an 77 staidéar i meitea-anailís Norris agus Ortega (2000) a dhírigh ar chomparáid a dhéanamh idir an dá chur chuige. As an mbeagán taighde atá déanta tá claonadh i dtreo an chur chuige dhéaduchtaigh, ach meabhraíonn Vogel, Herron, Cole & York (2011, lch 354) dúinn "while there seems to be a consensus on how to implement a deductive approach…inductive instructional approaches have been implemented in different ways."

Tá taighde Glaser (2014) an-ábhartha don saothar seo. Rinne Glaser (2014) anailís ar 12 staidéar ina raibh comparáid déanta idir éifeachtacht an chur chuige dhéaduchtaigh agus éifeachtacht an chur chuige ionduchtaigh. As an 12 staidéar mhol 6 cinn gurbh é an cur chuige déaduchtach an cur chuige teagaisc ab éifeachtaí, agus mhol 5 staidéar an cur chuige ionduchtach (Glaser, 2014). Agus anailís níos grinne déanta ar na torthaí feictear sna staidéir ina bhfuil an cur chuige déaduchtach á mholadh gur chur chuige ionduchtach-intuigthe a bhí sa tástáil (Erlam, 2003, 2005; Mohammed & Jaber, 2008; Robinson, 1996;

Rosa & O'Neill, 1999; Seliger, 1975). Nuair a chuirtear an cur chuige déaduchtach i gcomparáid leis an gcur chuige ionduchtach-follasach, áfach, feictear go bhfuil claonadh i dtreo an chur chuige ionduchtaigh mar chur chuige is éifeachtaí (Haight, Herron & Cole, 2007; Herron & Tomasello, 1992; Shaffer, 1989; Vogel & Englehard, 2011; Vogel et al., 2011). Dealraíonn Glaser, nuair a mhaítear go bhfuil an cur chuige déaduchtach níos éifeachtaí ná an cur chuige ionduchtach, nach bhfuil an cur chuige ionduchtach-follasach curtha san áireamh; dá bhrí sin is é tábhacht an eolais fhollasaigh d'fhoghlaimeoirí atá cruthaithe seachas rathúlacht an chur chuige dhéaduchtaigh (Glaser, 2013, 2014).

**2.6.5 Cur chuige ionduchtach-follasach.** Is é is brí le *cur chuige ionduchtach-follasach* ná go n-aimsíonn foghlaimeoirí spriocstruchtúr teangeolaíochta agus an t-eolas riailbhunaithe a bhaineann leis le linn an ranga. Cé nach bhfuil seicheamh cinnte ann, mar atá sa chur chuige déaduchtach, nuair a thugtar an riail do na foghlaimeoirí ag tús an ranga, pléitear an riail ghramadaí go follasach i gcónaí mar chuid den chur chuige ionduchtach-follasach.

Tá eiseamláirí éagsúla de chur chuige ionduchtach-follasach le fáil sa taighde. I Shaffer (1989), mar shampla, bhí ar na foghlaimeoirí an riail a chumadh agus a fhógairt tar éis chur i láthair an mhúinteora. I Herron & Tomasello (1992) díríodh aird na bhfoghlaimeoirí ar an spriocstruchtúr trí chleachtaí aithrise ó bhéal ar dtús, agus ina dhiaidh sin bhí ar na foghlaimeoirí abairtí eiseamláireacha a chríochnú a léirigh an struchtúr.

Úsáideadh an múnla *PACE* (Adair-Hauck, Donato & Cumo-Johanssen, 2005) i roinnt staidéir (Haight et al., 2007; Vogel & Englehard, 2011; Vogel et al., 2011) ar an gcur chuige ionduchtach-follasach. Léiríonn P *presentation*: cuirtear eiseamláirí den struchtúr os comhair na bhfoghlaimeoirí i gcomhthéacs scéil. Léiríonn A *attention*: tar éis an scéal a léamh díríonn an múinteoir aird na bhfoghlaimeoirí ar an struchtúr trí chleachtaí éagsúla agus ceisteanna treoraithe. Léiríonn C *co-construction*: pléitear an struchtúr leis na

foghlaimeoirí chun an riail a chumadh. Léiríonn E *extension*: cuireann na foghlaimeoirí an riail atá aimsithe acu i bhfeidhm trí chleachtaí éagsúla a dhéanamh. I Haight et al., (2007) úsáideadh meascán den chur chuige ionduchtach treoraithe (Herron & Tomasello, 1992) agus múnla PACE (Adair-Hauck et al., 2005).

Bhain nuálaíocht le cur i bhfeidhm an chur chuige ionduchtaigh i staidéar Cerezo, Caras agus Leow (2016) nuair a dearadh físchluiche oideachasúil leis na struchtúir *gustar* sa Spáinnis a chur i láthair, do ghrúpa foghlaimeoirí Béarla i suíomh foghlama ar líne.

Is fiú a aithint gur foghlaimeoirí tríú leibhéil a bhí páirteach sna staidéir réamhráite, seachas staidéir Erlam (2003) agus Shaffer (1989), ina raibh daltaí iar-bhunscoile mar rannpháirtithe. Tugann torthaí an taighde le fios go bhfuil an cur chuige déaduchtach níos éifeachtaí ná cur chuige ionduchtach-intuigthe (ní luaitear an riail go follasach), ach go bhfuil an cur chuige ionduchtach-follasach níos éifeachtaí ná an cur chuige déaduchtach. Is é idirghníomhú an mhúinteora agus an fhoghlaimeora a chinntíonn rathúlacht an chur chuige: “Within the explicit paradigm, inductive instruction seems more promising than deductive instruction when it is conceptualized in the framework of guided discovery, i.e., teacher-assisted active student participation in discovery and constructing the rules” (Glaser, 2014, lch 70).

**2.6.6 Ról an mhúinteora agus ról an fhoghlaimeora sa chur chuige ionduchtach-follasach.** Sa chur chuige déaduchtach bronntar ról údarásach teagascach ar an múinteoir, agus mar sin is ról éighníomhach a bhronntar ar an bhfoghlaimeoir. Sa mhúnla ionduchtach-intuigthe tá baol ann go laghdófar ról an mhúinteora go soláthraí ionchuir amháin agus nach ndíreoidh foghlaimeoirí aird ar na spriocstruchtúir chuí. Sa phróiseas ionduchtach-follasach, áfach, cothaítear ról gníomhach san fhoghlaim don mhúinteoir agus don fhoghlaimeoir araon (Adair-Hauck & Donato, 2002). Lonnaítear an cur chuige ionduchtach-follasach i múnla teoiriciúil an tógachais agus an tsoch-chultúrachais, mar go

bhfuil an múinteoir ag feidhmiú mar shaineolaí atá ag cabhrú leis an bhfoghlaimeoir aineolach forbairt a dhéanamh laistigh dá limistéar neasfhorbartha féin. Cuireann Vygotsky síos ar an limistéar neasfhorbartha mar “the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers” (Vygotsky, 1978, lch 86). Sa chur chuige ionduchtach-follasach éascaíonn an múinteoir próiseas na foghlama trí chreat tacaíochta foghlama a chur ar fáil don fhoghlaimeoir (Adair-Hauck & Donato, 2002).

Sonraíonn Glaser (2014) go bhfuil aiseolas ón múinteoir mar thoisc chinniúnach i rath múnlaí ionduchtacha teagaisc. Aithnítear mar bhua an taighde ag Herron & Tomasello (1992), mar shampla, go raibh deis ag na foghlaimeoirí ar hipitéisí a thriail, aiseolas láithreach a fháil ón múinteoir, agus hipitéisí a atriail le hipitéisí níos cruinne a chumadh. Aithníonn  an mheitea-anailís a rinne Alfieri, Brooks, Aldrich & Tenebaum (2011) ar 164 staidéar  tosca tábhachtacha an mhúinteora i dtreorú na foghlama.

> Outcomes were favourable for explicit instruction when compared with unassisted discovery under most conditions . . . [while] outcomes were favourable for enhanced discovery when compared with other forms of instruction . . . The findings suggest unassisted discovery does not assist learners. (Alfieri et al., 2011, lch 1)

Scríobhann Rivers (1975) go mbaineann ionduchtú leis an bhfoghlaimeoir agus é ag aimsiú rialacha dó féin ó eiseamláirí teanga agus ag teacht ar phatrúin na teanga é féin faoi threoir an mhúinteora. Sa chur chuige ionduchtach-follasach úsáidtear an teanga mar uirlis chognaíoch lena gcumann an múinteoir agus na foghlaimeoirí rialacha na teanga in éineacht trí dhialóg (Adair-Hauck et al., 2005). Glaonn Swain (2006) “languaging” (*meiteachaint*) ar an bpróiseas trína n-úsáidtear teanga go cognaíoch le teacht ar athchoincheapadh nua faoi struchtúir na teanga. Dar le teoiric an tsoch-chultúrachais,

cabhraíonn fógairt na rialacha go follasach le foghlaimeoirí inmheánú a dhéanamh ar an riail (Lantolf & Thorne, 2006). Áitíonn Bruner (1961) go mbíonn tuiscint agus cuimhne níos fearr ag foghlaimeoirí a aimsíonn rialacha ná mar a bhíonn ag foghlaimeoirí a n-insítear rialacha dóibh. Éilíonn cur chuige ionduchtach dianphróiseáil ar rialacha ón bhfoghlaimeoir, a chabhraíonn leis cuimhne a bheith aige ar an riail ina dhiaidh an teagaisc (Craik & Lockhart 1972; Oded & Walters, 2001).

Cé go bhfuil an cur chuige déaduchtach go mór faoi réim, léiríonn botúin agus earráidí foghlaimeoirí go bhfuil ag teip ar an gcur chuige seo fíorthuiscint ar na rialacha a chothú. Áitítear go bhféadfadh cur chuige déaduchtach tuiscint éadomhain ar an ngramadach a spreagadh; éilíonn an cur chuige ionduchtach-follasach tuiscint níos doimhne mar go dtagann na rialacha ó na foghlaimeoirí (Shaffer 1989).

Cáineann Shaffer (1989) an tuairim go n-oireann an cur chuige ionduchtach d'fhoghlaimeoirí ard-éirime amháin, is é a mhalairt de thuairim a léiríonn sí:

> If enough examples are provided that clearly illustrate a grammatical point, weak students who succeed in perceiving and formulating an underlying concept will have done so in terms which make sense to them. When given the rule, they risk only superficial understanding or, worse, may rely on simply memorizing the rule without any real comprehension. (Shaffer, 1989, lch 400)

Samhlaítear an cur chuige ionduchtach-follasach mar phróiseas cruthaitheach cognaíoch (Shaffer, 1989) a léiríonn réaltacht shealbhú na chéad teanga agus ina bhfuil an fhoghlaim mar phróiseas dinimiciúil deilíneach idirghníomhach (Adair-Hauck & Donato, 2002).

**2.6.7 An cur chuige ionduchtach-follasach sa suíomh lán-Ghaeilge.** Tá éifeachtacht an chur chuige ionduchtach-follasaigh maidir le teagasc na gramadaí tagtha chun cinn i gcomhthéacs na mbunscoileanna lán-Ghaeilge (Ní Dhiorbháin & Ó Duibhir,

2016; Ó Duibhir, Ní Dhiorbháin & Cosgrove, 2016). Léirigh staidéar Uí Dhiorbháin (2010) agus staidéar Uí Dhiorbháin & Uí Duibhir (2012) gur tháinig forbairt shuntasach ar chruinneas teanga, straitéisí foghlama teanga agus feasacht teanga na bhfoghlaimeoirí in dhá rang-ghrúpa i rang 6 i mbunscoil lán-Ghaeilge mar thoradh ar idirghabháil oideolaíoch leis an gcur chuige ionduchtach-follasach. Cur chuige taiscéalaíoch faoi threoir a cuireadh i bhfeidhm sa dá staidéar. Díríodh aird na bhfoghlaimeoirí ar spriocstruchtúir na teanga trí ionchur saibhrithe (Fíor 7) a chur i láthair i bhfoirm láithreoireacht, scéalta digiteacha agus deachtú snasta (*dictogloss*).

Fíor 7: Sleamhnán Samplach ó Ní Dhiorbháin (2014, Aonad 1a)

Threoraigh an múinteoir na foghlaimeoirí leis an riail a aimsiú trí iarraidh orthu "Cad a thugann sibh faoi deara?" "An bhfeiceann sibh riail nó patrún?" Sa chaoi seo spreagadh na foghlaimeoirí le hanailís a dhéanamh ar an ionchur teanga agus chum siad féin an t-eolas riailbhunaithe trí mheiteachaint (Swain, 1989) lena gcomhghleacaithe agus leis an múinteoir. Chláraigh na foghlaimeoirí an t-eolas riailbhunaithe i ndialann mhachnaimh (Fíor 8).

Fíor 8: Iontráil Dialainne Shamplach (Ní Dhiorbháin, 2014, lch 13)

Tar éis do na foghlaimeoirí eolas riailbhunaithe ar na spriocstruchtúir ghramadaí a fhorbairt, d'imir siad cluichí teanga foirm-dhírithe agus rinne siad cleachtaí gramadaí le daingniú agus le treisiú a dhéanamh ar an riail. Díríodh aird na bhfoghlaimeoirí freisin ar na spriocstruchtúir go teagmhasach de réir mar a tháinig siad aníos i gcomhrá nó san obair scoile le linn an lae. Ag eascairt ó dhea-thorthaí an dá staidéar seo chinn Ní Dhiorbháin agus Ó Duibhir ar thabhairt faoi thaighde ar scála níos leithne i 2013 le fiosrú an mbeadh na dea-thorthaí céanna ann dá mbeadh grúpaí éagsúla páistí agus múinteoirí ann.

Ghlac 12 rang, idir rang 5 agus rang 6, páirt sa taighde ($N$ = 274) i 2013. Taighde modhanna-measctha taiscéalaíoch a bhí ann. Ba iad an dá phríomhcheist a bhí ag an taighde ná: (1) An dtiocfaidh feabhas ar chruinneas gramadaí na bhfoghlaimeoirí maidir le húsáid an tuisil ghinidigh mar thoradh ar cheithre seachtaine d'idirghabháil leis an gcur chuige ionduchtach-follasach? (2) Cén dearcadh a bheidh ag múinteoirí agus ag foghlaimeoirí i leith an chur chuige ionduchtach-follasaigh? Lean na ranganna an cur chuige céanna a bhí i staidéir Uí Dhiorbháin (2010) agus staidéar Uí Dhiorbháin & Uí Duibhir (2012). Cuireadh dhá cheardlann inseirbhíse ar fáil do na múinteoirí a bhí páirteach sa taighde le hoiliúint a chur orthu faoi chur i bhfeidhm an chur chuige

ionduchtach-follasaigh.

**2.6.7.1** ***Torthaí cainníochtúla.*** Bailíodh torthaí cainníochtúla ó réamhthriail (roimh theagasc), iarthriail (tar éis ceithre seachtaine teagaisc) agus iarthriail mhoillithe ghramadaí (sé seachtaine tar éis na hidirghabhála). Léirigh na torthaí cainníochtúla méadú an-suntasach thar an meán ó thaobh staitistice de i ngnóthachtáil na bhfoghlaimeoirí idir an réamhthriail agus an iarthriail ghramadaí, le cothromú ag céim na hiarthrialach moillithe. Toradh suimiúil a tháinig chun solais ná nach raibh an t-ardú i dtorthaí na hiarthrialach ag brath ar bhunleibhéal inniúlachta na bhfoghlaimeoirí, mar a bhí tomhaiste ag torthaí scrúduithe caighdeánaithe measúnachta (*Triail Ghaeilge Dhroim Conrach*). Thaispeáin na torthaí seo go mbaineann éifeachtacht leis an gcur chuige ionduchtach-follasach thar réimse gnóthachtála oideachasúla. Léiríonn na torthaí chomh maith an cumas atá sa chur chuige ionduchtach-follasach feabhas a chur ar chruinneas teanga foghlaimeoirí lán-Ghaeilge.

**2.6.7.2** ***Torthaí cáilíochtúla*****.** Bailíodh eolas cáilíochtúil ó ghrúpaí fócais le páistí ($n$ = 56), ó ghrúpa fócais le múinteoirí ($n$ = 6), agus ó agallaimh aonaracha le múinteoirí ($n$ = 5). Léirigh na foghlaimeoirí gur thaitin an cur chuige ionduchtach-follasach leo, toisc gur chur chuige taitneamhach foghlaimeoir-lárnaithe a bhí ann. Dúirt na foghlaimeoirí gur chabhraigh an cur chuige leo struchtúir ghramadaí a thabhairt faoi deara agus eolas riailbhunaithe ar na spriocstruchtúir a fhorbairt (Schmidt, 2001). Mhothaigh na foghlaimeoirí go mbeadh tuiscint agus cuimhne níos fearr acu ar na rialacha gramadaí toisc gur aimsigh siad féin na patrúin agus go raibh an t-eolas ag teacht uathu féin. Thuairiscigh na foghlaimeoirí go raibh siad níos feasaí ar struchtúir ghramadaí lasmuigh den rang agus go raibh feabhas tagtha ar a gcumas féincheartaithe chomh maith lena gcruinneas teanga. Léirigh na múinteoirí, cé gur bhain sé tamall astu dul i dtaithí ar an gcur chuige ionduchtach-follasach, gur chur chuige taitneamhach tairbheach a bhí ann. Bhí sé spéisiúil

go leor gur sonraíodh gur tháinig feabhas ar léireolas na múinteoirí féin—CD san áireamh—tar éis dóibh páirt a ghlacadh sa taighde. Léiríodh an tábhacht a bhaineann le léireolas an mhúinteora má tá an cur chuige ionduchtach-follasach le cur i bhfeidhm go rathúil.

**2.6.8 Réasúnaíocht an chur chuige ionduchtach-follasaigh do mhúineadh na gramadaí in oideachas múinteoirí.** Áitítear go bhfuil an oideolaíocht i gcroílár dhisciplín an oideachais (Loughran & Russell, 2007). Baineann oideolaíocht leis an teagasc agus leis an bhfoghlaim araon, agus leis an idirghaol bríoch atá eatarthu (Loughran & Russell, 2007). Spreagann *teagasc mar insint* oiliúint iompraíochta i measc MFO, ach éilíonn *teagasc mar oideolaíocht* forbairt cháilíochtúil san fhoghlaim orthu (Loughran & Russel, 1997, 2007). Moltar go ndéanfar múnlú ar *"theagasc mar oideolaíocht"* seachas ar *"theagasc mar insint"* in oideachas múinteoirí trí na deiseanna oideachais a sholáthraítear do MFO, agus eiseamláiriú a dhéanamh in oideachas múinteoirí ar oideolaíochtaí moltacha don rang (Loughran, Korthagen & Russell 2008; Loughran & Russell, 1997, 2007). Is trí na socruithe gairmiúla a dhéantar is ea a léirítear coincheapú na n-oideoirí múinteoirí ar *theagasc mar insint nó* ar *theagasc mar oideolaíocht*:

> Put another way, the choices and decisions we as teacher educators make about the context, pedagogies and institutional forms of delivery in teacher education reflect our conceptions of how people learn to do the work of teaching in this profession. (Freeman & Johnson, 1998, lch 403).

Cháin Cameron (1997, lch 233) an cur chuige saintreorach i múineadh na gramadaí in oideachas múinteoirí, ar thug sí *na trí Rs* air: "rote-learning, regurgitation and right answers." Is é an cás atá aici gur chóir do MFO bheith ag foghlaim faoin ngramadach trí chur chuige taiscéalaíoch má táthar le tabhairt faoi mhúineadh na gramadaí ar bhealach gníomhach sa rang. Cé gur féidir le cur i láthair léachtlainne an-chuid eolais a thraschur

laistigh d'am gairid, is féidir leis lagmhisneach a chur ar mhic léinn nach bhfuil bunús láidir sa ghramadach acu (O'Donaghue & Hales, 2002). D'fhéadfadh cur chuige ionduchtach-follasach a bheith an-oiriúnach le caighdeán léireolais MFO ar struchtúir na Gaeilge a fhorbairt agus le heiseamláiriú a dhéanamh ar *theagasc mar oideolaíocht* in oideachas bunmhúinteoirí Gaeilge.

Thabharfadh an cur chuige ionduchtach-follasach deis do MFO ar fhorbairt a dhéanamh ar eolas modheolaíochta agus ar eolas ábhair na Gaeilge: "Telling is not teaching and listening is not learning' is a message that must be embedded in experience and constantly revisited if it is to have real meaning for practice" (Korthagen, Loughran & Russell 2006, lch 1029). Spreagann cur chuige ionduchtach-follasach plé, dialóg, iniúchadh ar an teanga agus forbairt na feasachta teanga. Is cur chuige oideolaíoch é mar go mbeadh an t-oideoir múinteoirí ag éascú na foghlama do na MFO agus iad mar rannpháirtithe gníomhacha ina gcuid foghlama féin.

Is de réir a chéile a fhorbraítear léireolas trí chur chuige ionduchtach-follasach mar chóras inmheánach cognaíoch. Tagann an cur chuige seo le hoideolaíocht mholta Johnson & Goettsch (2000) d'oideachas múinteoirí teanga:

> While knowledge about language is obviously needed in language teacher education programs, it is just as obviously crucial to focus on knowledge as a process as much as the regurgitation of static facts. Where grammatical knowledge is "covered", it should be seen in terms of the gradual acquisition of knowledge rather than in terms of the transfer of knowledge. (Johnson & Goettsch, 2000, lch 462)

Moltar cur chuige ionduchtach a chur i bhfeidhm nuair a bhíonn cur amach ag foghlaimeoirí ar struchtúir theangeolaíochta gan na struchtúir sin a bheith lánsealbhaithe acu, mar a bheadh i gcás MFO agus an Ghaeilge. Mar a mhíníonn Wright: "Experience has

shown that an inductive language awareness approach is particularly effective when participants are exploring, reorganising and consolidating their existing knowledge of language, redressing misunderstandings created by often flawed 'rules' of grammar usage" (2002, lch 116). Tagann an cur chuige ionduchtach-follasach le teoiricí an tógachais, le teoiricí an tsoch-chultúrachais, agus le bunchoincheap na hoideolaíochta in oideachas múinteoirí. Is fiú, mar sin, tástáil a dhéanamh ar éifeachtacht an chur chuige ionduchtach-follasaigh i measc MFO agus iad i mbun staidéir ar struchtúir na Gaeilge, mar a dhéanfar sa saothar seo.

**2.6.9 Cáineadh ar oideolaíocht thógachaíoch.** Tá oideolaíochtaí tógachaíocha, ina dtreoraítear foghlaimeoirí chun teacht ar an eolas iad féin, tagtha chun cinn go mór i bpraitic an oideachais ó na 1970í ar aghaidh de bharr cheannasaíocht eipistéimeolaíocht an tógachais shóch-chultúrtha ar an oideachas. Níl saineolaithe ar aon tuairim, áfach, gur trí mhodhanna fiosraithe is fearr a fhoghlaimíonn foghlaimeoirí. Rinne Kirschner, Sweller & Clarke (2006) cáineadh láidir ar an gcur chuige ar a dtugann siad "the minimally guided approach". Rangaigh siad na hoideolaíochtaí uile seo a leanas faoin scáth-théarma "cur chuige ar bheagán treorach": an fhoghlaim fhionnachtach (Bruner, 1961); an fhoghlaim fhadhb-bhunaithe (Schmidt, 1983); foghlaim ar bhonn fiosraithe (Papert, 1980); foghlaim ó thaithí (Boud, Keogh & Walker, 1985); agus an fhoghlaim thógachaíoch (Jonassen, 1991). Ba í an phríomhargóint a bhí ag Kirschner et al.(2006) go mbaineann níos lú éifeachtachta le hoideolaíochtaí treoraithe i gcomparáid leis an teagasc díreach mar go dtéann siad i gcoinne ailtireacht chognaíoch an duine. Ba é an moladh a bhí acu ná go gcuirfí teagasc díreach i bhfeidhm le próiseas na foghlama a éascú d'fhoghlaimeoirí. Thug siad sainmhíniú ar an teagasc díreach mar ". . . providing information that fully explains the concepts and procedures that students are required to learn as well as learning strategy support that is compatible with human cognitive architecture" (lch 76). I gcás an staidéir

seo is sampla den teagasc díreach é an cur chuige déaduchtach, agus is sampla d'oideolaíocht threoraithe é an cur chuige ionduchtach-follasach. Is díol spéise é sa saothar seo teoiric an ualaigh chognaíoch a bhí mar bhunús na hargóna ag Kirschner et al.(2006)

**2.6.9.1** ***Teoiric an ualaigh chognaíoch*****.** Is í an chuimhne fhadtéarmach an príomhstruchtúr i gcognaíocht an duine. Is bunachar ollmhór eolais í a chumasaíonn daoine le tabhairt faoi ghníomhaíochtaí an tsaoil, idir shimplí agus chasta. Dar le Kirschner et al., is é príomhaidhm an teagaisc ná cur leis an eolas atá sa chuimhne fhadtéarmach. Le heolas nua a shealbhú chaithfí próiseáil chomhfhiosach a dhéanamh air sa chuimhne fheidhmiúil ar dtús, sula n-aistríonn sé chuig stóras na cuimhne fadtéarmaí. Tá srian leis an gcuimhne fheidhmiúil ó thaobh ama agus acmhainne de agus í ag plé le heolas nua. Dar le teoiric an ualaigh chognaíoch, nuair a théann foghlaimeoirí i mbun fadhbanna a réiteach, mar a tharlaíonn i gcás na foghlama treoraithe, cuirtear ró-ualach ar an gcuimhne fheidhmiúil, a bhfuil srian léi cheana féin, agus is beag eolas is féidir leis aistriú go dtí an chuimhne fhadtéarmach. Ar an lámh eile, áitíonn Kirschner et al. má bhronntar an t-eolas go follasach ar fhoghlaimeoirí beidh sé d'acmhainn ag an gcuimhne fheidhmiúil díriú ar fhoghlaim an eolais nua agus is mó seans atá ann go n-aistreofar go dtí an chuimhne fhadtéarmach é. Is é an dearcadh atá ag Kirschner et al. (2006) ná go léiríonn corpas fianaise eimpíreach thar na blianta go mbaineann níos mó éifeachtachta leis an teagasc díreach i gcomparáid le hoideolaíochtaí treoraithe, a théann i gcoinne phróiseáil chognaíoch an duine.

In ailt chonspóideacha dar teidil "*The reason why modern teaching methods don't work*" agus "*Beware of faddish teaching methods that scorn 'rote learning*," cuireann Reville (2015a, 2015b) milleán d'ísliú na dtorthaí oideachasúla in Éirinn ar an athrú ó mhodhanna díreacha teagaisc go modhanna treoraithe an lae inniu. Cáineann Reville

oideolaíochtaí treoraithe a thagann le teoiricí an nádúrachais agus an rómánsachais agus a dhéanann neamhaird, dar leis, ar an méid atá foghlamtha againn faoi oibríochtaí cognaíocha an duine.

Tá aisfhreagra tugtha ag taighdeoirí eile (Schmidt, Loyens, Van Gog & Pas, 2007; Hmelo-Silver, Duncan & Chinn, 2007) ar thuairimí Kirschner et al.(2006) ag áitiú nach cur chuige ar bheagán treorach atá san fhoghlaim fhadhb-bhunaithe ná san fhoghlaim ar bhonn fiosraithe ar chor ar bith, mar go bhfuil treoir an mhúinteora agus é/í ag cur creat tacaíochta foghlama ar fáil don fhoghlaimeoir ag croílár na n-oideolaíochta. Ba é an fhreagairt a bhí ag Sweller, Kirschner & Clarke (2007) orthu ná

> while scaffolding, like all guidance for novices is better than no scaffolding, the ultimate scaffold, providing learners with all information needed including a complete problem solution—either prior to a task or just-in-time during a task—is better still. (Sweller at al., 2007, lch 117)

Le cur le lionsa criticiúil an taighdeora ar an litríocht ní mór suntas a thabhairt do mhíbhuntáistí féideartha na n-oideolaíochtaí treoraithe (Clark, Kirschner & Sweller, 2012; Kirschner et al., 2006; Sweller et al., 2007), atá liostaithe thíos:

- Cuireann foghlaimeoirí am amú ag lorg réiteach na faidhbe gan mórán a bheith foghlamtha ag deireadh an cheachta dá bharr.
- Bíonn drochthionchar ag an modh treoraithe ar fhoghlaim na mac léinn "…when students acquire misconceptions or incomplete or disorganized knowledge" (Kirschner et al., 2006, lch 84).
- Cuireann an modh treoraithe frustrachas ar roinnt mac léinn.

• Oireann an cur chuige do na foghlaimeoirí is éirimiúla amháin; is iadsan a aimsíonn an t-eolas i dtosach báire, agus faigheann mic léinn eile an t-eolas uathusan.

• Ní oireann an cur chuige treoraithe go háirithe d'fhoghlaimeoirí atá ag teacht ar eolas nua den chéad uair riamh; oireann an cur chuige níos fearr d'fhoghlaimeoirí atá i mbun athstruchtúrú a dhéanamh ar a gcuid eolais.

Tá an díospóireacht faoi oideolaíochtaí díreacha teagaisc i gcoinne modhanna treoraithe teagaisc ag croílár an tsaothair seo, ina ndéantar comparáid idir oideolaíocht dhíreach, is é sin an cur chuige déaduchtach, agus oideolaíocht threoraithe, is é sin an cur chuige ionduchtach-follasach.

## 2.7 Struchtúir na Gaeilge

Iniúchfar sa léirmheas litríochta na struchtúir is mó sa Ghaeilge a mbíonn deacracht ag foghlaimeoirí leo ag leibhéal na bunscoile (Ó Duibhir, 2009), ag leibhéal na hiar-bhunscoile (Ó Baoill, 1981; Ó Domhnalláin & Ó Baoill, 1978, 1979; Walsh, 2007), agus i measc cainteoirí dúchais (Ó Dónaill, 2000).

**2.7.1 Cruinneas na Gaeilge sa Ghaeltacht.** Aithnítear go bhfuil meath ag teacht ar Ghaeilge na Gaeltachta le dornán blianta (Ó Dónaill, 2000; Ó Giollagáin & Charlton, 2015; Ó Giollagáin et al., 2007; Pétervary et al. 2014). Is ábhar imní é d'inmharthanacht na teanga an laghdú suntasach atá tagtha ar úsáid na Gaeilge mar theanga baile sna ceantair Ghaeltachta, mar aon leis an laghdú atá tagtha ar úsáid na Gaeilge mar theanga chaidrimh i measc ghlúin óg na Gaeltachta (Ó Giollagáin & Charlton, 2015; Ó Giollagáin et al., 2007). Léiríonn an taighde is déanaí inar ndearnadh iniúchadh comparáideach ar chumas dátheangach páistí a bhí á dtógáil le Gaeilge sna catagóirí Gaeltachta is láidre sa tír go sáraíonn a gcumas sa Bhéarla a gcumas sa Ghaeilge go suntasach (Pétervary et al., 2014). Tá athruithe substaintiúla tagtha ar Ghaeilge na Gaeltachta, agus cothaíonn an cheist faoi

chaighdeán chruinneas na Gaeilge an-chuid díospóireachta (Ó Dónaill, 2000; Ní Laoire, 2000). Mar a deir Ó Dónaill: "Tá an teanga mar a labhraítear í sa Ghaeltacht anois breac le focail Bhéarla, tá dul an Bhéarla ar go leor den chaint atá le cloisteáil agus tá míchruinneas le sonrú go láidir ó thaobh na gramadaí de" (Ó Dónaill, 2000, lch 55).

Tugann an taighde le fios go bhfuil *códmhalartú,* is é sin athrú ó theanga go teanga eile, agus *códmheascadh,* is é sin an Ghaeilge a labhairt le struchtúir an Bhéarla, le fáil go forleathan anois i gceantair Ghaeltachta (Ó Dónaill, 2000; Ní Laoire, 2000; Stenson, 1993). Tá malairt tuairime ann, áfach: tagann roinnt teangeolaithe feidhmeacha leis an tuairim gur forbairt orgánach na teanga atá ann (Ó Dónaill, 2000); tá daoine eile tugtha do thraidisiún an ghearáin (Ní Laoire, 2000), a chaoineann agus a cháineann an easpa cruinnis agus rian sonrach an Bhéarla atá le cloisteáil i measc cainteoirí Gaeltachta anois. Is comhartha de mheath na Gaeilge mar theanga mhionlaigh é treocht an chódmheasctha ón teanga cheannasach (Béarla) go dtí an teanga laghdaithe (Gaeilge), gan aon chódmheascadh sa phríomhtheanga (Pétervary et al., 2014).

I measc na n-agallaithe i saothar Uí Dhónaill (2000, lch 59) bhí na hearráidí gramadaí seo a leanas mar chuid de na cinn ba choitianta:

- inscne mícheart ainmfhocail (*an *ábhar; i rith *na hama*)
- an ginideach rannaíoch ar lár (*cuid mhór *airgead*)
- séimhiú fágtha ar lár tar éis réamhfhocal (*do *muintir na háite*)
- an clásal coibhneasta díreach in ionad an chlásail choibhneasta neamhdhírigh (*sin an áit a *bhí mise ar an choláiste fosta*)
- forainmneacha ag leanúint ainmneacha briathartha (**ag déanamh é*)
- an tuiseal ginideach in úsáid i ndiaidh "roimh" ag cainteoirí dúchais as Conamara agus as Dún na nGall.

Agus comhthéacs sochtheangeolaíochta na Gaeltachta de shíor ag athrú, ní féidir

talamh slán a dhéanamh de go mbeidh bunghnéithe na gramadaí ag cainteoirí Gaeltachta agus mar sin ag MFO arb as ceantar Gaeltachta dóibh. Tá córas iontrála ar leith ann do MFO ó cheantair Ghaeltachta, agus is ón nGaeltacht atá thart faoi 2.5% d'iontrálaithe gach bliain. Agus é ag aithint nach féidir tionchar an Bhéarla a sheachaint, molann Ó Dónaill an méid seo:

> Ba cheart mar sin féin, go gcuirfí ar chumas cainteoirí óga Gaeilge níos caighdeánaí, níos foirmiúla a labhairt nuair is mian leo é sin a dhéanamh. Níl sé ar chumas den aos óg é sin a dhéanamh faoi láthair agus caithfear aghaidh a thabhairt ar an bhfadhb seo. (2000, lch 61)

**2.7.2 Cruinneas na Gaeilge ag leibhéal na hiar-bhunscoile.** Rinne Ó Domhnalláin & Ó Baoill (1978, 1979) agus Ó Baoill (1981) anailís ar earráidí scríofa sna haistí Gaeilge i 200 leabhar freagartha Ardteistiméireachta. Foilsíodh torthaí an taighde ina trí chuid:

- Cuid I: *Earráidí Briathartha* (Ó Domhnalláin & Ó Baoill, 1978)
- Cuid II: *Ainmfhocail, Cáilitheoirí, Forainmneacha, Cónaisc, agus Míreanna* (Ó Domhnalláin & Ó Baoill, 1979)
- Cuid III: *Réamhfhocail agus Comhréir* (Ó Baoill, 1981).

Foilsíodh an leabhar *Úrchúrsa Gaeilge* i 1980 mar chúrsa leasaithe a bhí dírithe ar laigí i scríobh na Gaeilge a aimsíodh sna trí aicme anailíse, le húsáid go príomha sna coláistí oideachais (Ó Baoill & Ó Rónáin, 1980). Bhí 34 aonad sa leabhar. Níl aon anailís eile ar fáil le 30 bliain anuas.

**2.7.3 Cruinneas na Gaeilge sna scoileanna lán-Ghaeilge ag an mbunleibhéal agus ag an meánleibhéal.** Ní fios go díreach cén céatadán de MFO a bhfuil cúlra san oideachas lán-Ghaeilge acu; ach toisc gur scoileanna lán-Ghaeilge nó Gaeltachta iad nach mór 9% de bhunscoileanna anois (An Roinn Oideachais & Scileanna, 2016d), d'fhéadfaimis glacadh leis sa lá atá inniu ann agus amach anseo go mbeidh céatadán cinnte de MFO ag teacht ón

gcóras lán-Ghaeilge. Cé go sroicheann foghlaimeoirí lán-Ghaeilge caighdeán níos airde sa Ghaeilge ná mar a shroicheann foghlaimeoirí a fhreastalaíonn ar scoileanna a mhúineann trí mheán an Bhéarla, dealraítear go mbíonn laigí acu sna scileanna ginchumais, is é sin labhairt agus scríbhneoireacht (Harris et al. 2006).

Labhraítear *"idirtheanga"* i suíomhanna tumoideachais ar fud an domhain, is é sin teanga ina bhfuil líofacht chumarsáide ach easpa cruinnis agus a bhfuil comhchosúil ó thaobh struchtúir de le T1 na bhfoghlaimeoirí (Harley, 1992; Lyster, 2007). Glaoitear *criól* (Ó Cíobháin, 1999), *Gaelscoilis* (Nic Pháidín, 2003) nó *Gaeilge lofa líofa* (Walsh, 2007) go díspeagúil nó go magúil ar an nGaeilge a labhraítear sna scoileanna lán-Ghaeilge.

Rinne Ó Duibhir (2009) anailís ar Ghaeilge labhartha pháistí rang 6 i scoileanna lán-Ghaeilge, a thug le fios go raibh earráidí i 29.2% de ráitis na ndaltaí, gan an Béarla á thabhairt san áireamh. Is iad seo a leanas na laigí ba choitianta:

- comhréir an ainm bhriathartha: *"an bhfuil muid ábalta *faigh níos mó capaillín?"*
- an chopail: *"*tá sé bord mór," "*tá sin an geata"*
- moirfeolaíocht na mbriathra: *"caithfimid *faigh an túr," "an *déanfaidh mise rud éicint?" "cé mhéad *a bhfuil fágtha againn?"*
- caint indíreach: *"ach ceapaim *dúirt an fear sin gur ehm gur"*
- forainmneacha réamhfhoclacha: *"*dhá cinn de é sin," "*triúr de iad seo"*
- tionchar an Bhéarla: *"*cad a bhfuil sé le haghaidh anyway?" "*tá sibh ag déanamh mo cheann isteach," "*tá tú ag gortú mo feelings"*
- comharthaí an dioscúrsa: *"yeah, no, so, okay, just, right, like"*.

Rinne Walsh (2007, lch 34) anailís ar chruinneas na Gaeilge scríofa i 31 aiste Gaeilge sna hiar-bhunscoileanna lán-Ghaeilge. Léirítear i dTábla 6 na hearráidí ba choitianta (369) a tháinig chun cinn i dtaighde Walsh:

*Tábla 6*

*Anailís ar Earráidí Scríofa Gaeilge (Walsh, 2007)*

| An earráid | Ord minicíochta |
|---|---|
| Séimhiú nó urú a bhaineann le réamhfhocail agus gnéithe eile | 74 |
| Tuiseal ginideach | 65 |
| Aidiachtaí | 22 |
| Fadhbanna le tuisil agus comhaireamh | 21 |
| Úsáid an bhriathair i gcoitinne | 20 |
| Aistriúcháin ón mBéarla | 19 |
| Inscne mícheart ainmfhocail | 17 |
| An réamhfhocal mí-oiriúnach | 14 |
| An t-ainm briathartha | 14 |
| Tionchar na cainte ar an litriú | 13 |
| Focail fágtha ar lár | 12 |
| Frásaí nó focail atá mí-chruinn nó mí-oiriúnach | 12 |
| Earráidí a eascraíonn ón nGaeilge labhartha | 10 |
| An briathar: an chopail agus an briathar “bí” | 9 |
| Teanga an déagóra | 7 |
| An clásal coibhneasta | 6 |
| Aidiachtaí sealbhacha | 5 |
| Séimhiú ar lár nó curtha isteach gan choinne | 5 |
| An briathar saor | 5 |
| Réimíreanna | 6 |
| Tionchar na cainte ar an teanga scríofa | 3 |
| Stór focal (saintéarmaíocht an Bhéarla) | 3 |
| An chiall doiléir | 3 |
| Stór focal (gnáth-théarmaíocht an Bhéarla) | 1 |
| Ainmneacha dílse | 1 |
| Forainmneacha ag leanúint ainm bhriathartha | 1 |
| Comhfhocail | 1 |
| An forainm mar chuspóir | 0 |
| Líon iomlán na n-earráidí | 369 |

## 2.8 An tOideoir Múinteoirí mar Thaighdeoir

I gcroílár bhonneolas gairmiúil an oideachais mhúinteoirí tá ról ag an oideoir múinteoirí mar thaighdeoir atá ag bailiú eolais d'fhonn forbairt a dhéanamh ar shaineolas na gairme:

> If teaching is a discipline, it follows that teacher educators should be scholars of that discipline and so should be capable and learned researchers of practice in ways that are responsive to the needs, concerns and demands of the discipline. (Loughran & Russell, 2007, lch 224)

Aithníonn an Chomhairle Mhúinteoireachta go bhfuil sé de dhualgas ar oideoirí múinteoirí ról gníomhach a bheith acu sa taighde: "Ba chóir go mbeidís gníomhach maidir le taighde agus go mbeidís chun tosaigh chun suntas a chur i dtaighde, é a chur chun cinn, a fhoilsiú agus a mhaoirsiú" (An Chomhairle Mhúinteoireachta, 2011a, lch 18).

Chum Cochran-Smith & Lytle (1999) trí choincheap de thaighde múinteoirí a bhfuil cumas claochlaithe acu:

- *eolas um chleachtas ,* is é sin eolas foirmiúil nó teoiric a thagann ó thaighdeoirí in ollscoileanna chuig múinteoirí sna scoileanna
- *eolas sa chleachtas ,* is é sin eolas atá fréamhaithe sa chleachtas praiticiúil ina bhfuil an múinteoir de shíor ag athmhachnamh ar a chleachtas féin d'fhonn leasuithe a dhéanamh
- *eolas ar chleachtas ,* is é sin nuair a úsáidtear suíomh na múinteoireachta le heolas a ghiniúint. Baineann seo leis an dara coincheap ach amháin go bhfuil gné bhreise ann nuair a roinneann múinteoirí an méid atá á fhoghlaim acu le daoine gairmiúla eile trí phobail foghlama a chruthú.

Is oideoir múinteoirí theagasc na Gaeilge í an taighdeoir sa saothar seo; dá bhrí sin is léargas é ar fhorbairt ghairmiúil an oideora múinteoirí agus í ag bailiú eolais d'fhonn freagairt a dhéanamh ar an mbearna sa taighde sa chóras oideachais ina n-oibríonn sí

(Loughran & Russell, 2007). Is sampla é an taighde ceannródaíoch seo de sheasamh *"inquiry as stance"* (Cochran-Smith & Lytle, 1999) agus *knowledge-in-practice* agus *knowledge-of-practice* mar atá léirithe thuas. Tá súil ag an taighdeoir go roinnfear torthaí an taighde agus go n-eascróidh moltaí ón taighde a rachaidh i dtreo leasuithe a dhéanamh ar oiliúint tosaigh bunmhúinteoirí i dteagasc na Gaeilge. Áitíonn Ludlow et al. : "Creating a culture of evidence and enquiry in teacher education has the potential to be transformative" (2008, lch 320).

### 2.9 Fráma Coincheapúil an tSaothair

Mar a gealladh ag tús na caibidle seo, cuirtear síos anois ar fhráma coincheapúil an tsaothair. Míníonn Miles & Huberman (1994, lch 18) fráma coincheapúil mar amharctháirge nó mar tháirge scríofa a dhéanann cur síos "either graphically or in narrative form, the main things to be studied, the key factors, concepts or variables and the presumed relationship among them." Ba é Kuhn (1962) a chum coincheap na paraidíme agus coincheap na smaointeoireachta paraidímí den chéad uair. Áitítear gur chóir d'fhráma coincheapúil paraidímí a nascadh d'fhonn léiriú a dhéanamh ar an gceist thaighde, mar atá déanta anseo. Nasctar coincheapa éagsúla ón litríocht chun fráma coincheapúil ar leith a dhearadh don saothar seo. "The most productive conceptual frameworks are often those that bring ideas from *outside* the traditionally defined field of your study, or that integrate different approaches, lines of investigation, or theories that no one had previously connected" (Maxwell, 2013, lch 40).

Cuirtear síos anois i bhfocail ar an bhfráma coincheapúil atá léirithe i bhFíor 9, lch 84.

- Seasann an dath scáthaithe sa chúlra don chomhthéacs ina bhfuil an taighde seo lonnaithe, is é sin comhthéacs na Gaeilge mar theanga mhionlaigh in Éirinn, comhthéasc theagasc na Gaeilge mar T1 agus T2 sa bhunscoil, agus comhthéacs na Gaeilge gairmiúla mar ábhar do MFO in institiúid oideachais amháin i bPoblacht na

hÉireann. Aithnítear go bhfuil an comhthéacs ina ndéantar an taighde fite fuaite i ngach uile ghné den saothar.

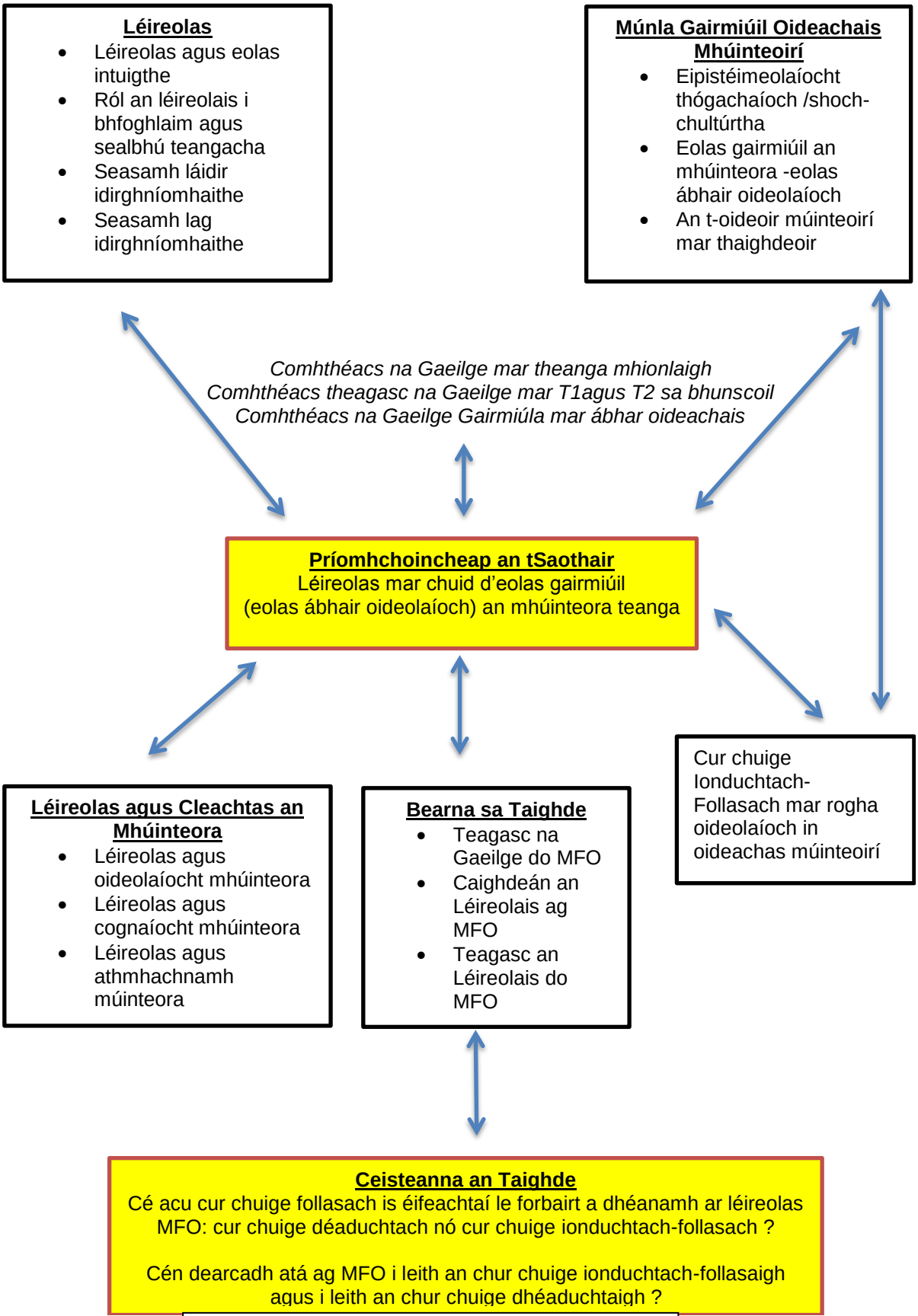
- Is iad an dá bhunchoincheap a bhfuil an saothar seo bunaithe orthu (1) coincheap an léireolais agus (2) coincheap bhonneolas gairmiúil na múinteoireachta.
- Tacaíonn teoiricí an tseasaimh láidir-idirghníomhaithe agus an tseasaimh lag-idirghníomhaithe le teagasc an léireolais.
- Is é an sainmhíniú ar léireolas a úsáidtear i gcomhthéacs an tsaothair seo (1) tabhairt-faoi-deara chomhfhiosach agus (2) eolas riailbhunaithe a fhógairt ar spriocstruchtúir ghramadaí.
- Eascraíonn coincheapa d'eolas gairmiúil an mhúinteora, d'eolas ábhair oideolaíoch an mhúinteora, den oideoir múinteoirí mar thaighdeoir agus d'eipistéimeolaíocht thógachaíoch in oideachas múinteoirí ó bhonneolas gairmiúil an oideachais mhúinteoirí.
- Sonraítear sa dronuilleog ar lár príomhchoincheap an tsaothair, is é sin go bhfuil léireolas ar an teanga teagaisc mar dhlúthchuid riachtanach d'eolas gairmiúil an mhúinteora teanga agus go bhfuil tionchar aige ar oideolaíocht, ar chognaíocht agus ar athmhachnamh an mhúinteora.
- Léiríonn taighde reatha i gcomhthéacsanna éagsúla gur cúis imní iad laigí sa léireolas atá ag MFO. Tá éagmais taighde sa réimse i dtaobh an chaighdeán léireolais atá ag MFO ar struchtúir na Gaeilge, cé go sonraíonn taighde reatha ar theagasc na Gaeilge i gcoitinne cúiseanna mór imní i dtaobh caighdeán Gaeilge bunmhúinteoirí.
- Eascraíonn coincheap an chur chuige ionduchtach-follasaigh mar oideolaíocht do theagasc an léireolais ón taighde reatha. Tagann coincheap an chur chuige ionduchtach-follasaigh mar oideolaíocht idirghabhála le forbairt a dhéanamh ar

léireolas MFO leis an eipistéimeolaíocht thógaíoch in oideachas múinteoirí.

- Tá bearna shuntasach i réimse an oideachais mhúinteoirí maidir le caighdeán an léireolais atá ag MFO agus i dtaobh idirghabháil oideolaíoch a d'éascódh próiseas foghlama an léireolais dóibh.
- Cé gur leir éifeachtacht an teagaisc fhollasaigh i dteagasc an léireolais, ní fios cén cineál cur chuige follasaigh is éifeachtaí.
- Nuair a bhíonn an taighdeoir ag feidhmiú i ról an oideora múinteoirí mar thaighdeoir, eascraíonn príomhcheist an taighde: Cé acu cur chuige follasach is éifeachtaí le forbairt a dhéanamh ar léireolas MFO: cur chuige déaduchtach nó cur chuige ionduchtach-follasach?
- Tá an taighde lonnaithe i bparaidímí a thagann le saoldearcadh an taighdeora, mar a shonraítear i ndearadh na modheolaíochtaí taighde i gCaibidil a Trí.

## 2.10 Conclúid

Rinneadh cíoradh ar an litríocht sa chaibidil seo trí fhráma coincheapuil a dhearadh don staidéar. Cuireadh príomhchoincheapa an staidéir i láthair an leitheora agus lonnaíodh an taighde i gcomhthéacs na litríochta ab ábhartha. Féachtar ar mhodheolaíocht an taighde sa chéad chaibidil eile.




Fíor 9: Fráma Coincheapúil an Staidéir

# Caibidil a Trí: Modheolaíocht

## 3.1 Réamhra

Cuirtear síos sa chaibidil seo ar dhearadh an taighde. Sa chéad chuid den chaibidil mínítear an chúis ar cinneadh gurb é dearadh modhanna measctha (MM) an dearadh ab oiriúnaí i gcás an tsaothair seo. Mínítear cad is taighde MM ann agus cíortar an dearadh taighde leabaithe a cuireadh i bhfeidhm sa saothar seo. Pléitear faoi mar atá an saothar fréamhaithe i múnla teoiriciúil an phragmatachais agus sonraítear faoi mar atá saoldearcadh an taighdeora fite fuaite sna modhanna taighde a roghnaíodh.

Sa dara cuid den chaibidil féachtar ar dhearadh, ar phíolótú agus ar chur i bhfeidhm na n-uirlisí taighde cainníochtúla agus cáilíochtúla: *(i) anailís ábhair ar earráidí scríofa sa Ghaeilge, (ii) an C-thriail, (iii) an triail ghramadaí (réamhthriail (RT), iarthriail (IT), agus an iarthriail mhoillithe (ITM), agus (iv) grúpaí fócais.* Tugtar aird ar bhailíocht, ar iontaofacht agus ar infeireas féideartha ón taighde. Cuirtear síos ar leagan amach an tionscadail taighde ag deireadh na caibidle.

## Cuid a hAon

## 3.2 Taighde Modhanna Measctha

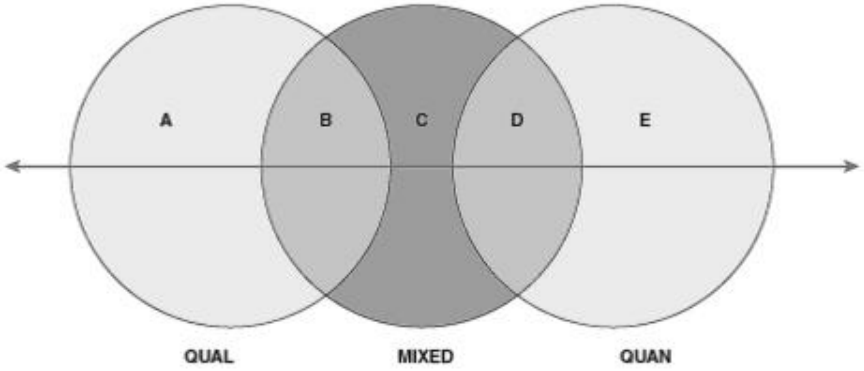
Tá taighde MM tagtha chun cinn mar pharaidím taighde a bhfuil seasamh ar leith aige le tríocha bliain anuas (Onwuegbuzie, 2012), agus glaoitear “an tríú paraidím taighde” air (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Is seasamh paraidímeach atá sa taighde MM (Teddlie & Tashakkori, 2003), a roghnaíonn in ionad bheith ag cloí go docht le paraidím taighde ar leith, gur maith an rud é dearcadh suibiachtúil agus dearcadh oibiachtúil a nascadh lena chéile ag céimeanna áirithe d’fhonn an fhreagairt is fearr a dhéanamh do cheist an taighde. I ndiaidh anailís a dhéanamh ar shainmhínithe éagsúla sa litríocht, mhol Johnson, Onwuegbuzie & Turner (2007) an sainmhíniú seo a leanas le cur síos iomlánaíoch a thabhairt ar an gcur chuige MM:

> Mixed methods research is the type of research in which a researcher or team of researchers combines elements of qualitative and quantitative research approaches (e.g., use of qualitative and quantitative viewpoints, data collection analysis, inference techniques) for the purposes of breadth and depth of understanding and corroboration. (lch 123)

Diúltaíonn taighde MM don íonacht (Rossman & Wilson, 1985) agus don téis neamh-chomhoiriúnachta (m.sh. Guba, 1987), a áitíonn nár cheart uirlisí cainníochtúla agus cáilíochtúla a mheascadh mar gheall go bhfuil baint mhór acu le paraidímí atá déscartha agus a thagann salach ar a chéile: an posaitíbheachas/iarphosaitíbheachas ar an taobh cainníochtúil agus an tógachas/léirmhínitheacht ar an taobh cáilíochtúil. Fáiltíonn taighde MM roimh an téis chomhoiriúnachta (Howe, 1988), áfach, a mholann go bhfuil leas le baint as modhanna éagsúla taighde a nascadh sa chás ina mbíonn "complementary strengths and non-overlapping weaknesses" ( Onwuegbuzie & Johnson, 2006, lch 48) sna modhanna taighde a roghnaítear.

**3.2.1. An pragmatachas.** Is é saoldearcadh an phragmatachais atá molta mar fhírinniú na modheolaíochta taighde MM (m.sh. Howe, 1998; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Tashakkori & Teddlie, 1998, 2003). Is talamh láir é an pragmatachas nach bhfuil teoranta le modhanna taighde ar leith ach a roghnaíonn ó pharaidímí agus ó mhodhanna éagsúla leis an bhfreagra is iomláine a fháil ar an gceist taighde. Díríonn an pragmatachas ar *thoradh* an taighde. Cur chuige praiticiúil atá ann a roghnaíonn "what works" (Tashakkori & Teddlie, 2003, lch 713) leis an gceist taighde a fhreagairt. Samhlaítear go bhféadfadh meascán modhanna a bheith ina bhuntáiste ag an taighdeoir. Le breis uirlisí bailítear breis fianaise, agus mar sin tugtar freagra níos forleithne ar an gceist taighde ná mar a bheadh ar fáil dá mbeadh an taighdeoir srianta le húsáid uimhreacha nó le húsáid focal amháin (Creswell & Clark, 2011).

Ní thuigtear taighde MM mar aon mhodh amháin ach mar chontanam, mar atá léirithe i bhFíor 10.




Fíor 10: Contanam an Taighde MM (athchóiriú ar Teddlie & Tashakkori, 2009, lch 28)

Baineann zón A le taighde CÁIL amháin agus zón E le taighde CAINN amháin. Léiríonn zón B CÁIL mar phríomhthaighde le roinnt Cainn, agus léiríonn zón D CAINN mar phríomhthaighde le roinnt Cáil. Taispeánann zón C taighde MM ina bhfuil CÁIL/CAINN go hiomlán comhtháite. Léiríonn an tsaigheadléaráid an contanam CÁIL-MM-CAINN.

**3.2.2 An dearadh taighde leabaithe.** Is é dearadh an taighde leabaithe (Creswell & Plano Clark, 2011) a cuireadh i bhfeidhm sa saothar seo. Is éard is brí leis seo ná go ndearnadh bailiúcháin agus anailís cháilíochtúil a chomhtháthú leis an bpríomhthurgnamh cainníochtúil. Úsáidtear an nodaireacht CAINN (cáil) (Plano Clark, 2005) le cur síos ar an gcineál seo taighde. Glaoitear dearadh idirghabhála (Creswell, 2015) ar an gcineál seo dearaidh chomh maith. Tagann an dearadh seo faoi zón D sa chontanam, mar atá léirithe i bhFíor 10. Oireann an dearadh leabaithe do thaighde nuair a éilítear sonraí éagsúla ó phríomhcheist agus ceist thánaisteach an taighde, mar a tharla i gcás an tsaothair seo.

**3.2.3 Dearadh na cuasai-thrialach.** Cuasai-thriail a bhí sa staidéar seo. Úsáidtear an dearadh cuasai-thrialach seo go rialta i suíomhanna oideachais nuair nach féidir

sampláil randamach a chur i bhfeidhm. Glaoitear "*compromise design*" (Kerlinger, 1970) ar an gcineál seo staidéir. Is é is brí leis seo ná, cé go ndéanann an taighdeoir iarracht ar smacht a choinneáil ar na hathróga seachtracha le cúisíocht a infeiriú, ní féidir an smacht céanna a bheith aige ar na hathróga is a bheadh ag ceapadh fíorthrialach i suíomh saotharlainne (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Dearadh am-sraitheanna a bhí i gceist sa saothar seo. Dearadh trí leagan den triail léireolais le bheith mar RT (roimh theagasc: Céim a hAon), IT (i ndiaidh teagaisc: Céim a Dó) agus ITM (seacht seachtaine tar éis na hidirghabhála: Céim a Trí). Cuireadh RT agus IT ar an ngrúpa trialach (a raibh an cur chuige ionduchtach-follasach mar mhodh teagaisc acu); ar an ngrúpa comparáide (a raibh an cur chuige déaduchtach mar mhodh teagaisc acu), agus ar an ngrúpa cóimheasa (a lean an gnáthchúrsa sa Ghaeilge Ghairmiúil). Cuireadh ITM ar an ngrúpa trialach agus ar an ngrúpa comparáide seacht seachtaine i ndiaidh na hidirghabhála. Áitítear go bhfeadfadh dearadh am-sraitheanna cur le bailíocht an taighde (Cohen et al., 2011), mar atá léirithe i mír 3.10. Dearadh seasta comhreathach a bhí ann (Creswell & Clarke, 2011): socraíodh ar chéimeanna an taighde roimh ré, agus bailíodh sonraí CAINN agus cáil ag an am céanna tar éis na hidirghabhála.

Ní mór don taighdeoir soileiriú a dhéanamh ar bhailíocht an rang-ghrúpa cóimheasa sa staidéar seo. Bhí tascanna teanga ilghnéitheacha ón gcúrsa don dara bliain BOid ó Shiollabais na Gaeilge (Meitheal um Theagasc na Gaeilge ar an Tríú Léibhéal, 2008) ar siúl ag an ngrúpa cóimheasa le linn an 50 nóiméad sa tseachtain. Toisc go raibh an grúpa cóimheasa ag plé le réimse tascanna (cluastuisceana, léamhthuisceana, cleachtaí ar stór focal, acmhainní foghlama agus tagartha agus gníomhaíochtaí cumarsáide), seachas ar ghne amháin den chúrsa, ní bheifí ag súil leis go mbainfidís amach na torthaí foghlama céanna sa ghramadach leis an dá ghrúpa eile a chaith an 50 nóiméad sa tseachtain ar fhorbairt an léireolais amháin agus a bhí tacaíocht sa bhreis curtha ar fáil dóibh.

**3.2.4 Sampláil sa dearadh cuasai-thrialach.** Is í sampláil sheicheamhach MM a cuireadh i bhfeidhm sa saothar seo; úsáideadh an chéad sampla CAINN le grúpa níos lú a roghnú don dara sampla cáil (Teddlie & Yu, 2007). Ba iad gach mac léinn sa dara bliain BOid san institiúid oideachais a bhí mar fhráma samplála don taighde CAINN. Roghnaíodh sampla áise neamhdhóchúlachta (6 ghrúpa, $n$ = 75 ) ón bhfráma samplála le bheith páirteach sa tionscadal taighde. Tugadh earráid neamhfhreagartha agus indéantacht san áireamh agus líon na mac léinn á shocrú. Molann Kerlinger (1970) nuair nach féidir sampláil randamach a chur i bhfeidhm gur chóir samplaí a tharraingt ón daonra céanna, mar a rinneadh sa staidéar seo.

Ba iad na MFO sa cheithre ghrúpa trialacha a bhí mar fhráma samplála don dá ghrúpa fócais. Bhí sé i gceist sa sampláil bhreithiúnais sonraí níos doimhne agus níos saibhre a bhailiú a chuirfeadh leis an bpríomhthurgnamh CAINN.

Pléadh buntáistí féidearthachta an taighde i dtaobh fhoghlaim na gramadaí agus luach an tsaothair ar bhonn níos leithne leis na mic léinn le hiad a spreagadh le bheith páirteach sa taighde agus le laofacht neamhfhreagartha a laghdú. Tugadh ráiteas i bhfriotal simplí do na mic léinn, agus shínigh gach MFO a bhí páirteach sa tionscadal taighde foirm i ndáil le toiliú feasach roimh thús an taighde (Aguisín B1, Aguisín B2, Aguisín B3, Aguisín B4).

## 3.3 Ceisteanna an Taighde

Bhí sé i gceist go bhfiosródh an príomhthurgnamh CAINN mórcheist an taighde. Is í sin:

- Cé acu cur chuige follasach is éifeachtaí le forbairt a dhéanamh ar léireolas MFO: cur chuige ionduchtach-follasach nó cur chuige déaduchtach?

Rinneadh cinneadh na sonraí cáilíochtúla a leabú ag deireadh na hidirghabhála. Rinneadh an leabú sa chaoi seo le cur leis an bpríomhthurgnamh CAINN agus le ceist thánaisteach an tsaothair a fhiosrú. Is í sin:

- Cén dearcadh atá ag MFO i leith an chur chuige ionduchtach-follasaigh agus i leith an chur chuige dhéaduchtaigh?

Chuir na sonraí cáilíochtúla léargas ar fáil ar phróiseas foghlama na MFO le linn na hidirghabhála agus a ndearcadh ina leith, eolas nach mbeadh le fáil ó thurgnamh CAINN amháin.

Comhlíonann an dearadh leabaithe MM seo trí aidhm as na cúig mhóraidhm a bhaineann le taighde MM (Greene, Caracelli & Graham, 1989); is iad sin (*a*) triantánú: coinbhéirseacht sna torthaí, (*b*) comhlántacht: léirmhíniú níos fearr a fháil ar an gceist taighde agus le cur leis an dearadh taighde, agus (*c*) forbairt an taighde: cur le fairsinge an taighde. Aithnítear go bhfuil sé mar dhúshlán ag an taighdeoir torthaí an staidéir leabaithe a chur i láthair mar gheall ar an éagothroime sna modhanna taighde a úsáidtear (Creswell, 2009).

Rinneadh meascadh ag leibhéal an dearaidh sa saothar seo. Rinneadh anailís neamhspleách ar na torthaí cainníochtúla agus cáilíochtúla, agus rinneadh comhtháthú agus meiti-infeireas ó na torthaí ag deireadh an taighde (Tashakkori & Teddlie, 2003, lch 686).

**3.3.1 Hipitéis na cuasai-thrialach.** Maidir le cuspóir na cuasai-thrialach ba chóir mórcheist an taighde a shonrú mar hipitéis thaiscéalaíoch agus an hipitéis nialasach.

$H_0$: Ní bheidh aon difríocht shuntasach ó thaobh staitisticí de idir ghnóthachtáil an ghrúpa ionduchtach-follasaigh agus an ghrúpa dhéaduchtaigh idir an réamhthriail agus an iarthriail.

$H_1$: Beidh difríocht shuntasach ó thaobh staitisticí de idir ghnóthachtáil an ghrúpa ionduchtach-follasaigh agus an ghrúpa dhéaduchtaigh idir an réamhthriail agus an iarthriail.

Is é an cur chuige oideolaíoch atá mar athróg neamhspleách sa staidéar seo, agus is é toradh na dtrialacha atá mar athróg spleách. Cuirtear síos i dTábla 3.10 ar faoi mar a rinneadh iarracht ar bhailíocht an dearaidh thurgnaimh a chosaint. Cuirtear síos i mír 3.11 ar faoi mar a rinneadh anailís staitistiúil ar thorthaí na dtrialacha.

### 3.4 Múnla Teoiriciúil an Taighde

Léiríonn dearadh an phríomhthurgnaimh CAINN tréithe an iarphosaitíbheachais. Aithnítear san iarphosaitíbheachas an fiúntas a bhaineann le sonraí eimpíreacha neamhchlaonta a bhailiú d'fhonn hipitéis a thriail go hoibiachtúil, mar atá déanta sa taighde seo. Tugtar aitheantas don tógachas i ndearadh an taighde trí thaighde cáil a leabú sa phríomhthurgnamh CAINN. Tagann an tógachas soch-chultúrtha leis an tuairim go dtógtar eolas trí bheith gníomhach san fhoghlaim agus trí idirghníomhú sóisialta le daoine eile (Crotty, 1988). Tá teoiric an tógachais shoch-chultúrtha fite fuaite i múnla coincheapúil an tsaothair, mar atá léirithe i gCaibidil a Dó, sna bealaí seo a leanas: (i) aistriú an léireolais go heolas intuigthe, (ii) an cur chuige Ionduchtach-Follasach, (iii) eipistéimeolaíocht oideolaíoch an oideachais mhúinteoirí, agus (iv) an t-oideoir múinteoirí mar thaighdeoir. Bronnann an pragmatachas saoirse ar an taighdeoir nasc a dhéanamh idir pharaidímí éagsúla agus rogha a dhéanamh idir mhodhanna éagsúla le léargas níos leithne agus níos doimhne a fháil ar cheist an taighde, mar a rinneadh sa staidéar seo: "Thus for the MM researcher, pragmatism opens the door to multiple methods, different worldveiws and different assumptions as well as different forms of data collection and analysis" (Creswell, 2014, lch 11).

**3.4.1 Saoldearcadh an taighdeora agus modhanna an taighde.** Is é atá i gceist le saoldearcadh ná faoi mar a threoraíonn bunchreidimh an taighdeora gníomhartha an taighde (Guba, 1990). Áitítear go bhfuil saoldearcadh an taighdeora doscartha ón taighde.

> The long journey we are embarking on arises out of an awareness on our part that at every point in our research—in our observing, our interpreting, our reporting, and everything else we do as researchers we inject a host of assumptions. (Crotty, 1998, lch 17).

Ceadaítear ilpharaidímí sa taighde MM fad is a bhíonn an taighdeoir follasach faoina n-úsáid. Léirítear i dTábla 6 (leasaithe ó Creswell & Clarke, 2011, lch 42) faoi mar atá saoldearcadh an taighdeora léirithe sna modhanna taighde a úsáideadh sa saothar seo.

*Tábla 7*

*Saoldearcadh an Taighdeora agus Modhanna an Taighde*

| Gné Saoldearcaidh | Saoldearcadh an Taighdeora | Léiriú sa Taighde |
|---|---|---|
| Ointeolaíocht | **Pragmatachas:** Diúltú don déachas, ilréaltachtaí a aithint | CAINN (cáil)<br>CAINN: Hipitéisí á dtriail<br>Cáil: Grúpaí Fócais: Ilréaltachtaí a thabhairt san áireamh |
| Eipistéimeolaíocht | **Pragmatachas:** Praiticiúlacht. Bailiúchán sonraí roghnaithe leis an léargas is forleithne a fháil ar mhórcheist agus ar cheist thánaisteach an taighde.<br>**Iarphosaitíbheachas:** Bailiú sonraí eimpíreacha agus oibiachtúla. Neamhchlaontacht an taighdeora.<br>**Tógachas**: Bainfidh na mic léinn ciall as an oibiacht (teanga) trí idirghníomhnú sóisialta. | CAINN (cáil) Torthaí cáil ag cur leis an bpríomhthurgnamh CAINN.<br>Anailís ábhair ar earráidí scríofa na Gaeilge; An C-thriail; RT, IT, ITM<br>An Cur Chuige Ionduchtach-Follasach<br>Grúpaí Fócais |
| Aisceolaíocht | **Pragmatachas:** Aithnítear seasaimh éagsúla | CAINN: Anailís eimpíreach neamhchlaonta ar na sonraí CAINN<br>Cáil: Aithint claontacht an taighdeora agus na rannpháirtithe sna grúpaí fócais |
| Modheolaíocht | **Pragmatachas:** Cur chuige MM CAINN (cáil)<br>**Iarphosaitíbheachas:** Hipitéisí á dtriail, sonraí á dtomhas<br>**Tógachas:** Anailís ionduchtach | Socraíodh torthaí cáil a bhailiú le léargas níos leithne a fháil ar an bpríomhthurgnamh CAINN<br>Dearadh cuasi-thrialach. Sonraí CAINN: anailís na n-earráidí scríofa Gaeilge; RT, IT, ITM<br>Sonraí cáil: dhá ghrúpa fócais .Tosaíonn an taighdeoir le dearcadh na rannpháirtithe chun teoiricí ginearálta a thógáil. Brí ag eascairt ón tionscadal taighde. |
| Reitric | **Pragmatachas:** Teanga fhoirmiúil agus neamhfhoirmiúil | Foirmiúil: Teanga fhoirmiúil ag cur síos ar na sonraí CAINN.<br>Neamhfhoirmiúil: Teanga neamhfhoirmiúil le linn an ghrúpa fócais agus ag cur i láthair ráitis na MFO. |

## Cuid 2

Agus plé déanta ar dhearadh agus ar bhunús teoiriciúil an taighde, féachtar anois ar uirlisí an taighde.

### 3.5 Anailís Ábhair ar Earráidí Scríofa Gaeilge na MFO

Ba é an cuspóir a bhain le hanailís ábhair a dhéanamh ar shampla de Ghaeilge scríofa na MFO ná eolas a bhailiú ar na hearráidí scríofa ba choitianta d'fhonn spriocstruchtúir a shocrú don tionscadal taighde. Fuarthas cead eitice ó 80 mac léinn BOid 1 anailís a dhéanamh ar chruinneas na Gaeilge scríofa ina scrúdpháipéir Ghaeilge ag deireadh na bliana acadúla 2014/2015. Tugadh ráiteas i bhfriotal simplí do na mic léinn agus iarradh orthu foirm i ndáil le toiliú feasach a shíniú (Aguisín C1, Aguisín C2). Sampláil áise a bhí ann. Lorgaíodh cead ó mhic léinn ag ceardlanna Theagasc na Gaeilge nó i seisiúin athmhachnaimh ina raibh an taighdeoir mar léachtóir acu. Roghnaíodh an grúpa seo go randamach ón  421 mac léinn a bhí sa bhliain. Bhí ocht nduine dhéag de na mic léinn sa sampla i mbun an chúrsa *Modúil trí Ghaeilge*. Is é is ciall le modúil trí Ghaeilge ná go leanann mic léinn an gnáthchúrsa BOid ach go ndéanann siad staidéar ar 5 nó 6 ábhar trí mheán na Gaeilge. De ghnáth is iad na mic léinn a bhfuil ardchumas acu sa Ghaeilge is mó a roghnaíonn tabhairt faoi mhodúil trí Ghaeilge. B'iarrthóirí Gaeltachta ceathrar mac léinn sa sampla. Cinneadh go raibh sé tábhachtach go mbeadh CD, cainteoirí ar ard-chumas Gaeilge agus mic léinn nach raibh ach cumas measartha maith sa Ghaeilge acu san áireamh sa sampla le réimse cumais a thomhas. Socraíodh ar chead a fháil ón líon de 80 mac léinn mar go mbeadh timpeall is an líon céanna mac léinn páirteach sa taighde an chéad seimeastar eile. Níorbh fhéidir na MFO céanna a roghnú is a bheadh páirteach sa tionscadal taighde mar go n-athraíonn na grúpaí Gaeilge gairmiúla gach bliain.

An sainmhíniú a úsáideadh ar "earráid" ná cás ar bith ina raibh focal nó foirm d'fhocal nach gcloíonn leis an gCaighdeán Oifigiúil (Tithe an Oireachtais, 2012).

Aithníonn an taighdeoir mar sin go bhfuil botúin (Larsen-Freeman & Long, 1991)—is é sin samplaí d'easpa cúraim na mac léinn—i measc na n-earráidí a taifeadadh. D'eascair spriocstruchtúir don idirghabháil oideolaíoch agus do dhearadh na dtrialacha gramadaí ón anailís earráide. Toisc nach raibh léargas ar fáil in aon áit eile ar earráidí ardmhinicíochta MFO sa Ghaeilge scríofa, bhí súil ag an taighdeoir go mbeadh torthaí na hanailíse mar dhíol spéise ag oideoirí múinteoirí eile atá ag plé le teagasc na Gaeilge in institiúidí oideachais eile chomh maith. Is é an réasúnaíocht a bhí ag Ó Domhnalláin & Ó Baoill (1978, lch 7) ar anailís earráide ná:

> Is é an phríomhchuspóir a bhíonn le hanailís earráidí eolas a chur ar na hearráidí agus ar na cúiseanna a bhíonn leo ionas gur féidir le múinteoirí teacht roimh na hearráidí sin sa teagasc, nó ar a laghad tagairt dóibh sa teagasc agus iad a cheartú. Ba cheart freisin go mbeidh fáil ag lucht scríofa cúrsaí teanga ar thorthaí anailísí earráidí.

Dearadh fráma tagartha leis na hearráidí a aicmiú i dtosach báire (Aguisín D). Úsáideadh an leabhar *Cruinnscríobh na Gaeilge* (Mac Murchaidh, 2013), atá bunaithe ar *An Caighdeán Oifigiúil Athbhreithnithe* (Tithe an Oireachtais, 2012) leis an bhfráma tagartha a dhearadh, agus cuireadh cúpla rannóg bhreise leis a bhí tagtha chun solais i dtaighde eile ar earráidí scríofa Gaeilge (Walsh, 2007). Socraíodh gur leor anailís a dhéanamh ar cheist amháin ó scrúdpháipéir BOid 1 (Aguisín E), mar go raibh méid indéanta focal ann le hanailís a dhéanamh orthu agus mar gheall go raibh neart earráidí ag teacht chun cinn sa mhéid sin focal (thart faoi 300 focal an duine).

Rinneadh píolótú ar an modh oibre le lámh ar dtús le 10 bpáipéar Gaeilge le cinntiú go raibh gach struchtúr gramadaí tugtha san áireamh sa fhráma tagartha agus go raibh modh oibre éifeachtach códaithe i bhfeidhm. Rinneadh leasú ar an bhfráma tagartha i ndiaidh an phíolótaithe. Le cur le bailíocht an taighde baineadh úsáid as an mbogearra

NVivo (Richards, 2005) le tabhairt faoin anailís. Cláraíodh gach mac léinn in NVivo, uimhir scrúdaithe an mhic léinn athraithe go cód anaithnid: ML1, ML2 srl. Cláraíodh eolas maidir le hinscne an mhic léinn, ar CD nó CND iad, nó ar fhreastail siad ar mhodúil trí Ghaeilge mar aitreabúid in NVivo. Dearadh na haicmí earráidí mar nóid in NVivo. Rinneadh scanadh ar an gcuid den scrúdpháipéar a bhain leis an anailís. Chuathas trí gach scrúdpháipéar, glacadh íomhá d'aon earráid, agus rinneadh iad a rangú faoin aicme chuí earráide. Le húsáid NVivo tháinig ardmhinicíocht earráide ar leith, mar aon le hardmhinicíocht earráide mac léinn, nó grúpa mac léinn ar leith, chun solais. Pléitear torthaí na hanailíse i gCaibidil a Ceathair den saothar seo.

### 3.6 An Idirghabháil

Ag eascairt ón anailís NVivo ar na hearráidí ba mhinice a rinneadh, socraíodh ar na spriocstruchtúir don tionscadal taighde. Mhair an idirghabháil ocht seachtaine sa chéad seimeastar acadúil i 2015. B'ionann na spriocstruchtúir ghramadaí a bhí le foghlaim ag an dá ghrúpa thrialacha agus ag an dá ghrúpa comparáide. Cuirtear síos go sonrach ar leagan amach an tionscadail taighde de réir spriocstruchtúr i gCaibidil a Ceathair. Mhair na ranganna teagaisc 50 nóiméad sa tseachtain. Ba í an taighdeoir a bhí mar theagascóir ag na ceithre ghrúpa i rith na tréimhse taighde.

Maidir leis an gcur chuige ionduchtach-follasach, leanadh an cur chuige treoraithe céanna is atá curtha síos orthu in Ní Dhiorbháin (2014) agus mar atá curtha síos air i gCaibidil a Dó. Leis an gcur chuige déaduchtach chuir an taighdeoir na rialacha gramadaí i láthair i bhfoirm sleamhnáin *Powerpoint* ag tús an ranga. Tá sleamhnáin shamplacha ó cheacht ionduchtach-follasach agus ó cheacht déaduchtach le feiscint in Aguisín F agus in Aguisín G, faoi seach. Eagraíodh na ranganna turgnamhacha ar fad sa ríomhlann chéanna san institiúid oideachais, agus bhí na ceachtanna, mar aon le hobair threisithe, curtha ar fáil do na mic léinn ar líne i rith na seachtaine. Bhí sé mar aidhm ag an taighdeoir na

coinníollacha céanna a chur i bhfeidhm don cheithre ghrúpa sa chaoi is nach mbeadh idirdhealú ach sa chur chuige amháin.

I measc an obair threisithe bhí rogha de fhíseáin ghramadaí (Gaelchultúr, 2016) a bhain leis na spriocstruchtúir, mar aon le cluichí gramadaí a dhear an taighdeoir leis an uirlis *hot potatoes* (Half-baked Software Inc, 2016) curtha ar fáil do na MFO ar líne. Choinnigh an dá ghrúpa ionduchtach-follasacha dialann mhachnaimh (Ní Dhiorbháin, 2014) go leictreonach. Chláraigh an dá ghrúpa comparáide na rialacha go leictreonach fosta. Bhreathnaigh an taighdeoir ar chlárú leictreonach na MFO ar na rialacha, agus thug sí aiseolas dóibh go seachtainiúil tríd an gcóras leictreonach. Rinneadh iarracht ar bhéim a chur ar stór focal atá coitianta sa seomra ranga agus d'úsáid fhéideartha na spriocstruchtúr i suíomh an tseomra ranga leis na ceithre ghrúpa. I rith sheachtain léitheoireachta na mac léinn, iarradh orthu sleamhnáin (i gcás an ghrúpa ionduchtaigh), agus bileog oibre (i gcás an ghrúpa dheaduchtaigh), a dhearadh lena rogha réamhfhocal is ciús le séimhiú, a theagasc do rang bunscoile.

Mar a míníodh i mír 3.2.3 bhí an grúpa cóimheasa ag plé le réimse tascanna teanga a raibh  an ghramadach mar chuid díobh. Toisc nach raibh ach méid treoranta ama ag an ngrúpa cóimheasa le díriú ar an ngramadach, agus toisc nach raibh clár teagaisc na hidirghábhála á leanúint acu, ní bheifí ag súil go mbeadh torthaí foghlama an ghrúpa cóimheasa ar chomhchéim leis na grúpaí turgnamhacha,a chaith an rang ar fad dírithe ar chlár gramadaí ar leith.

### 3.7 An C-Thriail

Cuireadh C-thriail ar an dá ghrúpa thrialacha, ar an dá ghrúpa chomparáide agus ar an dá ghrúpa chóimheasa le rangú a dhéanamh ar inniúlacht ghinearálta na mac léinn sa Ghaeilge roimh thús an taighde. Measadh go mbeadh sé tábhachtach bheith in ann rangú a dhéanamh ar inniúlacht Ghaeilge na MFO le léargas a fháil ar éifeachtacht an dá chur

chuige thar réimse cumais agus le haird a thabhairt ar bhunchumas na MFO sa Ghaeilge mar athróg sa staidéar. Tá an C-thriail dearbhaithe mar thomhas atá cruinn agus bailí ar inniúlacht ghinearálta sa dara teanga (Babaii & Ansary, 2001; Eckes & Grotjahn, 2006; Harsch & Hartig, 2015; Lee-Ellis, 2009 ) agus ar inniúlacht ghinearálta sa Ghaeilge (Murtagh, 2003; Ó Muircheartaigh & Hickey, 2008).

Is leagan leasaithe den triail iomlánaithe í an C-thriail. Sa triail iomlánaithe bíonn sliocht fada amháin ina bhfuil focail iomlána bainte amach, agus iarrtar ar an bhfoghlaimeoir na bearnaí a líonadh. Sa C-thriail bíonn ceithre nó cúig shliocht ghearra i gceist a fheidhmíonn mar aonaid iomlána leo féin. Fágtar an chéad abairt agus an abairt dheireanach sa téacs ina n-iomláine, agus baintear amach an dara leath de gach dara focal, gan focail aonfhoclacha a thabhairt san áireamh—is é sin an ‘rule of two’ (Klein Braley & Raatz, 1984). Bíonn idir 20 agus 25 bhearna i ngach téacs agus thart faoi 100 bearna sa triail ar an iomlán.

Tá an C-thriail bunaithe ar theoiric an “*reduced redundancy*” (Spolsky, 1973; Raatz & Klein-Braley, 1985). Is é is ciall leis sin ná go n-éiríonn le cainteoirí ard-inniúlachta feidhmiú in ainneoin bearna nó cur isteach ar an gcumarsáid trí fheidhm a bhaint as na scileanna uathoibríocha cumarsáide teanga atá acu. I measc buanna na C-thrialach dealraítear gur triail í atá saor le cruthú, atá éasca le riar agus le marcáil go hoibiachtúil, atá neamhspleách ar an gcuraclam agus atá mar mhodh bailí iontaofa le rangú nó le scagadh a dhéanamh ar fhoghlaimeoirí teanga (Eckes & Grotjahn, 2006). Taispeánadh go spreagann an C-thriail úsáid chomhtháite scileanna teanga (Dörnyei & Katona, 1992) agus dealraíodh go raibh comhchoibhneas ard idir an C-thriail agus trialacha eile a dhéanann tomhas ar na ceithre scil teanga agus ar scileanna foclóra (Dörnyei & Katona, 1992). Mar a mhíníonn Eckes & Grotjahn:

> …our conclusion about the C-test is that not only is it a reliable and valid measure of general language proficiency, but it is also one of the most efficient language testing instruments in terms of ratio between resources invested and measurement accuracy obtained. ( 2006, lch 295)

Leanadh treoirlínte dhearthóirí na C-thrialach maidir le roghnú na dtéacsanna don triail (Raatz & Klein-Braley, 1985).

- Baineadh úsáid as téacsanna scríofa a raibh ciall leo mar aonaid iomlána.
- Roghnaíodh téacsanna a bhí oiriúnach don spriocghrúpa ó thaobh leibhéal na teanga agus ó thaobh ábhair de.
- Ní raibh saineolas ná sainfhoclóir sa téacs.
- Níor úsáideadh téacsanna liteartha ná téacsanna ina raibh míreanna grinn.
- Bhain CD ardscór amach ar gach téacs sa triail phíolótach.
- Bhí thart faoi 100 giota bainte amach.

Roghnaíodh cúig shliocht as an iris Breacadh (Breacadh, 2016) mar théacsanna don C-thriail. Is iris d'fhoghlaimeoirí fásta Gaeilge í Breacadh. Cuirtear síos i dTábla 8 ar na téacsanna a úsáideadh, agus tá cóip den C-thriail ar fáil in Aguisín H1 agus in Aguisín H2.

Tábla 8

*Téascanna na C-thrialach*

| Téacs | Fad an téacs | Meánfhad abairte | Líon na mbearnaí |
|---|---|---|---|
| Téacs a haon | 67 focal | 13.4 focal | 20 focal |
| Téacs a dó | 73 focal | 12.6 focal | 20 focal |
| Téacs a trí | 82 focal | 11.7 focal | 20 focal |
| Téacs a ceathair | 84 focal | 16.8 focal | 20 focal |
| Téacs a cúig | 74 focal | 12.3 focal | 20 focal |

**3.7.1 Píolótú agus riar na C-thrialach.** Rinneadh píolótú ar an C-thriail le 17 MFO Iarchéime, ceathrar CD ina measc, i mí Mheán Fómhair 2015. Léiríodh sa phíolótú gurbh é téacs a trí an téacs ba dheacra, gan ach 80% á bhaint amach ag CD. Le bailíocht na C-thrialach a chruthú mhol Klein-Braley & Raatz (1984) go bhfaigheadh CD 95% amach ar gach téacs. Mar sin, cuireadh sliocht nua in áit shliocht a 3 agus rinneadh píolótú arís le beirt CD eile. An uair seo d'éirigh leis an mbeirt CD 95% a bhaint amach ar gach téacs.

Dar le Dörnyei & Katona (1992), tá trí bhealach ann leis an C-thriail a scóráil: (i) marc don spriocfhocal amháin, (ii) marc d'fhocal inghlactha, nó (iii) glacadh le nó gan glacadh le botún litrithe. D'éirigh leis an gceathrar CD 90% nó níos mó a bhaint amach nuair a tugadh marc don spriocfhocal agus d'fhocail inghlactha amháin. D'éirigh leo marcanna ní b'airde ná 95% a bhaint amach ar an iomlán nuair a glacadh le botún litrithe. Áitítear go ndéanann CD botúin litrithe, agus ceistítear gan marc ar bith a bhronnadh ar an spriocfhocal agus é litrithe go mícheart sa C-thriail (Murtagh, 2003). Dearbhaíodh go raibh an triail bailí le cuspóirí an tsaothair seo a chomhlíonadh, is é sin na mic léinn a rangú de réir inniúlacht ghinearálta sa Ghaeilge. "If it proved efficient with one sample, it is likely to work well with another sample even if it is too easy or too difficult for particular groups" (Dörnyei & Katona, lch 195).

Cuireadh an códú seo a leanas i bhfeidhm le linn an phíolótaithe, agus rinneadh taifead d'fhocail inghlactha. Dar le Grotjahn (1987), tá sé fhéidearthacht ann le linn na C-thrialach:

1. Níl an bhearna líonta.
2. An focal gan bhotún litrithe.
3. Focal inghlactha gan bhotún litrithe agus an méid ceart litreacha ann.
4. Focal inghlactha eile gan bhotún litrithe ach an iomarca litreacha ann nó gann ar litreacha.
5. An sprioc-fhocal agus botún litrithe ann.
6. Focal inghlactha agus botún litrithe ann.
7. Focal doghlactha maidir le gramadach nó le comhthéacs an téacs.

Cinneadh ar mharc a thabhairt ar an spriocfhocal nó focal inghlactha eile : 2, 3 nó 4 thuas. Beartaíodh ar ghlacadh le focal inghlactha: "ruling out appropriate responses on the grounds that they did not coincide with the particular choice of the author of the text is counter to purposes" (Little & Singleton, 1992, lch 177). Níor bronnadh aon mharc i gcás 1, 5 nó 7 thuas. Cruthaítear nach gcuireann an rogha idir ghlacadh agus gan glacadh le botúin litrithe isteach ar bhailíocht na trialach: "... whether or not we tolerate spelling mistakes does not significantly affect the discriminatory power of the C-test, only some minor improvement can be made by tolerating spelling mistakes" (Dörnyei & Katona, 1992, lch 201). Toisc go raibh castacht i gceist le hidirdhealú a dhéanamh idir botúin ghramadaí agus botúin litrithe sa C-thriail, socraíodh ar gan marc a bhronnadh ar an spriocfhocal nuair a bhí botúin litrithe ann. Tá an cinneadh seo ag teacht le comhairle

Dörnyei & Katona: “It is therefore up to the examiners to decide which scoring method is more appropriate for the sample and the purpose in question” (1992, lch 202).

Cuireadh na C-thrialacha ar na rannpháirtithe sa chéad rang teagaisc i mí Dheireadh Fómhair 2015. Tugadh nóiméad do na MFO leis na treoracha, a bhí leasaithe ó Murtagh (2003), a léamh, agus tugadh 5 nóiméad an téacs dóibh leis na bearnaí a líonadh. Cuireadh an 5 shliocht in ord difriúil le cosc a chur ar chóipeáil agus leis an ‘positioning effect’ a laghdú (Harsch & Hartig, 2015).

### 3.8 Na Trialacha Léireolais

Dearadh an triail léireolais d’fhonn tomhas beacht a dhéanamh ar léireolas na MFO de réir an tsainmhínithe ar léireolas i gcomhthéacs an tsaothair seo, is é sin (i) tabhairt faoi deara agus (ii) eolas riailbhunaithe follasach a bheith forbartha ar spriocstruchtúir ghramadaí (Schmidt, 2001). Maíonn Douglas (2001):

> … construct validity may be demonstrated by the construction of theoretical arguments linking hypothesized aspects of language ability to features of test tasks, demonstrating the appropriacy of the tasks for making interpretations regarding the construct, and then providing empirical evidence that links are present. (lch 148)

Léirítear in Aguisín I1, in Aguisín I2 agus in Aguisín I3 faoi mar a bhí na trí leagan den triail léireolais dírithe ar spriocstruchtúir an taighde. Rinne Cuid A den triail tomhas ar *thabhairt faoi deara* na spriocstruchtúr. Rinne Cuid B den triail tomhas ar thabhairt faoi deara agus eolas riailbhunaithe na MFO ar na spriocstruchtúir ghramadaí. Rinne Cuid C tomhas ar eolas meiteitheangeolaíochta na MFO. Iarradh ar na MFO tabhairt faoi na tascanna seo a leanas.

**CUID A:** Triail bhreithiúnais ghramadúil gan teorainn ama—“*untimed grammaticality judgement test*” (UGJT)—a bhí i gcuid A. Iarradh ar na MFO breithiúnas a thabhairt ar

chruinneas na n-abairtí trí tic a chur sa bhosca cuí, a léirigh cé acu abairt chruinn nó abairt míchruinn a bhí ann. Bhí 40 abairt (20 cruinn agus 20 míchruinn) i gcuid A.

**CUID B**: Iarradh ar na MFO (i) an abairt a cheartú agus (ii) míniú a thabhairt ar an gceartúchán a rinne siad. Bhí 16 abairt i gCuid B; léirigh dhá shampla gach struchtúr den chlár teagaisc (16 mhír). Bhí Cuid B den triail ghramadaí athchóirithe ó thaobh formáide agus scórála de ó Erlam et al., (2009), a rinne tástáil ar léireolas MFO ($n$ = 94) a bhí ag múineadh Béarla mar theanga iasachta sa Bhreatain.

**CUID C:** Iarradh ar na MFO sampla a scríobh leis an téarma meititheanga a léiriú (16 mír).

**3.8.1 Bailíocht na trialach mar thástáil ar léireolas.** Maíonn Bialystok (1982) go n-éilíonn tascanna éagsúla ar fhoghlaimeoirí tarraingt ar chineálacha éagsúla eolais; mar sin caithfear é seo a thabhairt san áireamh agus trialacha teanga á ndearadh. Tá an UGJT (Bowles, 2011; Ellis, 2004; Ellis, 2005, 2015) agus an "*metalingual judgement test,"* MJT (Alderson, Clapham, & Wall, 1995; Alderson & Hudson, 2013) dearbhaithe mar mhodhanna bailí le léireolas a thástáil (Ellis, 2004, 2005).

Nuair a bhíonn brú ama ann, mar a bhíonn sa "*timed grammaticality judgement test"* (TGJT), ní bhíonn neart ama ag foghlaimeoirí le tarraingt ar an léireolas atá acu agus éilítear cinneadh uathoibríoch uathu. Nuair a bhíonn neart ama ag foghlaimeoirí le machnamh a dhéanamh ar chruinneas na habairte, áfach, mar a bhíonn sa UGJT, is féidir leo tarraingt ar a stóras léireolais (Ellis, 2005). Is fíor nach féidir cosc a chur ar úsáid an eolais intuigthe sa UGTJ, ach trí bhreis ama a chur ar fáil tugtar rogha don fhoghlaimeoir tarraingt ar a chuid léireolais"Where explicit knowledge is required, time is necessary for the learner to retrieve the relevant information and incorporate it into his response" (Bialystok, 1979, lch 100). Léiríonn Tábla 9 réimse staidéir a léiríonn an UGJT agus an MKT mar uirlisí a dhéanann tomhas cruinn ar léireolas sa dara teanga.

*Tábla 9*

*Staidéir ina ndéantar bailíochtú ar an UGJT agus an MJT mar thomhas cruinn ar léireolas*

| Údair an Staidéir | Rannpháirtithe | Uirlisí | Cineáil Anailíse | Toradh |
|---|---|---|---|---|
| Han & Ellis (1998) | 48 bhfoghlaimeoir fásta Béarla | *Oral Production Test* (OPT); TGJT;UGJT; Agallaimh ina raibh breithiúnas le tabhairt ar chruinneas na habairte agus an riail a fhógairt | Anailís príomh-chomhchodanna | Ualú tosca ar eolas intuigthe san OPT agus TGJT. Ualú tosca ar léireolas sa UGJT agus sna hagallaimh. |
| Ellis (2005) | 20 CD Béarla; 91 foghlaimeoir Béarla ag caighdeáin éagsúla | Deascán trialacha le cúig thriail: *Elicited Oral Imitation Test* (EIT); Oral narrative test (ONT), TGJT; UGJT; Metaknowledge test (MKT) | Anailís tosca taiscéalaíoch | Léiríodh an EIT, ONT agus TGJT mar uirlisí a tharraing ar eolas intuigthe. Léiríodh an UGJT agus an MJT mar uirlisí a tharraing ar léireolas |
| Bowles (2011) | Foghlaimeoirí Spáinnise T2 agus foghlaimeoirí oidhreachta | Na 5 thriail a bhí i ndeascán Ellis (2005) | Anailís Tosca Deimhniúcháin | Dearbhaíodh go raibh bailíocht tógán ag deascán trialacha Ellis le grúpa foghlaimeoirí éagsúla |
| Gutiérrez (2012) | Foghlaimeoirí T2 Spáinnise | UGJT; MKT; TGJT | Anailís príomh-chomhchodanna agus anailís tosca deimhniúcháin | Ba thomhas ar léireolas iad na habairtí míchruinne sa UGJT agus an MKT |
| Zhang (2015) | 100 foghlaimeoir T2 Béarla in ollscoil sa tSín | EIT; TGJT; UGJT; MKT | Anailís príomh-chomhchodanna agus anailís tosca deimhniúcháin | Dearbhaíodh, an EIT agus an TGJT mar thomhas ar eolas intuigthe; an UGJT agus MKT mar thomhas ar léireolas |

**3.8.2 Píolótú agus scóráil na dtrialacha gramadaí.** Rinneadh píolótú ar an triail ghramadaí le 53 MFO iarchéime i mí Mheán Fómhair 2015. Rinneadh leasuithe ar leagan amach na trialach i ndiaidh an phíolótaithe. Socraíodh ar an scóráil seo a leanas a chur i bhfeidhm:

**Cuid A:** Tugadh marc amháin do gach cinneadh ceart. Líon iomlán na marcanna: 40.

**Cuid B:** Tugadh marc amháin don cheartú ceart. Tugadh marc eile do mhíniúchán réasúnta ar chur i bhfeidhm an cheartúcháin. Is é seo an cur chuige céanna a bhí in Erlam et al. :

> It is important to note here that the criteria for adequate formation of the rule did not require the use of metalinguistic terminology, but simply the ability to articulate the concept/s deemed to be central in each case. We were, in other words attempting to avoid, as far as possible, any confusion between the knowledge that was being assessed (knowledge of language) and the means used to express it (metalanguage) (2009, lch 221).

Tugadh an marc ina dhá chuid: 16 don cheartúchán agus 16 don mhíniúchán. Cuireadh ceist ar chomhghleacaithe eile i Rannóg Theagasc na Gaeilge nuair a bhí aon éiginnteacht ann faoin marc. Líon iomlán na marcanna: 32.

**Cuid C:** Bronnadh marc amháin ar gach freagra ceart. Líon iomlán na marcanna: 16.

**3.9 Grúpa Fócais**

Eagraíodh dhá ghrúpa fócais ag deireadh na hidirghabhála. Bhí súil ag an taighdeoir go bhfaighfí léargas saibhir ionraic ar dhearcadh na MFO trí phróiseas an ghrúpa fócais. Modh agallaimh agus teicníocht bhreathnóireachta atá sa ghrúpa fócais**.** Cuireann Krueger & Casey (2015) síos air mar "a carefully planned series of discussions defined to obtain perceptions of a defined area of interest in a permissive, non-threatening environment" (lch 2).

Bhí seisear MFO sa chéad ghrúpa fócais mar ionadaithe ón dá ghrúpa thrialacha agus seisear MFO sa dara grúpa fócais mar ionadaithe ón dá ghrúpa chomparáide. Eagraíodh an dá ghrúpa fócais ag am lóin. Dúirt na rannpháirtithe go mbeadh siad sásta páirt a ghlacadh sna grúpaí fócais nuair a lorgaíodh saorálaithe ó na ceithre ghrúpa thurgnamhacha. Bhí cead faighte ó na rannpháirtithe go ndéanfaí taifead ar an ngrúpa fócais san fhoirm i ndáil le toiliú feasach a shínigh siad sa chéad rang ag tús an taighde. B'eol don taighdeoir go raibh sé an-tábhachtach go n-eascródh dearcadh na rannpháirtithe le linn an ghrúpa fócais agus nach mbeadh sé seo faoi smacht ag an taighdeoir (Cohen et al., 2011). Baineann grúpa fócais le "generating hypotheses that derive from the insights of the group" (Cohen et al. 2011, lch 436). Mar sin, cuireadh tús leis an ngrúpa fócais le ceisteanna leathana chun na rannpháirtithe a chur ar a suaimhneas, agus d'éirigh na ceisteanna níos dírithe lena linn. Tá ceisteanna an dá ghrúpa fócais ar fáil in Aguisín J1 agus J2. Cuirtear síos ar anailís na ngrúpaí fócais i dTábla 12.

**3.10 Bailíocht an Taighde**

Tá an méid seo le rá ag Cohen et al. : "If a piece of research is invalid then it is worthless" (2011, lch 179). Tuigeann an taighdeoir a ríthábhachtaí is atá sé go ndéanfaí gach iarracht ar bhailíocht an taighde a chosaint. Cé go bhfuil ainmníocht éagsúil in úsáid i gcomhair bailíocht taighde i modhanna CAINN agus CÁIL, baineann bailíocht sa dá réimse taighde le hardchaighdeán bailithe agus léirmhínithe sonraí a chinntiú (Cohen et al. 2011; Teddlie & Tashakkori, 2009). Sa taighde MM, má bhíonn an staidéar CAINN agus an staidéar CÁIL araon bailí glactar leis go mbeidh ardchaighdeán bailíochta ag an staidéar MM ar an iomlán (Teddlie & Tashakkori, 2009, lch 209). Baineann bailíocht chainníochtúil le bailíocht tomhais, is é sin tomhas cruinn ar thógán an staidéir agus le hiontaofacht sonraí, is é sin torthaí inmhacasamhlaithe a bhaint amach; baineann bailíocht cháilíochtúil le cruinneas agus inchreidteacht ó thaobh fírinne na rannpháirtithe a léiriú

(Teddlie & Tashakkori, 2009). Cuirtear síos ar na céimeanna a glacadh le bailíocht an taighde a chosaint i dTábla 10.

*Tábla 10*

*Bailíocht an Taighde CAINN (cáil)*

| An uirlis thaighde | Sórt anailíse | Sórt Bailíochta | Straitéisí Cosanta |
|---|---|---|---|
| Samplaí Scríbhneoireachta MFO BOid 1 (*N* = 80) | Cainníochtúil | Bailíocht Inmheánach<br>Bailíocht Tógán | Píolótú, fráma códaithe, úsáid NVivo, bailíocht dhaorbhreithnithe |
| C-thriail | Cainníochtúil | Bailíocht Tógán | Píolótú<br>Dearbhaithe mar thomhas ar inniúlacht ghinearálta teanga sa taighde céanna (féach mír 3.7) |
| An Triail Ghramadaí | Cainníochtúil | Bailíocht Tógán | UGJT agus MKT dearbhaithe sa taighde (féach Tábla 9) |
| | | Iontaofacht | Píolótú |
| | | Bailíocht Ábhair | Ábhair na dtrialacha dírithe ar spriocstruchtúir na hidirghabhála amháin.<br>Ábhair na dtrialacha mar an gcéanna sa trí thriail le hathrú foclóra amháin.<br>Bailíocht chomhthrátha (Ellis, 2015), trí chuid sa thriail le tástáil a dhéanamh ar léireolas. |
| Dearadh na cuasai-thrialach | | Bailíocht inmheánach | Anailís amsraitheanna<br>Iarthriail mhoillithe le tionchar moillithe nó ní ba bhuaine a thomhas (Cohen et al. 2011, lch 328)<br>Iarthriail mhoillithe leis an tionchar déanaíochta a sheachaint (Cohen et al. 2011, lch 328).<br>An méid ama céanna, an suíomh foghlama céanna, an teagascóir céanna agus na spriocstruchtúir chéanna sa seicheamh céanna don cheithre ghrúpa thurgnamhacha le linn na hidirghabhála<br>MFO ón daonra céanna le bailíocht aibithe a sheachaint |
| Grúpaí Fócais | Cáilíochtúil | | Faisnéisiú le piara<br>Na focail verbatim<br>NVivo: Códú, patrún, téamaí<br>Dialann an taighdeora<br>Laofacht an taighdeora a aithint |

### 3.11 Anailís ar na Sonraí

Mar atá molta ag Creswell & Clark (2011), chuaigh an taighdeoir trí phróiseas cúramach de (i) ullmhúchán, (ii) iniúchadh, (iii) anailís, (iv) léiriúchán, (v) léirmhíniú agus (vi) bailíochtú agus anailís á déanamh aici ar na sonraí. Ag teacht leis an gcur chuige MM a cuireadh i bhfeidhm sa staidéar seo, úsáideadh modhanna éagsúla cur chuige le hanailís a dhéanamh ar na sonraí CAINN agus cáil, mar atá léirithe i dTábla 11a, Tábla 11b agus Tábla 12. Rinneadh anailís neamhspleách ar an bpríomhseit torthaí CAINN le príomhcheist an taighde a fhreagairt. Rinneadh anailís neamhspleách ar na sonraí cáil le ceist thánaisteach an taighde a fhreagairt. Rinneadh comhtháthú ar na torthaí CAINN + CÁÍL agus meiti-infeireas á dhéanamh. Léiríonn Fíor 11 an fráma ama agus dearadh iomlán an taighde.

Tábla 11a

*Anailís Ábhair ar Earráidí Coitianta Scríbhneoireachta*

| An uirlis taighde | Sórt anailíse | Uirlis anailíse | Aschur na hanailíse |
|---|---|---|---|
| Samplaí Scríbhneoireachta MFO BOid 1 (*N* = 80) | Cainníochtúil | NVivo | Líon na n-earráidí i bhfoirm uimhriúil agus céatadáin |

Tábla 11b

*Príomhanailís Chainníochtúil an Taighde*

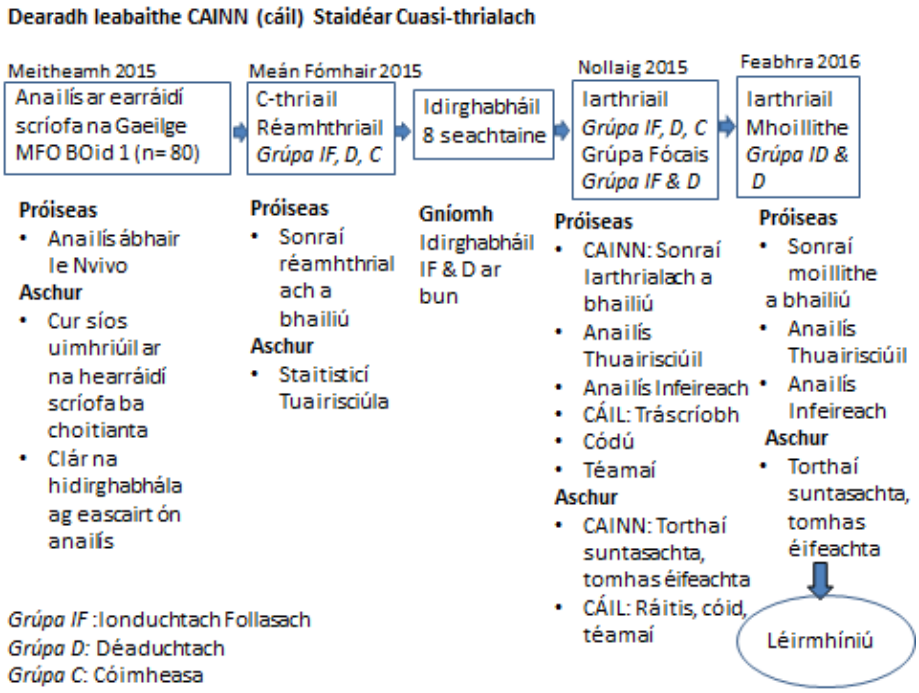
| Scála Sonraí | Cineál Sonraí | Samplaí neamhspleácha | Samplaí gaolmhara | Staitisticí Tuairisciúla | Comhghaolú staitistiúil | Difríocht idir fhoshamplaí | Tomhas éifeachta |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ainmniúil agus cóimheas | paraiméadrach | Grúpa IF, Grúpa D, agus Grúpa C sa C-thriail agus sa RT | | Meán, diall caighdeánach | Pearson product correlation | | |
| ainmniúil agus cóimheas | paraiméadrach | Grúpa IF agus Grúpa D sa RT agus sa IT | | Raon, Íos-scór, uas-scór, meánscór, meándifríocht idir scóranna | | Tomhas atriallach ANOVA | Páirt-*eta*-cearnach |
| ainmniúil agus cóimheas | paraiméadrach | Grúpa IF agus Grúpa D sa RT agus sa ITM | | Raon, Íos-scór, uas-scór, meánscór, meándifríocht idir scóranna | | Tomhas atriallach ANOVA | Páirt-*eta*-cearnach |
| ainmniúil agus cóimheas | paraiméadrach | | Grúpa IF agus Grúpa D ó RT go IT | | | Anailís chúlchéimniúil-líneach | Beta |
| ainmniúil agus cóimheas | paraiméadrach | Grúpa IF, Grúpa D agus Grúpa Csa RT & san IT | | Meán, diall caighdeánach | | Tomhas atriallach ANOVA Tástáil post-hoc Bonferroni | Páirt-*eta*-cearnach |
| ainmniúil agus cóimheas | paraiméadrach | | Na MFO ab airde/ ab ísle gnóachtáil sa ghrúpa IF agus sa ghrúpa D | Íos-scór, uas-scór, meán, diall caighdeánach | | Anailís chúlchéimniúil-líneach | |
| ainmniúil agus cóimheas | paraiméadrach | Grúpa IF & grúpa D ar na ceithre spriocstruchtúr gramadaí | | Céatadáin | | Tomhas atriallach ANOVA | Páirt-*eta*-cearnach |

Grúpa IF: Grúpa Ionduchtach-Follasach
Grúpa D: Grúpa Déaduchtach
Grúpa C: Grúpa Cóimheasa
ANOVA: *Analysis of Variance*

*Tábla 12*

*Anailís Cháilíochtúil an Taighde*

| An uirlis thaighde | Sórt anailíse | Uirlis anailíse | Aschur na hanailíse |
|---|---|---|---|
| Grúpaí Fócais | Cáilíochtúil | NVivo | Tras-scríbhinn, códú ar na patrúin éiritheacha, anailís ar bhonn téamúil (Creswell, 2014) |




Fíor 11 Dearadh Iomlán an Taighde

## 3.12 Infeireas

Tuigeann an taighdeoir gurb é an t-infeireas buaicphointe an taighde agus nach ionann ardchaighdeán sonraí a bhailiú agus ardchaighdeán infeiris a bhaint amach (Teddlie & Tashakkori, 2009). Le hardchaighdeán infeiris a bhaint amach ar na sonraí CAINN, cáil

agus MM chinn an taighdeoir ar *chreatlach comhtháite d'ardchaighdeán infeiris* (Teddlie & Tashakkori 2009, lch 301) a úsáid. Tá aistriúchán den chreatlach léirithe in Aguisín K.

Maidir le ginearálú a dhéanamh le staidéar MM, molann Teddlie & Tashakkori an téarma infeireas inaistrithe: "Inference transferability is the degree to which these conclusions may be applied to other similar settings, people, time periods, contexts and theoretical representation of the constructs" (2009, lch 287). Bíonn tionchar ag an modh samplála ar pharaiméadair ghinearálaithe an taighde. Toisc nach sampláil randamach a cuireadh i bhfeidhm sa saothar seo, níl sé mar aidhm aige ach torthaí a ghinearálú chuig pobal na bhfochéimithe BOid san institiúid oideachais ina ndearnadh an taighde nó in institiúidí oideachais  eile atá comhchosúil léi.

### 3.13 Cúrsaí Eitice

Leanadh cód eitice Choláiste Phádraig go cúramach ag gach céim den taighde. Níor tosaíodh ar an taighde go dtí go raibh cead faighte ó Choiste Eitice an Choláiste. Ghlac na MFO páirt ann go roghnach, agus míníodh an taighde dóibh ó bhéal agus i scríbhinn ag an gcéad rang. Bhí cead ag na MFO tarraingt siar ón taighde am ar bith dá mba mhian leo. Cosnaíodh rúndacht na rannpháirtithe trí chód a úsáid don anailís CAINN agus cáil agus i dtuairisciú ar an taighde. Tá na céimeanna a tógadh le cloí le hardchaighdeán eitice mínithe sa ráiteas i bhfriotal simplí agus san fhoirm i ndáil le toiliú feasach a shínigh gach MFO a bhí páirteach sa taighde (Aguisíní B1, B2, B3, B4, C1 agus C2).

### 3.14 Conclúid

Cuireadh síos sa chaibidil seo ar dhearadh an taighde MM leabaithe a cuireadh i bhfeidhm sa saothar seo.  Pléadh dearadh, píolótú agus cur i bhfeidhm na n-uirlisí taighde. Tugadh aird ar bhailíocht, ar iontaofacht agus infeireas ón taighde.  Pléadh cúrsaí eitice agus míníodh modhanna anailíseacha an taighde.

## Caibidil a Ceathair : Torthaí agus Anailís

### 4.1 Réamhrá

Sa chaibidil seo tugtar faoi anailís ghrinn agus tuairisciú a dhéanamh ar thorthaí an taighde. Roinntear an chaibidil ina trí chuid. Sa chéad chuid déantar iniúchadh ar thorthaí na hanailíse ábhair ar earráidí scríofa Gaeilge MFO BOid 1 a rinneadh mar thúsphointe an taighde. Sa dara cuid den chaibidil cuirtear síos ar rannpháirtithe an phríomhthurgnaimh chainníochtúil. Críortar hipitéisí an phríomhthaighde chainníochtúil agus cuirtear i láthair na torthaí cainníochtúla. Chun cur leis an bpríomhthurgnamh cainníochtúil déantar anailís cháilíochtúil ar dhá ghrúpa fócais (ionduchtach agus déaduchtach) sa tríú cuid den chaibidil le léargas a thabhairt ar eispéiris foghlama na MFO le linn na hidirghabhála.

Déantar nasc le fráma coincheapúil an staidéir i ngach cuid den chaibidil trí phlé a dhéanamh ar thorthaí an taighde i bhfianaise na litríochta a bhaineann le léireolas, le hoideachas múinteoirí teanga agus le teagasc na Gaeilge.

## Cuid a hAon

### 4.2 Anailís Ábhair ar Éarráidí Scríofa sa Ghaeilge

Cuirtear síos anseo ar thorthaí an anailís ábhair ar earráidí scríofa Gaeilge mac léinn BOid 1 ($N = 80$) a rinneadh ag deireadh na bliana acadúla 2015. Bhain tábhacht leis an anailís ábhair d'fhonn spriocstruchtúir oiriúnacha a roghnú don tionscadal taighde a bheadh mar earráidí coitianta ag MFO BOid 2 san institiúid oideachais. Tugadh cur síos cuimsitheach ar phróiseas an anailís ábhair i gCaibidil a Trí. D'fhéadfadh na torthaí seo a bheith mar ábhar suime d'oideoirí múinteoirí agus do lucht scríofa cúrsaí teanga atá ag plé le MFO chomh maith, trí eolas a thabhairt dóibh ar na hearráidí scríofa ba choitianta a bhí ag sampla amháin de MFO. Úsáideadh an ríomhchlár NVivo (Richards, 2005) mar uirlis leis an anailís ábhair a éascú. Cuireann úsáid ríomhchlár le trédhearcacht phróiseas na hanailíse trí rian cuimsitheach iniúchta a chur ar fáil don léitheoir. Tá fráma códúcháin na

hanailíse ar fáil in Aguisín L.

**4.2.1 Torthaí na hanailíse ábhair.** Bhí gach freagra scríofa thart faoi 300 focal ar fhad agus mar sin rinneadh anailís ar thart faoi 24,000 focal. Cláraíodh 4,460 earráid leis an ríomhchlár NVivo, figiúr a léirigh go raibh earráid le fáil in thart faoi 18.23% den sampla scríbhneoireachta. Léiríonn Tábla 13 liosta aicmí na n-earráidí in ord na n-earráidí ba mhinice agus líon na mac léinn a rinne an earráid. Tugann an cuntas seo léargas dúinn ar thábhacht aon earráid ar leith, mar aon leis an gcéim olcais a bhaineann léi. Maidir le líon na n-earráidí, bhí ath-earráidí san áireamh go minic fosta, is é sin le rá gur minic a rinne an mac léinn céanna an earráid chéanna níos mó ná uair amháin. Is minic fosta gur bhain earráid le níos mó ná aicme amháin: cur i gcás *cúpla múinteoirí*; léiríonn an earráid seo go bhfuil tionchar an Bhéarla ar an nGaeilge agus go bhfuil earráid á déanamh leis an struchtúr *cúpla*. Tá cur síos níos míne ar na haicmí gramadaí agus ar líon na MFO a rinne earráid i ngach fo-aicme le léamh in Aguisín L.

*Tábla 13*

*Líon na nEarráidí agus Líon na MFO*

| Catagóirí na hAnailíse | Líon na MFO | Líon na nEarráidí |
|---|---|---|
| An Réamhfhocal | 75 | 489 |
| An Aidiacht | 72 | 262 |
| An Tuiseal Ginideach | 73 | 251 |
| Na Briathra Rialta | 65 | 246 |
| Na Briathra Neamhrialta | 50 | 173 |
| An tAinm Briathartha & an Aidiacht Bhriathartha | 57 | 150 |
| An tAinmfhocal | 58 | 148 |
| Dul an Bhéarla ar an nGaeilge | 58 | 147 |
| Séimhiú gan choinne | 56 | 119 |
| An Chopail | 58 | 118 |
| Na hUimhreacha | 47 | 75 |
| An Clásal Coibhneasta | 38 | 70 |
| Pointí Breise | 33 | 60 |
| Urú gan choinne | 27 | 37 |
| An Chiall a bheith Doiléir | 19 | 31 |
| Suíomh, Gluaiseacht agus Treo | 17 | 25 |

Tagann torthaí na  hanailíse ábhair seo le hanailísí eile a rinneadh ar earráidí scríofa i scrúdú Gaeilge na hArdteistiméireachta (Ó Domhnalláin & Ó Baoill, 1978; Ó Baoill, 1979; Ó Baoill, 1981), agus ar Ghaeilge scríofa sna hiarbhunscoileanna lán-Ghaeilge (Walsh, 2007). Cé nach ndéanann an taighde seo comparáid shonrach leis an taighde réamhluaite, is léir gurbh iad na hearráidí céanna a tháinig chun solais sna hanailísí éagsúla siúd, is nach bhfuil an t-ord olcais díreach mar an gcéanna i ngach anailís. Is díol spéise í an anailís seo mar gur sampla de scríbhneoireacht MFO BOid a bhí i gceist.

Na haicmí ba mhó ina ndearnadh earráid ná: na réamhfhocail, an aidiacht, an tuiseal ginideach, na briathra rialta, na briathra neamhrialta, an t-ainm briathartha, dul an Bhéarla ar an nGaeilge, séimhiú gan choinne, an chopail agus na huimhreacha. Rinne níos mó ná leath na MFO earráid amháin ar a laghad sna haicmí sin. Bhain an líon ba mhó earráidí leis na réamhfhocail (11% de na hearráidí ar fad), agus 94% de na MFO ag déanamh earráidí san aicme seo. Tá samplaí léirithe ó scrúdpháipéir na MFO a bhaineann le gach aicme earráide ar fáil in Aguisín M.

Is díol spéise é go ndearna 72.5% de MFO an tsampla seo earráid san aicme *Dul an Bhéarla ar na nGaeilge*. Mar a míníodh i gCaibidil a Dó, is samplaí de chódmheascadh (Ó Dónaill, 2000) iad na hearráidí seo. D'úsáid Ó Domhnalláin agus Ó Baoill (1978) an téarma "contrárachtaí teanga" le cur síos a dhéanamh ar ghnéithe den mháthairtheanga a bhíonn le sonrú sa sprioctheanga. Léirigh 76% de na rannpháirtithe i staidéar Uí Bhaoill (1981) earráid san aicme seo. Taispeánann Tábla 14 samplaí de thionchar an Bhéarla ar scríbhneoireacht Ghaeilge na MFO sa Ghaeilge. Is léir ó na samplaí seo go bhfuil bunús na n-earráidí mar a bhí in Ó Baoill (1981): is é sin, aistriúchán ón mBéarla, focal ar lár, earráid leis an gcopail, focail san ord mícheart, caint dhíreach agus indíreach mar aon le húsáid focail mhíchearta.

*Tábla 14*

*Samplaí de Thionchar an Bhéarla ar Scríbhneoireacht Ghaeilge na MFO*

1. *Bhí cúpla múinteoirí ag seinm na uirlisí traidisiúnta.*
2. *Tá sé an-mhaith agus tábhacht freisin. Tá sé a lán spraoi.*
3. *I meánscoil bhain mé an taitneamh as an rang.*
4. *Ní raibh muid ag caint Gaeilge an t-am ar fad agus bhí sé an míbhuntáiste.*
5. *Bhí mé sa Ghaeltacht an bhliain seo agus an cúpla bhliain ó shin.*
6. *Bheadh sé go hiontach dá rachadh gach rang am amháin sa bhliain.*
7. *Caithim a rá nach bhfuil taithí ró-mhaith agam ar fhoghlaim na teanga.*
8. *D'fhás mé suas le cainteoir líofa.*
9. *Nuair a chuaigh mé go dtí an Ghaeltacht leis an choláiste ag Cáisc bhí sé mo chéad am.*
10. *I mo thaithí féin ar fhoghlaim na Gaeilge tá sé an-mhaith.*
11. *Ansin bhí mo chuid Gaeilge ar chaighdeann go maith ach fuair mé íontas mór sa mheánscoil.*
12. *Sa mheánscoil bhí an bhfadhb céanna ar siúl.*
13. *Is léir go bhfuil mo thaithí gnáth ach tá mé ag déanamh níos mó oibre le Gaeilge aníos.*
14. *Tá a fhios agam go bhfuil seachtain na Gaeilge ar siúl ach measaim nach bhfuil sin go leor.*
15. *Ach ní úsáideann an iomarca daoine an teanga.*
16. *Tá ró-iomarca béim ar an nGaeilge scríofa.*
17. *Tá mórán acmhainní amach anseo anois.*
18. *Tá Gaeilge an teanga don tír seo agus sin é an fáth tá níos mó daoine ag iarraidh a labhraíonn Gaeilge.*
19. *Fuair mé post sa Ghaeltacht an bhliain tar éis.*
20. *Caithfigh an Ghaeilge a bheith páirt de seo.*
21. *Níl sé cad atá Gaeilge faoi ar core ar bith.*
22. *Ba mhaith leor craic agus spraoi a fháil as an nGaeilge.*
23. *Nuair a bhí mé i mbunscoil ní raibh na múinteoirí sásta chun Gaeilge a mhúineadh.*
24. *Bhí sé sa bhliain seo a rinne mé mo rogha theastaigh uaim a bheith i mo mhúinteoir.*
25. *Bhí mé ag imní mar ní raibh mé ag feabhsú.*

Ag eascairt ón anailís ábhair, socraíodh ar cheithre spriocstruchtúr don tionscadal taighde. Úsáideadh na critéir seo a leanas agus na spriocstruchtúir á roghnú:

- gur struchtúr é a tháinig chun cinn san anailís ábhair mar struchtúr a raibh earráid á déanamh ag céatadán suntasach de na MFO leis;
- go mbainfeadh na ceithre spriocstruchtúr le réimse aicmí éagsúla gramadaí, agus go mbeadh éagsúlacht ann i dtaobh leibhéil chastachta na struchtúr;
- go bhféadfaí an rogha spriocstruchtúr a chuimsiú taobh istigh den teorainn ama d'ocht seachtaine teagaisc;
- gur struchtúr é a bheadh in úsáid go rialta ag múinteoir bunscoile.

Is iad na ceithre spriocstruchtúr seo thíos a roghnaíodh don tionscadal taighde. Taispeánann an céatadán idir lúibíní líon na MFO a rinne earráid leis an struchtúr san anailís ábhair. Is sampla é gach ceann de na spriocstruchtúir Ghaeilge de struchtúr atá éagsúil leis an mBéarla.

- Na hUimhreacha (59%)
- An Aidiacht Shealbhach (48%)
- Na Réamhfhocail Shimplí mar chúis le séimhiú ar chonsan (79%)
- An tAinm Briathartha (71%)

Rinneadh cur síos sonrach i gCaibidil a Dó den saothar seo ar cad is eolas intuigthe agus cad is léireolas ann. Bhain earráidí na  hanailíse ábhair le sampla scríbhneoireachta na MFO agus iad ag scríobh faoi bhrú ama; mar sin is léargas é ar eolas intuigthe na MFO ar an nGaeilge seachas ar a gcuid léireolais. Toisc go raibh leibhéal suntasach deacrachta léirithe ag na MFO maidir le heolas intuigthe ar na ceithre spriocstruchtúr thuas ba dhócha go mbeadh deacracht acu i dtaobh léireolas ar na struchtúir. Chinn an taighdeoir mar sin gurbh fhiú tabhairt faoin idirghabháil le fiosrú cén cur chuige oideolaíoch (déaduchtach nó ionduchtach-follasach) is éifeachtaí le léireolas na MFO a fhorbairt ar na ceithre struchtúr

thuas. Tugadh cur síos cuimsitheach ar an idirghabháil oideolaíoch ag deireadh Chaibidil a Trí. Léiríonn Tábla 15 leagan amach an tionscadail taighde mar aon le samplaí léirithe agus meititheanga a bhain leis na spriocstruchtúir.

*Tábla 15*

*Leagan amach an Tionscadail Taighde de réir na Spriocstruchtúr*

| An tSeachtain dar Tús | Obair an Taighde | |
|---|---|---|
| 7/09/15 | Píolótú ar an C-thriail agus ar an triail ghramadaí | |
| 21/09/15 | Leasuithe á ndéanamh ar na huirlisí taighde<br>Athphíolótú ar an C-thriail | |
| 28/09/15 | Foirmeacha Eitice á síniú ag na MFO<br>C-thriail & an triail ghramadaí RT<br>Eolas á bhailiú faoi chúlra teanga na mac léinn | |
| An tSeachtain dar Tús | An Spriocstruchtúr | Meititheanga |
| 5/09/15 | Na huimhreacha**:**<br>*Na maoluimhreacha*<br>*Na bunuimhreacha le consan agus le guta* | Na maoluimhreacha<br>Na bunuimhreacha<br>uimhir uatha<br>uimhir iolra<br>consan, guta |
| 12/10/15 | Na huimhreacha:<br>*Na horduimhreacha le consan agus le guta*<br>*Na huimhreacha pearsanta* | Na horduimhreacha le consan agus le guta<br>Na huimhreacha pearsanta |
| 19/10/15 | *Uimhreacha Pearsanta: le fear, bean, múinteoir, tuismitheoir, páiste* | Na horduimhreacha le consan agus le guta<br>Na huimhreacha pearsanta<br>An tuiseal ginideach iolra |
| 26/10/15 | Réamhfhocail is cúis le séimhiú ar chonsan<br>*ar, do, mar, ó, faoi, um, roimh, de, trí, den, don, sa* | Réamhfhocail<br>Réamhfhocal simplí<br>Ainmfhocal |
| 2/11/15 | *Seachtain Léitheoireachta : Tasc Neamhspleách* | |
| 9/11/15 | Aidiacht Shealbhach<br>*(le consan agus le guta)* | Aidiacht Shealbhach<br>Seilbh |
| 16/11/15 | An tAinm Briathartha<br>*An bhféadfá an — a fháil/ a dhéanamh ?*<br>*— a chur in ionad (chuir)*<br>*Is maith liom a bheith ag —* | An tAinm Briathartha<br>Ainmní, cuspóir, briathar<br>Comhréir na habairte |
| 23/11/15 | An tAinm Briathartha<br>*Tá mé á dhéanamh.*<br>*Tá mé á foghlaim* | An tAinm Briathartha<br>Ainmní, cuspóir, briathar<br>Comhréir na habairte<br>Firinscneach, baininscneach |
| 30/11/15 | Súil Siar | |
| 7/12/15 | IT | |
| 1/2/16 | ITM | |

D'aithin Ó Domhnalláin & Ó Baoill (1978, lch 15) mar an príomhlocht a bhaineann le hanailís earráide ná go dtugtar barraíocht airde ar na hearráidí seachas ar an méid den teanga atá ceart cruinn ag an bhfoghlaimeoir. Cé gur dhírigh an taighdeoir ar earráidí amháin d'fhonn spriocstruchtúir a roghnú don tionscadal taighde, aithníonn sí go raibh eiseamláirí de scríbhneoireacht chruinn Ghaeilge le fáil i measc na samplaí scríbhneoireachta.

**Cuid a Dó**

### 4.3 An Príomhthurgnamh Cainníochtúil

Cuirtear síos sa chuid seo den chaibidil ar líon na MFO a bhí sa trí ghrúpa (ionduchtach, déaduchtach agus cóimheas) agus ar chúlra teanga na mac léinn. Nuair a úsáidtear an téarma ionduchtach glactar leis gurb é an grúpa ioduchtach-follasach atá i gceist i gcomhthéacs an tsaothair seo. Tugtar léargas ar bhuninniúlacht agus réimse cumais na MFO sa Ghaeilge mar a tháinig siad chun solais sa C-thriail agus sa RT ghramadaí. Tuairiscítear ar na tástálacha normáltachta a rinneadh roimh thús na hanailíse. Dearbhaítear go raibh athraitheacht chothrom i measc na dtrí ghrúpa sa C-thriail agus sa RT agus mar sin gur thástáil chothrom a bhí ann.

Fiosraítear hipitéisí cainníochtúla an staidéir ceann ar cheann. Maítear an hipitéis mhalartach mar thúsphointe i gcónaí. Sa chás go bhfuil difríocht shuntasach léirithe sna torthaí idir na grúpaí maítear an tomhas éifeachta trí pháirt-*eta* cearnaithe a chur i láthair agus *Cohen's d* a úsáid (Cohen, 1988). Tugann an tomhas éifeachta eolas dúinn ar mhéid na héifeachta atá níos luachmhaire ná eolas a chur i láthair faoi shuntas staitistiúil amháin (Pallant, 2013). Léiríonn páirt-*eta* cearnaithe an méid athraithis san athróg spleách atá mínithe de bharr na hathróige neamhspleáiche. Taispeánann *Cohen's d* an difríocht idir ghrúpaí de réir aonaid dhiall chaighdeánach. Léiríonn Tábla 16 treoirlínte Cohen (1988, lch 20) ar conas léirmhíniú a fháil ar thomhais éagsúla éifeachta nuair a bhíonn comparáid á

déanamh idir ghrúpaí. Cé gur *eta* cearnaithe atá léirithe ag Cohen, is iad na treoirlínte céanna a úsáidtear do pháirt-*eta* cearnaithe (Pallant, 2013). Is é an ríomhchlár SPSS a úsáideadh mar uirlis le tabhairt faoin anailís chainníochtúil.

I ndiaidh cur i láthair a dhéanamh ar na torthaí cainníochtúla pléitear iad i bhfianaise na litríochta is ábhartha do fhráma coincheapúil an staidéir. Críortar na torthaí cainníochtúla faoi na sé fhotheideal seo a leanas: inniúlacht Ghaeilge na MFO, an cur chuige oideolaíoch, forbairt an léireolais i rith an taighde, eolas gnásúil agus eolas fógrach teanga, meititheanga agus éagsúlacht struchtúr.

*Tábla 16*

*Treoirlínte Cohen le Tomhas Éifeachta a mheas (Aistrithe ó Pallant, 2013, lch 218)*

| Méid | *Eta cearnaithe* (% athraithis mínithe) | *Cohen's d* (aonaid dhiall chaighdeánach) |
|---|---|---|
| Beag | .01 nó 1% | .2 |
| Meánach | .06 nó 6% | .5 |
| Mór | .138 nó 13.8% | .8 |

### 4.3.1 Líon na MFO sna grúpaí turgnamhacha.

Bhí ceithre rang-ghrúpa sa Ghaeilge Ghairmiúil BOid 2 páirteach san idirghabháil: dhá rang-ghrúpa a tháinig ar na rialacha gramadaí go hionduchtach agus dhá rang-ghrúpa ar míníodh na rialacha go déaduchtach dóibh. Ar mhaithe le próiseas na hanailíse roinneadh na ceithre rang-ghrúpa ina dhá mhórghrúpa: aon ghrúpa ionduchtach ($n$ = 30) agus aon ghrúpa déaduchtach ($n$ = 29).

Bhí dhá rang-ghrúpa roghnaithe go randamach ón mbliain BOid 2 le bheith mar ghrúpa cóimheasa sa staidéar ($n$ = 32). Cé gur chuimsigh an grúpa cóimheasa cuid de na spriocstruchtúir le linn an ghnáthchúrsa sa Ghaeilge Ghairmiúil, ní raibh idirghabháil fhoirm-dhírithe ar leith i gceist leis an ngrúpa seo. Bhí an teagascóir céanna ag an dá rang-ghrúpa cóimheasa, agus iarradh uirthi an C-thriail agus an RT a chur ar an dá rang-ghrúpa

ag tús an tseimeastair agus an IT a chur orthu ag deireadh an tseimeastair. Rinne an grúpa cóimheasa na trialacha sna seachtainí céanna ina raibh na trialacha ar siúl ag na grúpaí eile. Toisc go raibh an IT ar siúl seachtain roimh shos na Nollag bhí go leor imeachtaí sóisialta ar bun ag mic léinn san institiúid oideachais agus cuireadh isteach ar chúrsaí tinrimh dá bharr. Mar gheall go raibh líon mór mac léinn ón ngrúpa cóimheasa as láthair don IT (16 as 32) socraíodh na MFO a bhí i láthair don RT agus don IT araon ($n$ = 16), agus iad amháin, a chur san áireamh agus anailís á déanamh ar thorthaí an ghrúpa. Ba í an taighdeoir féin a bhí mar theagascóir ag na ceithre rang-ghrúpa eile agus d'éirigh léi ardtinreamh a spreagadh trí mheabhrú do na mic léinn ó bhéal agus trí ríomhphost an tseachtain roimh na trialacha an tábhacht a bhain le hardtinreamh.

Bhí 75 MFO BOid 2 (12 fireann, 63 baineann) páirteach sa phríomhthurgnamh cainníochtúil. Léiríonn Tábla 17 líon na mac léinn sa ghrúpa ionduchtach (an grúpa trialach), sa ghrúpa déaduchtach (an grúpa comparáide) agus sa ghrúpa cóimheasa ag Céim a hAon (roimh an idirghabháil), ag Céim a Dó (tar éis na hidirghabhála) agus ag Céim a Trí (seacht seachtaine tar éis na hidirghabhála) den taighde.

*Tábla 17*

*Líon na Mac Léinn sna Grúpaí ag Céimeanna an Taighde*

| Céim an Taighde | Grúpa Ionduchtach | Grúpa Déaduchtach | Grúpa Cóimheasa |
|---|---|---|---|
| Céim a hAon: RT | ($n$ = 30) | ($n$ = 29) | ($n$ = 32) |
| Céim a Dó:IT | ($n$ = 28) | ($n$ = 27) | ($n$ = 16) |
| Céim a Trí: ITM | ($n$ = 28) | ($n$ = 29) | |

**4.3.2 Cúlra teanga na rannpháirtithe sa staidéar.** Mar riachtanas iontrála ar an gcúrsa BOid (An Roinn Oideachais & Scileanna, 2016c), bhí grád C ar a laghad bainte amach ag gach mac léinn i scrúdú Gaeilge na hArdteistiméireachta ag an ardleibhéal. Bhí CD amháin san áireamh sa sampla a raibh Gaeilge agus Béarla mar chéad teangacha aici.

Sa bhliainghrúpa áirithe seo san institiúid oideachais bhí níos lú ná 3% de na mic léinn ina gcainteoirí dúchais Ghaeilge; ba é Béarla céad teanga na MFO eile a bhí sa sampla. Ag eascairt ó cheistneoir faoi chúlra na mac léinn sonraíodh gur fhreastail mórchuid na mac léinn ($n$ = 66) ar scoil a raibh an Béarla mar mheán teagaisc inti ag an mbunleibhéal agus ag an meánleibhéal. D'fhreastail an t-aon CD amháin a bhí sa sampla ar bhunscoil agus ar mheánscoil Ghaeltachta. Bhí triúr mac léinn sa sampla a d'fhreastail ar scoil lán-Ghaeilge ag an mbunleibhéal agus ag an meánleibhéal. D'fhreastail ceathrar mac léinn ar bhunscoil lán-Ghaeilge agus ansin ar mheánscoil Bhéarla. Bhí mac léinn amháin sa sampla a d'fhreastail ar bhunscoil Bhéarla agus ar mheánscoil lán-Ghaeilge. Tugann an t-eolas seo le fios gur fhreastail 10% den sampla ar scoil lán-Ghaeilge ag an mbunleibhéal nó ag an meánleibhéal. Bhí an Ghaeilge roghnaithe mar mhórspeisialachas ag seachtar de na MFO sa sampla. Ciallaíonn sé sin gur fhreastail na mic léinn seo ar léachtaí breise Gaeilge gach seachtain. Bhí trí léacht aon uair an chloig agus seimineár tacaíochta amháin aon uair an chloig in aghaidh na seachtaine acu, ina raibh cúrsaí litríochta agus saoithiúlachta á bplé. Taispeántar cúlra teanga na MFO a bhí sa trí ghrúpa i dTábla 18.

*Tábla 18*

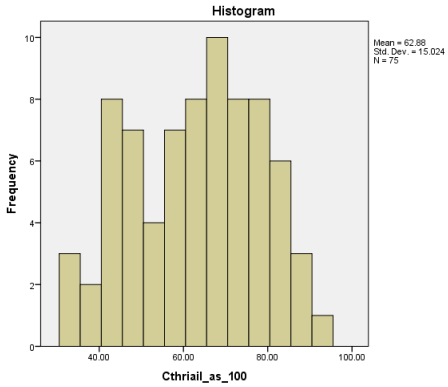
*Cúlra teanga na MFO*

| Grúpa | CD | Bunscoil & Iarbhunscoil M-B | Bunscoil & Iarbhunscoil L-G | Bunscoil L-G & Iarbhunscoil M-B | Bunscoil M-B & Iarbhunscoil L-G | Speisialach as sa Ghaeilge |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Grúpa Ionduchtach ($n$ = 30) | 0 | 29 | 1 | 0 | 0 | 3 |
| Grúpa Déaduchtach ($n$ = 29) | 1 | 24 | 0 | 3 | 1 | 1 |
| Grúpa Cóimheasa ($n$ = 16) | 0 | 13 | 2 | 1 | 0 | 3 |

*M-B: Scoil a bhfuil an Béarla mar mheán teagaisc inti; L-G: Scoil lán-Ghaeilge

### 4.4 Inniúlacht an tSampla sa Ghaeilge

**4.4.1 Torthaí C-thrialach an tsampla.** Ba í an sprioc a bhain le C-thriail a chur ar na rannpháirtithe ag tús an taighde ná tástáil a dhéanamh ar inniúlacht ghinearálta na MFO sa Ghaeilge, mar go mbeadh tionchar aige sin ar aon tátal a bhainfí as torthaí an taighde. Bronnadh marc as 100 ar gach MFO sa C-thriail. Léirigh anailís thuairisciúil a rinneadh ar an ngrúpa iomlán ($n$ = 75) go raibh réimse leathan feidhmíochta i measc na mac léinn sa Ghaeilge (M = 62.88, DC = 15.02), mar atá léirithe sa histeagram i bhFíor 11.




Fíor 11: Histeagram de Thorthaí na C-thrialach

Cé gur theip ar níos mó ná ceathrú de na MFO (26.7%, $n$ = 20) scór ní b'airde ná 50% a bhaint amach sa C-thriail, bhí mic léinn eile ag barr an scála, ina measc 14.7% de na MFO ($n$ = 11) a ghnóthaigh ardscór idir 80 agus 90. Níor éirigh le MFO ar bith lánmharcanna a bhaint amach ar an C-thriail. An marc ab airde agus an marc ab ísle a scóráladh ná 92 ($n$ = 1) agus 33 ($n$ = 1), faoi seach.

**4.4.1.2** ***Comhghaolú idir an C-thriail agus an RT.*** Baineadh feidhm as comhghaolú Pearson le fiosrú an raibh comhghaol idir torthaí na MFO sa C-thriail agus torthaí na MFO sa RT. Taispeánadh go raibh comhghaolú láidir dearfach idir torthaí C-thrialach na dtrí ghrúpa (ionduchtach, déaduchtach agus cóimheas) agus Cuid A ($r$(73) = .57, $p$ = <.001), Cuid Bi ($r$(73) = .64, $p$ = <.001) agus Cuid Bii ($r$(73) = .61, $p$ = *<.001*) den RT agus gur

comhghaolú suntasach a bhí ann ag an leibhéal staitistice ab airde. Léiríodh go raibh comhghaolú meánach dearfach idir torthaí na C-thrialach a bhí ag an ngrúpa ionduchtach agus ag an ngrúpa déaduchtach i gCuid C den scrúdú ($r(57) = .47$, $p = < .01$). Míneofar ar ball an chúis nár cuireadh an grúpa cóimheasa san áireamh do Chuid C. Thug na torthaí seo le fios gur éirigh níos fearr sa RT le MFO a raibh ardscór acu sa C-thriail, mar a mbeifí ag súil leis.

**4.4.2 Réimse cumais sna grúpaí.** Is fiú féachaint ar staitisticí tuairisciúla na C-thrialach mar chúig rang-ghrúpa aonaracha, mar atá léirithe i dTábla 19. Is follas ón diall caighdeánach ard go raibh an-éagsúlacht chumais i measc na MFO i ngach aon rang-ghrúpa. Cé go raibh líon na mac léinn sna grúpaí teagaisc sách beag ($n = 18$, $n = 12$, $n = 14$, $n = 15$, $n = 16$), léiríonn íosmharc (IM) agus uasmharc (UM) an ranga (grúpa A: IM = 38.00, UM = 85.00; grúpa B: IM = 40.00, UM = 92.00; grúpa C: IM = 40.00, UM = 92.00; grúpa D: IM = 33.00, UM = 86.00; grúpa E: IM = 44.00, UM = 90.00) go raibh MFO a raibh ardchumas sa Ghaeilge acu agus MFO a raibh lagchumas acu á dteagasc i ngach aon rang-ghrúpa.

*Tábla 19*

*Staitisticí Tuairisciúla na C-thrialach de réir Rang-ghrúpaí*

| Rang | N | Raon | Meán | Diall Caigh. |
|---|---|---|---|---|
| Rang A: Ionduchtach | 18 | 47.00 | 66.83 | 13.01 |
| Rang B: Ionduchtach | 12 | 52.00 | 58.33 | 17.44 |
| Rang C: Déaduchtach | 14 | 52.00 | 61.43 | 16.85 |
| Rang D: Déaduchtach | 15 | 53.00 | 64.53 | 13.45 |
| Rang E: Grúpa Cóimheasa | 16 | 46.00 | 61.56 | 15.55 |

**4.4.3 Torthaí RT an tsampla.** Tugann anailís thuairisciúil ar ghnóthachtáil na MFO i gcodanna éagsúla den RT léargas dúinn ar eolas gramadúil na MFO sa Ghaeilge. Rinneadh anailís thuairisciúil ar thorthaí na RT cuid ar chuid (Cuid A, Cuid Bi, Cuid Bii agus Cuid C). Athraíodh scóir an tsampla i ngach cuid go céatadán chun an chomparáid a éascú. Tháinig Cuid A den RT chun cinn mar an chuid ab éasca do na MFO, leis an meán ab airde agus an diall caighdeánach ba lú (M = 57.7, DC = 9.68) idir na ceithre chuid den TG.

I gCuid Bi nuair a bhí ar na MFO an earráid san abairt a aithint agus a cheartú d'éirigh le 56% (*n* = 42) de mhic léinn leathmharcanna a bhaint amach. Ba é an scór ba lú ná 1 as 16 (*n* = 1) agus an scór ab airde ná 14.5 as 16 (*n* = 1). Tháinig Cuid Bii chun cinn, nuair a iarradh ar na MFO míniú a thabhairt ar an gceartúchán a rinne siad san abairt roimhe, mar an chuid ba dheacra den RT do na mic léinn, leis an meán ab ísle as na ceithre chuid den triail agus le DC ard (M = 25.87, DC = 17.74). Níor éirigh ach le 8% de na MFO (*n* = 6) scór ní b'airde ná 50% a bhaint amach i gCuid Bii. Ba é an scór ab airde ná 10.5 marc as 16 (*n* = 1). Is díol spéise é go bhfuair 14.7% den sampla (*n* = 11) scór de náid.

Tá sé suimiúil go bhfuair na MFO meán ní b'airde i gCuid Bi den RT (M = 47.79, DC = 18.97) ná mar a fuair siad i gCuid Bii (M = 25.87, DC = 17.74), is é sin le rá i gcásanna áirithe, cé gur éirigh leis na MFO an ceartú cruinn a dhéanamh ach gur theip orthu míniú a thabhairt ar a ngníomh. Is suimiúil fosta gur tháinig roinnt rialacha díchéillí chun cinn nuair a thug mic léinn míniú i gCuid Bii ar an 'gceartú' a bhí déanta acu i gCuid Bi. Léirítear roinnt samplaí de na rialacha díchéillí a tugadh chun solais sa RT in Aguisín N.

Fágtar an grúpa cóimheasa as an áireamh san anailís ar Chuid C den RT agus déantar comparáid idir torthaí an ghrúpa ionduchtaigh agus torthaí an ghrúpa dhéaduchtaigh amháin. Triail mheititheanga a bhí i gCuid C den triail. Arís léiríonn na torthaí an-réimse cumais (M = 56.67, DC = 23.38). Tugann an DC ard le fios go bhfuil réimse fairsing cumais i measc na MFO ó thaobh meititheanga de.

Agus na ceithre chuid den RT á gcur san áireamh, léirigh gach cuid de go raibh easnaimh mhóra in eolas gramadúil MFO an tsampla seo. Níor éirigh le mac léinn ar bith lánmharcanna a bhaint amach in aon chuid den RT. Léiríodh go raibh laige shuntasach ag na MFO maidir le habairt a cheartú agus go háirithe maidir le riail a mhíniú, cumas a bheadh riachtanach don mhúinteoir bunscoile Gaeilge.

**An Príomhthurgnamh Cainníochtúil**

**4.5 Tástáil normáltachta**

Bhí sé tábhachtach a dheimhniú roimh thús na hanailíse go raibh dáileadh cothrom i measc an ghrúpa agus ar an ábhar sin go ndéanfaí anailís pharaiméadrach ar na sonraí taighde oiriúnach i gcás an tsaothair seo (Connolly, 2007). Baineadh feidhm as trí thriail leis seo a dheimhniú.

- Thaispeáin an histeagram atá léirithe i bhFíor 12 go raibh dáileadh réasúnta cothrom i measc scóir na MFO sa C-thriail. Is é is brí leis seo ná gur thit formhór na scór i lár an histeagraim, le mionlach na scór ar thaobhanna foircneacha an ghraif.
- Léirigh tástáil normáltachta Kolmogorov-Smirnov ar thorthaí na C-thrialach go raibh dáileadh normálta i measc an ghrúpa iomláin ($p$ = .084). Tugann luach $p$ níos airde na 0.05 le fios gur sampla normálta atá ann (Pallant, 2013).
- Léirigh tomhas sceabhachta agus tomhas curtóise ar thorthaí na rannpháirtithe sa RT go raibh na torthaí taobh istigh den réimse sceabhachta agus den réimse curtóise atá molta le hanailís pharaiméadrach a dhéanamh ar shonraí cainníochtúla (Kim, 2013).

**4.6 Comhchosúlacht na ngrúpaí**

Chun cur le bailíocht an staidéir rinneadh comparáid idir thorthaí na dtrí ghrúpa (an

grúpa ionduchtach, an grúpa déaduchtach agus an grúpa cóimheasa) sa C-thriail agus sa RT gramadaí roimh thús an taighde. Ba é an sprioc a bhain leis an tástáil seo ná aon laofacht de bharr difríochtaí aonair cumais sa staidéar a laghdú trí fhianaise a thabhairt go raibh athraitheacht chothrom inniúlachta i measc na dtrí ghrúpa ag Céim a hAon.

**4.6.1 Gnóthachtáil na dtrí ghrúpa sa C-thriail.** Léirigh anailís thuairisciúil ar thorthaí na C-thrialach go raibh an grúpa ionduchtach ($n$ = 30), an grúpa déaduchtach ($n$ = 29) agus an grúpa cóimheasa ($n$ = 16) comhchosúil lena chéile ó thaobh réimse inniúlachta de (grúpa ionduchtach M = 63.4, DC = 15.2; grúpa déaduchtach M = 63.0, DC = 14.9, grúpa cóimheas M = 61.6, DC = 15.6). Dhearbhaigh tástáil aontreo ANOVA go raibh aonchineálacht athraithis i measc na dtrí ghrúpa sa C-thriail chomh maith (F (2,2) = .08, $p$ = 0.9).

**4.6.2 Gnóthachtáil na dtrí ghrúpa sa RT.** Léirigh anailís aontreo ANOVA ar thorthaí na dtrí ghrúpa sa RT go raibh aonchineálacht athraithis idir na trí ghrúpa maidir le Cuid A (F (2,72) = 0.83, $p$ =.43), Cuid Bi (F (2,72) = 0.71, $p$ = .49) agus Cuid Bii (F (2,72) = 0.10, $p$ = .89) den RT. Dearbhaíonn luach ard $p$ anseo nach raibh difríocht shuntasach idir na grúpaí sa RT.

Tháinig difríocht shuntasach idir na trí ghrúpa chun cinn i gCuid C den RT, áfach: F (2,72) = 8.22, $p$ = <.001. Rinneadh tástáil *post hoc* Bonferroni le hiniúchadh a dhéanamh air seo. Léiríodh go raibh difríocht shuntasach mheáin idir an grúpa cóimheasa agus an grúpa ionduchtach ($p$ = <.001) agus idir an grúpa cóimheasa agus an grúpa déaduchtach ($p$ = .01). Chinn an taighdeoir ar athscrúdú a dhéanamh ar scripteanna RT an ghrúpa chóimheasa. Ba léir ón tsúil siar nár éirigh le cuid mhaith den ghrúpa dul chomh fada le Cuid C sa RT. Toisc nach raibh an grúpa cóimheasa ar comhchéim leis an dá ghrúpa eile, fágtar iad as an áireamh agus anailís á déanamh ar Chuid C den triail.

Fuarthas fianaise shoiléir ón anailís aontreo ANOVA ar thorthaí na C-thrialach agus ar

thorthaí na RT (Cuid A, Bi agus Bii) a thug le fios go raibh athraitheas chothrom i dtaobh inniúlacht na MFO sa Ghaeilge i measc na dtrí ghrúpa ag Céim 1. Socraíodh mar sin gur cóir leanúint leis an taighde agus príomh-hipitéis an staidéir a fhiosrú.

### 4.7 Príomh-hipitéis an Staidéir

Roinntear príomh-hipitéis an staidéir ina trí chuid:

• Hipitéis 1a: Beidh difríocht shuntasach idir ghnóthachtáil an ghrúpa ionduchtaigh agus an ghrúpa dhéaduchtaigh sa RT agus san IT.

• Hipitéis 1b: Beidh difríocht shuntasach idir dul chun cinn na MFO sa ghrúpa ionduchtach agus sa ghrúpa déaduchtach ó RT go IT.

• Hipitéis 1c: Beidh difríocht shuntasach idir ghnóthachtáil an ghrúpa ionduchtaigh agus an ghrúpa dhéaduchtaigh sa RT agus san ITM.

Ní mór aird a thabhairt ar theanga na hipitéisí. Baineann an focal *gnóthachtáil* le meánscóir na ngrúpaí iomlána ag na trí chéim taighde, ach baineann an téarma *dul chun cinn* leis an difríocht idir scóir MFO aonaracha idir céim amháin agus céim eile an taighde.

**4.7.1 Anailís thuairisciúil.** Mar chéad chéim, rinneadh anailís thuairisciúil ar thorthaí an ghrúpa ionduchtaigh agus an ghrúpa dhéaduchtaigh sa RT, san IT agus san ITM. Athraíodh scóir i gcodanna na trialach go céatadáin le próiseas na comparáide a éascú. Léirítear torthaí na hanailíse tuairisciúla don ghrúpa ionduchtach i dTábla 20a, agus don ghrúpa déaduchtach i dTábla 20b. Is follas ó na torthaí go raibh feabhas suntasach idir an RT agus an IT ag an dá ghrúpa i ngach cuid den TG agus nach raibh ach titim bheag i dtorthaí an dá ghrúpa san ITM. Tá ardú agus ísliú mheánscóir an ghrúpa ionduchtaigh agus an ghrúpa dhéaduchtaigh sna trí chéim taighde léirithe i dTábla 21a agus 21b.

*Tábla 20a*

*Torthaí Tuairisciúla an Ghrúpa Ionduchtaigh*

| Cuid den Triail | N | Raon | IM | UM | Meán | Diall Caigh. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Cuid A RT% | 30 | 40.00 | 42.50 | 82.50 | 59.42 | 10.37 |
| Cuid A IT% | 28 | 32.50 | 67.50 | 100.00 | 85.27 | 9.00 |
| Cuid A ITM% | 28 | 45.00 | 52.50 | 97.50 | 85.09 | 9.99 |
| Cuid Bi RT% | 30 | 71.88 | 18.75 | 90.63 | 50.94 | 17.81 |
| Cuid Bi IT% | 28 | 43.75 | 56.25 | 100.00 | 91.41 | 10.09 |
| Cuid Bi ITM% | 27 | 46.88 | 53.13 | 100.00 | 87.50 | 12.26 |
| Cuid Bii RT% | 30 | 59.38 | .00 | 59.38 | 26.46 | 19.90 |
| Cuid Bii IT% | 28 | 56.25 | 40.63 | 96.88 | 74.78 | 15.12 |
| Cuid Bii ITM% | 28 | 93.75 | .00 | 93.75 | 64.17 | 22.41 |
| Cuid C RT% | 30 | 93.75 | .00 | 93.75 | 60.42 | 24.20 |
| Cuid C IT% | 28 | 56.25 | 43.75 | 100.00 | 85.27 | 16.94 |
| Cuid C ITM% | 27 | 75.00 | 25.00 | 100.00 | 81.25 | 19.15 |

*Tábla 20b*

*Torthaí Tuairisciúla an Ghrúpa Déaduchtaigh*

| Cuid den Triail | N | Raon | IM | UM | Meán | Diall Caigh. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Cuid A RT% | 29 | 30.00 | 42.50 | 72.50 | 56.90 | 7.217 |
| Cuid A IT% | 27 | 40.00 | 57.50 | 97.50 | 81.94 | 10.27 |
| Cuid A ITM% | 29 | 45.00 | 52.50 | 97.50 | 80.00 | 11.24 |
| Cuid Bi RT% | 29 | 75.00 | 6.25 | 81.25 | 46.23 | 19.74 |
| Cuid Bi IT% | 27 | 40.63 | 59.38 | 100.00 | 84.72 | 10.08 |
| Cuid Bi ITM% | 29 | 50.00 | 50.00 | 100.00 | 82.33 | 13.78 |
| Cuid Bii RT% | 29 | 65.63 | .00 | 65.63 | 26.29 | 17.15 |
| Cuid Bii IT% | 27 | 59.38 | 31.25 | 90.63 | 62.04 | 18.70 |
| Cuid Bii ITM% | 29 | 68.75 | 21.88 | 90.63 | 59.91 | 19.43 |
| Cuid C RT% | 29 | 93.75 | .00 | 93.75 | 52.80 | 22.26 |
| Cuid C IT% | 27 | 81.25 | 18.75 | 100.00 | 75.46 | 20.06 |
| Cuid C ITM% | 29 | 62.50 | 37.50 | 100.00 | 76.08 | 16.20 |

*Tábla 21a*

*Meándifríocht Scóir an Ghrúpa Ionduchtaigh*

| Grúpa | Codanna na Trialach | | | |
|---|---|---|---|---|
| Ionduchtach | Cuid A | Cuid Bi | Cuid Bii | Cuid C |
| Meándifríocht RT go IT% | +25.85 | +40.47 | +48.32 | +24.85 |
| Meándifríocht RT go ITM% | +25.67 | +36.56 | +37.71 | +20.83 |
| Meándifríocht IT go ITM% | –.18 | –3.91 | –10.61 | –4.02 |

*Tábla 21b*

*Meándifríocht Scóir an Ghrúpa Dhéaduchtaigh*

| Grúpa | Codanna na Trialach | | | |
|---|---|---|---|---|
| Déaduchtach | Cuid A | Cuid Bi | Cuid Bii | Cuid C |
| Meándifríocht RT go IT% | +25.04 | +38.49 | +35.75 | +22.66 |
| Meándifríocht RT go ITM% | +23.1 | +36.1 | +33.62 | +23.28 |
| Meándifríocht IT go ITM% | –1.94 | –2.39 | –2.13 | +.62 |

**4.7.2 Hipitéis 1a.** Tugann an anailís chomparáideach idir meánscóir an ghrúpa ionduchtaigh agus an ghrúpa dhéaduchtaigh ón RT go IT léargas dúinn ar ghnóthachtáil na MFO díreach i ndiaidh na hidirghabhála. Is follas ó na staitisticí tuairisciúla (Tábla 20a agus Tábla 20b) gur tháinig feabhas an-suntasach ar mheánscór an dá ghrúpa idir an RT agus an IT i ngach cuid den TG. Cuireadh ANOVA atriallach i bhfeidhm leis an difríocht staitistiúil a mheas sna ceithre chuid den TG. Dearbhaigh an ANOVA go raibh ardú suntasach tagtha ar mheánscóir an dá ghrúpa ón RT go IT i ngach cuid den TG, agus gur feabhas é a bhí suntasach ó thaobh staitistice de (Cuid A: $F(1,1) = 195.48$, $p = <.001$, páirt-*eta* cearnaithe = .787; Cuid B: $F(1,1) = 273.14$, $p = <.00$, páirt-*eta* cearnaithe = .837; Cuid Bii = $F(1,1)$, 290.77, $p = <.001$, páirt-*eta* cearnaithe = .846; Cuid C: $F(1,1) = 76.80$, $p = <.001$, páirt-*eta* cearnaithe = .592). Léiríonn an pháirt-*eta* cearnaithe go raibh tomhas mór

éifeachta le sonrú i ngach cuid den triail. Taispeánadh gur lean na grúpaí patrúin chomhchosúla (Cuid A: F(1,1), = .014, $p$ = .906; Cuid Bi: = F(1,1) = .199, $p$ = .732; Cuid Bii: F(1,1) = 5.675, $p$ = .21; Cuid C: = F(1,1) = .081, $p$ = .777). Níor léiríodh go raibh difríocht shuntasach idir gnóthachtáil an ghrúpa ionduchtaigh agus an ghrúpa dhéaduchtaigh in aon chuid den TG, áfach (Cuid A: F(1,1) = 3.118, $p$ = .083; Cuid Bi: F(1,1) = 3.270, $p$ = .76; Cuid Bii: F(1,1) = 2.713, $p$ = 1.08; Cuid C: F(1,1) = 3.281, $p$ = .079).

**4.7.3 Hipitéis 1b.** Cuireadh anailís chúlchéimnithe il-líneach i bhfeidhm le fáil amach an raibh dul chun cinn ní ba mhó déanta ag mic léinn sa ghrúpa ionduchtach a bhí ar comhchumas le mic léinn sa ghrúpa déaduchtach. Ba iad an C-thriail agus grúpa a tástáladh na hathróga neamhspleácha, agus ba í an difríocht idir thorthaí na MFO ar an RT go IT an athróg spleách. Úsáideadh an C-thriail mar ghrúpa cóimheasa sa chaoi go bhfiosródh an anailís an difríocht idir dul chun cinn mac léinn chomhchumasacha sa dá ghrúpa. Úsáideadh an grúpa déaduchtach mar ghrúpa tagartha sa bhunachar sonraí sa chaoi go bhféadfadh an taighdeoir anailís chomparáideach a dhéanamh ar dhul chun cinn an ghrúpa ionduchtaigh. Toisc gur thástáil ilathróg a bhí anseo, agus go raibh suim ag an taighdeoir in athróg amháin, an grúpa, maítear an luach *beta* in ionad *eta* cearnaithe sa chás seo. Tuairiscítear ar thorthaí na hanailíse cúlchéimnithe il-líní de réir chodanna na TG.

I gCuid A ní raibh ach 6.2% den athraitheacht sna scóir mhínithe de bharr cumais nó grúpa ($R^2$ = .062, F (2,52) = 2.77, $p$ = 0.72) agus níor athraitheacht í a bhí suntasach ó thaobh staitistice de. Léiríodh nach raibh difríocht shuntasach ann maidir leis an ngrúpa ionduchtach (*beta* = –.016, $t$ = –.123, $p$ = .903). Bhí ardú ní b'airde i scóir na MFO ab ísle gnóachtáil sa C-thriail, agus b'ardú é a bhí suntasach ó thaobh staitistice de (*beta* = –.310, $t$ = –2.352, $p$ = .022).

I gCuid Bi bhí 23.5% den athraitheacht mhínithe de bharr cumais nó grúpa ($r^2$ = .235,

F (2,52) = 9.273, $p$ = <.001). Ba dhifríocht í a bhí suntasach ó taobh staitistice de. Léiríodh nach raibh difríocht shuntasach sa ghrúpa ionduchtach (*beta* = –.047, $t$ = .396, $p$ =.694). Bhí ardú ní b'airde sna scóir ag na MFO ab ísle gnóachtáil sa C-thriail, agus b'ardú é a bhí suntasach ó thaobh staitistice de (*beta* = –.511, $t$ = –4.28, $p$ = <.001).

I gCuid Bii bhí 16.8% den athraitheacht mhínithe de bharr cumais nó grúpa ($r^2$ = .168, F (2,52) = 6.440, $p$ = .003). Ba dhifríocht í a bhí suntasach ó taobh staitistice de. Sa chuid sin den triail taispeánadh go raibh difríocht shuntasach sa ghrúpa ionduchtach (*beta* = –.403, $t$ = –3.345, $p$ = .014). Bhí ardú ní b'airde sna scóir ag na MFO ab ísle gnóachtáil, agus b'ardú é a bhí suntasach ó thaobh staitistice de (*beta* = –.403, $t$ = –3.245, $p$ = .002).

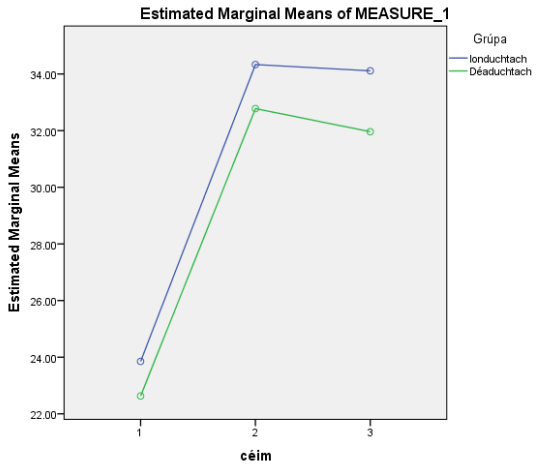
Socraíodh gurbh fhiú an anailís chúlchéimneach a chur i bhfeidhm maidir le Cuid Bii ón RT go ITM le fáil amach ar choinnigh an grúpa ionduchtach an lámh in uachtar ar an ngrúpa déaduchtach. An uair seo ní raibh ach 5.2% den athraitheacht mhínithe mar gheall ar chumas nó grúpa ($r^2$ = .052, F(2, 52) = 1.485, $p$ =.236), agus níor dhifríocht shuntasach í. Ní raibh difríocht shuntasach sa ghrúpa ionduchtach (*beta* = –.100, $t$ = –.757, $p$ = .452). Tugann na torthaí tuairisciúla le fios ó IT go ITM go raibh titim mhór (–10.61) i meánscóir an ghrúpa ionduchtaigh i gcomparáid le titim scóir an ghrúpa dhéaduchtaigh (–2.13). Bhí ardú ní b'airde i scóir na MFO ab ísle gnóachtáil, agus bhí an t-ardú seo suntasach ó thaobh staitistice de (*beta* = –.206, $t$ = –1.56, $p$ = .125).

I gCuid C bhí 4.5% den athraitheacht mhínithe mar gheall ar chumas nó grúpa ($r^2$ = .045, F(2, 52) = 2.259, $p$ = .115). Níor dhifríocht shuntasach í. Ní raibh difríocht shuntasach sa ghrúpa ionduchtach (*beta* = –.039, $t$ = –.294, $p$ = .770). Bhí ardú ní b'airde i scóir na mac léinn ab ísle gnóachtáil, agus b'ardú é a bhí suntasach ó thaobh staitistice de (*beta* = –.280, $t$ = –2.105, $p$ = .040).

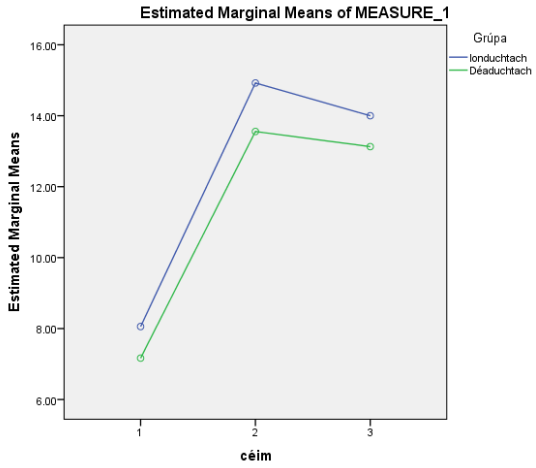
**4.7.4 Hipitéis 1c.** Is modh tábhachtach í hipitéis 1c le foghlaim mhoillithe nó foghlaim níos fadtréimhsí na MFO a mheas (Cohen et al., 2011). Léirigh an ANOVA atriallach go

raibh dul chun cinn ag an leibhéal suntasach ab airde déanta ag an dá ghrúpa ó RT go ITM (Cuid A, F(1,1) = 203.97, *p* = < .001, páirt-*eta* cearnaithe = .797; Cuid Bi F(1,1) = 270.75, *p* = <.001, páirt-*eta* cearnaithe = .841; Cuid Bii F(1,1) = 229.92, *p* = <.001, páirt-*eta* cearnaithe = .816; Cuid C, F(1,1,) = 71.82, *p* = <.001, páirt-*eta* cearnaithe = .585). Is tomhas fiúntach éifeachta é a léiríodh i ngach cuid den triail.

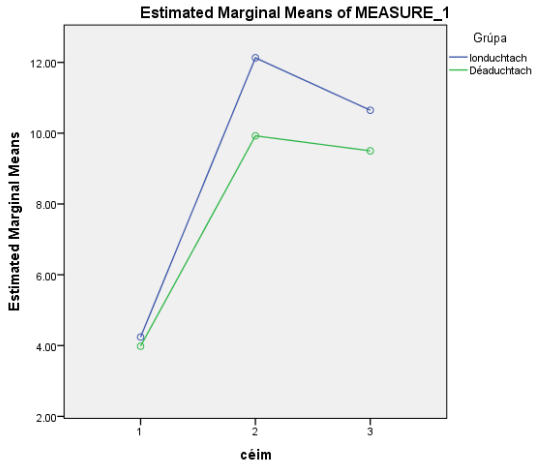
Socraíodh ar thomhas *post hoc* a chur i bhfeidhm chun an difríocht staitistiúil idir an grúpa ionduchtach agus an grúpa déaduchtach a mheas ag trí chéim an taighde. I bhFíor 12a,, Fíor 12b, Fíor 12c  agus Fíor 12d tá líne-chairt a léiríonn torthaí an dá ghrúpa i gcodanna na TG sa RT, IT agus ITM. Feictear anseo go leanann an dá ghrúpa patrún comhchosúil athruithe i ngach céim den triail (Cuid A F(1,1,) = .456, *p* =.503, páirt-*eta* cearnaithe = .009; Cuid Bi F(1,1) = .001, *p* = .977, páirt-*eta* cearnaithe = .000; Cuid Bii F(1,1) = 1.277, *p* = .264, páirt-*eta* cearnaithe = .024; Cuid C F(1,1,) = .355, *p* = .554, páirt-*eta* cearnaithe = .007). Tháinig difríocht shuntasach idir an dá ghrúpa chun cinn in dhá chuid den triail: Cuid A (F(1,1) = 4.99, *p* = 0.03, páirt-*eta* cearnaithe = .007) agus Cuid Bi (F(1,1) = 4.43, *p* = .04, páirt-*eta* cearnaithe = .080). Léiríodh gur bhain an grúpa ionduchtach 1.32 (3.3%) sa bhreis amach ar na ngrúpa déaduchtach i gCuid A den triail agus gur bhain siad 1.07 (6.68%) sa bhreis amach ar an ngrúpa déaduchtach i gCuid Bi den triail. Ba thomhas meánach éifeachta é a léiríodh sa dá chás. Níor léiríodh go raibh difríocht shuntasach idir an dá ghrúpa i gCuid Bii (F(1,1) = 3.37, *p* =.08) ná i gCuid C (F(1,1) = 3.29, *p* = .076) den triail.



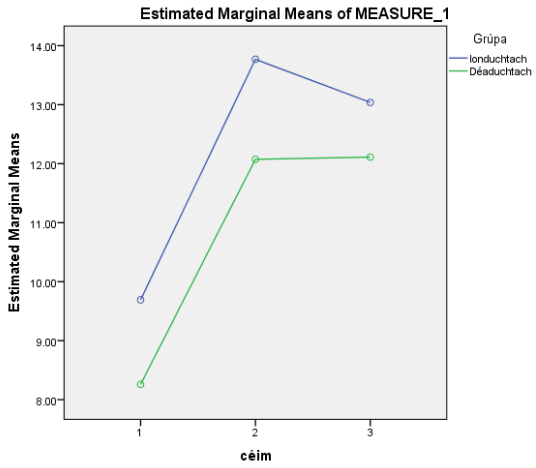

Fíor 12a: Líne-chairt: Cuid A den Triail Ghramadaí




Fíor 12b: Líne-chairt: Cuid Bi den Triail Ghramadaí




Fíor 12c:  Líne-chairt: Cuid Bii den Triail Ghramadaí




Fíor 12d: Líne-chairt: Cuid C den Triail Ghramadaí

**4.7.5 Achoimre ar na torthaí.** Dírítear arís ar chodanna de phríomh-hipitéis an staidéir le hachoimre shoiléir a thabhairt ar na torthaí.

**1a:** Níor léiríodh go raibh difríocht shuntasach idir gnóthachtáil an ghrúpa ionduchtaigh agus an ghrúpa dhéaduchtaigh sa RT agus san IT. Diúltaítear, mar sin, do hipitéis 1a.

**1b:** Léiríodh go raibh difríocht shuntasach idir dul chun cinn na MFO sa ghrúpa ionduchtach agus sa ghrúpa déaduchtach ó RT go IT maidir le Cuid Bii den triail amháin, agus gurbh iad MFO sa ghrúpa ionduchtach a rinne an dul chun cinn ba mhó. Dearbhaíodh, áfach, nach raibh difríocht shuntasach idir an dá ghrúpa i gCuid Bii san ITM. Glactar, mar sin, le cuid de hipitéis 1b.

**1c:** Dearbhaíodh go raibh difríocht shuntasach idir gnóthachtáil an ghrúpa ionduchtaigh agus an ghrúpa dhéaduchtaigh sa RT agus san ITM maidir le Cuid A gus Cuid Bi den TG, agus gurbh é an grúpa ionduchtach a ghnóthaigh na scóir ab airde. Glactar le cuid de hipitéis 1c.

### 4.8 An Dara Hipitéis

Hipitéis 2: Beidh difríocht shuntasach idir gnóthachtáil an ghrúpa ionduchtaigh, an

ghrúpa dhéaduchtaigh agus an ghrúpa cóimheasa sa RT agus san IT.

Bhain an dara hipitéis le hanailís a dhéanamh ar ghnóthachtáil na MFO, an grúpa cóimheasa san áireamh. D'fhiosraigh an hipitéis, mar sin, tionchar na hidirghabhála ar bhealach cuasai-thrialach trí chomparáid a dhéanamh le grúpa nár bhain idirghabháil ar leith leo.

Is follas ó na staitisticí tuairisciúla go raibh gnóthachtáil ní ba lú ag an ngrúpa cóimheasa i gCuid A, Cuid Bi agus Cuid Bii den IT gramadaí ná mar a bhí ag an ngrúpa ionduchtach nó ag an ngrúpa déaduchtach, mar ata léirithe i dTábla 22. Cé nár bhain idirghabháil ar leith leis an ngrúpa cóimheasa, is díol suntais é gur tháinig ardú ar mheánscóir an ghrúpa i rith an tréimhse taighde (Cuid A +6.09%; Cuid Bi +19.13%; Cuid Bii +21.68%).

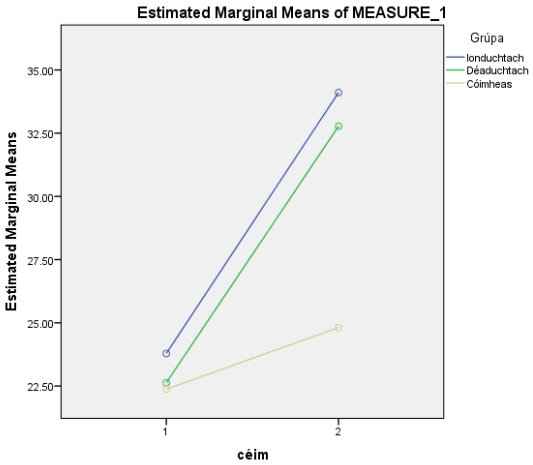
*Tábla 22*

*Torthaí Tuairisciúla na dTrí Ghrúpa*

| Cuid den Triail | An Grúpa | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Grúpa Ionduchtach | | Grúpa Déaduchtach | | Grúpa Cóimheasa | |
| | Meán | Diall caigh. | Meán | Diall caigh. | Meán | Diall caigh. |
| Cuid A RT/40 | 23.76 | 4.12 | 22.76 | 2.89 | 22.38 | 4.84 |
| Cuid A IT/40 | 34.10 | 3.60 | 32.78 | 4.10 | 24.81 | 3.80 |
| Cuid Bi RT/16 | 8.15 | 2.85 | 7.40 | 3.16 | 7.16 | 3.20 |
| Cuid Bi IT/16 | 14.63 | 1.61 | 13.56 | 1.61 | 10.25 | 2.92 |
| Cuid Bii RT/16 | 4.23 | 3.18 | 4.20 | 2.47 | 3.84 | 2.45 |
| Cuid Bii IT/16 | 11.96 | 2.42 | 9.93 | 2.99 | 7.40 | 2.92 |

Baineadh feidhm as ANOVA atrialach le suntas staitistiúil na ndifríochtaí idir gnóthachtáil na dtrí ghrúpa i gCuid A, Cuid Bi agus Cuid Bii den TG sa RT san IT a mheas. Tuairiscítear anois ar thorthaí an ANOVA de réir chodanna na TG.

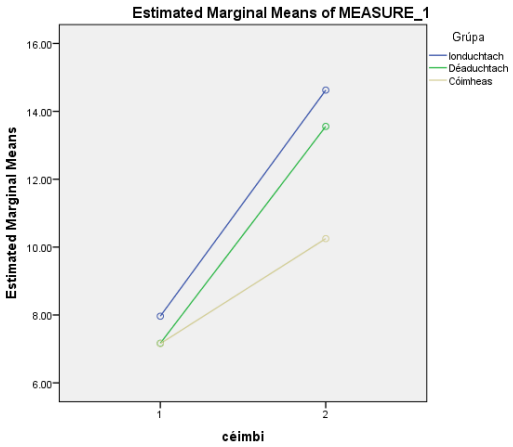
**4.8.1 Cuid A.** Léiríodh go raibh difríocht shuntasach idir scóir sa RT agus san IT maidir le Cuid A den triail (F(1,2,) = 139.76, $p$ = <.001, páirt-*eta* cearnaithe = .673) agus go raibh difríocht shuntasach idir na trí ghrúpa (Grúpa: F (1,2) = 18.10, $p$ = <.001, páirt-*eta* cearnaithe = .347). Léiríodh tomhas mór éifeachta sa dá chás. Dhearbhaigh tástáil *post hoc* Bonferroni go raibh meándifríocht shuntasach ($p$ = <.001) idir an grúpa ionduchtach agus an grúpa cóimheasa, agus 5.35 sa bhreis ar an ngrúpa cóimheasa á bhaint amach ag an ngrúpa ionduchtach. Léiríodh fosta go raibh meándifríocht shuntasach ($p$ = <.001) idir an grúpa déaduchtach agus an grúpa cóimheasa, agus 4.11 sa bhreis á bhaint amach ag an ngrúpa déaduchtach. Taispeánann Fíor 13a torthaí an ANOVA atrialach do chuid A i bhfoirm líne-chairt.




Fíor 13a: Torthaí ANOVA Atrialach: Cuid A

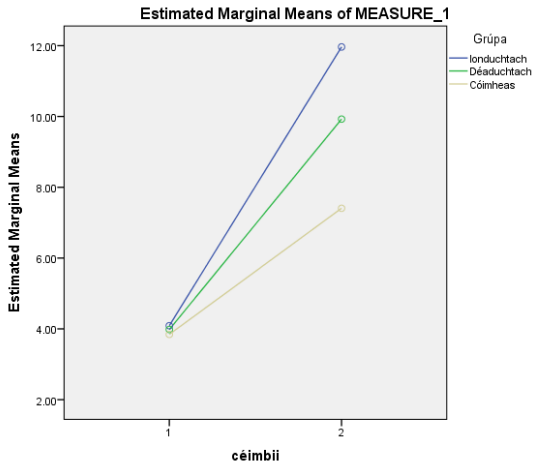
**4.8.2 Cuid Bi.** Léiríodh go raibh difríocht shuntasach idir meánscóir sa RT agus san IT maidir le Cuid Bi den triail (F(1,2,) = 242.06, $p$ = <.001, páirt-*eta* cearnaithe = .781) agus go raibh difríocht shuntasach idir na trí ghrúpa (F (1,2) = 7.43, $p$ = .001, páirt-*eta* cearnaithe = .179). Léirigh tástáil *post hoc* Bonferroni go raibh meándifríocht shuntasach ($p$ = .001) idir an grúpa ionduchtach agus an grúpa cóimheasa, agus 2.59 sa bhreis ar an ngrúpa cóimheasa á bhaint amach ag an ngrúpa ionduchtach. Níor léiríodh, áfach, go raibh difríocht shuntasach idir an grúpa déaduchtach agus an grúpa cóimheasa ($p$ = .051) ná idir

an grúpa ionduchtach agus an grúpa déaduchtach ($p$ = .334). Taispeánann Fíor 13b torthaí an ANOVA atrialach do chuid Bi i bhfoirm líne-chairt.




Fíor 13b: Torthaí ANOVA Atrialach: Cuid Bi

**4.8.3 Cuid Bii.** Léiríodh go raibh difríocht shuntasach idir scóir sa RT agus san IT maidir le Cuid Bii den triail (F(1,2,) = 281.34, $p$ = <.001, páirt-*eta* cearnaithe = .805) agus go raibh difríocht shuntasach idir na trí ghrúpa (F (1,2) = .501, $p$ = 0.009, páirt-*eta* cearnaithe = .128). Léirigh tástáil *post hoc* Bonferroni go raibh meándifríocht shuntasach ($p$ = .007) idir an grúpa ionduchtach agus an grúpa cóimheasa, agus 2.40 sa bhreis á bhaint amach ag an ngrúpa ionduchtach. Dearbhaíodh nach raibh difríocht shuntasach idir an grúpa déaduchtach agus an grúpa cóimheasa ($p$ = .265) agus nach raibh difríocht shuntasach idir an grúpa ionduchtach agus an grúpa déaduchtach ($p$ = .321). Taispeánann Fíor 13c torthaí an ANOVA atrialach do chuid Bii i bhfoirm líne-chairt.




Fíor 13c: Torthaí ANOVA Atrialach: Cuid Bii

**4.8.4 Achoimre ar na torthaí.** Léiríodh go raibh difríocht shuntasach idir gnóthachtáil an ghrúpa ionduchtaigh agus an ghrúpa cóimheasa maidir le Cuid A, Cuid Bi agus Cuid Bii san IT, agus gurbh é an grúpa ionduchtach a ghnóthaigh na marcanna ab airde. Taispeánadh go raibh difríocht shuntasach idir gnóthachtáil an ghrúpa dhéaduchtaigh agus an ghrúpa cóimheasa maidir le Cuid A den TG amháin. Ní raibh difríocht shuntasach idir scóir an ghrúpa dhéaduchtaigh agus an ghrúpa cóimheasa i gCuid Bi ná i gCuid Bii den TG. Glactar, mar sin, le cuid de hipitéis 2.

## 4.9 An Tríú Hipitéis

Hipitéis 3: Beidh difríocht shuntasach idir gnóthachtáil na MFO ab ísle gnóthachtáil agus ab airde gnóthachtáil sa ghrúpa ionduchtach agus idir gnóthachtáil na MFO ab ísle gnóthachtáil agus ab airde gnóthachtáil sa ghrúpa déaduchtach sa RT agus san IT.

Ba í inniúlacht Ghaeilge, mar a dearbhaíodh sa C-thriail, an athróg neamhspleách sa chuid seo den anailís, agus na meándifríochtaí idir na scóir ón RT go IT na hathróga spleácha. Breathnaíodh ar mheánscór na ngrúpaí sa C-thriail le lárscór a roghnú chun na MFO a rangú in dhá ghrúpa de mhic léinn ab ísle gnóthachtáil, is é sin mic léinn a fuair scór ní b'ísle ná 63 ar an C-thriail, agus de mhic léinn ab airde gnóthachtáil, is é sin na mic léinn a fuair scór ní b'airde ná 63 ar an C-thriail. Rangaíodh 18 MFO mar mhic léinn ab

airde gnóthachtáil agus 12 MFO mar mhic léinn ab ísle gnóthachtáil sa ghrúpa ionduchtach. Rangaíodh 17 MFO mar mhic léinn ab airde gnóthachtáil agus 12 MFO mar mhic léinn ab ísle gnóthachtáil sa ghrúpa déaduchtach. Léiríonn Tábla 23a agus Tábla 23b staitisticí tuairisciúla faoi mheándifríochtaí na MFO ab airde gnóthachtáil agus ab ísle gnóthachtáil sa ghrúpa ionduchtach agus sa ghrúpa déaduchtach.

*Tábla 23a*

*Meándifríochtaí an Ghrúpa Ionduchtaigh, Rangaithe de réir Léibhéal Gnóthachtála ar an C-thriail*

| Léibhéal Gnóthachtála | Cuid den Triail | N | Íos-scór | Uas-scór | Meán | Diall Caigh. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| MFO ab airde gnóthachtáil | A_RT_ITdifríocht/40 | 18 | –4.00 | 18.00 | 10.69 | 5.93 |
| | Bi_RT_ITdifríocht/16 | 18 | 1.50 | 10.00 | 6.13 | 2.84 |
| | Bii_RT_ITdifríocht/16 | 18 | –2.00 | 9.50 | 3.84 | 3.52 |
| | C_RT_ITdifríocht/16 | 18 | –1.00 | 7.00 | 3.63 | 2.45 |
| MFO ab ísle gnóthachtáil | A_RT_ITdifríocht/40 | 12 | 2.00 | 19.00 | 9.83 | 5.04 |
| | Bi_RT_ITdifríocht/16 | 12 | 1.00 | 12.00 | 7.38 | 2.94 |
| | Bii_RT_ITdifríocht/16 | 12 | –.50 | 9.50 | 4.21 | 2.73 |
| | C_RT_ITdifríocht/16 | 12 | –2.00 | 14.00 | 4.67 | 4.07 |

*Tábla 23b*

*Meándifríochtaí an Ghrúpa Dhéaduchtaigh, Rangaithe de réir Léibhéal Gnóthachtála ar an C-thriail*

| Léibhéal Gnóthachtála | Cuid den Triail | N | Íos-scór | Uas-scór | Meán | Diall Caigh. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| MFO ab airde gnóthachtáil | A_RT_ITdifríocht/40 | 17 | .00 | 17.00 | 8.00 | 5.30 |
| | Bi_RT_ITdifríocht/16 | 17 | –.50 | 8.50 | 4.86 | 2.45 |
| | Bii_RT_ITdifríocht/16 | 17 | –5.50 | 5.50 | 1.00 | 3.17 |
| | C_RT_ITdifríocht/16 | 17 | .00 | 6.00 | 2.40 | 1.96 |
| MFO ab ísle gnóthachtáil | A_RT_ITdifríocht/40 | 12 | 6.00 | 19.00 | 12.83 | 4.26 |
| | Bi_RT_ITdifríocht/16 | 12 | 3.00 | 11.50 | 8.29 | 2.44 |
| | Bii_RT_ITdifríocht/16 | 12 | 1.50 | 8.50 | 4.96 | 2.11 |
| | C_RT_ITdifríocht/16 | 12 | –1.00 | 14.00 | 5.58 | 4.14 |

Léirigh an cúlchéimniú il-líneach a cuireadh i láthair i rannóg 4.7.3 gurbh iad na MFO ab ísle gnóthachtáil a rinne an dul chun cinn ba mhó i ngach cuid den triail, agus gur difríocht í a bhí suntasach ó thaobh staitistice de i ngach cuid sa sampla iomlán. Sa chuid seo den anailís nuair a scartar an dá ghrúpa  ina ngrúpa ionduchtach agus ina ngrúpa déaduchtach sonraítear gur éirigh leis na foghlaimeoirí ab airde gnóthacháil agus leis na foghlaimeoirí ab ísle gnóthachtáil araon dul chun cinn suntasach a dhéanamh sa ghrúpa ionduchtach. Sa ghrúpa déaduchtach d'éirigh le foghlaimeoirí ab ísle gnóthachtáil dul chun cinn ní b'fhearr a dhéanamh ná foghlaimeoirí ab airde gnóthachtáil, mar atá léirithe i dTábla 23b.

**4.9.1 Achoimre.** Tugann na torthaí seo le fios go raibh an cur chuige ionduchtach-follasach éifeachtach i réimse leibhéil inniúlachta sa staidéar seo agus gurbh iad na foghlaimeoirí ab ísle gnóthachtáil ba mhó a rinne dul chun cinn sa ghrúpa déaduchtach. Glactar le cuid de hipitéis a 3.

**4.10 An Ceathrú Hipitéis**

Cumadh na trí hipitéis seo a leanas le hiniúchadh a dhéanamh ar eolas gramadúil na MFO ar na ceithre spriocstruchtúr ag na trí chéim den taighde.

- Hipitéis 4a: Beidh difríocht shuntasach i ngnóthachtáil MFO uile an tsampla ar na ceithre spriocstruchtúr éagsúla sa RT.
- Hipitéis 4b: Beidh difríocht shuntasach idir gnóthachtáil na MFO sa ghrúpa ionduchtach agus gnóthachtáil na MFO sa ghrúpa déaduchtach ar na ceithre spriocstruchtúr sa RT, IT, agus ITM.
- Hipitéis 4c: Beidh difríocht staitistiúil shuntasach i ngnóthachtáil na MFO i gCuid Bi agus i gCuid Bii den RT, IT, agus ITM.

Leis an gceathrú hipitéis a fhiosrú, cinneadh ar anailís a dhéanamh ar chodanna Bi agus Bii den TG mar gheall gur bhain an dá chuid go dlúth leis an sainmhíniú a tugadh ar

léireolas maidir leis an saothar seo, is é sin (*a*) tabhairt faoi deara an spriocstruchtúir ghramadaí (i gCuid Bi den triail bhí ar na MFO an earráid a thabhairt faoi deara san abairt agus an ceartú cuí a dhéanamh) agus (*b*) eolas riailbhunaithe a fhógairt go follasach ar na spriocstruchtúir ghramadaí (i gCuid Bii den triail iarradh ar na MFO pé ceartúcháin a bhí déanta acu san abairt roimhe a mhíniú). Bhí 16 mhír i gCuid Bi agus i gCuid Bii den TG. Bhain ceithre mhír le gach ceann de na ceithre spriocstruchtúr: na huimhreacha, an aidiacht shealbhach, na réamhfhocail shimplí is cúis le séimhiú ar chonsain, agus an t-ainm briathartha.

**4.10.1 Hipitéis 4a.** Rinneadh iniúchadh ar hipitéis 4a trí imscrúdú a dhéanamh ar thorthaí tuairisciúla an tsampla uile (*N* = 75) sa RT. Léirítear i dTábla 24a meánscór agus diall caighdeánach na RT don sampla iomlán de réir na gceithre spriocstruchtúr i gCuid Bi agus agus i gCuid Bii den triail. Sonraítear anseo gur éirigh leis na MFO an toradh ab airde a bhaint amach i rannóg na haidiachta sealbhaí i gCuid Bi (M = 70.83%, Dc: 34.53) agus i gCuid Bii (M = 54.5%, DC: 37.70) den TG. Fuair na MFO an scór ab ísle i rannóg na n-uimhreacha i gCuid Bi (M = 34.17%) den triail agus i rannóg an ainm bhriathartha i gCuid Bii (M = 5.5%) den triail. Is féidir linn glacadh le hipitéis 4a mar gur léir go raibh difríocht i ngnóthachtáil an tsampla iomláin ar na ceithre spriocstruchtúr éagsúla i gCuid Bi agus i gCuid Bii den TG.

*Tábla 24a*

*Meánscór na Réamhthrialach don Sampla Iomlán de réir Spriocstruchtúir*

| | Bi | | Bii | |
|---|---|---|---|---|
| An Spriocstruchtúir | Meánscór % | Diall Caigh. | Meánscór % | Diall Caigh. |
| Uimhreacha | 34.17 | 22.73 | 18.67 | 22.83 |
| Aidiacht Shealbhach | 70.83 | 34.53 | 54.50 | 37.70 |
| Réamhfhocail Shimplí | 43.33 | 27.37 | 28.33 | 29.52 |
| An tAinm briathartha | 43.50 | 29.52 | 5.50 | 12.20 |

### 4.10.2 Hipitéis 4b

Léirítear i dTábla 24b  agus i dTábla 24c torthaí tuairisciúla an ghrúpa ionduchtaigh agus an ghrúpa dhéaduchtaigh de réir na struchtúr i gCuid Bi agus i gCuid Bii den TG. Baineadh feidhm as tástáil ANOVA atriallach le fáil amach an raibh difríocht shuntasach idir gnóthachtáil an dá ghrúpa ar na ceithre struchtúr i gCuid Bi agus i gCuid Bii den TG sa RT agus san ITM.

*Tábla 23b*

*Torthaí Tuairisciúla an Ghrúpa Ionduchtaigh de réir Struchtúir*

| | RT% | IT% | ITM% |
|---|---|---|---|
| An Struchtúr | Meán (DC) | Meán (DC) | Meán (DC) |
| Uimhreacha | | | |
| Cuid Bi | 38.33 (28.03) | 86.61 (18.30) | 87.50 (14.43) |
| Cuid Bii | 22.92 (23.69) | 71.43 (26.76) | 62.05 (26.24) |
| An Aidiacht Shealbhach | | | |
| Cuid Bi | 76.67 (31.44) | 97.32 (7.84) | 86.61 (24.04) |
| Cuid Bii | 52.5 (42.22) | 89.29 (21.97) | 70.54 (36.83) |
| Réamhfhocail Shimplí | | | |
| Cuid Bi | 45.83 (27.92) | 97.32 (7.87) | 93.75 (12.95) |
| Cuid Bii | 27.50 (31.04) | 92.86 (15.00) | 84.82 (23.90) |
| An tAinm Briathartha | | | |
| Cuid Bi | 48.75 (26.94) | 82.59 (19.35) | 77.23 (21.80) |
| Cuid Bii | 4.17 (11.53) | 44.47 (28.04) | 35.27 (25.70) |

*Tábla 24c*

*Torthaí Tuairisciúla an Ghrúpa Dhéaduchtaigh de réir Struchtúir*

| | RT% | IT% | ITM% |
|---|---|---|---|
| An Struchtúr | Meán (DC) | Meán (DC) | Meán (DC) |
| Uimhreacha | | | |
| Cuid Bi | 28.02 (15.55) | 87.5 (13.87) | 83.19 (16.46) |
| Cuid Bii | 16.81 (22.23) | 66.20 (23.21) | 59.48 (21.82) |
| An Aidiacht Shealbhach | | | |
| Cuid Bi | 66.38 (36.76) | 96.30 (9.05) | 86.21 (15.79) |
| Cuid Bii | 57.33 (34.64) | 82.41 (27.13) | 73.71 (23.23) |
| Réamhfhocail Shimplí | | | |
| Cuid Bi | 43.10 (28.27) | 79.63 (24.06) | 85.34 (17.06) |
| Cuid Bii | 31.90 (30.54) | 75.00 (23.77) | 75.86 (5.21) |
| An tAinm Briathartha | | | |
| Cuid Bi | 43.97 (28.27) | 82.87 (15.56) | 71.98 (19.67) |
| Cuid Bii | 7.76 (14.34) | 29.17 (28.38) | 29.74 (27.83) |

Ar an gcéad dul síos thug an ANOVA le fios go raibh ardú an-mhór i scóir MFO uile an dá ghrúpa ar na ceithre spriocstruchtúr i gCuid Bi agus i gCuid Bii den TG ag Céim a Trí. Ardú suntasach a bhí ann ag an leibhéal staitistice ab airde ($p$ = <.001) ar gach struchtúr. Léiríodh tomhas mór éifeachta ar gach struchtúr chomh maith, mar atá léirithe thíos.

• Uimhreacha, Bi: F (1,1) = 228.44, $p$ = <.001, páirt-*eta* cearnaithe = .815

• Uimhreacha, Bii: F (1,1) = 144.27, $p$ < .001, páirt-*eta* cearnaithe = .735

• Aidiacht Shealbhach, Bi: F (1,1) = 22.28, $p$ < .001, páirt-*eta* cearnaithe = .299

• Aidiacht Shealbhach, Bii: F (1,1) = 17.450, $p$ < .001, páirt-*eta* cearnaithe = .251

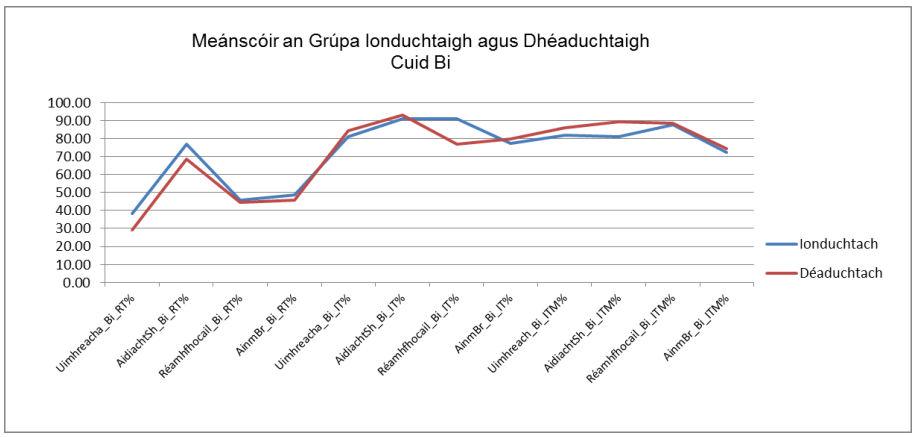
• Na Réamhfhocail, Bi: F (1,1) = 129.225, $p$ < .001, páirt-*eta* cearnaithe =. 713

• Na Réamhfhocail, Bii: F (1,1) = 220.448, $p$ < .001, páirt-*eta* cearnaithe = .809

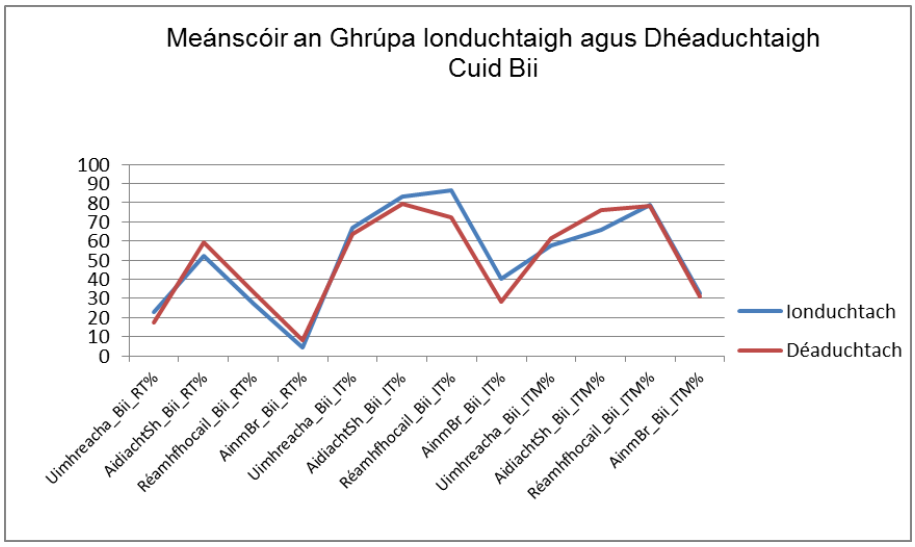
• An tAinm Briathartha, Bi: F (1,1) = 89.414, $p$ < .001, páirt-*eta* cearnaithe = .632

• An tAinm Briathartha, Bii: F (1,1) = 59.08, $p$ < .001, páirt-*eta* cearnaithe = .537

Léiríonn Fíor 14a agus Fíor 14b gur lean an dá ghrúpa patrúin chomhchosúla maidir le hardú gnóthachtála ar na struchtúr.




Fíor 14a: Meánscóir an Ghrúpa Ionduchtaigh agus Dhéaduchtaigh, Cuid Bi




Fíor 14b:Meánscóir an Ghrúpa Ionduchtaigh agus Dhéaduchtaigh, Cuid Bi

Tháinig difríocht shuntasach chun cinn maidir le gnóthachtáil an ghrúpa ionduchtaigh agus gnóthachtáil an ghrúpa dhéaduchtaigh i gCuid Bi maidir leis na réamhfhocail ($F$ (1,1) = 6.983, $p$ = .01, *páirt-eta cearnaithe* = .118) agus leis an ainm briathartha (Grúpa: $F$ (1,1) = .639, $p$ = 0.428, *páirt-eta cearnaithe* = .012) amháin. Léirigh comparáid idir mheánscóir na ngrúpaí gur bhain an grúpa ionduchtach 8.41% sa bhreis amach ar an ngrúpa déaduchtach i rannóg na réamhfhocal simplí agus gur bhain siad 5.25% sa bhreis amach orthu i rannóg an ainm bhriathartha. Ní raibh difríocht shuntasach idir an dá ghrúpa i gCuid

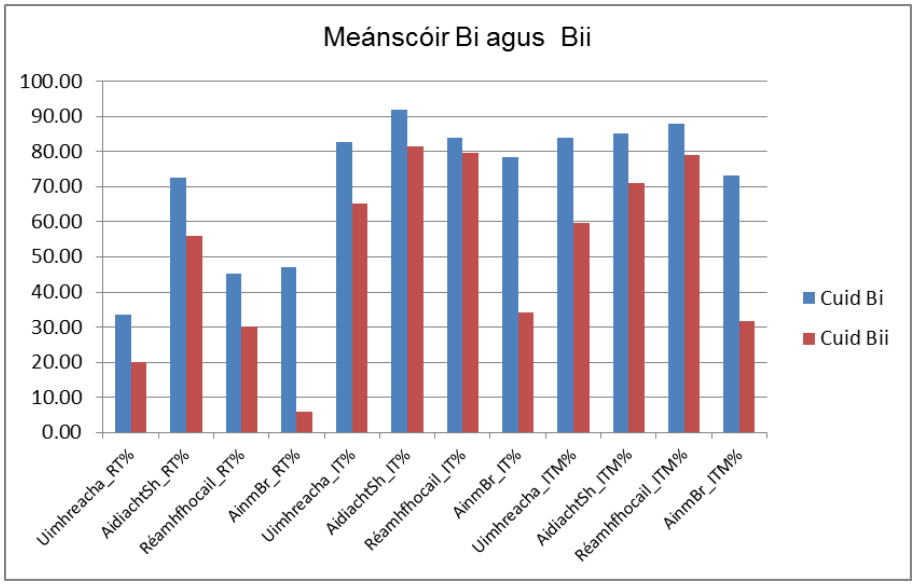
Bi maidir leis na huimhreacha (F (1,1) = 2.90, *p* = <.0.095) ná leis an aidiacht shealbhach (F (1,1) = .549, *p* = <.462). Níor léiríodh, áfach, go raibh difríocht shuntasach idir gnóthachtáil an dá ghrúpa ar aon cheann de na ceithre struchtúr i gCuid Bii (Uimhreacha, Grúpa: F (1,1) = .949, *p* = .334, páirt-*eta* cearnaithe = .018; Aidiacht Shealbhach, Grúpa: F (1,1) = .095, *p* = .760, páirt-*eta* cearnaithe = .002; Na réamhfhocail Shimplí Grúpa: F (1,1) = 3.227, *p* = .078, páirt-*eta* cearnaithe = .058; An tAinm Briathartha F (1,1) = 2.948, *p* = .092, páirt-*eta* cearnaithe = .055).

I gCuid Bi léirítear go ndearnadh an dul chun cinn ba mhó i rannóg na n-uimhreacha, arbh í an rannóg ab ísle sa RT (+49.17% grúpa ionduchtach; +55.17% grúpa déaduchtach). San ITM feicimid go bhfuil rannóga na n-uimhreacha, na haidiachta sealbhaí agus na réamhfhocal nach mór ar comhchéim (Tábla 23b agus Tábla 23c). Cé gur tháinig ardú suntasach ar na scóir ar an ainm briathartha sa RT go ITM (+28.01, grúpa ionduchtach; +21.98, grúpa déaduchtach) ba é an t-ainm briathartha an struchtúr ba laige ag an dá ghrúpa san ITM (M = 77.23%, grúpa ionduchtach; M = 71.98% grúpa déaduchtach).

I gCuid Bii léiríodh go raibh eolas fógrach ní b'fhearr ag na MFO maidir leis an aidiacht shealbhach, na réamhfhocail agus ansin na huimhreacha san ITM. Cé gur tháinig ardú suntasach ar chuid an ainm bhriathartha sa RT go ITM (+31.1 grúpa ionduchtach; +21.98 grúpa déaduchtach) ba é an struchtúr ba laige fós é ag an dá ghrúpa san ITM (M = 33.25%, grúpa ionduchtach; M = 29.74% grúpa déaduchtach).

**4.10.3 Hipitéis 4c.** Léiríonn na torthaí tuairisciúla go raibh difríocht shuntasach i ngnóthachtáil na MFO i gCuid Bi agus i gCuid Bii den RT, IT agus ITM. Taispeántar go raibh Cuid Bii ní ba laige ná Cuid Bi do gach struchtúr ag na trí chéim den taighde. Taispeánann Fíor 15 barra-chairt de mheánscóir na MFO ar na ceithre spriocstruchtúr i gCuid Bi agus i gCuid Bii den triail sa RT, IT agus ITM. Cé go raibh feabhas suntasach tagtha ar eolas fógrach an dá ghrúpa tar éis na hidirghabhála, dearbhaíonn torthaí Bii san

IT agus ITM nach raibh an leibhéal léireolais seo—is é sin eolas fógrach ar an spriocstruchtúir—sroichte ag na MFO uile. Taispeánadh go raibh an grúpa ionduchtach ní ba láidre ag Cuid Bii ag Céim a Dó ach gur íslíodh na scóir san ITM sa chaoi go raibh siad ar comhchéim leis an ngrúpa déaduchtach. Léiríodh go raibh deacracht ag na MFO le struchtúr an ainm bhriathartha go háirithe agus nach raibh ardleibhéal eolais fhógraigh bainte amach ag ceachtar den dá ghrúpa san ITM (M = 35.25% Ionduchtach, M = 27.83% Déaduchtach).




Fíor 15: Meánscóir, Cuid Bi agus Cuid Bii

**4.10.4 Achoimre. 4a:** Léiríodh go raibh difríocht shuntasach i ngnóthachtáil MFO an tsampla uile ar na ceithre spriocstruchtúr sa RT. Glactar le hipitéis 4a.

**4b:** Taispeánadh go raibh difríocht shuntasach idir gnóthachtáil an ghrúpa ionduchtaigh agus an ghrúpa dhéaduchtaigh i rannóg na réamhfhocal  agus i rannóg an ainm bhriathartha i gCuid Bi den TG. Níor léiríodh go raibh difríocht shuntasach idir gnóthachtáil an dá ghrúpa i gCuid Bii den TG. Glactar le cuid de hipitéis 4b.

**4c:** Dearbhaíodh go raibh difríocht i ngnóthachtáil na MFO sa ghrúpa ionduchtach agus

sa ghrúpa déaduchtach i gCuid Bi agus i gCuid Bii den TG, agus na scóir ab airde á ngnóthachtáil ag na mic léinn i gCuid Bi. Glactar le hipitéis 4c.

### 4.11 Plé ar na Torthaí Cainníochtúla

**4.11.1 Inniúlacht Ghaeilge na MFO sa Ghaeilge.** Thug an anailís ábhair ar cuireadh síos uirthi i rannóga 4.2 agus 4.2.1, léargas ar an gcaighdeán cruinnis sa scríbhneoireacht Ghaeilge atá ag grúpa MFO ag deireadh na chéad bhliana BOid ($n$ = 80). Ba léargas í an C-thriail ar inniúlacht ghinearálta an tsampla thurgnamhaigh sa Ghaeilge, agus ba léargas í an RT ar eolas gramadúil an tsampla roimh an idirghabháil. Féachtar anois ar chumas na MFO sa Ghaeilge mar a léirítear é i dtorthaí na C-thrialach agus na RT, agus pléitear na himpleachtaí féideartha do theagasc na Gaeilge sna hinstitiúidí oideachais agus sna bunscoileanna.

Tugaimis aird ar dtús ar fhaisnéis na C-thrialach. Thug torthaí na C-thrialach le fios go raibh an-éagsúlacht cumais i measc MFO an tsampla, agus tacaíonn siad leis an méid a bhí ag Nic Eoin (2009) nuair a d'aithin sí gurbh í an mhóréagsúlacht caighdeáin i measc na mac léinn an dúshlán teagaisc ba mhó a bhain le teagasc na Gaeilge i gceann de na hinstitiúidí oideachais ba mhó sa tír. Maidir leis na MFO atá ag bun agus ag barr an scála de réir thorthaí na C-thrialach, d'fhéadfaí a fhiosrú an féidir le teagascóirí freastal a dhéanamh ar éagsúlacht inniúlachta chomh fairsing seo i ngach aon rang-ghrúpa beag agus taobh istigh den teorainn chúng ama de 50 nóiméad sa tseachtain. D'fhéadfaí a fhiosrú chomh maith an éiríonn leis na MFO an dul chun cinn is fearr a d'fhéadfaidís a dhéanamh de réir a gcaighdeán féin nuair a bhíonn éagsúlacht cumais chomh follasach sin sna rang-ghrúpaí.

Is suimiúil fosta, cé go mbeadh na MFO seo i measc na ndaltaí Gaeilge ab airde gnóthachtáil sa chóras oideachais de réir scrúdú na hArdteistiméireachta, nár éirigh le níos mó ná ceathrú den sampla seo scór ní b'airde ná 50% a bhaint amach sa C-thriail. Éilíonn

an C-thriail ar an bhfreagróir an cumas teanga atá aige a úsáid ar bhealach comhtháite (Dörnyei & Katona, 1992). Is léir ó thorthaí na C-thrialach gur chothaigh an t-éileamh sin deacracht do go leor de na MFO sa sampla seo. Is iad torthaí na hArdteistiméireachta a úsáidtear mar shlat tomhais agus áiteanna ollscoile á mbronnadh ar mhic léinn fochéime. Tagraíodh i gCaibidil a Dó don cháineadh a thugtar ar an bhfoghlaim de ghlanmheabhair atá mar nós feidhmithe ag lucht na hArdteistiméireachta Gaeilge (Ó Háinle, 2003; Ó Laoire, 2009; Ní Mhuirthile, 2009). "Tá iarrthóirí Ardteistiméireachta oilte go maith i mbun slaimicí fada teanga a fhoghlaim agus a chur de ghlanmheabhair i gcomhair an scrúdaithe, ach ní shealbhaítear an píosa teanga seo riamh" (Ó Laoire, 2009, lch 107). Thug torthaí na C-thrialach le fios go raibh deacracht ag roinnt mhaith MFO a tháinig slán ó chóras na hArdteistiméireachta cumas comhtháite teanga a chur i bhfeidhm le leibhéal inniúlachta meánach nó ard a bhaint amach sa C-thriail. Ag eascairt ó thorthaí na C-thrialach d'fhéadfaí a fhiafraí, mar a d'fhiafraigh Ó Laoire (2009): cad a chiallaíonn pointí na hArdteistiméireachta Gaeilge maidir le cumas discréideach teanga a bhíonn ag mic léinn? Shonraigh torthaí na C-thrialach laigí i gcumas comhtháite teanga na mac léinn i dtástáil teanga nuair nach raibh réamhullmhúchán déanta acu. Aithníonn an taighdeoir, cé go ndearnadh píolótú ar an C-thriail, nach triail chaighdeánaithe í agus mar sin go mbaineann teorannú léi nuair a bhaintear infeireas as na torthaí.

Tugann na trí chuid den RT léargas dúinn ar léireolas an tsampla ag Céim a hAon. D'éirigh níos fearr leis na MFO i gCuid A ná i gcodanna eile na trialach. Toisc gur tic a chur sa bhosca cruinn nó míchruinn a bhí le déanamh anseo caithfimid a thuiscint, cé go raibh am ag na MFO tarraingt ar an gcóras léireolais mar atá áitithe ag Ellis (2005), go bhfeadfaidís eolas intuigthe a úsáid nó buille faoi thuairim a thabhairt chomh maith. D'éiligh Cuid Bi (earráid a aithint agus a cheartú) agus Cuid Bii (míniú a thabhairt ar cheartúchán) léirmhíniú cognaíoch níos mó ó na MFO (Andrews 1999b; Renou 2001;

Tsang, 2011), agus is sa rannóg seo a léiríodh na laigí ba shuntasaí. Léirigh torthaí na RT i gCuid B go raibh laigí ag na MFO i dtaobh eolas gnásúil (eolas feidhmeach ar theanga) agus eolas fógrach (eolas faoin teanga) (Andrews, 1999b) araon. Tagann na torthaí le taighde eile a léirigh an deighilt idir an t-eolas gnásúil (a bhí á thástáil i gCuid Bi) agus an t-eolas fógrach (a bhí á thástáil i gCuid Bii) a bhíonn ag foghlaimeoirí teanga (Elder et al., 1999; Green & Hecht, 1992; Renou, 2001; Sorace, 1985). Léirigh na torthaí i gCuid Bii go raibh deacracht mhór ag na MFO maidir le riail a mhíniú. Cuireadh síos go beacht i gCaibidil a Dó an tábhacht a bhaineann le léireolas an mhúinteora teanga agus é ag tabhairt faoi phleanáil, faoi theagasc agus faoi athmhachnamh éifeachtach sa seomra ranga. Bheadh gá ríthábhachtach mar sin go dtiocfadh forbairt shuntasach ar eolas riailbhunaithe an ghrúpa seo mac léinn roimh dheireadh a gcéime BOid.

Léirigh torthaí Chuid Bii chomh maith gur minic a bhíonn rialacha míchruinne foghlamtha ag foghlaimeoirí fiú i ndiaidh blianta de theagasc foirmiúil (Ellis, 2004). Is é an cur chuige cumarsáideach an cur chuige oideolaíoch atá molta do theagasc na Gaeilge ag an mbunleibhéal agus ag an meánleibhéal in Éirinn (CNCM, 2015). Aithnítear mar mhíbhuntáiste a bhaineann le cur chuige cumarsáideach teanga go ndéantar faillí i múineadh na gramadaí (Harley, 1992; Lyster, 2007). Thaispeáin na torthaí seo go raibh easnaimh mhóra i léireolas an tsampla. D'fheadfaí a fhiafraí an raibh tionchar ag na blianta de theagasc cumarsáid-dhírithe ar eolas gramadúil na MFO.

Thaispeáin torthaí Chuid C den RT go raibh an-éagsúlacht le sonrú in eolas meititheangeolaíochta na MFO. Mar fhreagairt ar an ilghnéitheacht teangacha in Éirinn cuireann CTB (2015, lch 5) béim nuálach ar ról an mhúinteora in aird a dhíriú ar na cosúlachtaí agus ar na difríochtaí idir theangacha. D'áitigh Darling Hammond (2000a) gur beag fiúntas atá le leasuithe sa churaclam mura mbíonn sé de chumas ag múinteoirí iad a chur i bhfeidhm go hinniúil. Aontaítear sa litríocht go mbíonn sé mar bhuntáiste ag

múinteoirí teanga sainteanga a bheith acu leis an ‘labhairt faoi theanga’ a éascú (Alderson & Hudson, 2013). Bheifí ag súil go dtiocfadh feabhas suntasach ar eolas meititheangeolaíochta dóibh siúd nach bhfuil an téarmaíocht chuí acu le labhairt faoi theanga le linn na céime BOid, go háirithe i gcomhthéacs CTB (CNCM, 2015), a éilíonn an tsainteanga seo go follasach ón múinteoir.

Cuireadh síos i gCaibidil a Dó ar an gcaoi a bhfuil inniúlacht teanga agus léireolas ar an teanga teagaisc fite fuaite in eolas ábhar oideolaíoch (Shulman, 1987, 1999) an mhúinteora teanga. Tar éis do MFO an tsampla seo 14 bliana scoile a chaitheamh ag foghlaim na Gaeilge, mar aon le bliain acadúil a chur díobh sa choláiste, léirigh an C-thriail nach raibh ardleibhéal inniúlachta ginearálta ag formhór an tsampla sa Ghaeilge, agus thug an RT le fios go raibh laigí suntasacha acu maidir le léireolas agus le meititheanga na Gaeilge. Ag Céim a hAon den taighde is féidir linn a aithint go bhfuil bearnaí in eolas ábhair na MFO a chuirfeadh isteach ar a gcumas teanga a theagasc go héifeachtach (Andrews, 2007) nó teagasc tríd an teanga go héifeachtach (Troyan, Cammarata & Harlet, 2015). Cé go dtagann torthaí an staidéir seo le mórthaighde eile ina léirítear imní faoin gcaighdeán íseal léireolais atá ag múinteoirí teanga agus MFO (Andrews, 1999b; Erlam et al., 2009: féach Aguisín A), d’fhéadfadh laigí teanga an tsampla seo a bheith níos tromchúisí agus ról chomh lárnach sin ag na múinteoirí óga seo i slánú na teanga agus i dteagasc teangacha in Éirínn mar a pléadh i gCaibidil a hAon.

**4.11.2 An cur chuige oideolaíoch.** D’fhiosraigh hipitéis 1a agus 1c cé acu ab éifeachtaí, cur chuige ionduchtach-follasach nó cur chuige déaduchtach, le forbairt a dhéanamh ar léireolas na MFO san IT agus san ITM. Taispeánadh go raibh scóir an ghrúpa ionduchtaigh ní b’airde ná scóir an ghrúpa dhéaduchtaigh i gCuid A agus i gCuid Bi san ITM. D’fheadfaí léamh ar na torthaí seo go bhfuil féidearthacht ag an gcur chuige ionduchtach-follasach torthaí níos airde a bhaint amach ná an cur chuige déaduchtach ar

thrialacha áirithe léireolais nuair atá foghlaim mhoillithe á meas.

Bhain hipitéis 2 le comparáid a dhéanamh idir thorthaí an ghrúpa ionduchtaigh agus an grúpa dhéaduchtaigh le torthaí an ghrúpa cóimheasa ar Chodanna A, Bi agus Bii den TG san IT. Léiríodh go raibh scóir ní b'airde bainte amach ag an ngrúpa ionduchtach ar an ngrúpa cóimheasa sna trí chuid den triail san IT, agus gur ardú suntasach é ó thaobh staitistice de. Toisc nár cuireadh an ITM ar an ngrúpa cóimheasa, níl fianaise againn le tabhairt le fios cén difríocht a bhí idir an grúpa ionduchtach agus an grúpa cóimheasa ag Céim a Trí den taighde. Níor léiríodh go raibh difríocht shuntasach idir an grúpa déaduchtach agus an grúpa cóimheasa ach amháin i gCuid A. Ag eascairt ó na torthaí sin, d'fhéadfaí a áitiú go trialach go bhfuil an cur chuige ionduchtach-follasach níos rathúla ná cur chuige níos ilghnéithí nach ngabhann idirghabháil fhoirm-dhírithe ar leith leis, nó nuair a chuirtear cur chuige déaduchtach i bhfeidhm. Ní mór bailíocht an ghrúpa cóimheasa a lua arís anseo.  Toisc nár chaith an grúpa cóimheasa ach méid teoranta dá gcuid ama ar fhoghlaim na gramadaí agus toisc nach raibh tacaíocht bhreise curtha ar fáil dóibh (ábhar gramadúil ar líne, dialann mhachnaimh, aischothú ón teagascóir), mar a bhí ag na grúpaí turgnamhacha, ní bhéifí ag súil go mbainfidís amach na torthaí foghlama céanna leis na grúpaí eile.

Dhírigh hipitéis 1b ar dhul chun cinn na mac léinn ab airde gnóthachtála agus ab ísle gnóachtála de réir an chur chuige oideolaíoch. Sonraíodh go ndearna na foghlaimeoirí ab ísle gnóthachtáil an dul chun cinn ba mhó sa ghrúpa déaduchtach, agus go raibh an cur chuige ionduchtach-follasach éifeachtach i réimse gnóthachtála. Tugann na torthaí seo le tuiscint go n-oireann an cur chuige ionduchtach-follasach do réimse leathan cumais, mar a léiríodh i dtaighde Uí Dhuibhir et al. (2016) le grúpa foghlaimeoirí lán-Ghaeilge.

Shonraigh dialann an taighdeora go raibh an-bhrú ama ar an dá ghrúpa chun na torthaí foghlama a bhaint amach taobh istigh den teorainn ama de rang 50 nóiméad. Bhain

deacracht le cur i bhfeidhm an chur chuige ionduchtach-follasaigh go háirithe. Mhothaigh an taighdeoir gur chuir an brú ama isteach go mór ar a cumas ról an éascaitheora ( Adair Hauck & Donato, 2002) a chomhlíonadh go héifeachtach, agus ar a cumas múnlú a dhéanamh ar oideolaíocht (Loughran & Russell, 2007). Ba é tuairim láidir an taighdeora go mbeadh breis ama ag teastáil le deis cheart a thabhairt d'fhoghlaimeoirí ar chéimeanna an chur chuige ionduchtaigh (Ní Dhiorbháin, 2014) a chur i bhfeidhm, mar atá:

• anailís a dhéanamh ar struchtúr

• patrún a thabhairt faoi deara

• páirt a ghlacadh i meitea-chaint d'fhonn riail a chumadh

• iontráil a dhéanamh sa dialann mhachnaimh

• cleachtaí a dhéanamh ar an eolas riailbhunaithe.

Tagann léirmheas Ellis & Shintani (2014) (Féach Tábla 4) ar chur chuige ionduchtach/déaduchtach leis an staidéar seo. Is é sin le rá go nglacann an cur chuige ionduchtach níos mó ama ná cur chuige déaduchtach, toisc go bhfuil sé níos casta le cur i bhfeidhm agus go mbíonn níos lú ama ag foghlaimeoirí cleachtaí a dhéanamh dá bharr. Fiú leis an méid teoranta ama a bhí ag MFO sa staidéar seo tá cuma thrialach ar thorthaí an ghrúpa ionduchtaigh go bhfuil leas sa bhreis le baint as an gcur chuige ach cúinsí teagaisc a bheith níos fábharaí chuige.

Cuireadh síos i gCaibidil a Dó ar an gcaoi a bhfuil an cur chuige ionduchtach-follasach lonnaithe sa tógachas agus in eipistéimeolaíocht shoch-chultúrtha. Seachas díriú ar thorthaí scrúduithe amháin ní mór dúinn smaoineamh go bhféadfadh go bhfuil buntáiste oideolaíoch ag an gcur chuige ionduchtach-follasach thar chur chuige déaduchtach in oideachas múinteoirí, is é sin le gur sampla a bheadh ann den mhúnlú ar oideolaíocht a bheadh oiriúnach agus inmholta i suíomh bunscoile. Má tá athrú eipistéimeolaíochta ó iompraíocht go heipistéimeolaíocht shoch-chultúrtha (Freeman, 1989; Johnson, 2006,

2009a, 2009b) le cur i ngníomh sna hinstitiúidí oideachais ní mór dúinn féachaint ar leasuithe clár ama. D'aithin Cajkler & Hislam (2002) go bhfeidhmíonn brú curaclaim na hinstitiúide oideachais mar chonstaic i gcoinne riachtanais eolas ábhair na MFO. Tugann printíseacht na breathnóireachta (Lortie, 1975) le fios mura bhfeiceann MFO ach insint sna hinstitiúidí oideachais go rachaidh siad i mbun teagaisc agus go ndéanfaidh siad amhlaidh sa rang. Cé gur léiríodh go mbaineann éifeachtacht leis an gcur chuige déaduchtach sa taighde seo caithfimid a thuiscint gur foghlaimeoirí fásta iad na MFO a bhfuil straitéisí foghlama forbartha acu agus nach ionann oideolaíocht a d'oirfeadh dóibh siúd agus do pháistí bunscoile.

**4.11.3 Forbairt léireolais na MFO i rith an taighde.** Toradh iontach dearfach a eascraíonn ó thorthaí an staidéir seo  is ea gur tháinig feabhas suntasach ar scóir na ngrúpaí turgnamhacha ó Chéim a hAon go Céim a Dó agus Trí den taighde nuair a cuireadh idirghabháil fhoirmdhírithe i bhfeidhm. Tagann an taighde seo, mar sin, le mórthaighde eile: féach, mar shampla, Norris & Ortega (2000); Goo et al., (2015), a léirigh go mbíonn tionchar dearfach ag an teagasc, agus go háirithe ag an teagasc follasach, ar fhorbairt an léireolais. D'fhéadfaí a léamh ar na torthaí seo gur fhoghlaimeoirí inniúla teanga iad na MFO sa sampla seo a rinne dul chun cinn suntasach san fhoghlaim ghramadaí nuair a cuireadh idirghabháil fhoirm-dhírithe ionduchtach nó déaduchtach i bhfeidhm.

Is díol suntais é gur choinnigh an grúpa ionduchtach agus an grúpa déaduchtach a gcuid scóir san ITM nuair nach raibh teagmháil acu leis an nGaeilge ar feadh seacht seachtaine. Cuireann an toradh seo leis an bhfianaise gur dea-fhoghlaimeoirí Gaeilge iad na MFO. D'fhéadfadh scóir ceachtar den dá ghrúpa ionduchtach nó déaduchtach a bheith ní b'airde arís dá mbeidís i ndiaidh teagmháil rialta a bheith acu leis an teanga.

Is díol spéise é chomh maith, cé nach raibh idirghabháil ar leith leis an ngrúpa cóimheasa ann, gur tháinig feabhas (cé gur feabhas ní ba lú ná feabhas an dá ghrúpa

thurgnamhacha a bhí ann) ar scóir an ghrúpa chóimheasa i gCodanna A, Bi agus Bii den IT. Tá an chuma ar na torthaí seo go dtagann feabhas ar ghramadach na MFO fiú nuair a thugtar méid teoranta ama don teagasc foirm-dhírithe.

Cíoradh i gCaibidil a Dó an chaoi a bhféadfadh forbairt an léireolais feidhmiú mar chosán don fhoghlaimeoir a chabhróidh leis eolas intuigthe a fhorbairt i ndeireadh báire, mar atá curtha chun cinn ag an hipitéis láidir idir-ghníomhaithe (DeKeyser, 2003) agus ag an hipitéis lag idir-ghníomhaithe (Schmidt & Frota, 1986). Má tá ról tábhachtach ag an léireolas d'fhoghlaimeoirí an dara teanga caithfidh múinteoirí saineolas a bheith acu ar struchtúr na teanga. Ní féidir glacadh leis go mbeidh ardchaighdeán eolais intuigthe nó ardchaighdeán léireolais ag MFO agus iad ag teacht chun na n-institiúidí oideachais. Fiú i gcás CD Gaeilge tugann an taighde le fios go mbíonn laigí suntasacha acu i dtaobh chruinneas na teanga (Ó Dónaill, 2000). Mar sin tá dualgas ar na hinstitiúidí oideachais cabhrú le MFO ardchaighdeán eolais faoin teanga agus ardchaighdeán eolais fheidhmigh ar theanga (Andrews, 2007) a bhaint amach. Cé go raibh bearnaí in eolas gramadúil na MFO ag Céim a hAon, tugann torthaí an staidéir seo le fios go dtagann feabhas suntasach ar ghnóthachtáil na MFO nuair a chuirtear béim ar leith ar fhoirm na teanga.

Cé go raibh rath ar an gcur chuige ionduchtach-follasach agus ar an gcur chuige déaduchtach araon maidir le leibhéil ghnóthachtála na MFO a ardú san IT agus san ITM, chaithfí a bheith feasach ar an méid ama (50 nóiméad sa tseachtain) a tugadh don teagasc foirm-dhírithe sa staidéar seo. Cé go gcaitear 50 nóiméad sa tseachtain ar Ghaeilge Ghairmiúil (is é sin 22 uair sa bhliain acadúil) i gcúrsaí BOid 2 san institiuid oideachais ina ndearnadh an taighde seo, roinntear an t-am idir ghníomhaíochtaí éisteachta, labhartha, léitheoireachta agus scríbhneoireachta. D'aithin Nic Eoin (2009) an laghdú teagmhála a bhíonn ag mic léinn Ghaeilge mar gheall ar an méadú ábhar i gcúrsa an BOid mar dhúshlán suntasach a bhaineann le teagasc na Gaeilge sna hinstitiúidí oideachais. Má tá

ardchaighdeán sa Ghaeilge le baint amach ag MFO sa chaoi go mbeidh sé ar a gcumas Gaeilge a úsáid mar mheán cumarsáide, Gaeilge a theagasc mar ábhar agus ábhair eile a theagasc trí Ghaeilge (An Chomhairle Mhúinteoireachta, 2011a) ní foláir a dhóthain ama a thabhairt do theagasc na Gaeilge in institiúidí oideachais na tíre ionas go bhféadfaí an cuspóir sin a bhaint amach.

Tosca cinniúnacha eile a thagann chun cinn agus athmhachnamh á dhéanamh ar fhorbairt rathúil na MFO sa ghramadach is ea tosca an mhúinteora. Toisc go raibh an múinteoir céanna ag an ngrúpa ionduchtach agus ag an ngrúpa déaduchtach d'fhéadfaí a mhaíomh go trialach go raibh tionchar ag éifeachtacht an mhúinteora ar dhul chun cinn suntasach na ngrúpaí. Is mó an méid fianaise atá ann a thugann le fios tábhacht an mhúinteora i ngnóthachtáil mic léinn. D'fhéadfaí a fhiosrú cé acu is tábhachtaí, éifeachtacht an mhúinteora nó an cur chuige oideolaíoch. Áitíodh i sintéis taighde ar mhúineadh éifeachtach an dara teanga 'go bhfuil inniúlacht an mhúinteora níos tábhachtaí ná treoshuíomh an churaclaim nó an cúrsa teanga chun tacú le forbairt teanga na leanaí'(Harris & Ó Duibhir, 2011, lch 16).

**4.11.4 Eolas gnásúil agus eolas fógrach.** Cuireadh síos i gCaibidil a Dó ar an gcaoi a gcuimsíonn feasacht teanga an mhúinteora (Andrews, 2007) dhá rannóg éagsúla eolais, is iad sin eolas gnásúil agus eolas fógrach ar an teanga. Rinneadh tástáil ar an dá chuid eolais i gCuid B den TG. Is follas ó na torthaí go raibh torthaí Cuid Bi ní b'airde ná torthaí Bii sa RT, san IT agus san ITM ar gach ceann de na ceithre spriocstruchtúr. Is tástáil ar eolas intuigthe é breithiúnas a thabhairt ar chruinneas abairte (Cuid Bi) agus nuair a éilítear réasúnaíocht ó fhoghlaimeoirí (Cuid Bii) go mbíonn orthu tarraingt ar an stóras léireolais atá acu go gcothaítear dúshlán cognaíoch níos mó dóibh (Bialystok, 1982; Sorace, 1985). Léiríonn Tábla 23a céatadán na bhfreagraí cearta i gCuid Bi agus i gCuid Bii den TG.

Cé gur tháinig feabhas suntasach ar ghnóthachtáil an dá ghrúpa i gCuid Bi agus i gCuid

Bii den TG, ba í Cuid Bii fós an rannóg ba laige tar éis na hidirghabhála. Is é an meánchéatadán ceart don dá ghrúpa ar na ceithre struchtúr i gCuid Bi san ITM ná 83.9% agus is é an meánchéatadán ceart ar na ceithre struchtúr i gCuid Bii san ITM ná 61.43% . Tagann na torthaí seo le taighde eile a léirigh an deighilt idir an t-eolas gnásúil agus an t-eolas fógrach a bhíonn ag foghlaimeoirí teanga agus a léiríonn go n-éiríonn le foghlaimeoirí torthaí níos airde a bhaint amach sa rannóg eolas gnásúil teanga (Elder et al., 1999; Green & Hecht, 1992; Renou, 2001; Sorace, 1985;Tsang, 2011). D'fhéadfaí a léamh ar na torthaí seo go gcothaíonn eolas fógrach ar an teanga dúshlán ar leith do MFO agus go bhfuil sé tábhachtach aird bhreise a thabhairt ar an ngné shainiúil seo den teanga sna hinstitiúidí oideachais ionas go mbeidh sé ar chumas na MFO feidhmiú mar úsáideoirí, anailíseoirí agus múinteoirí éifeachtacha teanga (Wright & Bolitho, 1993) sa seomra ranga amach anseo.

**4.11.5 Meititheanga na MFO.** Léirigh comhghaolú Pearson, ar cuireadh síos air i rannóg 4.4.1.2, nach raibh ach gaol meánach dearfach idir inniúlacht Ghaeilge na MFO mar a léiríodh sa C-thriail agus meititheanga na mac léinn a tástáladh i gCuid C sa RT. Tagann an toradh seo le taighde eile (Alderson et al. 1997; Alderson & Hudson, 2013) a léirigh nach raibh ach gaol lag dearfach idir inniúlacht teanga agus eolas meititheangeolaíochta mic léinn ollscoile. Tháinig feabhas suntasach ar eolas meititheangeolaíochta an ghrúpa ionduchtaigh agus an ghrúpa dhéaduchtaigh i gCuid C den TG ag Céim a Dó agus Céim a Trí, agus thug torthaí an staidéir le fios go raibh an dá oideolaíocht ar comhéifeacht. Is é an tátal a d'fhéadfaí a bhaint as seo ná go mbaineann éifeacht le haird na mac léinn a dhíriú ar mheititheanga le linn ceachtanna foirm-dhírithe ionduchtacha nó déaduchtacha.

**4.11.6 Éagsúlacht struchtúr.** Bhain an ceathrú hipitéis le hiniúchadh a dhéanamh ar ghnóthachtáil na MFO de réir na gceithre spriocstruchtúr gramadaí. Tá réimse tuairimí

agus sainmhínithe léirithe sa litríocht maidir le cad is *struchtúr deacair* nó cad is *struchtúr éasca* ann ar an gcéad dul síos (Graus & Coppen, 2015; Spada & Tomita, 2010). Tugann torthaí an staidéir seo le fios go raibh tionchar dearfach a bhí an-suntasach ó thaobh staitistice de ag an gcur chuige ionduchtach agus ag an gcur chuige déaduchtach araon ar ghnóthachtáil na MFO ar gach ceann de na ceithre spriocstruchtúr. Is follas ó thorthaí tuairisciúla an ghrúpa iomláin go raibh scóir ní b'airde ag na MFO ar struchtúir áirithe ná ar struchtúir eile: cuir i gcás an aidiacht shealbhach ag Céim a hAon. Tar éis na hidirghabhála is suimiúil gur tháinig feabhas ní ba shuntasaí ar struchtúr na n-uimhreacha (sa chaoi go raibh sé ar comhchéim leis an aidiacht shealbhach san IT agus ITM) i gcomparáid le struchtúr an ainm bhriathartha. D'fhéadfaí a léamh ar na torthaí seo (*a*) go bhfuil struchtúir áirithe níos éasca le foghlaim ná struchtúir eile ar an gcéad dul síos agus (*b*) go bhfeictear feabhas níos suntasaí ar struchtúir airithe i ndiaidh teagaisc fhoirm-dhírithe.

Is é is ciall le *deacracht shuibiachtúil* ná go gcothaíonn an struchtúr deacracht don fhoghlaimeoir aonair. Is é is ciall le *deacracht oibiachtúil* ná go bhfuil castacht struchtúrtha ann (DeKeyser, 2003). Toisc go raibh na meánscóir ba laige ag na MFO ar struchtúr an ainm bhriathartha, i gcomparáid leis na trí struchtúr eile i gCuid Bi agus i gCuid Bii den TG san IT agus san ITM, d'fhéadfaí a léamh ar na torthaí seo gur struchtúr é an t-ainm briathartha a chothaíonn deacracht oibiachtúil agus deacracht shuibiachtúil d'fhoghlaimeoirí. Cabhraíonn cíoradh ar an litríocht linn teacht i dtuiscint ar an gcúis go mbainfeadh castacht le struchtúr an ainm bhriathartha.

• Is struchtúr é an t-ainm briathartha a mbaineann castacht rialach oideolaíoch (*pedagogical rule difficulty*) leis (Housen et al., 2005), is é sin le rá go bhfuil roinnt céimeanna le cur i bhfeidhm agus réimse roghanna ar fáil d'fhoghlaimeoirí sula ngineann siad an struchtúr cruinn.

• Dar le hEllis (2009) baineann castacht le struchtúr nuair a éilítear meititheanga ón bhfoghlaimeoir chun an t-eolas riailbhunaithe a fhógairt. Mar shampla, d'fhéadfaí a rá i dtéarmaí simplí maidir leis na réamhfhocail is cúis le séimhiú ar chonsan: 'Cuireann *ar* h ar chonsan'. Leis an ainm briathartha a mhíniú, m.sh. 'Tá sé á *d(h)éanamh'* bheadh sainteanga de dhíth ar an bhfoghlaimeoir a bhaineann leis an ainm briathartha, comhréir na habairte, inscne an ainmfhocail agus uimhir uatha agus uimhir iolra an ainmfhocail.
• Dar le Hulstijn & de Graff (1994) baineann tábhacht le raon agus iontaofacht an struchtúir agus castacht á meas. Tá raon leathan ag an ainm briathartha, is é sin le rá go n-úsáidtear é i réimse comhthéacsanna. Sa TG, mar shampla, bhí trí chomhthéacs éagsúla ann: *Táim á d(h)éanamh; Is maith liom bheith ag snámh; An bhfuil cead agam ceist a chur air?* Cothaíonn an t-ainm briathartha dúshlán le hiontaofacht chomh maith, mar go bhfuil patrúin éagsúla ann, m.sh. '*An bhfuil cead agam deoch a fháil?*' (tá an t-ainm briathartha ag deireadh na habairte) ach '*An bhfuil cead agam dul amach sa chlós*?' (tá an t-ainm briathartha i lár na habairte).
• Is struchtúr é an t-ainm briathartha Gaeilge atá éagsúil leis an ainm briathartha i mBéarla. Tá comhréir na habairte—m.sh. *Itheann Dónall a lón* (briathar, ainmní, cuspóir) éagsúil leis an ord focal a bheadh san abairt chéanna i mBéarla: *Dónall eats his lunch* (ainmní, briathar, cuspóir). Tá faisnéis in anailís ábhair an staidéir seo agus i dtaighde eile (Ó Baoill, 1981; Ó Domhnálláin & Ó Baoill, 1978, 1979; Walsh, 2007) a thugann le fios go gcothaíonn éagsúlachtaí idir Béarla agus Gaeilge dúshláin ar leith d'fhoghlaimeoirí Gaeilge. Léirigh na MFO i staidéar Graus & Coppen (2015) an phríomhchúis go raibh deacracht acu le struchtúr ná an difríocht atá idir T1 (Ollainnis) agus T2 (Béarla)

Léiríonn taighde Della Putta (2016) go mbaineann níos mó castachta le struchtúr gramadaí a éilíonn '*unlearning*' ón bhfoghlaimeoir. Is é is brí le 'unlearning' ná nuair a bhíonn ar an bhfoghlaimeoir bac a chur ar ghíomhachtú uathoibríoch struchtúr na chéad

teanga, leis an struchtúr a fhógairt go cruinn sa dara teanga, mar a tharlódh i gcás an ainm bhriathartha. Mar shampla leis an abairt '*An bhfuil cead agam deoch a fháil*?' a fhógairt go cruinn sa Ghaeilge, bheadh ar an bhfoghlaimeoir arb é an Béarla a chéad teanga bac a chur leis an ord focal a shealbhaigh sé sa Bhéarla agus athstruchturú a dhéanamh.

## Cuid a Trí

### 4.12 An Taighde Cáilíochtúil

Ba shuim leis an taighdeoir eolas cáilíochtúil a bhailiú faoi dhearcadh na MFO i leith na hidirghabhála d'fhonn doimhniú agus saibhriú a dhéanamh ar na príomhthorthaí cainníochtúla. Eagraíodh dhá ghrúpa fócais ag deireadh na hidirghabhála le hionadaithe ón dá ghrúpa thurgnamhacha. Ghlac seisear ionadaithe (seisear ban) ón ngrúpa ionduchtach páirt sa chéad ghrúpa agus ghlac seisear ionadaithe (cúigear ban agus fear amháin) ón ngrúpa déaduchtach páirt sa dara grúpa. Eagraíodh na grúpaí fócais i rith am lóin sa ríomhlann chéanna ina mbíodh na seimineáir ar siúl, agus ba rannpháirtí deonach é gach MFO a ghlac páirt ann. Ba í an taighdeoir féin éascaitheoir na ngrúpaí fócais. Mhair an dá ghrúpa fócais 20 nóiméad (grúpa ionduchtach) agus 21.4 nóiméad (grúpa déaduchtach), agus eagraíodh iad trí mheán na Gaeilge. Tá cóip de cheisteanna an dá ghrúpa fócais le léamh in Aguisín J1 agus Aguisín J2.

Rinneadh taifead fuaime ar an dá ghrúpa fócais le fón póca, agus ina dhiaidh sin thug an taighdeoir faoi anailís a dhéanamh de réir téamaí (Braun & Clark, 2006). Úsáideadh an ríomhchlár NVivo le próiseas an chódaithe agus próiseas na hanailíse a éascú. Iompórtáladh na taifid fuaime isteach in NVivo agus dhear an taighdeoir fráma códaithe de réir a chéile ó phatrúin éiritheacha a d'eascair óna seisiúin athéisteachta leis na grúpaí fócais. Baineann grúpa fócais le comhdhearcadh a ghiniúint ó idirghníomhaíocht an ghrúpa seachas le tuairimí daoine ar leith a léiriú (Cohen, et al., 2011); ar an ábhar sin, in ionad códú a dhéanamh ar na MFO aonair in NVivo rinne an taighdeoir códú ar dhá chás amháin:

cás ionduchtach agus cás déaduchtach. Rinneadh leasú ar an bhfráma códaithe cúpla uair agus na príomhthéamaí á socrú. Rinne an taighdeoir iarracht ar nasc a dhéanamh idir na téamaí éiritheacha agus fráma coincheapúil an taighde. Tuairiscítear anois ar sheacht mórthéama a d'eascair ón anailís: léireolas an mhúinteora; tuairimí na MFO i leith an chur chuige oideolaíoch; oideachas múinteoirí agus impleachtaí don chleachtas; meititheanga; úsáid na teicneolaíochta; agus cúrsaí ama.

**4.12.1 Léireolas an mhúinteora.** Bhí na MFO sa dá ghrúpa fócais ar aon tuairim gur chóir go mbeadh eolas riailbhunaithe ar an nGaeilge mar chuid riachtanach de shaineolas gairmiúil an mhúinteoir bunscoile. B'fhollas gur aithin siad an nasc idir eolas an mhúinteora agus foghlaim na bpáistí agus go raibh sé de dhualgas orthusan mar dhaoine gairmiúla léireolas a bheith acu ar an nGaeilge.

*Má tá na rialacha mícheart ag an múinteoir beidh na rialacha mícheart ag na páistí agus níl sé sin féaráilte* (MFO Ionduchtach).

*Ní féidir leat a bheith i do mhúinteoir bunscoile agus ceacht Gaeilge a mhúineadh dosna na páistí agus na rialacha gramadaí gan a bheith ar eolas agat agus iad a chur suas mícheart tá tú ag déanamh rud mícheart dosna páistí* (MFO Déaduchtach).

**4.12.2 Tuairimí na MFO i leith an chur chuige oideolaíoch.** Ba shuim leis an taighdeoir iniúchadh a dhéanamh ar dhearcadh na MFO i leith an chur chuige ionduchtaigh agus i leith an chur chuige dhéaduchtaigh le léargas cáilíochtúil a fháil ar phríomhcheist an taighde. Ar an gcéad dul síos léirigh na MFO sa dá ghrúpa fócais go raibh siad an-sásta leis na seimineáir Ghaeilge agus leis an gcur chuige oideolaíoch a bhí á chur i bhfeidhm. Mhothaigh siad go raibh feabhas suntasach tagtha ar a gcuid gramadaí de bharr na hidirghabhála, tuairim a thagann go cruinn le torthaí IT agus torthaí ITM an dá ghrúpa. I measc na nithe dearfacha a bhí le rá ag na MFO faoi na seimineáir luaigh siad gur thaitin an leagan amach struchtúrtha leo, an chaoi ar cuireadh fócas ar struchtúr ar leith gach

seachtain, agus an measc\u00e1n de labhairt agus scr\u00edbhneoireacht sna seimine\u00e1ir, mar aon le h\u00fas\u00e1id na teicneola\u00edochta. Toisc gur bhain \u00e9ifeacht leis an d\u00e1 chur chuige fhollasacha sa taighde seo agus gur l\u00e9irigh MFO tuairim\u00ed dearfacha i leith an d\u00e1 chur chuige, tagann an pointe faoi \u00e9ifeachtacht an mh\u00fainteora chun cinn ar\u00eds. B'fh\u00e9idir gurb \u00ed an athr\u00f3g is t\u00e1bhachtaí ar fad sa taighde seo n\u00e1 an m\u00fainteoir f\u00e9in (a cuid scileanna oideolaíocha, eagr\u00fac\u00e1in, bainist\u00edocht ranga, a d\u00edograis i mbun ullmh\u00fac\u00e1in, obair ranga, obair thacaíochta agus obair cheart\u00fac\u00e1in). Ag tabhairt san \u00e1ireamh nach mbeidh an l\u00e9ireolas daingnithe gan cleachtadh taobh amuigh den rang, t\u00e1 an-t\u00e1bhacht ag baint le h\u00e9ifeacht phearsanta an mh\u00fainteora/taighdeora ar na mic l\u00e9inn. Aithn\u00edonn an taighdeoir, toisc go raibh r\u00f3l aici f\u00e9in mar theagasc\u00f3ir na seimine\u00e1r agus mar \u00e9ascaitheoir ar an d\u00e1 ghr\u00fapa f\u00f3cais, go bhf\u00e9adfadh a l\u00e1ithreacht cur le claonadh na MFO a bh\u00ed faoi agallamh (Cohen et al., 2011) tr\u00ed leisce a chur orthu tuairim\u00ed di\u00faltacha a roinnt.

**4.12.3 An cur chuige ionduchtach-follasach.** D'eascair patr\u00fain maidir le foghlaim ghn\u00edomhach, taitneamh agus go m\u00f3r m\u00f3r cuimhne ar na rialacha \u00f3n anail\u00eds ar an ngr\u00fapa f\u00f3cais ionduchtach. Mh\u00ednigh na MFO gur spreag an cur chuige ionduchtach iad le bheith ag machnamh agus le feidhmi\u00fa mar rannph\u00e1irtithe gn\u00edomhacha sa rang. Mhothaigh siad go mbeadh cuimhne n\u00edos fearr acu ar na rialacha mar gur th\u00e1inig siad orthu iad f\u00e9in, in ionad m\u00fainteoir bheith ag insint na rialacha d\u00f3ibh.

*T\u00e1 s\u00e9 suimi\u00fail like n\u00edl muid \u00e1balta dul a choladh n\u00e1 'switch off' an bhliain seo caite bh\u00ed an m\u00fainteoir like ag r\u00e1 rudaí linn ach an bhliain seo caithfimid an obair a dh\u00e9anamh* (MFO Ionduchtach).

*Bh\u00ed ort an riail a fheice\u00e1il like leat f\u00e9in t\u00e1 s\u00e9 an-\u00e9asca chun \u00e9isteacht leis an m\u00fainteoir agus ansin nuair a shi\u00falann t\u00fa amach as an seomra im\u00edonn gach rud as do cheann m\u00e1 t\u00e1 t\u00fa ag f\u00e9achaint ar na sleamhn\u00e1in agus you know ag t\u00f3g gach rud isteach ceapaim ehm fanann s\u00e9 leat* (MFO Ionduchtach).

**4.12.4 An cur chuige déaduchtach.** Dar leis na MFO sa ghrúpa déaduchtach, thaitin an cur i láthair déaduchtach leo agus an múinteoir ag insint na rialacha dóibh. Mhothaigh siad go raibh an t-eolas riailbhunaithe ar na sleamhnáin an-soiléir agus gur chabhraigh na cleachtaí leo treisiú a dhéanamh ar an bhfoghlaim riailbhunaithe.

*Yeah like tá sin go maith mar tá tú ag caint faoi na riail agus ansin tá muid ag scríobh na nótaí agus tar éis sin tá muid ag déanamh cleachtadh don obair bhaile* (MFO Déaduchtach).

Bhí éagsúlacht idir an dá ghrúpa i dtaobh a gcuid tuairimí maidir leis an gcuimhne a bheadh acu ar an riail. Bhí tuairim láidir ag MFO sa ghrúpa ionduchtach go bhfanfadh na rialacha leo mar gheall gur tháinig siad orthu go hionduchtach. *'Ceapaim like fanann sé leat níos faide nuair a fheiceann tú é tú féin'* (MFO Ionduchtach). Ar an láimh eile de, bhraith na MFO sa ghrúpa déaduchtach go mbeadh na nótaí ag teastáil uathu le dul siar a dhéanamh ar na rialacha. '*Rinneamar a lán le chéile'* (MFO Déaduchtach).

**4.12.5 Impleachtaí don chleachtas.** Is díol spéise é go ndúirt MFO sa dá ghrúpa fócais go mbeidís sásta an cur chuige céanna a bhí acu sna seimineáir a chur i bhfeidhm sa seomra ranga bunscoile. '*Oibríonn sé go maith'* (MFO Déaduchtach). D'aithin na MFO sa ghrúpa ionduchtach dá gcuirfidís cur chuige ionduchtach i bhfeidhm go mbeadh na buntáistí céanna foghlama ann do na páistí is a bhain siad féin amach mar fhoghlaimeoirí teanga sna seimineáir.

*Ceapaim go bhfuil sé níos fearr eh ar na páistí mar tá siad ag smaoineamh faoin nGaeilge like níl siad like eh ina suí agus ní raibh siad ag éisteacht agus tá siad ag smaoineamh agus 'switched on' (MFO Ionduchtach).*

*Má ta tú just ag insint na rialacha níl a fhios agat an dtuigeann siad aon rud. Is saghas measúnú é tríd an rang (MFO Ionduchtach).*

Nuair a fiafraíodh de na MFO sa ghrúpa déaduchtach an bhféadfaidís smaoineamh ar

aon bhealach eile leis na rialacha a mhúineadh, níor éirigh leo teacht ar rogha oideolaíochta eile.

*'Bhuel níl a fhios agam cén sórt tslí eile a bhféadfainnse é a dhéanamh' (MFO Déaduchtach).*

Mhínigh mac léinn amháin:

*Tá sé níos fearr nuair a bhíonn tú ag insint an riail. Like ní dóigh liom go mbeinnse ábalta like an riail a dhéanamh amach like an obair a chur os mo chomhair agus ansin smaoineamh cad é an riail. Ní dóigh liom go mbeinnse ábalta. Bhuel ní dóigh liom. Níor dhein mé riamh é* (MFO Déaduchtach).

Aibhsíonn na freagraí seo go bhféadfadh tionchar a bheith ag an gcur chuige oideolaíoch a chuirtear i bhfeidhm san institiúid oideachais ar chleachtas gairmiúil na MFO amach anseo. Bhí tuairim ag MFO sa dá ghrúpa go bhfeilfeadh an taithí a fuair siad féin mar fhoghlaimeoirí teanga sna seimineáir Ghaeilge do pháistí bunscoile nuair a bheidís ina múinteoirí bunscoile. Tugann na ráitis thuas le fios go leanann 'printíseacht na breathnóireachta' (Lortie,1975) ag leibhéal na hollscoile.

Léiríodh gur spreagadh na MFO leis an eolas riailbhunaithe a fhoghlaim nuair a mhothaigh siad go raibh sé úsáideach don seomra ranga bunscoile. *'Ceapaim go bhfuil sé go maith go bhfuil muid ag déanamh Gaeilge don seomra ranga'* (MFO Déaduchtach). Léirigh iontrálacha na MFO sa ghrúpa ionduchtach ina ndialann mhachnaimh faoin gceist 'Cad a cheap mé?' go raibh siad ag machnamh ar an méid a bhí foghlamtha acu agus ar thraschur an eolais go suíomh an tseomra rang. '*Níl a fhios agam faoi an riail seo riamh. Tá sé tábhachtach chun na páistí óga a fhoghlaim'* (dialann mhachnaimh MFO Ionduchtach). '*Bheadh go leor cleachtadh ag teastáil ó na páistí'* (dialann mhachnaimh MFO Ionduchtach).

Ba léir ó dhialann an taighdeora chomh maith gur spreagadh na mic léinn nuair a

chonaic siad go raibh nasc follasach leis an seomra ranga:

> Oibríonn sé nuair a bhíonn nasc sonrach leis an scoil, le céard atá le múineadh do na páistí, le cén teanga a bheadh in úsáid acu féin sa rang. Feiceann siad go bhfuil cúis leis an rud a fhoghlaim, leis an rud a bheith ceart cruinn acu. (Dialann an Taighdeora).

**4.12.6 Meititheanga.** Ba é tuairim na MFO sa dá ghrúpa fócais go raibh eolas ar théarmaíocht teangeolaíochta na teanga úsáideach dóibh agus go raibh go leor téarmaíochta nua foghlamtha acu le linn na hidirghabhála. Tagann an tuairim seo go cruinn le torthaí IT agus torthaí ITM an dá ghrúpa. Cé go raibh eolas coincheapúil acu ar chuid de na struchtúir roimh an idirghabháil, mhínigh siad nach raibh an téarmaíocht chuí acu le lipéadú a dhéanamh ar an gcoincheap. '*Tá a fhios agam na rudaí ach ní raibh clú agam cad is ainm dóibh'* (MFO Ionduchtach). '*Chuala mé an téarmaíocht riamh ní raibh a fhios agam céard a bhí siad'* (MFO Déaduchtach). Mhínigh mac léinn amháin gur chabhraigh an téarmaíocht léi na rialacha a fhoghlaim trí rangú a dhéanamh ar na rannóga éagsúla gramadaí ina haigne. *'Ceapaim go bhfuil sé go tábhachtach nuair atá fios agat cad a bhfuil tú ag foghlaim like baineann na rialacha seo leis bunuimhir agus ansin leis an orduimhir agus tá sé go maith mar ní mheascann tú suas iad ceapaim nuair atá fios agat go bhfanann siad leis na cinn* [*rannóg ghramadaí*] *sin (*MFO Ionduchtach). Pointe suimiúil eile a tháinig chun cinn ná gur chuir eolas ar théarmaíocht na teanga le cumas féinriartha na MFO. '*Agus freisin like le [ainm an leabhair ghramadaí*] *caithfidh like an téarmaíocht a bheith agat leis an riail a lorg sa leabhar so like nuair a bhí mise ag féachaint suas rud i [ainm an leabhair ghramadaí*] *ní raibh clú agam cad a bhí mé á lorg mar ní raibh fhios agam an t-ainm ar an rud'* (MFO Déaduchtach).

**4.12.7 Úsáid na teicneolaíochta.** Tháinig úsáid na teicneolaíochta chun cinn mar bhua a bhain leis na seimineáir Ghaeilge don dá ghrúpa. Cé gur cuireadh dhá chur chuige

oideolaíocha éagsúla i bhfeidhm— ceann ionduchtach agus ceann déaduchtach—mhínigh na MFO sa dá ghrúpa fócais gur thaitin soiléireacht an chur i láthair leictreonaigh leo. Dar leis na MFO, bhain an-éifeacht le clárú na rialacha gramadaí go leictreonach ar *loop,* sa dialann mhachnaimh (grúpa ionduchtach) agus sna nótaí gramadaí (grúpa déaduchtach) mar go raibh fáil acu ar na rialacha i ndiaidh na seimineár. Cheap siad go raibh clárú leictreonach ar na rialacha ní b'fhearr ná rialacha a chlárú ar pháipéar, rud a d'fhéadfaí cailleadh go héasca. Shonraigh mic léinn ón dá ghrúpa gur bhain éifeacht leis na rialacha gramadaí a chlárú ina bhfocail féin: *'Bhí sé saghas dul siar i d'fhocail féin'* (MFO Ionduchtach). Mhínigh siad go raibh sé níos éasca ciall a bhaint as na rialacha: '*Ar loop, mar scríobh muid féin na rialacha síos tá* [*ainm an leabhair ghramadaí*] *ró-dheacair'* (MFO Déaduchtach).

Toradh suimiúil a tháinig chun cinn ba ea éifeachtacht na teicneolaíochta mar mhodh le haiseolas a thabhairt do na MFO. Scrúdaigh an taighdeoir gach seachtain an méid a bhí cláraithe ag na MFO ina ndialann nó ina gcuid nótaí gramadaí ar *loop,* agus sheol sí focal molta nó aiseolas chucu tríd an gcóras leictreonach. Thug an clárú leictreonach deis don taighdeoir ar thuiscint na MFO a mheas gach seachtain agus nóta soiléireachta a sheoladh ar ais chucu sa chás go raibh míthuiscint acu ar an riail. Murach an t-aiseolas seo d'fheadfadh na mic léinn riail mhíchruinn a shealbhú. '*Tá nótaí agat agus nuair atá botún ann agus níl a fhios agat faoi na botúin úsáideann tú na nótaí ar aon nós ach nuair atá sé ceartaithe then níl aon botún ann so like beidh sé níos fearr'* (MFO Déaduchtach). Mhínigh na MFO sa dá ghrúpa gur spreag an t-aiseolas ón taighdeoir iad le féachaint siar ar na rialacha gach seachtain. '*Nuair a sheol tú an teachtaireacht ar ais bhí muid like ag féachaint air arís agus bhí muid like ag dul siar air'* (MFO Ionduchtach).

Thaitin na cleachtaí leictreonacha ar na rialacha gramadaí, a dhear an taighdeoir leis an ríomhchlár *Hot Potatoes* (Half-baked Software, Inc., 2016), leis na MFO agus dul siar

gasta á dhéanamh acu ar na rialacha. Mhínigh siad go raibh tapúlacht an dul siar tábhachtach dóibh toisc an easpa ama a bhí acu go minic le dul siar a dhéanamh ar an méid a bhí foghlamtha acu sa rang mar gheall ar ualach oibre an chúrsa BOid.

**4.12.8 Cúrsaí ama.** Cé go raibh tuairim láidir ag an taighdeoir, óna taithí ar theagasc na ngrúpaí, nach raibh dóthain ama sa 50 nóiméad leis na torthaí foghlama a bhaint amach go críochnúil, ag an ngrúpa ionduchtach go háirithe, léirigh na MFO sa dá ghrúpa gur thaitin seisiún 50 nóiméad ní ba mhó leo ná seisiún dúbailte mar a bhí acu sa chéad bhliain den BOid. Chuir siad in iúl go raibh siad in ann a n-aird a dhíriú níos fearr thar thréimhse ama níos gairide. Bhí tuairim acu uile go mbeadh dhá sheisiún de 50 nóiméad sa tseachtain ní b'fhearr ná seisiún amháin 50 nóiméad nó seisiún dúbailte de 1 uair 40 nóiméad. '*50 agus 50 bheifeá switched on don dá rud'* (MFO Déaduchtach).

**4.13 Conclúid.** Tugadh cur síos cuimsitheach ar thorthaí an taighde sa chaibidil seo le léargas a fháil ar phríomhcheist an taighde, is í sin, Cé acu oideolaíocht is éifeachtaí le forbairt a dhéanamh ar léireolas MFO: cur chuige ionduchtach-follasach nó cur chuige déaduchtach? Rinne iniúchadh ar dhearcthaí na MFO i leith na hidirghabhála chomh maith. Déanfar dianmhachnamh sa chéad chaibidil eile ar thorthaí an taighde d'fhonn infeireas a bhaint. Tuairisceofar ar theorainneacha an staidéir agus rachfar i ngleic le conclúidí a dhearadh. Féachfar ar deireadh ar mholtaí a eascraíonn ón taighde d'oideachas múinteoirí bunscoile Gaeilge

## Caibidil a Cúig: Conclúid agus Moltaí

### 5.1 Réamhrá

Cuirtear tús leis an gcaibidil seo le forbhreathnú ar an tráchtas go dtí seo. Féachtar siar ansin ar mhórcheisteanna agus ar phríomhthorthaí an taighde d'fhonn tacú leis an taighdeoir ardchaighdeán infeiris a bhaint as na torthaí agus conclúidí inchosanta a dhearadh. Críortar impleachtaí an taighde d'oideachas múinteoirí bunscoile Gaeilge agus cuirtear i láthair moltaí a eascraíonn ón taighde. Ag deireadh na caibidle tugtar aird ar shrianta an taighde agus na féidearthachtaí a bheadh ann do thaighde níos leithne amach anseo. Críochnaítear le focal scoir.

### 5.2 Forbhreathnú ar an taighde

Lonnaíodh an taighde i gcomhthéacs theagasc na Gaeilge mar chroí-ábhar curaclaim agus mar chroí-ábhar ar an gclár BOid i gCaibidil a hAon. Cuireadh síos ar stádas leochaileach na Gaeilge mar theanga mhionlaigh agus ar chúiseanna mór-imní i leith éifeachtacht múinteoirí bunscoile i dteagasc na Gaeilge. Tugadh aird ar thábhacht na Gaeilge mar chuid de chur chuige comhtháite do theagasc agus d'fhoghlaim teangacha. Tarraingíodh aird ar  éifeachtacht múinteoirí mar phríomhthosca i ngnóthachtáil foghlaimeoirí sa chóras oideachais agus chuige sin an ról riachtanach atá ag múinteoirí bunscoile i gcur chun cinn na Gaeilge agus i dteagasc teangacha in Éirinn. Léiríodh go bhféadfadh dea-oideachas múinteoirí tionchar dearfach a bheith aige ar éifeachtacht múinteoirí sa seomra ranga. Míníodh faoi mar a dhíríonn an taighde seo ar shainghné amháin d'oideachas MFO do theagasc na Gaeilge, is é sin teagasc an léireolais do MFO in institiúid oideachais amháin i bPoblacht na hÉireann.

Léiríodh sa chéad chaibidil go bhfuil easpa eolais i ngort an taighde ar oideachas múinteoirí in Éirinn maidir le cén caighdeán léireolais atá ag MFO agus cad iad na

hoideolaíochtaí is éifeachtaí le tabhairt faoi fhorbairt an léireolais sna hinstitiúidí oideachais. Tugadh sainmhíniú beacht ar léireolas i gcomhthéacs an taighde seo agus léiríodh ról tripháirteach an oideora múinteoirí le linn an tsaothair. Ba é sin ról an scoláire, ról an teagascóra agus ról an taighdeora (Loughran & Russell, 2007).

Rianaíodh fráma coincheapúil an staidéir i gCaibidil a Dó. Dealraíodh luach féideartha an léireolais mar chosán forbartha i bpróiseas sealbhaithe an dara teanga mar atá curtha chun cinn ag na hipitéisí idirghníomhaithe, idir láidir agus lag. Aithníodh léireolas ar an teanga teagaisc mar dhlúthchuid den saineolas gairmiúil ba chóir a bheith ag múinteoirí teanga trí chíoradh a dhéanamh ar dhá phríomhchoincheap: eolas ábhar oideolaíoch (Shulman, 1987) an mhúinteora teanga agus feasacht teanga an mhúinteora teanga (Andrews, 2007). Léiríodh an iliomad tionchar a d'fhéadfadh a bheith ag léireolas ar oideolaíocht, ar chognaíocht agus ar chleachtas athmhachnaimh múinteoirí teanga.

Cé go bhfuil neart taighde déanta a thugann le fios go bhfuil teagasc follasach ar an ngramadach éifeachtach (Norris & Ortega, 2000; Goo, et al., 2015), tá éiginnteacht ann maidir le cén cineál cur chuige fhollasaigh is éifeachtaí. Bhí sé mar aidhm ag an taighde seo fiosrú a dhéanamh ar cé acu cur chuige oideolaíoch is éifeachtaí le forbairt a dhéanamh ar léireolas MFO: cur chuige ionduchtach-follasach nó cur chuige déaduchtach. Tá ganntanas taighde ar fáil a fhiosraíonn éifeachtacht an chur chuige ionduchtach-follasaigh. Is rogha nuálach oideolaíoch é an cur chuige ionduchtach-follasach a d'fhéadfadh teacht mar chomhréiteach ar an déscaradh ionduchtach/déaduchtach. Bheadh an cur chuige ionduchtach-follasach atá fréamhaithe in eipistéimeolaíocht an tógachais shoch-chultúrtha níos feiliúnaí ná cur chuige déaduchtach in oideachas múinteoirí le múnlú a dhéanamh ar theagasc mar oideolaíocht sna hinstitiúidí oideachais (Loughran & Russell, 2007).

Cuireadh síos i gCaibidil a Trí ar dhearadh modhanna-measctha an taighde leabaithe, ar na huirlisí taighde a úsáideadh agus ar na céimeanna a tógadh leis an taighde a

chur i gcrích. Rianaíodh saoldearcadh pragmatach an taighdeora agus na himpleachtaí a bhí aige ar dhearadh an taighde. Léiríodh faoi mar a d'fhiosraigh an príomhthurgnamh cuasai-thrialach príomhcheist an taighde agus faoi mar a chuir na sonraí cáilíochtúla le fairsinge agus doimhneacht na bpríomhshonraí cainníochtúla.

Aithnítear go gcothaíonn an dearadh taighde MM dúshlán sa bhreis don taighdeoir agus é ag iarraidh infeiris atá inchreidte agus inchosanta a bhaint as na torthaí (Teddlie & Tashaskkori, 2009). Mar gheall go mbíonn an taighdeoir MM ag plé le dhá mhodheolaíocht éagsúla a mbaineann caighdeáin éagsúla infeireas leo, ní mór dó a bheith dílis do chritéir infeiris chainníochtúil agus cháilíochtúil araon. Agus taighdeoir an tsaothair seo lán-fheasach ar an dúshlán seo, d'úsáid sí fráma comhtháite d'ardchaighdeán infeiris (Teddlie & Tashaskkori, 2009, féach Aguisín K) le próiseas an infeiris a threorú. Díríonn an fráma comhtháite ar ardchaighdeán dearaidh agus ar ardchaighdeán léirmhínithe (*interpretative rigour*) a chinntiú a chuireann le cruinneas an tátail a bhaintear as torthaí MM.

Toisc gur tugadh cur síos cuimsitheach ar thorthaí cainníochtúla agus cáilíochtúla an taighde i gCaibidil a Ceathair, féachtar anois ar phríomhthorthaí an taighde amháin le tátal a bhaint astu.

### 5.3 Príomhthorthaí an taighde

Déantar athbhreithniú ar dtús ar mhórcheist an taighde roimh chonclúidí ó shonraí an phríomhthurgnaimh chainníochtúil a chur i láthair. Ba í mórcheist an taighde ná: cé acu cur chuige follasach is éifeachtaí le forbairt a dhéanamh ar léireolas MFO: cur chuige ionduchtach-follasach nó cur chuige déaduchtach? Fiosraíodh ceithre hipitéis a raibh codanna ar leith ag baint leo leis an mórcheist seo a fhiosrú. Cuirtear síos anois ar na príomhthorthaí a d'eascair ón anailís.

**5.3.1 Torthaí cainníochtúla.** Léirigh anailís pharaiméadrach ar thorthaí an ghrúpa

ionduchtaigh agus an ghrúpa dhéaduchtaigh go raibh difríocht shuntasach le tomhas mór éifeachta i ngnóthachtáil an dá ghrúpa i ngach cuid den TG i ndiaidh na hidirghabhála ag Céim a Dó agus Céim a Trí. D'fhéadfaí a  léamh ar na torthaí seo, mar sin, go raibh éifeacht shuntasach dhearfach ag an gcur chuige ionduchtach agus ag an gcur chuige déaduchtach araon ar fhorbairt léireolais na MFO sa staidéar seo. Is díol spéise é gur choinnigh an dá ghrúpa a scóir ag Céim 3 seacht seachtaine i ndiaidh na hidirghabhála. Léiríonn an toradh seo go raibh rath ar an dá chur chuige le torthaí foghlama fadtéarmacha i réimse an léireolais a chinntiú.

Maidir le hidirdhealú a dhéanamh idir gnóthachtáil an ghrúpa ionduchtaigh agus an ghrúpa dhéaduchtaigh, cé gur lean an dá ghrúpa patrúin chomhchosúla, léirigh an anailís gur éirigh ní b'fhearr leis an ngrúpa ionduchtach ná an grúpa déaduchtach ar  chodanna áirithe den TG. Taispeánadh gur éirigh leis na MFO sa ghrúpa ionduchtach dul chun cinn ní ba mhó a dhéanamh ná na MFO sa ghrúpa déaduchtach i gCuid Bii san IT, cé nach raibh difríocht shuntasach idir an dá ghrúpa i gCuid Bii san ITM. D'éirigh ní b'fhearr leis an ngrúpa ionduchtach i gCuid A agus i gCuid Bi den TG san ITM. Léiríodh difríocht shuntasach le tomhas meánach éifeachta sa dá chás. D'fhéadfaí a léamh, go trialach, ar na torthaí seo, cé go raibh an dá chur chuige an-éifeachtach le forbairt a dhéanamh ar léireolas na MFO, gur bhain leas sa bhreis leis an gcur chuige ionduchtach-follasach sa taighde seo.

Nuair a rinneadh comparáid idir gnóthachtáil foghlaimeoirí a bhí ar comhchumas sa dá ghrúpa, ba dhíol spéise é go ndearna na foghlaimeoirí sa bhanda ab ísle gnóthachtáil dul chun cinn ní ba mhó sa ghrúpa déaduchtach ach go ndearna foghlaimeoirí sa bhanda ab ísle agus ab airde gnóthachtáil araon dul chun cinn suntasach sa ghrúpa ionduchtach. Thug an t-imscrúdú seo le fios go raibh an cur chuige ionduchtach-follasach éifeachtach thar réimse cumais. D'fhéadfaí a áitiú, go trialach, de réir na dtorthaí seo go bhfuil buntáiste sa bhreis ag an gcur chuige ionduchtach ar an gcur chuige déaduchtach agus grúpaí cumais

mheasctha á dteagasc.

Nuair a cuireadh gnóthachtáil an dá ghrúpa i gcomparáid le gnóthachtáil an ghrúpa cóimheasa ag Céim a Dó bhí difríocht shuntasach idir torthaí an ghrúpa ionduchtaigh agus torthaí an ghrúpa cóimheasa i gCuid A, i gCuid Bi agus i gCuid Bii den TG. Léiríodh tomhas mór éifeachta sa trí chás. Ní raibh difríocht shuntasach idir an grúpa déaduchtach agus an grúpa cóimheasa ach amháin i gCuid A den TG. D'fhéadfaí a mhaíomh, de réir na dtorthaí seo, go raibh an cur chuige ionduchtach níos éifeachtaí ná cur chuige an ghrúpa cóimheasa, nár chaith ach cuid bheag dá gcuid ama ar an ngramadach. D'fhéadfaí an argóint a dhéanamh go raibh an cur chuige ionduchtach níos éifeachtaí ná an cur chuige déaduchtach nuair a cuireadh an dá ghrúpa i gcomparáid le grúpa cóimheasa.

Nuair a fiosraíodh éifeachtacht an chur chuige ionduchtaigh agus an chur chuige dhéaduchtaigh ar fhorbairt léireolais na MFO ar na ceithre spriocstruchtúr, léiríodh go raibh feabhas suntasach tagtha ar ghnóthachtáil an dá ghrúpa ar gach struchtúr i gCuid Bi agus i gCuid Bii den TG. Ba dhifríocht shuntasach agus tomhas mór éifeachta a léiríodh i ngach cás. Tugann an toradh seo le fios go raibh rath ar an dá chur chuige léireolas na MFO a fhorbairt ar na ceithre spriocstruchtúr i gCuid Bi agus i gCuid Bii den TG. Léiríodh go raibh torthaí ní b'airde ag an ngrúpa ionduchtach ná ag an ngrúpa déaduchtach i rannóg na réamhfhocal agus i rannóg an ainm bhriathartha i gCuid Bi den TG. Ba dhifríocht shuntasach ach le tomhas beag éifeachta a léiríodh sa dá chás. Is dócha nach bhfuil na torthaí láidir go leor le cur chuige amháin a mholadh thar an gcur chuige eile de réir struchtúr, ach is fiú a aithint  go raibh torthaí an ghrúpa ionduchtaigh ní b'airde ná torthaí an ghrúpa dhéaduchtaigh in dhá rannóg as ceithre rannóg i gCuid Bi.

Maidir leis an meititheanga a bhí á tástáil i gCuid C den TG, léiríodh difríocht shuntasach le tomhas mór éifeachta i ngnóthachtáil an ghrúpa ionduchtaigh agus an ghrúpa dhéaduchtaigh tar éis na hidirghabhála. Níor léiríodh, áfach, go raibh difríocht shuntasach

idir an dá ghrúpa. D'fhéadfaí a léamh ón toradh seo gur féidir feabhas a chur ar mheititheanga MFO trí chur chuige ionduchtach nó trí chur chuige déaduchtach foghlama má chuireann an teagascóir neart béime ar fhoghlaim agus úsáid na meititheanga mar chuid den chur chuige ranga.

Is fiú na torthaí suntasacha seo a leanas a tháinig chun solais freisin i rith na hanailíse ar an bpríomhthurgnamh cainníochtúil a lua.

Ba léir ó thorthaí na C-thrialach go raibh réimse leathan feidhmíochta i measc na MFO i ngach aon rang-ghrúpa i dtaobh inniúlacht ghinearálta sa Ghaeilge ag Céim a hAon. Thaispeáin torthaí na RT go raibh réimse leathan cumais sa léireolas i measc na MFO i ngach aon rang-ghrúpa ag Céim a hAon. Caithfidh impleachtaí a bheith ag meascán cumais chomh ríléir seo ar theagasc na Gaeilge sna hinstitiúidí oideachais.

Taispeánadh gurbh í Cuid Bii den TG, a d'éiligh eolas fógrach ó na MFO, an chuid ba dhúshlánaí den TG do na MFO ag gach céim den taighde roimh an idirghabháil agus ina diaidh . Soilsíodh fosta gurbh é an t-ainm briathartha an struchtúr ba dhúshlánaí do na MFO sa dá ghrúpa i gCuid Bi agus i gCuid Bii den TG ag Céim a Dó agus ag Céim a Trí. Is féidir linn léamh ar na torthaí seo go mbaineann dúshlán sa bhreis le heolas fógrach a bhaint amach agus gur struchtúr deacair é an t-ainm briathartha d'fhoghlaimeoirí Gaeilge.

**5.3.2 Torthaí cáilíochtúla.** Féachtar anois ar thorthaí cáilíochtúla an staidéir le léargas níos saibhre a fháil ar na príomhthorthaí cainníochtúla. Ba í ceist thánaisteach an staidéir ná: cén dearcadh atá ag MFO i leith an chur chuige ionduchtaigh agus i leith an chur chuige dhéaduchtaigh? Tháinig na mórphointí seo a leanas chun cinn ó chíoradh a dhéanamh ar fhaisnéis an dá ghrúpa fócais.

- Bhí na MFO ar fad ar aon intinn go raibh sé ríthábhachtach go mbeadh léireolas cruinn ar an nGaeilge ag múinteoirí bunscoile, toisc go mbíonn tionchar díreach ag eolas an mhúinteora ar fhoghlaim na bpáistí. Léirigh an tuairim seo feasacht na MFO ar an

tábhacht a bhaineann le hardchaighdeán eolas ábhair a bheith ag múinteoirí.

- Léirigh na MFO sa ghrúpa ionduchtach gur bhain buanna ar leith leis an gcur chuige i dtaobh foghlaim ghníomhach, tuiscint, agus cuimhneamh ar na rialacha.
- Mhínigh na MFO sa ghrúpa déaduchtach gur chuir soiléireacht an chur chuige agus na cleachtaí teanga a rinne siad go mór le foghlaim an léireolais.
- Léirigh na MFO sa dá ghrúpa fócais gur cheap siad go raibh an dá chur chuige éifeachtach agus go mbeidís féin sásta an cur chuige oideolaíoch céanna a cuireadh i bhfeidhm dóibh sna seimineáir Ghaeilge a chur i bhfeidhm sa seomra ranga bunscoile amach anseo. Tugann an dearcadh seo le fios go bhféadfadh tionchar a bheith ag an oideolaíocht a chuirtear i bhfeidhm in oideachas múinteoirí ar chleachtas gairmiúil na múinteoirí ar bhaint amach na céime dóibh.
- Is díol suntais é gurbh í an toisc ba mhó a spreag na MFO leis an léireolas a fhoghlaim ná nuair a mhothaigh siad go raibh nasc sonrach idir an léireolas a bhí á fhoghlaim acu agus an seomra ranga bunscoile.
- Bhí na MFO ar aon tuairim gur fiú meititheanga a fhoghlaim mar go n-éascaíonn eolas ar théarmaíocht teangeolaíochta foghlaim faoi stiúir agus foghlaim fhéinriartha sa dara teanga.
- Léirigh na MFO sa dá ghrúpa úsáid na teicneolaíochta mar bhua a bhain leis na seimineáir Ghaeilge ar na cúiseanna seo a leanas:

(*a*) Chuir an cur i láthair leictreonach le soiléireacht an ionchuir theanga.

(*b*) Trí thaifead leictreonach a dhéanamh ar na rialacha bhí fáil ag na MFO ar nótaí gramadaí a bhí scríofa acu ina bhfocail féin tar éis an ranga. Thug na MFO le fios gur chabhraigh an próiseas trínar scríobh siad nótaí ina bhfocail féin leo inmheánú a dhéanamh ar na rialacha (Herron & Tomasello, 1992; Lantolf & Thorne, 2006).

(*c*) Chabhraigh na cluichí leictreonacha leis na MFO dul siar a bhí gasta agus éifeachtach a

dhéanamh ar na rialacha.

(*d*) Fuair na MFO aiseolas seachtainiúil ón teagascóir tríd an gcóras leictreonach.

Agus suimiú déanta ar phríomhthorthaí an taighde, féachtar anois ar mholtaí a eascraíonn ón taighde d'oideachas bunmhúinteoirí Gaeilge amach anseo.

## 5.4 Moltaí an taighde

**5.4.1 Cur chuige follasach i dteagasc an léireolais.** Dearbhaíodh sa taighde seo go raibh teagasc follasach ar an léireolas an-éifeachtach le grúpa MFO i gceann amháin de na príomhinstitiúidí oideachais. Mar sin, is é an príomh-mholadh a eascraíonn ón taighde ná gur chóir cur chuige follasach a chur i bhfeidhm i dteagasc na gramadaí sna hinstitiúidí oideachais, agus gur chóir neart ama a thabhairt dó. Cé gur tháinig feabhas suntasach ar léireolas an ghrúpa ionduchtaigh agus ar léireolas an ghrúpa dhéaduchtaigh araon sa taighde seo, chaithfí a bheith feasach nach gcaitear an oiread sin ama ar theagasc na gramadaí do MFO BOid 2 go hiondúil. Mar a míníodh i gCaibidlí a Trí  agus a Ceathair, bheadh an 50 nóiméad sa tseachtain a thugtar don Ghaeilge ar amchlár BOid 2 roinnte ar thascanna ilghnéitheacha teanga mar a bhí i gcás an ghrúpa cóimheasa sa staidéar seo. Faoi láthair níl ach 20 uaire sa bhliain acadúil ag dul don Ghaeilge ghairmiúil ar chlár BOid 2. Ní mór don Chomhairle Mhúinteoireachta agus do pháirtithe leasmhara sna hinstitiúidí oideachais athbhreithniú a dhéanamh ar chúrsaí amchláir. Ní dócha go mbeidh sé indéanta ag MFO ardchaighdeán sa Ghaeilge a bhaint amach sa chaoi go mbeidh sé ar a gcumas Gaeilge a úsáid mar theanga chumarsáide, Gaeilge a mhúineadh mar ábhar, agus ábhair eile a mhúineadh trí Ghaeilge (An Chomhairle Mhúinteoireachta, 2011a, lch11), mura gcuirtear leis an méid ama a thugtar don Ghaeilge ar amchlár an chúrsa BOid.

D'fhéadfaí a léamh go trialach ar thorthaí an taighde seo go bhféadfadh buntáiste a bheith ag an gcur chuige ionduchtach-follasach thar chur chuige déaduchtach le forbairt a dhéanamh ar léireolas na MFO. Ag eascairt ó thorthaí an taighde seo, moltar go gcuirfí

meascán de chur chuige ionduchtach-follasach agus chur chuige déaduchtach i bhfeidhm le léireolas a mhúineadh do MFO le linn na gceithre bliana den BOid athchoincheapaithe. Mar aon le forbairt léireolas na MFO d'fhéadfadh leas sa bhreis a bheith ag cur chuige ionduchtach-follasach sna hinstitiúidí oideachais i dtaobh múnlú a dhéanamh ar oideolaíocht a bheadh inmholta don seomra ranga bunscoile. Tagann cur chuige taiscéalaíoch faoi threoir an chur chuige ionduchtach-follasaigh go mór le cur chuige Churaclam na Bunscoile don Ghaeilge (Rialtas na hÉireann 1999; CNCM, 2015). Dá mbeadh an cur chuige ionduchtach-follasach le cur i bhfeidhm, ní mór a aithint go mbeadh níos mó ná 50 nóiméad sa tseachtain ag teastáil le tabhairt faoi mar is ceart.

**5.4.2 Sainchúrsa gramadaí do MFO.** Léirigh anailís ábhair an taighde seo go raibh earráidí coitianta le sonrú i scríbhneoireacht na MFO BOid 1. Níor mhór do chláir theagaisc sna hinstitiuidí oideachais aird ar leith a thabhairt ar na hearráidí is coitianta. Agus an Ghaeilge go mór faoi thionchar an Bhéarla, agus greim an chód-mheasctha go láidir i bhfeidhm uirthi, níor mhór feasacht na MFO a fhorbairt go follasach, chomh maith le tuiscint ar na difríochtaí agus na cosúlachtaí idir struchtúr na Gaeilge agus struchtúr an Bhéarla. B'fhiú go mór deis a thabhairt do na MFO ar thabhairt faoi thascanna anailíseacha teanga go rialta le comparáid a dhéanamh idir an dá theanga. Thiocfadh cur chuige anailíseach teanga mar seo go cruinn le réasúnaíocht agus modheolaíocht Churaclam Teanga na Bunscoile (CNCM, 2015).

B'fhiú imscrúdú a dhéanamh ar chláir theagaisc sna hinstitiuidí le go gcaithfí breis ama ar struchtúir Ghaeilge atá casta agus go háirithe ar struchtúir Ghaeilge a éilíonn *'unlearning'* (Della Putta, 2016) ón bhfoghlaimeoir, m.sh. an t-ainm briathartha i gcás an staidéir seo. Níor mhór nascanna sonracha a dhéanamh nuair is féidir idir foghlaim an léireolais sna seimineáir Ghaeilge agus teagasc na Gaeilge sa seomra ranga bunscoile. Chuirfeadh nasc sonrach leis an seomra ranga go mór le hinspreagadh na MFO le léireolas

a fhoghlaim agus lena ndeiseanna úsáide teanga.

**5.4.3 Measúnú ar Ghaeilge na MFO.** Léiríodh go raibh réimse an-leathan feidhmíochta i dtaobh inniúlacht Ghaeilge agus léireolais na MFO ag Céim a hAon sa taighde. Bheadh sé ríthábhachtach go gcuirfí an measúnú cuí i bhfeidhm sna coláistí oideachais go ndéanfaí cinnte de go mbeadh caighdeán sásúil inniúlachta agus léireolais bainte amach ag gach MFO sa Ghaeilge faoi dheireadh a gcéime. Cé go bhfuil na Siollabais Ghaeilge don Ollscoil (Meitheal um Theagasc na Gaeilge ar an Tríú Léibhéal, 2008) curtha in oiriúint do leibhéal B2 den *Fhráma Tagartha Comónta Eorpach do Theangacha* (FCTE) (Comhairle na hEorpa, 2001), níor mhór go mbeadh na huirlisí measúnachta atá in úsáid sna hinstitiúidí oideachais ag teacht go beacht leis an FCTE mar atá molta ag Ní Ghloinn (2015). Agus réimse uirlísí measúnachta i bhfeidhm sna hinstitiúidí oideachais faoi láthair, ní fhéadfaí a rá go bhfuil léibheál B2 sásúil bainte amach ag gach MFO ag deireadh na céime BOid, ach go háirithe na mic léinn siúd a thugann na cosa leo ar éigean sna scrúduithe gach bliain. Níor mhór iniúchadh a dhéanamh ar na féidearthachtaí a bhaineann le nasc oifigiúil a dhéanamh idir cáilíocht teanga na MFO agus an FCTE. Dá mbeadh íoschaighdeán ar leith ar an FCTE á éileamh mar cháilíocht teagaisc don bhunmhúinteoireacht Ghaeilge dheimhneodh sé go raibh caighdeán gairmiúil trédhearcach de shaineolas ábhair ag bunmhúinteoirí sa Ghaeilge agus rachadh sé i dtreo bonneolas gairmiúil (Johnson, 1999, 2009a, 2009b) a sholáthar don ghairm. D'fheadfadh nasc leis an FCTE cur go mór le cur chuige comhtháite teanga d'fhoghlaim agus do theagasc teangacha (Ó Duibhir & Cummins, 2012).

Faoi láthair éilíonn An Chomhairle Mhúinteoireachta ar mhic léinn atá ag cur isteach ar áit ar an gcúrsa Máistreacht Ghairmiúil san Oideachais (MGO) le Gaeilge a theagasc ag an meánleibheál a dheimhniú go bhfuil íosléibheál B2.2 bainte amach acu ar

an FCTE (An Chomhairle Mhúinteoireachta, 2016). Ba thairbheach é dá mbeadh an bhuncháilíocht teanga chéanna le deimhniú don bhunmhúinteoireacht.

Mar a mhíníonn Little (2011) níor mhór go ndearbhódh ollscoileanna caighdeán teanga na mac léinn agus fianaise shoiléir gnóthachtála a chur ar fáil:

> … because the CEFR has brought new clarity to the world of international language tests, it is here to stay. Third parties are increasingly likely to expect universities to express their students' language learning achievement in terms of the CEFR levels; and if they do, it will not be enough to assert that graduates … achieve this or that CEFR level. In a world that attaches great importance to quality assurance, universities will be expected to be able to justify their claims. (Little, 2012, lch 3)

**5.4.4 Eolas fógrach na MFO.** Léiríodh sa staidéar seo gur chothaigh forbairt an eolais fhógraigh dúshlán ní ba mhó ná forbairt an eolais ghnásúil do na MFO. Is é an t-eolas fógrach an dara leibhéal den léireolas de réir shainmhínithe an staidéir seo, is é sin eolas riailbhunaithe ar na spriocstruchtúir ghramadaí a fhógairt (Schmidt, 2001). Léirigh cíoradh ar an litríocht i gCaibidil a Dó an iliomad tionchar a d'fhéadfadh a bheith ag an léireolas ar chleachtas gairmiúil an mhúinteora teanga. Ag eascairt ó thorthaí an taighde seo, moltar go gcinnteofaí go mbeadh cothromaíocht idir forbairt an eolais ghnásúil agus forbairt an eolais fhógraigh agus léireolas á theagasc sna hinstitiúidí oideachais. Níor mhór aird ar leith a tabhairt ar fhorbairt an eolais fhógraigh trí dheiseanna rialta a thabhairt do na MFO ar rialacha gramadaí nó ceartúchán gramadaí a mhíniú ó bhéal agus i scríbhinn. Ba cheart measúnú rialta a dhéanamh ar chumas na MFO eolas riailbhunaithe a fhógairt go follasach. Teastóidh an leibhéal seo léireolais go géar uathu mar mhúinteoirí éifeachtacha teanga.

**5.4.5 Meititheanga.** Tháinig feabhas suntasach ar mheititheanga na MFO sa dá

ghrúpa le linn na hidirghabhála follasaí. Léirigh na MFO gur shimpligh saintéarmaíocht na teanga foghlaim na rialacha dóibh agus gur chuir an t-eolas meititheangeolaíoch lena gcumas tabhairt faoin bhfoghlaim fhéinriartha. Is léir go mbeidh stór focal i gcomhair labhairt faoi theanga riachtanach i gcomhthéacs Churaclam Comhtháite Teanga na Bunscoile (CNCM, 2015) agus aird á díriú ar struchtúir teangacha. Moltar aird a dhíriú ar fhorbairt mheititheanga MFO le linn ceachtanna ionduchtacha nó déaduchtacha foghlama sna hinstitiuidí oideachais.

**5.4.6 Athmhachnamh na MFO.** Cuireadh síos i gCaibidil a Dó ar an tábhacht a bhaineann le hathmhachnamh gairmiúil an mhúinteora teanga d'fhonn cleachtas a leasú agus a fheabhsú. Níor mhór go ndéanfaí bonn a sholáthar don chleachtas machnamhach in oideachas tosaigh múinteoirí, mar atá molta ag an gComhairle Mhúinteoireachta (2011b). Molann Ellis (2010) mar bhunphrionsabal de dhea-oideachas múinteoirí teanga go dtabharfaí deis do MFO ar athmhachnamh a dhéanamh ar a dtaithí féin mar fhoghlaimeoirí teanga ionas gur féidir leo miondealú a dhéanamh ar a gcuid eispéireas. Chabhródh sé seo leo machnamh criticiúil a dhéanamh ar cad is teagasc éifeachtach teanga ann lena dteoiricí pearsanta a chumadh. Ba chóir deis rialta a thabhairt do MFO ar mhachnamh a dhéanamh ar cad é mar a thabharfaidh siad faoin teagasc foirm-dhírithe sa rang agus an tionchar féideartha a bheadh aige sin ar fhoghlaim na bpáistí.

B'fhiú iniúchadh a dhéanamh ar na féidearthachtaí a bhaineann leis an b*Punann Eorpach do Mhúinteoirí Teanga atá faoi oiliúint* (*European Portfolio for Student Teachers of Languages*, EPOSTL) (Newby, Allan, Fenner, Jones, Komorowska & Soghikyan, 2007) a úsáid mar uirlis athmhachnaimh agus féin-mheasúnaithe sna hinstitiúidí oideachais. Tá an EPOSTL atá bunaithe ar bhunprionsabail an FCTE mar aon leis an b*Próifíl Eorpach d'Oideachas Múinteoirí Teanga (European Profile for Language Teacher Education)* (Kelly, Grenfell, Allan, Kriza & McEvoy, 2004). D'fhéadfadh an EPOSTL a bheith

tairbheach le hathmhachnamh na MFO ar mhúineadh éifeachtach teangacha a éascú ar bhealach comhtháite a chuirfeadh Gaeilge, Béarla agus teangacha eile san áireamh.

Féachtar sa chéad chuid eile den chaibidil seo ar shrianta an taighde agus ar na féidearthachtaí a bheadh ann le cur leis an taighde seo amach anseo.

## 5.5 Srianta an Taighde & Féidearthachtaí do thaighde amach anseo

**5.5.1 Taighde ar theagasc na Gaeilge.** Tá sé tábhachtach a aithint ar an gcéad dul síos a laghad taighde a bhí ar fáil ar theagasc na Gaeilge do MFO sna hinstitiúidí oideachais. Ní raibh sa taighde seo ach taighde mionscála a bhain le sainghné amháin d'oideachas MFO sa Ghaeilge. Aithníonn an taighdeoir nach bhfuil sa léireolas ach cuid den eolas ábhair atá mar fho-chuid den saineolas gairmiúil a bheadh ag teastáil ó bhunmhúinteoir éifeachtach Gaeilge. Aithníonn sí fosta nach ionann ardchaighdeán eolas ábhair agus scil oideolaíochta (Loughran & Russell, 2007) a bheith ag MFO. Agus machnamh á dhéanamh ar stádas leochaileach na Gaeilge mar theanga mhionlaigh, ar an bpáirt lárnach atá ag múinteoirí bunscoile i gcur chun cinn na Gaeilge agus foghlaim teangacha, agus ar an áit lárnach atá ag an nGaeilge mar chroí-ábhar i gCuraclam Teanga na Bunscoile, ba cheart go dtabharfaí go práinneach faoi réimse ilghnéitheach taighde ar ábhair a bhaineann le teagasc na Gaeilge sna hinstitiúidí oideachais. Tá taighde ar theagasc na Gaeilge riachtanach do leasú agus do chur chun cinn na gairme. D'aibhsigh Ludlow et al. (2008) go bhféadfadh ról claochlaithe a bheith ag an taighde a dhéantar in oideachas múinteoirí. Níor mhór tosú le hiniúchadh iomlán ar an gcleachtas atá ann faoi láthair i dteagasc na Gaeilge sna hinstitiúidí oideachais. B'fhiú d'oideoirí múinteoirí ata ag plé le Gaeilge agus le *Múineadh na Gaeilge* sna hinstitiúidí oideachais teacht le chéile mar phobal cleachtais (Lave & Wenger, 1991) chun tosaíochtaí taighde a aithint agus chun iniúchadh a dhéanamh ar na féidearthachtaí.

**5.5.2 Taighde ar fhorbairt an léireolais.** Aithnítear an teorainn chúng ama—50

nóiméad sa tseachtain—a bhí ar fáil leis an gcur chuige ionduchtach agus an cur chuige déaduchtach a chur i bhfeidhm mar shrian a bhain leis an taighde. Cé go bhfuil claonadh trialach sna torthaí i dtreo cur chuige ionduchtach-follasach, b'fhiú go mór cuasai-thriail eile a chur ar bun ina mbeadh breis ama ar fáil le fiosrú an bhfaighfí torthaí níos suntasaí.

Srian eile a bhain leis an taighde seo ná bailíocht an ghrúpa cóimheasa. Le bheith dílis do dhearadh na cuasai-thrialach, ba chóir go mbeadh na hathróga céanna ann don ghrúpa trialach, don ghrúpa comparáide, agus don ghrúpa cóimheasa, seachas an t-aon athróg amháin, is é sin an cur chuige oideolaíoch, a bheith faoi scrúdú. Chuirfeadh sé le bailíocht an taighde seo dá mbeadh an grúpa cóimheasa ar comh-mhéid leis an dá ghrúpa eile agus mura mbeadh ionchur teagaisc ar bith faighte acu ar na spriocstruchtúir ghramadaí. B'fhiú cuasai-thriail eile a chur ar bun amach anseo ina mbeadh coinníollacha an ghrúpa cóimheasa níos bailí le fiosrú an bhfaighfí torthaí taighde níos suntasaí.

Toisc gurbh é an taighdeoir céanna a bhí mar theagascóir ag na grúpaí turgnamhacha sa staidéar seo, d'fhéadfadh tionchar a bheith ag tiomantas an taighdeora ar na torthaí foghlama. Níor mhór an taighde a leathnú amach chuig teagascóirí agus grúpaí MFO eile le fiosrú a dhéanamh an bhfaighfí na torthaí céanna.

**5.5.2 Úsáid na teicneolaíochta.** Léiríodh gur bhain an-chuid féidearthachtaí le húsáid na teicneolaíochta chun teagasc an léireolais a éascú sa staidéar seo. Ba léir gur chuir an teicneolaíocht le foghlaim na MFO ar na bealaí seo a leanas: soiléireacht an ionchuir theanga, agus taifead leictreonach a dhéanamh ar an eolas riailbhunaithe le cleachtaí leictreonacha léireolais agus mar mhodh aiseolais. Is fiú breis taighde a dhéanamh le hiniúchadh a dhéanamh ar gach ceann de na féidearthachtaí seo.

Is fiú a aithint gur chuir an teicneolaíocht go mór leis an gcur chuige déaduchtach go háirithe, toisc gur chur chuige é a bhíodh srianta leis an téacsleabhar go traidisiúnta. B'fhiú breis taighde a dhéanamh ar éifeachtacht an ionchuir shaibhrithe mar chuid de chur

chuige déaduchtach nó ionduchtach foghlama.

**5.5.4 Grúpáil na MFO.** Sonraíodh go raibh an-mheascán cumais i measc na rang-ghrúpaí sa taighde seo. Níor mhór iniúchadh a dhéanamh ar ghrúpáil na MFO sna hinstitiúidí oideachais le fiosrú an mbeadh grúpáil de réir cumais níos feiliúnaí nó arbh fhéidir tacaíocht sa bhreis a chur ar fáil do MFO atá ag bun agus barr an scála cumais. Le réimse cumais chomh ríléir seo i measc na ngrúpaí más é an 50 nóiméad sa tseachtain an t-aon teagasc amháin atá curtha ar fáil dóibh sa Ghaeilge, ní dócha go n-éireoidh le mic léinn an tacaíocht nó an dúshlán cuí a fháil a chabhródh leo an dul chun cinn ab fhearr a dhéanamh de réir a gcaighdeáin féin.

**5.4 Focal Scoir**

Is é an príomhthoradh a eascraíonn ón staidéar seo gur léiríodh gur mhic léinn chumasacha dhíograiseacha iad na MFO a ghlac páirt sa staidéar. Soilsíonn torthaí an taighde cibé cur chuige oideolaíoch a cuireadh i bhfeidhm, cur chuige ionduchtach-follasach nó cur chuige déaduchtach, gur éirigh leis na MFO forbairt shuntasach a dhéanamh i bhfoghlaim an léireolais agus mar sin gur dhea-fhoghlaimeoirí teanga iad. Ba í réasúnaíocht an tsaothair seo ná gur bhain tábhacht le léireolas mar dhlúthchuid de shaineolas gairmiúil an mhúinteora teanga. Má tá ardchaighdeán léireolais sa Ghaeilge le baint amach ag MFO áfach, níor mhór go gcuirfí an tacaíocht chuí ar fáil dóibh sna hinstitiúidí oideachais. Tá sé léirithe ag an staidéar seo go bhfuil an inniúlacht ag MFO dul chun cinn suntasach a dhéanamh i bhfoghlaim na Gaeilge ach go dteastaíonn tacaíocht uathu ó thaobh ama, teagaisc, measúnaithe, acmhainní agus aiseolais rialta de.

Le béim ar an ilteangachas san Eoraip agus le sochaí na hÉireann níos ilteangaí ná mar a bhí sí riamh, tá ról nua le comhlíonadh ag múinteoirí bunscoile, ní hamháin mar mhúinteoirí éifeachtacha Gaeilge ach mar mhúinteoirí éifeachtacha teanga. Agus foghlaim na Gaeilge mar an chéad taithí a bheidh ag formhór de pháistí na tíre ar fhoghlaim an dara

teanga b'fhiú go mór go mbeadh eispéireas maith acu, a spreagfaidh iad le bheith ina n-úsáideoirí Gaeilge agus ina bhfoghlaimeoirí éifeachtachta teanga amach anseo. Má tá bunmhúinteoirí le straitéisí foghlama teanga ar ardchaighdeán a chothú i measc na bpáistí níor mhór dóibh na straitéisí agus an inniúlacht teanga chuí a bheith forbartha acu féin mar fhoghlaimeoirí teanga in oideachas múinteoirí. Tá sé léirithe ag an staidéar seo go mbeidh tionchar ag an oideachas múinteoirí ar eolas ábhair agus ar oideolaíocht na MFO araon. Ní fiú dúinn a bheith ag caoineadh agus ag cáineadh múinteoirí bunscoile Gaeilge. Tá sé thar am dúinn aghaidh a thabhairt ar na leasuithe atá le déanamh in oideachas múinteoirí go mbeidh sé indéanta ag MFO ardchaighdeán eolas ábhair agus scileanna teagaisc a fhorbairt sa Ghaeilge le linn a gcéime BOid. Tá gá le breis taighde, le polasaithe forásacha oideachais teanga bunaithe ar thorthaí taighde agus ar thuiscintí saineolacha ar dhea-chleachtas, agus leis na hacmhainní cuí chun an fhís seo chur i gcrích.

Adair-Hauck, B., Donato, R., & Johanssen, P. (2005). Using a story-based approach to teach grammar. In J. L. Shrum & W. Glisan (Eag.), *Teacher's handbook: Contextualizing language instruction* (lch 189-213). Boston MA: Heinle & Heinle.

Adair-Hauck, B., & Donato, R. (2002). The PACE model: A story-based approach to meaning and form for standards-based language learning. *The French Review, 76*(2), 265-276. doi: 10.2307/3132708

Alderson, J. C., & Hudson, R. (2013). The metalinguistic knowledge of undergraduate students of English language or linguistics. *Language Awareness, 22*(4), 320-337. doi: 10.1080/09658416.2012.722644

Alderson, J. C., Steel, D., & Clapham, C. (1997). Metalinguistic knowledge, language aptitude and language proficiency. *Language Teaching Research, 1*(2), 93-121. doi:10.1177/136216889700100202

Alderson, J. C., Clapham, C., & Wall, D. (Eag.), (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Alfieri, L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J., & Tenenbaum, H. R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology, 103*(1), 1-18. doi:10.1037/a0021017

An Chigireacht. (2007a). A*g breathnú ar an nGaeilge sa tsraith shóisearach: Múineadh agus foghlaim in iar-bhunscoileanna.* Baile Átha Cliath: An Roinn Oideachais agus Eolaíochta.

An Chigireacht. (2007b). *An Ghaeilge sa bhunscoil: Staidéir mheastóireachta na cigireachta.* Baile Átha Cliath: An Roinn Oideachais agus Eolaíochta.

Anderson, J. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Anderson, J. (1993). *Rules of the mind*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Andrews, S. (1999a). 'All these like little name things': A comparative study of language teachers' explicit knowledge of grammar and grammatical terminology. *Language Awareness, 8*(3), 143-159. doi:10.1080/09658419908667125

Andrews, S. (1999b). Why do L2 teachers need to 'know about language'? Teacher metalinguistic awareness and input for learning. *Language and Education, 13*(3), 161-177. doi:10.1080/09500789908666766

Andrews, S. (2001). The language awareness of the L2 teacher: Its impact upon pedagogical practice. *Language Awareness, 10*(2), 75-90. doi:10.1080/09658410108667027

Andrews, S. (2003a). Teacher language awareness and the professional knowledge base of the L2 teacher. *Language Awareness, 12*(2), 81-95. doi:10.1080/09658410308667068

Andrews, S. (2003b). 'Just like instant noodles': L2 teachers and their beliefs about grammar pedagogy. *Teachers and Teaching, 9*(4), 351-375. doi:10.1080/1354060032000097253

Andrews, S. (2006). The evolution of teachers' language awareness. *Language Awareness, 15*(1), 1-19. doi:10.1080/09658410608668846

Andrews, S. (2007). *Teacher language awareness*. Cambridge: Cambridge University Press.

Andrews, S., & Mc Neill, A. (2005). Knowledge about language and the 'good language teacher'. In N. Bartels (Eag.), *Applied linguistics and language teacher education* (lch 159-178). Bostún: Springer.

Árva, V., & Medgyes, P. (2000). Native and non-native teachers in the classroom. *System, 28*(3), 355-372. doi:10.1016/S0346-251X(00)00017-8

Babaii, E., & Ansary, H. (2001). The C-Test: A valid operationalization of reduced redundancy principle? System, 29(2), 209-219. doi: 10.1016/s0346-251x(01)00012-4

Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education, 59*(5), 389-407. doi:10.1177/0022487108324554

Bartels, N. (Eag.). (2005). *Applied linguistics and language teacher education*. Nua-Eabhrac: Springer.

Bialystok, E. (1979). Explicit and implicit judgements of L2 grammaticality. *Language Learning, 29*(1), 81-103. doi:10.1111/j.1467-1770.1979.tb01053.x

Bialystok, E. (1982). On the relationship between knowing and using linguistic forms. *Applied Linguistics, 3*(3), 181-206. doi:10.1093/applin/3.3.181

Blake, T., & Shortis, T. (2010). *Who's prepared to teach school English?The degree level qualifications and preparedness of initial teacher trainees in English.* Londain: Committee for Linguistics in Education.

Bloor, T. (1986). What do language students know about grammar? *British Journal of Language Teaching, 24*(3), 157-160.

Borg, S. (1998). Talking about grammar in the foreign language classroom. *Language Awareness, 7*(4), 159-175. doi:10.1080/09658419808667107

Borg, S. (1999). Studying teacher cognition in second language grammar teaching. *System, 27*(1), 19-31. doi:10.1016/S0346-251X(98)00047-5

Borg, S. (2001). Self-perception and practice in teaching grammar. *ELT Journal, 55*(1), 21-29. doi:10.1093/elt/55.1.21

Borg, S. (2003). Teacher cognition in grammar teaching: A literature review. *Language Awareness, 12*(2), 96-108. doi:10.1080/09658410308667069

Borg, S. (2005). Experience, knowledge about language and classroom practice in teaching grammar. In N. Bartels (Eag.), *Applied linguistics in language teacher education* (lch 325-340). Bostún: Springer.

Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research, 10*(1), 3-31. doi:10.1191/1362168806lr182oa

Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Turning experience into learning*. Londain: Kogan Page.

Bowles, M. A. (2011). Measuring implicit and explicit linguistic knowledge. *Studies in Second Language Acquisition, 33*(2), 247-271. doi:10.1017/S0272263110000756

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa

Breacadh. (2016). *Iris Bhreacadh.* Ar fáil ag: *http://www.breacadh.ie/index.php?option=com_content&view=article&id=92&Itemid=100*

Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review, 31*, 21-32.

Burkert, A. (2009). *Recent innovative developments in language education: the EPOSTL as a tool to bridge the gap between theory and practice.* Tráchtas Dochtúireachta, Ollscoil Graz.

Cajkler, W., & Hislam, J. (2002). Trainee teachers' grammatical knowledge: The tension between public expectation and individual competence. *Language Awareness, 11*(3), 161-177. doi:10.1080/09658410208667054

Cameron, D. (1997). Sparing the rod: What teachers need to know about grammar. *Changing English, 4*(2), 229-239. doi:10.1080/1358684970040205

Cerezo, L., Caras, A., & Leow, R. P. (2016). The effectiveness of guided induction versus deductive instruction on the development of complex Spanish gustar structures: An analysis of learning outcomes and processes. *Studies in Second Language Acquisition, 38*(2), 265. doi:10.1017/S0272263116000139

Chai, C. S., Koh, J. H.-L., & Tsai, C.-C. (2013). A review of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Technology & Society, 16*(2), 31.

Chandler, R. (1988). Unproductive busywork. *English in Education, 22*(3), 20-28. doi: 10.1111/j.1754-8845.1988.tb00285.x

Chandler, P., Robinson, W., & Noyes, P. (1998). The level of linguistic knowledge and awareness amongst students training to be primary teachers. *Language and Education, 2*(3), 161-173. doi: 10.1080/09500788809541233

Clark, R. E., Kirschner, P. A., & Sweller, J. (2012). Putting students on the path to learning: The case for fully guided instruction. *American Educator, 36*(1), 6.

Cochran-Smith, M. (2005). Teacher educators as researchers: Multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education, 21*(2), 219-225. doi:10.1016/j.tate.2004.12.003

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education, 24*, 249-305. doi:10.2307/1167272

Cochran-Smith, M,. & Lytle, S. L. (2004). Practitioner inquiry, knowledge, and university culture. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey, & T. Russell (Eag.), *International handbook of research of self-study of teaching and teacher education practices* (lch 602-649). Dordrecht: Kluwer.

Cohen, J. W. (1988). *Statistical power of analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (Eag.). (2011). *Research methods in education* (7ú heag.). Abington, Oxon: Routledge.

Comhairle Mhúinteoireachta, An. (2011a). *Oideachas tosaigh múinteoirí: Critéir agus treoirlínte do sholáthraithe cláir*. Maigh Nuad: An Chomhairle Mhúinteoireacha.

Comhairle Mhúinteoireachta, An. (2011b). *Polasaí ar an leanúntas in oideachas múinteoirí.* Maigh Nuad: An Chomhairle Mhúinteoireacha.

Comhairle Mhúinteoireachta, An. (2016). *Foirm dearbhaithe ábhair*. Ar fáil ag : http://www.teachingcouncil.ie/en/_fileupload/Subject-Declaration-Forms-Updated-December/Gaeilge-Irish-Form-REVISED-.pdf

Comhairle na hEorpa. (2001). *Common European framework of reference for languages, teaching and assessment.* Cambridge: Cambridge University Press.

Comhairle na hEorpa. (2007). *Próifíl bheartas oideachais teanga : Éire*. Baile Átha Cliath: An Roinn Oideachais agus Eolaíochta: An Rannóg Bheartas Teanga: Strasbourg.

Comhairle Náisiúnta Curaclam agus Measúnachta CNCM. (2015). *Curaclam teanga na bunscoile.* Ar fáil ag : http://curriculumonline.ie/Primary/Curriculum-Areas/Language-New-Junior-infants-2nd-class?lang=ga-IE

Connolly, P. (2007). *Quantitative data analysis in education: A critical introduction using SPSS.* Oxon: Routledge.

Craik, F.I.M., & Lockhart, R.S. (1972). Levels of processing: A frameworks for memory research. Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour, 11, 671–684. doi: 10.1016/s0022-5371(72)80001-x

Creswell, J. W. (2009). *Research design* (3ú heag.). Los Angeles: Sage.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4ú heag.). California: Sage Publications.

Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2ú eag.). Los Angeles: Sage Publications.

Crotty, M. (1998). *The foundations of social research; meaning and perspective in the research process.* Los Angeles: Sage Publications.

Cumann Múinteoirí Éireann. (2016). How much time is spent teaching subjects in primary schools? Ar fáil ag: https://www.into.ie/ROI/InformationforMedia/InformationforJournalists/TimeSpentonEachSubject.pdf

Cummins. J. (1980). The construct of language proficiency in bilingual education. In James E. Alatis (Eag.), *Current issues in bilingual education.* Georgetown, Washington: Georgetown University Press.

Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy : Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, Sasana: Multilingual Matters.

Darling-Hammond, L. (2000a). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education, 51*(3), 166-173. doi:10.1177/0022487100051003002

Darling-Hammond, L. (2000b). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives, 8* (1), 1-44. doi:10.14507/epaa.v8n1.2000

Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.

Darling-Hammond, L. (2012). The right start: Creating a strong foundation for the teaching career. *The Phi Delta Kappan, 94*(3), 8-13. doi:10.1177/003172171209400303

Darling-Hammond, L. (2016). Research on teaching and teacher education and its influences on policy and practice. *Educational Researcher, 45*(2), 83-9.doi: 10.3102/0013189x16639597

Davies, A. (2003). *The native speaker myth and reality*. Clevedon: Multilingual Matters.

Decoo, W. (1996). The induction-deduction opposition: Ambiguities and complexities of the didactic reality. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 34*(2), 95-118. doi:10.1515/iral.1996.34.2.95

DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practising second language grammar. In C. Doughty, & J. William (Eag.), *Focus on form in second language acquisition* (lch 42-63). Cambridge University Press: Cambridge.

DeKeyser, R. (2003). Implicit and explicit learning. In C. Doughty, & M. H. Long (Eag.), *The handbook of second language acquisition* (lch 313-348). Oxford: Blackwell.

DeKeyser, R. (2005). What makes learning second-language grammar difficult? A review of issues. *Language Learning, 55*(S1), 1-25. doi:10.1111/j.0023-8333.2005.00294.x

Della Putta, P. (2016). The effects of textual enhancement on the acquisition of two nonparallel grammatical features by Spanish-speaking learners of Italian. *Studies in Second Language Acquisition, 38*(2), 217. doi:10.1017/S0272263116000073

Denscombe, M. (1982). The hidden pedagogy and its implications for teacher training: An ecological analysis. *British Journal of Sociology of Education, 3*, 249-265. doi: 10.1080/0142569820030302

Devitt, A., Condon, J., Dalton, G., O'Connell., & Ní Dhuinn, M. (2016). An maith leat an Ghaeilge? An analysis of variation in primary pupils attitudes to Irish in the growing up in Ireland study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 0*,1-13. doi: 10.1080/13670050.2016.1142498.

Dienes, Z., & Perner, J. (1999). A theory of implicit and explicit knowledge. *Behavioral and Brain Sciences, 22*(5), 735-808. doi:10.1017/S0140525X99002186

Dörnyei, Z., & Katona, L. (1992). Validation of the C-test amongst Hungarian EFL learners. *Language Testing, 9*(2), 187-206. doi: 10.1177/026553229200900206

Doughty, C. J. (2003). Instructed SLA constraints, compensation, and enhancement. In C.J. Doughty, & M. H. Long (Eag.), *The handbook of second language acquisition* (lch 206-257). Nua-Eabhrac, NJ: Blackwell:

Doughty, C., & Williams, J. (Eag.). (1998). *Focus on form in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Douglas, D. (2001). Performance consistency in second language acquisition and language testing research: A conceptual gap. *Second Language Research, 17*(4), 442-456. doi:10.1191/026765801681495903

Driscoll, J. (2007). *Practising clinical supervision: A reflective approach for healthcare professionals*. (2ú. heag.). Dún Éideann: Bailliere Tindall Elsevier

Eckes, T., & Grotjahn, R. (2006). A closer look at the construct validity of C-tests. *Language Testing, 23*(3), 290-325. doi:10.1191/0265532206lt330oa

Eisenhart, M. (1991). *Conceptual frameworks for research circa 1991: Ideas from a cultural anthropologist: Implications for mathematics education researchers.* Páipear a cuireadh i

lathair ag an Thirteenth Annual Meeting North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education, Blacksburg, Virginia, USA. 202-219.

Elder, C., Warren, J., Hajek, J., Manwaring, D. & Davies, A. (1999). Metalinguistic knowledge: How important is it in studying a language at university? *Australian Review of Applied Linguistics* 22, 81-95. doi: 10.1075/aral.22.1.04eld

Ellis, N. (1994). Consciousness in second language learning: Psychological perspectives on the role of conscious processes in vocabulary acquisition. *AILA Review, 11,* 37-56.

Ellis, N. (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition, 27*(2), 305-352. doi:10.1017/S027226310505014X

Ellis, N. (2011). Implicit and explicit SLA and their interface. In C. Sanz & R. Leow (Eag.), *Implicit and explicit language learning* (lch 35-47). Washington DC: Georgetown University Press.

Ellis, R. (2002a). Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? *Studies in Second Language Acquisition, 24*(2), 223-236. doi:10.1017/S0272263102002073

Ellis, R. (2002b). Grammar teaching-practice or consciousness raising. In J. C. Richards, & W. Renandja (Eag.), *Methodology in language teaching* (lch 167-174). Cambridge: Cambridge University Press.

Ellis, R. (2002c). The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum. In E. Hinkel, & S. Fotos (Eag.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (lch 17-34). Mahwah, NJ.: Erlbaum Associates.

Ellis, R. (2004). The definition and measurement of L2 explicit knowledge. *Language Learning, 54*(2), 227-275. doi:10.1111/j.1467-9922.2004.00255.x

Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language : A psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition, 27*(2), 141-172. doi:10.1017/S0272263105050096

Ellis, R. (2006). Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. *TESOL Quarterly, 40*(1), 83-107. doi:1. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/40264512 doi:1

Ellis, R. (2009). Investigating learner difficulty in terms of implicit and explicit knowledge. In R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, J. Philp & H. Reinders (Eag.), *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching* (lch 143-167). Bristol: Multilingual Matters.

Ellis, R. (2010). Second language acquisition, teacher education and language pedagogy. *Language Teaching, 43*(2), 182-201. doi:10.1017/S0261444809990139

Ellis, R. (2015). Form-focused instruction and the measurement of implicit and explicit L2 knowledge. In P. Rebuschat (Eag.), *Implicit and explicit learning of languages* (lch 417-441). Amstardam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Ellis, R., & Sintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language research*. Londain, Nua-Eabhrac: Routledge.

Erlam, R. (2003). The effects of deductive and inductive instruction on the acquisition of direct object pronouns in French as a second language. *The Modern Language Journal, 87*(2), 242-260. doi:10.1111/1540-4781.00188

Erlam, R. (2005). Language aptitude and its relationship to instructional effectiveness in second language acquisition. *Language Teaching Research, 9*(2), 147-171. doi:10.1191/1362168805lr161oa

Erlam, R., Philp, J., & Elder, C. (2009). Exploring the explicit knowledge of TESOL teacher trainees: Implications for focus on form in the classroom. In R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp & H. Reinders (Eag.), (lch 216-236). Bristol: Multilingual Matters.

Firth, A., & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. *The Modern Language Journal, 81*(3), 285-300. doi: 10.1111/j.1540-4781.1997.tb05480.x

Freeman, D. (1996). The "unstudied problem": Research on teacher learning in language teaching. In D. Freeman, & J. C. Richards (Eag.), *Teacher learning in language teaching* (lch 351-378). Cambridge: Cambridge Language Teaching Library.

Freeman, D. (1989). Teacher training, development, and decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education. *TESOL Quarterly, 23*(1), 27-45. doi:10.2307/3587506

Freeman. D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. *Language Teaching, 35*(1), 1-13. doi:10.1017/s0261444801001720

Freeman, D., & Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly, 32*(3), 397-397. doi :10.2307/3588114

Gaelchultúr. (2016), *Fís agus foghlaim.* Ar fáil ag: http://www.gaelchultur.com/fiseain_ghramadai.aspx

Gael Linn. (2000). *Polasaí oideachais.* Baile Átha Cliath: Gael Linn Teo.

Gibbs, G., (1988). *Learning by doing*: *A guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit. Oxford Polytechnic: Oxford.

Glaser, K. (2013). The neglected combination: A case for explicit-inductive instruction in teaching pragmatics in ESL. *TESL Canada Journal, 30*(S1 7), 150 -163. doi: 10.18806/tesl.v30i7.1158

Glaser, K. (2014). *Inductive or deductive? The impact of method of instruction on the acquisition of pragmatic competence in EFL*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Goo, J., Granena, G., Yilmaz, Y., & Novella, M. (2015). Implicit and explicit instruction in L2 learning. In P. Rebuschat (Eag.), *Implicit and explicit learning of languages* (lch 443-482). Amstardam, An Ísiltír: John Benjamins.

Graus, J., & Coppen, P. (2015). Defining grammatical difficulty: A student teacher perspective. *Language Awareness 24*(2), 101-23. doi:10.1080/09658416.2014.994639

Green, P. S., & Hecht, K. (1992). Implicit and explicit grammar: An empirical study. *Applied Linguistics. 13*(2), 168-184.doi: 10.1093/applin/13.2.168

Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 11*(3), 255-274. doi:10.2307/1163620

Grossman, P., Wilson, S., & Shulman, L. (Eag.). (1989). *Teachers of substance: The subject matter knowledge of teachers* [*The knowledge base for beginning teachers*]. Nua-Eabhrac: Pergamon.

Grotjahn, R. 1987: How to construct and evaluate a C-Test: a discussion of some problems and some statistical analyses. In R. Grotjahn, C. Klein-Braley, & D. K. Stevenson (Eag.), *Taking their measure: The validity and validation of language tests* (lch 219–53). Bochum: Brockmeyer.

Guba, E. G. (1987). What we have learned about naturalistic evaluation? *Evaluation Practice, 8*, 23-43. doi: 10.1177/109821408700800102

Guba, E. G. (1990). *The paradigm dialog.* Newbury Park, CA: Sage.

Gutiérrez, X. (2013). The construct validity of grammaticality judgement tests as measures of implicit and explicit knowledge. *Studies in Second Language Acquisition, 35*(3), 423. doi:10.1017/S0272263113000041

Haight, C. E., Herron, C., & Cole, S. P. (2007). The effects of deductive and guided inductive instructional approaches on the learning of grammar in the elementary foreign language

college classroom. *Foreign Language Annals, 40*(2), 288-310. doi:10.1111/j.1944-9720.2007.tb03202.x

Half-baked Software, Inc. (2016). *Hot potatoes.* Ar fáil ag: https://hotpot.uvic.ca/

Hammerly, H. (1975). The Deduction/Induction controversy. *The Modern Language Journal, 59*(1/2), 15-18. doi:10.1111/j.1540-4781.1975.tb03619.x

Han, Y., & Ellis, R. (1998). Implicit knowledge, explicit knowledge and general language proficiency. *Language Teaching Research, 2*(1), 1-23. doi:10.1177/136216889800200102

Harley, B. (1992). Patterns of second language development in French immersion. *Journal of French Language Studies. 2*(2), 159-183. doi:10.1017/s0959269500001289

Harris, J. (2007). Bilingual education and bilingualism in Ireland north and south. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10*(4), 359-368. doi:10.2167/beb449.0

Harris, J., Forde, P., Nic Fhearaile, S., & O'Gorman, M. (2006). *An Ghaeilge sna bunscoileanna: Treochtaí náisiúnta fadtéarmacha in inniúlacht/ Irish in the primary schools: Long-term national trends in achievement.* Baile Átha Cliath: An Roinn Oideachais agus Eolaíochta.

Harris, J., & Ó Duibhir, P. (2011). *Múineadh éifeachtach teanga: Sintéis ar thaighde.* (Uimh. 13). Baile Átha Cliath: An Chomhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta.

Harsch, C., & Hartig, J. (2015). Comparing C-tests and Yes/No vocabulary test as predictors of receptive language skills. *Language Testing,* 1-21. doi:10.1177/02655322155946-42

Herron, C., & Tomasello, M. (1992). Acquiring grammatical structures by guided induction. *The French Review, 65*(5), 708-718.

Hislop, H. (2013). *Tuarascáil an Phríomhchigire 2010-2012*. Baile Átha Cliath: An Roinn Oideachais agus Scileanna.

Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist, 42*(2), 99-107. doi:10.1080/00461520701263368

Hourigan, M., & John O'Donoghue. (2013). The challenges facing initial teacher education: Irish prospective elementary teachers' mathematics subject matter knowledge. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 44*(1), 36. doi:10.1080/0020739X.2012.690897

Housen, A., Pierrard M., & van Daele, S. (2005). Rule complexity and the effectiveness of explicit grammar instruction, In A. Housen & M. Pierrard (Eag.), *Investigations in instructed second language acquisition* (lch 235-70). Beirlín, An Ghearmáin: De Gruyter.

Howe, K. R. (1988). Against the quantitative-qualitative incompatibility thesis or dogmas die hard. *Educational Researcher, 17*(8), 10-16. doi:10.2307/1175845

Hulstijn, J. H. (2002). Towards a unified account of the representation, processing and acquisition of second language knowledge. *Second Language Research, 18*(3), 193-223. doi:10.1191/0267658302sr207oa

Hulstijn, J. H. (2005). Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning: Introduction. *Studies in Second Language Acquisition, 27*(2), 129-140. doi:10.1017/S0272263105050084

Hulstijn, J. H., & de Graff, R. (1994). Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? A research proposal. *AILA Review,* 11, 97-112.

Jean, G., & Simard, D. (2011). Grammar teaching and learning in L2: Necessary, but boring? *Foreign Language Annals, 44*(3), 467-494. doi:10.1111/j.1944-9720.2011.01143.x

Johnson. K. E. (1994). The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. *Teaching and Teacher Education. 10* (4), 439-452. doi: 10.1016/0742-051x(94)90024-8

Johnson, K. E. (1999). *Understanding language teaching*. Boston MA: Heinle and Heinle.

Johnson, K. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly, 40*(1), 235-257. doi:10.2307/40264518

Johnson, K. E. (2009a). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. Nua-Eabhrac: Routledge.

Johnson, K. E. (2009b). Trends in second language teacher education. In A. Burns, & J. C. Richards (Eag.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (lch 20-29). Cambridge: Cambridge University Press.

Johnston, B., & Goettsch, K. (2000). In search of the knowledge base of language teaching: Explanations by experienced teachers. *Canadian Modern Language Review/ La Revue Canadienne Des Langues Vivantes, 56*(3), 437-468. doi:10.3138/cmlr.56.3.437

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher, 33*(7), 14-26. doi:10.3102/0013189X033007014

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(2), 112-133. doi:10.1177/1558689806298224

Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Educational Technology Research and Development,* 39(3), 5–14. doi:10.1007/bf02296434

Kelly, M., Grenfell M., Allan, R., Kriza, C., & McEvoy, W. (2004). *European profile for language teacher education: A frame of reference.* (Uimh. 2014). Sasana: Coimisiún na hEorpa.

Kennedy, M. (1991). *A research agenda on teacher learning.* East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning.

Kerlinger, F. N. (1970). *Foundations of behavioural research.* Nua-Eabhrac: Holt, Rinehart and Winston.

Kim, H. (2013). Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Denistry and Endodontics, 38*(1), 52-54. doi: 10.5395/rde.2013.38.1.52

Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based,

experiential, and inquiry-based teaching. (2006). *Educational Psychologist, 41*(2), 75-86. doi:10.1207/s15326985ep4102_1

Klein-Braley, C. (1997). C-tests in the context of reduced redundancy testing: An appraisal. *Language Testing. 14*(1), 47-84. doi: 10.1177/026553229701400104

Klein-Braley, C., & Raatz, U. (1984). A survey of research on the C-test. *Language Testing. 1*(2), 134-146. doi: 10.1177/026553228400100202

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.

Kolb, D. (1984). *Experimental learning: Experience as the source of learning and development.* Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall, Inc.

Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education. 22*(8), 1020-1041. doi: 10.1016/j.tate.2006.04.022

Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.

Krashen, S. (1982). Acquiring a second language. *World Englishes. 1*(3), 97-101. doi*:* 10.1111/j.1467-971x.1982.tb00476.x

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research.* (5ú eag.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions* (3ú eag.). Chicago: University of Chicago Press.

Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.

Larsen-Freeman, D. (2015). Research into practice: Grammar learning and teaching. *Language Teaching. 48*(2), 263-280. doi: 10.1017/s0261444814000408

Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. An Bhreatain Mhór: Longman group Ltd.

Lee-Ellis, S.(2009). The development and validation of a Korean C-test using rasch analysis. *Language Testing, 26*(2), 245-274. doi:10.1177/0265532208101007

Lesham, S., & Trafford, V. (2007). Overlooking the conceptual framework. *Innovations in Education and Teaching International. 44*(1), 93-105. doi: 10.1080/14703290601081407

Little, D. (2012). The Common European framework of reference for languages, the European language portfolio, and language learning in higher education. *Language Learning in Higher Education, 1*(1), 1-21. doi:10.1515/cercles-2011-0001

Little, D., Hodel, H., Kohonen, V., Meijer, D., & Perclova, R., (Eag.). (2007). *Preparing teachers to use the European language portfolio- arguments, materials and resources*. Graz: European Centre for Modern Languages/ Comhairle na hEorpa.

Little, D., & Singleton, D. (1992). The C-test as an elicitation instrument in second language research. In R. Grotjahn (Eag.), *Der C-Test: Theoretische Grundlagen und Praktische Anwendungen, Volume 1* (lch 173-190). Grotjahn Bochum: Brockmeyer

Long, M., (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. De Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (Eag.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (lch 39–52). Amstardam: John Benjamins.

Long, H. M., & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. In C. Doughty & J. Williams (Eag.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (lch 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.

Lortie, D. C. (1975). *School-teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

Loughran, J. (2006). Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching. Londain: Routledge.

Loughran, J. (2014). Professionally developing as a teacher educator. *Journal of Teacher Education, 65*(4), 271-283. doi:10.1177/0022487114533386

Loughran, J., Korthagen, F., & Russell, T. (2008). Chapter 23: Teacher education that makes a difference. Action in Teacher Education, 29(5-6), 405-421. doi: 10.1080/01626620.2008.10519462

Loughran, J., & Russell, T. (1997). *Constructivist teacher education*. Londain: Falmer Press.

Loughran, J., & Russell, T. (2007). Beginning to understand teaching as a discipline. *Studying Teacher Education. 3* (2), 217-227. doi:10.1080/17425960701656619

Ludlow, L., Pedulla, J., Enterline, S., Cochran-Smith, M., Loftus, F., Salomon-Fernandez, Y., & Mitescu, E. (2008). From students to teachers: Using surveys to build a culture of evidence and inquiry. *European Journal of Teacher Education, 31*(4), 319-337. doi:10.1080/02619760802420842

Lurda, E. (Eag.). (2005). *Non-native language teachers : Perceptions, challenges and contributions to the profession.* Nua-Eabhrac: Springer.

Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content*. Amstardam; Philadelphia: John Benjamins B.V.

Mac Murchaidh, C. (2013). *Cruinnscríobh na Gaeilge* (5ú eag.). Baile Átha Cliath: Cois Life.

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3ú eag.). Los Angeles: Sage Publications.

McLaughlin, B. (1978). The monitor model: Some methodological considerations. *Language Learning, 28,* 309-332. doi: 10.1111/j.1467-1770.1978.tb00137.x

Medgyes, P. (1992). Native or non-native: Who's worth more? *ELT Journal, 46*(4), 340-349. doi:10.1093/elt/46.4.340

Medgyes, P. (1994). *The non-native teacher.* Londain: Macmillian Publishers.

Meitheal um Theagasc na Gaeilge ar an Tríú Léibhéal. (2008). *Siollabais nua Ghaeilge don chéad, don dara agus don tríú bliain ollscoile*. Ar fáil ag: http://www.teagascnagaeilge.ie/

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Londain: Sage.

Mills, C. W. (1959). *The sociological imagination*. Nua-Eabhrac: Oxford University Press.

Mohammed, A. A., & Jaber, H. A. (2008). The effects of deductive and inductive approaches of teaching on Jordanian university students use of the active and passive voice in English. *College Student Journal, 42,* 545-553

Murphy, C., Neil, P., & Beggs, J. (2007). Primary science teacher confidence revisited: Ten years on. *Educational Research, 49*(4), 415-430. doi: 10.1080/00131880701717289

Murphy, C., & Smith, G. (2012). The impact of a curriculum course on pre-service primary teachers' science content knowledge and attitudes towards teaching science. *Irish Educational Studies, 31*(1), 77-95. doi: 10.1080/03323315.2011.634061

Murtagh, L. (2003). *Retention and attrition of Irish as a second language.* (PhD neamhfhoilsithe). Ollscoil Groningen, Groningen.

Newby, D., Allan, R., Fenner, A., B. Jones, B., Komorowska, H., & Soghikyan, K. (2007). *European portfolio for student teachers of languages*. Graz : European Centre for Modern Languages.

Ní Dhiorbháin, A. (2010). *FFI agus an fheasacht teanga.* (M.A. neamhfhoilsithe). Ollscoil hÉireann Gaillimh.

Ní Dhiorbháin, A., & Ó Duibhir, P. (2012). *Múineadh na gramadaí sna hardranganna i mbunscoileanna Gaeltachta/lán-Ghaeilge: Cur chuige rathúil taitneamhach.* Páipear a cuireadh i láthair ag Comhdháil Bhliantúil Ghaelscoileanna, Gaillimh.

Ní Dhiorbháin, A. (2014). *Bain súp as!: Treoir nua maidir le múineadh na gramadaí*. Baile Átha Cliath: An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta.

Ní Dhiorbháin, A., & Ó Duibhir, P. (2016). An explicit-inductive approach to grammar in Irish-medium immersion schools. *Language Awareness. 0*(0)1-22. doi: 10.1080/09658416.2016.1261870

Ní Ghloinn, A. (2015). *Ó Shiollabas go cúrsa: Spléachadh ar chúrsa Ollscoil Mhá Nuad 2010-2015*. Paipéar a cuireadh i láthair ag comhdháil Theagasc na Gaeilge ar an tríú leibhéal: Dúshláin & dea-chleachtais, Coláiste Phádraig, Droim Conrach, 18 Meán Fómhair 2015.

Ní Laoire, S. (2000). Traidisiún an ghearáin: An díospóireacht faoi Ghaeilge na Gaeltachta inniu. In L. Mac Mathúna, C. Mac Murchaidh & M. Nic Eoin (Eag.), *Teanga, pobal agus réigiún: Aistí ar chultúr na Gaeltachta inniu* (lch 33-47). Baile Átha Cliath: Coiscéim.

Ní Mhuirthile, Á. (2009). Sealbhú na Gaeilge i gColáiste Mhuire gan Smál, Luimneach. In R. Ní Fhrighil, & M. Nic Eoin (Eag.), *Ó Theagasc teanga go sealbhú teanga: Múineadh agus foghlaim na Gaeilge ar an tríú leibhéal* (lch 40-45). Baile Átha Cliath: Cois Life.

Nic Eoin, M. (2009). Teagasc na Gaeilge i gColáiste Phádraig, Droim Conrach. In R. Ní Fhrighil, & M. Nic Eoin (Eag.), *Ó Theagasc teanga go sealbhú teanga: Múineadh agus foghlaim na Gaeilge ar an tríú leibhéal* (lch 6-13). Baile Átha Cliath: Cois Life.

Nic Pháidín, C. (2003). Cén fáth nach? Ó chanúint go críól. In R. Ní Mhianáin (Eag.), *Idir lúibíní: Aistí ar an léitheoireacht agus ar an litearthacht* (lch 113-130). Baile Átha Cliath: Cois Life.

Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis. *Language Learning, 50*(3), 417-528. doi:10.1111/00238333.00136

Ó Baoill, D. (1981). *Earráidí scríofa Gaeilge- cuid III, réamhfhocail agus comhréir*. Baile Átha Cliath: Institiúid Teangeolaíochta Éireann.

Ó Ceallaigh, T. J., & Ní Dhonnabháin, A. (2015). Reawakening the Irish language through the Irish education system: Challenges and priorities. *International Electronic Journal of Elementary Education, 8*(2), 179-198.

Ó Cíobháin, P. (1999). Cathair ghríobháin na samhlaíochta. In M. Ó Cearúil (Eag.), *An aimsir óg: Scéalta, aistí, dánta* (lch 105-111). Dublin: Coiscéim.

Ó Domhnalláin, T., & Ó Baoill, D.(1978). *Earráidí scríofa Gaeilge- cuid I, earráidí briathra*. Baile Átha Cliath: Institiúid Teangeolaíochta Éireann.

Oded, B., & Walters, J. (2001). Deeper processing for better EFL reading comprehension. *System, 29*(3), 357-370. doi:10.1016/S0346-251X(01)00023-9

Ó Domhnalláin, T., & Ó Baoill, D. (1978). *Earráidí scríofa Gaeilge- Cuid I, earráidí briathra*. Baile Átha Cliath: Institiúid Teangeolaíochta Éireann.

Ó Domhnalláin, T., & Ó Baoill, D. (1979). *Earráidí scríofa Gaeilge- cuid II, ainmfhocail, cáilitheoirí, forainmneacha, cónaisc agus míreanna*. Baile Átha Cliath: Institiúid Teangeolaíochta Éireann.

Ó Donaill, E. (2000). "Tá sé suas duit féin" impleachtaí mheath na Gaeilge do mhúineadh na teanga. In L. Mac Mathúna, C. Mac Murchaidh & M. Nic Eoin (Eag.), *Teanga, pobal agus réigiún: Aistí ar chultúr na Gaeltachta inniu* (lch 48-63). Baile Átha Cliath: Coiscéim.

O Donoghue, C., & Hales, T. (2002). What was that you said? Trainee generated language awareness. In H. Trappes-Lomax & G. Ferguson (Eag.), *Language in language teacher education* (lch 173-186). Amstardam: John Benjamins Publishing Company.

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

Ó Duibhir, P., & Cummins, J. (2012). *Towards an integrated language curriculum in early childhood and primary education (3-12 years)* (*Tuarascáil choimisiúnaithe taighde uimh. 16*). Baile Átha Cliath: Comhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta.

Ó Duibhir, P., Ní Dhiorbháin, A., & Cosgrove, J. (2016). An inductive approach to grammar teaching in Grade 5 & 6 Irish immersion classes. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education. 4*(1), 33-58. doi: 10.1075/jicb.4.1.02dui

Ó Gairbhí, S. T. (2016, 8 Nollaig). Díolúine ó staidéar na Gaeilge don ardteist ag 204 dalta Gaeltachta. *Tuairisc.ie.* Ar fáil ag: *http://tuairisc.ie/dioluine-o-staidear-na-gaeilge-don-ardteist-do-204-dalta-gaeltachta/*

Ó Giollagáin, C., & Charlton M. (2015). *Nuashonrú ar an staidéar cuimsitheach teangeolaíoch ar úsáid na Gaeilge sa Ghaeltacht 2006-2011.* Ar fáil ag: http://www.udaras.ie/media/pdf/002910_Udaras_Nuashonrú_FULL_report_A4_FA.pdf

Ó Giollagáin, C., Mac Donnacha, S., Ní Chualáin, F., Ní Shéaghdha, A., & Ó Brien, M. (2007). *Staidéar cuimsitheach teangeolaíoch ar úsáid na Gaeilge sa Ghaeltacht.* Ar fáil ag : http://www.ahrrga.gov.ie/app/uploads/2015/12/staidear-cuimsitheach-teangeolaioch-ar-usaid-na-gaeilge-sa-ghaeltacht-tuarascail-iomlan-1.pdf

Ó Háinle, C. (2003). Múineadh na Gaeilge ag an dara léibhéal agus ar an tríú leibhéal: Cleachtais agus riachtanais: Aitheasc fáiltithe comhdhála. In H. Ó Murchú & M. Ó Laoire (Eag.), *Teagasc na Gaeilge 8* (lch 11-14). Baile Átha Cliath: Comhar na Múinteoirí Gaeilge.

Ó hIfearnáin, T. (1999). Defining the native-speaker of Irish: The minority language speaker in a bilingual society. *La Langue Maternelle: Cahiers Charles V, 27*, 93-93-109.

Ó Laoire, M. (2009). Siollabais na Gaeilge ar an dara léibhéal: Impleachtaí don tríú léibhéal. In R. Ní Fhrighil, & M. Nic Eoin (Eag.), *Ó Theagasc teanga go sealbhú teanga: Múineadh agus foghlaim na Gaeilge ar an tríú leibhéal* (lch 40-45). Baile Átha Cliath: Cois Life.

Ó Muircheartaigh, J., & Hickey, T. (2008). Academic outcome, anxiety and attitudes in early and late immersion in Ireland. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 11*(5), 558. doi:10.2167/beb424.0

O'Rourke, B., Pujolar, J., & Ramallo, F. (2015). New speakers of minority languages: The challenging opportunity – foreword. *International Journal of the Sociology of Language, 2015*(231), 1-20. doi:10.1515/ijsl-2014-0029

O'Rourke,B., & Walsh, J. (2015). New speakers of Irish: Shifting boundaries across time and space. *International Journal of the Sociology of Language, 2015*(231), 63-83. doi:10.1515/ijsl-2014-0032

Onwuegbuzie, A. J. (2012). Introduction: Putting the mixed back into quantitative and qualitative research in educational research and beyond: Moving toward the radical middle. *International Journal of Multiple Research Approaches, 6*(3), 192-219. doi:10.5172/mra.2012.6.3.192

Onwuegbuzie, A. J., & R. B. Johnson. (2006). The validity issue in mixed research. *Research in the Schools, 13*(1), 48.

Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (5ú eag.). England: McGraw-Hill.

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas.* Nua-Eabhrac: Basic Books.

Paradis, M. (1994). Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory implications for bilingualism and SLA. In N. Ellis (Eag.), *Implicit and explicit learning of languages* (lch 393-419). Londain: Academic Press.

Péterváry, T., Ó Curnáin, B., Ó Giollagáin, C., & Sheahan, J. (2014). *Iniúchadh ar an gcumas dátheangach: An sealbhú teanga i measc ghlúin óg na Gaeltachta*. Baile Átha Cliath: An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta.

Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition, 6*(2), 186-214. doi:10.1017/S0272263100005015

Plano Clark, V. L. (2005). Cosss-disciplinary analysis of the use of mixed methods in physics education research, counseling psychology, and primary care. Doctoral dissertation, University of Nebraska-Lincoln, 2005. *Dissertation Abstracts International, 66,* 02A.

Pollard, A. (2008). *Reflective teaching: Evidence informed professional practice* (3ú eag). Londain: Continuum.

Príomh-Oifig Staidrimh, An. (2012). This is Ireland: Highlights from census 2011: Part 1. Baile Átha Cliath: Oifig an tSoláthair.

Raatz, U., & Klein-Braley, C. (1985). How to develop a C-Test. In C. Klein-Braley & U. Raatz (Eag.), *C-Test in der Praxis. Fremdsprachen und Hochschule, AKs Rundbrief,13/14* (lch 20-22). Bochum, Iarthar na Gearmáine: ArbeitskreisSprachenzentrum [AKS].

Rajagopalan, K. (1997). Linguistics and the myth of nativity: Comments on the controversy over 'new/non-native Englishes'. *Journal of Pragmatics*, *27*(2), 225-231. doi: 10.1016/S0378-2166(96)00027-6

Renou, J. (2001). An examination of the relationship between metalinguistic awareness and second-language proficiency of adult learners of French. *Language Awareness*, *10*(4), 248-267. doi:10.1080/09658410108667038

Reville, W. (2 Márta, 2015a). The reason why modern teaching methods don't work. *The Irish Times*. Ar fáil ag: http://www.irishtimes.com/news/science/the-reason-why-modern-teaching-methods-don-t-work-1.2115219

Reville, W. (13 Meán Fómhair, 2015b). Beware of faddish teaching methods that scorn 'rote learning'. *The Irish Times.* Ar fáil ag: http://www.irishtimes.com/news/science/william-reville-beware-of-faddish-teaching-methods-that-scorn-rote-learning-1.2347015

Rialtas na hÉireann. (1937). *Bunreacht na hÉireann*. Baile Átha Cliath: Oifig an tSoláthair.

Rialtas na hÉireann. (1999). *Curaclam na bunscoile: Gaeilge*. Baile Átha Cliath: Oifig an tSoláthair.

Rialtas na hÉireann. (2010). *Straitéis 20 bliain don Ghaeilge 2010-2030*. Baile Átha Cliath: Oifig an tSoláthair.

Richards, L. (2005). *Handling qualitative data - A practical guide*. Londain: Sage.

Rivers, W. (1975). *A practical guide to the teaching of French*. Oxford: Oxford University Press.

Robinson, P. (1996). Learning simple and complex second language rules under implicit, incidental, rule-search, and instructed conditions. *Studies in Second Language Acquisition, 18*(1), 27-67. doi:10.1017/S0272263100014674

Robson, C. (1993). *Real world research*. Oxford: Blackwell.

Roinn Oideachais agus Eolaíochta, An. (2005a). *Imlitir 12/96 Leasú ar imlitir 18/79 maidir le díolúine ó fhoghlaim na Gaeilge.* Baile Átha Cliath: An Roinn Oideachais agus Eolaíochta.

Roinn Oideachais agus Eolaíochta, An. (2005b). *Beginning to teach: Newly qualified teachers in Irish primary schools*. Baile Átha Cliath: Oifig an tSoláthair.

Roinn Oideachais agus Scileanna, An. (2011). *Litir chiorcláin 0056/2011 Céimeanna tosaigh maidir le cur chun feidhme na straitéise náisiúnta litearthachta agus uimhearthachta*. Ar fáil ag : https://www.education.ie/en/Circulars-and-Forms/Active-Circulars/cl0056_2011.pdf

Roinn Oideachais agus Scileanna, An. (2015). *Moltaí polasaí don soláthar oideachais i limistéir Ghaeltachta*. Ar fáil ag : https://www.education.ie/en/Press-Events/Events/Gaeltacht-Education-Policy-Proposals/Molta%C3%AD-Polasa%C3%AD-don-Soláthar-Oideachais-i-Limistéir-Ghaeltachta_Bealtaine-2015.pdf

Roinn Oideachais agus Scileanna, An. (2016a). *Plean gníomhaíochta don oideachas 2016-2019*. Ar fáil ag: https://www.education.ie/ga/Foilseacháin/Tuarascálacha-Corparáideacha/Ráiteas-Straitéise/An-Roinn-Oideachais-agus-Scileanna-Raiteas-Straiteise-2016-2019.pdf

Roinn Oideachais agus Scileanna, An. (2016b). *Polasaí don oideachas Gaeltachta 2017-2022*. Ar fáil ag: https://www.education.ie/ga/Foilseacháin/Tuarascálacha-Beartais/Polasai-don-Oideachas-Gaeltachta-2017-2022.pdf

Roinn Oideachais & Scileanna, An. (2016c). *Riachtanas iontrála do chúrsaí oideachais mar mhúinteoir bunscoile 2016 comórtas CAO*. Ar fáil ag : http://www.education.ie/en/Education-Staff/Information/-New-Teachers/Entry-Requirements-for-Initial-Teacher-Education-Courses-for-Primary-Teachers-CAO-Competition.pdf

Roinn Oideachais agus Scileanna, An. (2016d). Statisticí 2016- 2017. Ar fáil ag: http://www.education.ie/en/Publications/Statistics/Key-Statistics/Key-Statistics-2015-2016.pdf

Romaine, S. (2000). *Language in society: An introduction tosociolinguistics.* (2ú eag.). Oxford: Oxford University Press.

Rosa, E., & O'Neill, M.D. (1999). Explicitness, intake and the issue of awareness: Another piece to the puzzle. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(4), 511-556. doi: 10.1017/s0272263199004015

Rossman, G. B., & Wilson, B. L. (1985). Numbers and words: Combining quantitative and qualitative methods in a single large-scale evaluation study. *Evaluation Studies, 9*(5), 627-643. doi:10.1177/0193841x8500900505

Rowland, T. (2014). The knowledge quartet: The genesis and application of a framework for analyzing mathematics teaching and deepening teachers' mathematics knowledge.

*SISYPHUS Journal of Education, 1*(3), 15-43. Ar fáil ag: http://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/3705/2859

Sangster, P., Anderson, C., & O' Hara, P. (2012). Perceived and actual levels of knowledge about language amongst primary and secondary student teachers: Do they know what they think they know? *Language Awareness, 22*(4), 293. doi: 10.1080/09658416.2012.722643

Schmidt, H.G. (1983). Problem-based learning: Rationale and description. *Medical Education*, 17, 11-16. doi: 10.1111/j.1365-2923.1983.tb01086.x

Schmidt, H. G., Loyens, S. M. M., Van Gog, T., & Pass, F. (2007). Problem-based learning is compatible with human cognitive architecture: Commentary on Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist, 42*(2), 91. doi:10.1080/00461520701263350

Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics, 11*, 129-158. doi: 10.1093/applin/11.2.129

Schmidt, R. (1994). Implicit learning and the cognitive unconscious of artificial grammars and SLA. In N. Ellis (Eag.), *Implicit and explicit learning of languages* (lch 165-209). Londain: Academic Press.

Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Eag.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, an individual differences in language learning. In W. M. Chan., S. Chi., K. N. Cin., J. Istanto., M. Nagami, J. W. Sew., T. Suthiwan, & I. Walker, (Eag.), *Proceedings of CLaSIC 2010, Singeapór, Nollaig 2-4* (lch 721-737). Singeapór: National University of Singapore, Centre for Language Studies.

Schmidt, R., & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language. In R. Day (Eag.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (lch 237-326). Rowley MA: Newbury House.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. Stáit Aontaithe Mhéiriceá. Basic Books, Inc.

Seliger, H. (1975). Inductive method and deductive method in language teaching: A re-examination. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 13*(1-4), 1-18. doi: 10.1515/iral.1975.13.1-4.1

Shaffer, C. (1989). A comparison of inductive and deductive approaches to teaching foreign languages. *The Modern Language Journal, 73*(4), 395-403. doi:10.1111/j.1540-4781.1989.tb05319.x

Sharwood Smith, M. (1981). Consciousness raising and the second language learner. *Applied Linguistics, 11*(2), 159-168. doi: 10.1093/applin/2.2.159

Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher. 15*(4). 4-14. doi: 10.3102/0013189x015002004

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1-22. doi: 10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

Shulman, L, S. (1999). Forward. In L. Darling-Hammond, & G. Sykes (Eag.), *Teaching as the learning profession* (lch xi-xiv). San Francisco: CA: Jossey-Bass.

Sorace, A. (1985). Metalinguistic knowledge and language use in acquistion poor environments. *Applied Linguistics, 6*(3), 239-254. doi: 10.1093/applin/6.3.239

Spada, N., & Lightbown, P. M. (1999). Instruction, first language influence, and developmental readiness in second language acquisition. *The Modern Language Journal, 83*(1), 1-22. doi:10.1111/0026-7902.00002

Spada, N., & Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-analysis. *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies, 60*(2), 263-308. doi:10.1111/j.1467-9922.2010.00562.x

Spolsky, B. (1973). What does it mean to know a language; or how to do you get somebody to perform his competence? In J. Oller & J. Richards (Eag.), *Focus on the learner* (lch 164-176). Rowley MA: Newbury House.

Stack, B. (2010). *Exploring four forms of validity: Evidence for leaving certificate higher level Irish.* (M.Oid. neamhfhoilsithe). Coláiste na Tríonóide, Baile Átha Cliath.

Stenson, N. (1993).English influence on Irish: the last 100 years. *Journal of Celtic Linguistics*, *2*,107-128.

Svalberg, A. M. (2015). Understanding the complex processes in developing student teachers' knowledge about grammar. *The Modern Language Journal, 99*(3), 529-545. doi:10.1111/modl.12241

Swain, M. (2006). Languaging, agency and colloboration in advanced second languaae learning. In M. Byrnes (Eag.), *Advanced language learning: The contributions of Halliday and Vygotsky*. Londain: Continuum.

Sweller, J., Kirschner, P. A., & Clark, R. E. (2007). Why minimally guided teaching techniques do not work: A reply to commentaries. *Educational Psychologist, 42*(2), 115-121.

doi:10.1080/00461520701263426

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining the qualitative and quantitative approaches.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (Eag.). (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioural research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioural sciences. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eag.), *Handbook of mixed methods in social and behavioural research.* (lch 3-50). Thousand Oaks, CA: Sage.

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(1), 77-100. doi:10.1177/2345678906292430

Thornbury, S. (1997). *About language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tithe an Oireachtais. (2012). *An caighdeán oifigiúil athbhreithnithe.* Baile Átha Cliath: Seirbhís Thithe an Oireachtais.

Troyan, L., Cammarata, L., & Martel, J. (2015). *Examining the impact of K-12 foreign language teachers' pedagogical content knowledge and a supportive school ecosystem on CBI implementation.* Páipéar a cuireadh i láthair ag an American Association of Applied Linguistics/Canadian Association of Applied Linguistics Joint Conference, Toronto, Ontario, Ceanada.

Tsang, W. L. (2011) *English metalanguage awareness among primary school teachers in Hong Kong.* GEMA: Online Journal of Language Studies, 11 (1). lch. 1-16.

Van Patten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction*. Stáit Aontaithe Mhéiriceá: Greenwood Press.

Velikova, S. (2013). Using the European portfolio for student teachers of languages (EPOSTL) to scaffold reflective teacher learning in English language teacher education. In J. Edge & S. Mann (Eag.), *Innovations in pre-service education and training for English language teachers.* An Bhreatain Mhór: Comhairle na Breataine.

Vogel, S.P. & Englehard, G. (2011). Using rasch measurement theory to examine two instructional approaches for teaching and learning of French grammar. *The Journal of Educational Research, 104*(4), 267-282. doi:10.1080/00220671003733815

Vogel, S., Herron, C., Cole, S. P., & York, H. (2011). Effectiveness of a guided inductive versus a deductive approach on the learning of grammar in the intermediate-level college French classroom. *Foreign Language Annals, 44*(2), 353-380. doi:10.1111/j.1944-9720.2011.01133.x

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach.* Cambridge: Cambridge University Press.

Walsh, C. (2007). *Cruinneas na Gaeilge scríofa sna hiar-bhunscoileanna lán-Ghaeilge i mBaile Átha Cliath.* Baile Átha Cliath: An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta.

Widdowson, H. G. (2002). Language teaching: Defining the subject. In H. Trappes-Lomax & G. Ferguson (Eag.), *Language in language teacher education* (lch 67-81). Amstardam: John Benjamins Company.

Williamson, J., & Hardman, F. (1995). Time for refilling the bath? A study of primary student-teachers' grammatical knowledge. *Language and Education, 9*(2), 117-134. doi: 10.1080/09500789509541407

Wray, D. (1993) Student-teachers' knowledge and beliefs about language. In N. Bennett & C. Carré (Eag.), *Learning to Teach*. Londain: Routledge.

Wright T. (2002). Working with language in language teacher education. In H. Trappes-Lomax & G. Ferguson (Eag.), *Language in language teacher education* (lch 107-130). Amstardam: John Benjamins Publishing Company.

Wright, T., & Bolitho, R. (1993). Language awareness: A missing link in language teacher education? *ELT Journal, 47*(4), 292-304. doi:10.1093/elt/47.4.292

Zhang, R. (2015). Measuring university-level l2 learners' implicit and explicit linguistic knowledge. *Studies in Second Language Acquisition, 37*(3), 457-486. doi:10.1017/S0272263114000370

Aguisín A

*Staidéir ar Léireolas MFO i gComhthéacsanna Éagsúla*

| Foinse an taighde | Ábhar an taighde | Comhthéacs an taighde | Modheolaíocht an taighde |
|---|---|---|---|
| Andrews (1994) | Dearcadh MFO i leith na gramadaí agus eolas MFO ar théarmaíocht mheititheangeolaíochta | MFO EFL (*n* = 141), CD Cantainise (*n* = 101) agus CD Béarla (*n* = 29) in Hong Kong | Cuid A: Ceistneoir; Cuid B: Triail mheititheangeolaíochta (athchóiriú ar Bloor, 1986) |
| Andrews (1999) | Eolas ar théarmaíocht mheititheangeolaíochta agus léireolas ar rialacha gramadaí MFO agus múinteoirí EFL | Múinteoirí EFL (*n* = 20) agus MFO EFL (*n* = 20) in Hong Kong; MFO ar CD Béarla iad (*n* = 20) sa Bhreatain Mhór | Cuid 1 agus 2: Triail mheititheangeolaíochta (athchóiriú ar Bloor, 1986, agus Alderson et al., 1997)<br>Cuid 3: Abairtí a raibh earráidí iontu le ceartú (eolas gnásúil)<br>Cuid 4: Míniúchán a thabhairt ar cheartú na n-earráidí (eolas fógrach) |
| Alderson, Steel & Clapham (1997) | Eolas ag mic léinn ollscoile ar théarmaíocht mheititheangeolaíochta | Tagairt do thaighde a rinneadh le mic léinn ollscoile i 1992 (*n* = 202) agus i 1994 (*n* = 628) sa Bhreatain Mhór | Triail mheititheangeolaíochta (athchóiriú ar Bloor, 1986) |
| Alderson & Hudson (2013) | Eolas ar théarmaíocht mheititheangeolaíochta ag mic léinn ollscoile | 726 mhac léinn ollscoile (Béarla agus teangacha iasachta) i 11 institiúid oideachais sa Bhreatain Mhór<br>Comparáid á dhéanamh le torthaí Bloor (1986) agus le torthaí Alderson et al. (1997) | Triail mheititheangeolaíochta (athchóiriú ar Alderson et al., 1997) |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Bloor (1986) | Eolas meititheangeolaíochta bhí ag mic léinn ollscoile | Mic léinn ollscoile (*N* = 238), fochéimithe sa nuatheangacha (*n* = 63) agus sa teangeolaíocht (*n* = 63) agus mic léinn sa dara bliain ollscoile (*n* = 175) ó ranna eile nár bhain le teangacha sa Bhreatain Mhór | Triail mheititheangeolaíochta<br>Cuid A: liosta de 15 chatagóir teangeolaíochta a bhí le haithint in aon abairt amháin.<br>Cuid B: 4 abairt, an chuid den abairt a léirigh an fheidhm ghramadaí (m.sh. an t-ainmní) a aithint |
| Cajkler & Hislam (2002) | Eolas meititheangeolaíochta ag MFO | 503 MFO bunscoile, 1997–2001 | Téarmaíocht meititheangeolaíochta a aithint;agallaimh; cuimhní athspreagtha |
| Chandler (1988) | Dearcadh na múinteoirí i leith mhúineadh na gramadaí | 50 múinteoir oilte Béarla sa Bhreatain Mhór | Ceistneoir poist |
| Chandler, Robinson & Noyes (1988) | Leibhéil feasachta agus eolas meititheangeolaíochta i measc MFO | 917 MFO bunscoile sa Bhreatain Mhór | |
| Erlam at al. (2009) | Eolas meititheangeolaíochta agus léireolas ar rialacha gramadaí MFO EFL | MFO EFL (*n* = 94), CND Béarla (*n* = 61) agus CD Béarla (*n* = 32) sa Mhalaeisia | Cuid 1: Triail mheititheangeolaíochta (athchóiriú ar Alderson et al., 1997)<br>Cuid 2: 15 abairt a raibh earráid iontu le ceartú (eolas gnásúil) agus an ceartú a mhíniú (eolas fógrach)<br>Cuid 3: UGJT |
| Sangster, Anderson & O'Hara (2012) | Cumas tomhaiste agus cumas féinthomhaiste MFO bunscoile, MFO iar-bhunscoile Béarla agus MFO iar-bhunscoile nuatheangacha ar léireolas na teanga | MFO bunscoile; MFO iarbhunscoile Béarla agus MFO iarbhunscoile nuatheangacha | Suirbhé deartha don staidéar |
| Tsang (2011) | Eolas ar théarmaíocht mheititheangeolaíocht a agus léireolas ar rialacha gramadaí ag Múinteoirí | 20 Múinteoirí Béarla in Hong Kong | Athchóiriú ar Andrews (1999) |
| Williamson & Hardman (1995) | Caighdeáin eolas gramadaí i measc MFO bunscoile | 99 MFO a bhí ag léibhéal iarchéime sa Bhreatain Mhór | Triail Mheitheangeolaíochta |
| Wray (1993) | Tionchar an chúrsa oiliúna ar eolas agus chreidiúintí MFO i leith na teanga | MFO bunscoile a bhí ag léibhéal iarchéime sa Bhreatain Mhór | Triail Teangeolaíochta agus le cuid mheititheangeolaíochta |

EFL: Béarla mar theanga breise; *English as a Foreign Language*

Aguisín B1

*Ráiteas i bhFriotal Simplí do na Grúpaí Turgnamhacha*

A chairde,

Mar chuid de chúrsa dochtúireachta san oideachas (OidD) ba mhaith liom staidéar a dhéanamh ar an tionchar a bhíonn ag an gcur chuige teagaisc ar léireolas gramadaí múinteoirí faoi oiliúint (MFO) *(explicit grammatical knowledge of student teachers).* Ba mhaith liom comparáid a dhéanamh idir cur chuige ionduchtach-follasach *(explicit-inductive approach)* agus cur chuige déaduachtach (*a deductive approach*). Spreagann an cur chuige ionduchtach-follasach foghlaimeoirí le rialacha na teanga a thabhairt faoi deara agus leis na rialacha gramadaí a chumadh iad féin. Tá an cur chuige seo éagsúil le cur chuige déaduchtach nuair a insíonn an múinteoir na rialacha gramadaí don rang. Is é réasúnaíocht an taighde seo ná go bhfuilim ag iarraidh eolas a bhailiú a chabhróidh le MFO forbairt a dhéanamh ar a gcuid eolas gramadaí. Léirítear sa litríocht go gcabhraíonn ardchaighdeán eolais ar an ngramadach le múinteoirí teanga a mhúineadh go héifeachtach. Má bhaineann MFO ardchaighdeán amach sa Ghaeilge sna coláistí oideachais rachaidh sé go mór chun sochair d'fhoghlaim na Gaeilge sna scoileanna. Tá sé ar intinn agam torthaí an taighde a roinnt le daoine eile amach anseo a bhfuil suim acu in oiliúint múinteoirí teanga nó i bhfoghlaim agus teagasc na dara teanga. Roinnfear na torthaí trí ailt in iris agus trí chur i láthair ag comhdhálacha. Iarraim ort an cháipéis seo a léamh go cúramach agus ceist ar bith atá agat a chur orm sula dtoilíonn tú páirt a ghlacadh sa taighde.

Beidh ceithre ghrúpa ghairmiúla Gaeilge á mhúineadh agam ar feadh uair sa tseachtain an seimeastar seo. Bainfidh mé úsáid as an gcur chuige ionduchtach-follasach le dhá ghrúpa agus bainfidh mé úsáid as cur chuige déaduchtach le dhá ghrúpa. Má ghlacann tú páirt sa taighde seo iarrfar ort

- ceistneoir anaithnid a líonadh ag tús an tseimeastair; baileoidh an ceistneoir eolas faoi do chúlra teanga agus faoi do thuairimí i leith na gramadaí
- C-thriail Ghaeilge a dhéanamh
- réamhthriail ghramadaí a dhéanamh roimh thús an chúrsa ag tús an tseimeastair
- iarthriail ghramadaí a dhéanamh ag deireadh an tseimeastair
- iarthriail mhoillithe a dhéanamh i mí Feabhra 2016.

- dialann ghramadaí leictreonach a choinneáil i rith an chúrsa (an dá ghrúpa ionduachtacha amháin).

Iarrfar ar shampla roghnach de na mic léinn páirt a ghlacadh i ngrúpaí fócais ag deireadh an tseimeastair.

Baileoidh na grúpaí fócais eolas níos cuimsithí a thabharfaidh léargas ar na torthaí a thiocfaidh chun cinn sna trialacha agus sa cheistneoir. Déanfar taifead fuaime ar na grúpaí fócais le iPad.

Is féidir le mic léinn tarraingt siar ón taighde am ar bith gan phionós. Ní ainmneofar na rannpháirtithe in aon tuairisc a scríobhfar ar an taighde, agus déanfar rúndacht na rannpháirtithe a chosaint laistigh de theorainneacha an dlí. Coimeádfar an t-eolas go léir a bhaileofar faoi ghlas i gColáiste Phádraig go dtí an bhliain 2018, agus scriosfar é ar bhealach cuí ina dhiaidh sin. Ní bhainfear úsáid as torthaí an taighde ach ar son na gcuspóirí atá luaite. Is í Aisling Ní Dhiorbháin amháin a mbeidh fáil aici ar na torthaí. Má bhíonn aon cheist agaibh ní miste libh teagmháil a dhéanamh liom ag aisling.nidhiorbhain@dcu.ie nó (01) 8842086. Má theastaíonn uait labhairt le duine neamhspleách faoin taighde is féidir leat dul i dteagmháil leis an Dr Pádraig Ó Duibhir, Coláiste Phádraig. Is é an Dr Ó Duibhir príomh-fheitheoir an taighde seo.

Ba mhaith liom buíochas a ghabháil leat as an ráiteas seo a léamh. Bheinn go mór faoi chomaoin agat as cabhrú liom tabhairt faoin taighde tábhachtach seo.

Le gach dea-ghuí,

---

Aisling Ní Dhiorbháin

Aguisín B2

*Foirm i nDáil le Toiliú Feasach do na Grúpaí Turgnamhacha*

**Teideal an taighde:** An Cur Chuige Teagaisc agus Léireolas Múinteoirí faoi Oiliúint (MFO) ar Struchtúir na Gaeilge.

**Réasúnaíocht an taighde:**

- Iniúchadh a dhéanamh ar an tionchar a bhíonn ag cur chuige ionduchtach-follasach agus ag cur chuige déaduchtach ar fhorbairt léireolais MFO ar struchtúir na Gaeilge.
- Measúnú a dhéanamh ar éifeachtúlacht an dá chur chuige mar idirghabháil oideolaíoch le léireolas gramadaí a fhorbairt i measc MFO.
- Torthaí an taighde a roinnt le hoideoirí múinteoirí, oideachasóirí agus taighdeoirí i gcomhthéacsanna gaolmhara agus moltaí a dhéanamh a rachaidh chun sochair d'oiliúint múinteoirí le Gaeilge a theagasc amach anseo.

**Coinníollacha maidir le rannpháirtíocht sa tionscadal taighde.** Iarrfar ort ceistneoir anaithnid a líonadh ag tús an chúrsa Gaeilge Ghairmiúil. Iarrfar ar ort (*a*) c-thriail agus (*b*) réamhthriail ghramadaí a dhéanamh ag tús an chúrsa; iarthriail ghramadaí a dhéanamh ag deireadh an tseimeastair; agus iarthriail mhoilllithe a dhéanamh i mí Feabhra 2016. Iarrfar ar roinnt de na rannpháirtithe páirt a ghlacadh i ngrúpaí fócais ag deireadh an tseimeastair.

**Stóráil agus scriosadh na sonraí.** Déanfar rúndacht na sonraí a chosaint laistigh de theorainneacha an dlí. Beidh an taighdeoir, Aisling Ní Dhiorbháin, freagrach as an eolas a stóráil agus a scriosadh. Déanfar stóráil ar na sonraí go leictreonach ar mhéaróg chuimhne chriptithe, agus déanfar stóráil ar an bpáipéar i gcomhadchaibinéad faoi ghlas. Stiallfar na sonraí páipéir ar bhealach cuí, agus glanfar an mhéaróg chuimhne tar éis tréimhse trí bliana.

**Deimhniú go bhfuil rannpháirtíocht sa tionscadal taighde ar bhonn deonach.** Tuigim nach gá dom a bheith páirteach sa taighde seo agus nach ngearrfar aon phionós orm mura nglacaim páirt ann.

Cuir ciorcal timpeall na bhfocal de réir mar a oireann an freagra.

- Ar léigh tú an ráiteas i bhfriotal simplí? Léigh / Níor léigh
- An dtuigeann tú an t-eolas a cuireadh ar fáil duit? Tuigim / Ní thuigim
- An raibh deis agat ar cheisteanna a chur agus an taighde a phlé? Bhí / Ní raibh
- An bhfuair tú freagra sásúil ar do chuid ceisteanna? Fuair / Ní bhfuair
- An bhfuil tú sásta páirt a ghlacadh sa taighde? Tá / Níl

Léigh mé an t-eolas atá ar an bhfoirm seo agus tuigim é.

D'fhreagair an taighdeoir mo chuid ceisteanna, agus tá cóip agam den fhoirm thoilithe.

Toilím bheith páirteach sa taighde seo.

Síniú an rannpháirtí: _____

Ainm agus sloinne i gceannlitreacha: _____

Uimhir mhic léinn: _____

Finné: _____

Dáta: _____

Má theastaíonn uait cóip leictreonach d'aon tuairisc a fhoilseofar, cuir tic sa bhosca agus scríobh do sheoladh ríomhphoist, le do thoil. □ Seoladh ríomhphoist: _____

Aguisín B3

*Ráiteas i bhFriotal Simplí don Ghrúpa Cóimheasa*

A chairde,

Mar chuid de chúrsa dochtúireachta san oideachas (OidD) ba mhaith liom staidéar a dhéanamh ar an tionchar a bhíonn ag an gcur chuige teagaisc ar léireolas gramadaí múinteoirí faoi oiliúint (MFO) *(explicit grammatical knowledge of student teachers).* Ba mhaith liom comparáid a dhéanamh idir cur chuige ionduchtach-follasach *(explicit-inductive approach)* agus cur chuige déaduachtach (*a deductive approach*). Spreagann an cur chuige ionduchtach-follasach foghlaimeoirí le rialacha na teanga a thabhairt faoi deara agus leis na rialacha gramadaí a chumadh iad féin. Tá an cur chuige seo éagsúil le cur chuige déaduchtach nuair a insíonn an múinteoir na rialacha gramadaí don rang. Is é réasúnaíocht an taighde seo ná go bhfuilim ag iarraidh eolas a bhailiú a chabhróidh le MFO forbairt a dhéanamh ar a gcuid eolas gramadaí. Léirítear sa litríocht go gcabhraíonn ardchaighdeán eolais ar an ngramadach le múinteoirí teanga a mhúineadh go héifeachtach. Má bhaineann MFO ardchaighdeán amach sa Ghaeilge sna coláistí oideachais rachaidh sé go mór chun sochair d'fhoghlaim na Gaeilge sna scoileanna. Tá sé ar intinn agam torthaí an taighde a roinnt le daoine eile amach anseo a bhfuil suim acu in oiliúint múinteoirí teanga nó i bhfoghlaim agus teagasc na dara teanga. Roinnfear na torthaí trí ailt in iris agus trí chur i láthair ag comhdhálacha. Iarraim ort an cháipéis seo a léamh go cúramach agus ceist ar bith atá agat a chur orm sula dtoilíonn tú páirt a ghlacadh sa taighde.

Beidh ceithre rang ghairmiúla Gaeilge á mhúineadh agam ar feadh uair sa tseachtain an seimeastar seo. Bainfidh mé úsáid as an gcur chuige ionduchtach-follasach le dhá rang agus bainfidh mé úsáid as cur chuige déaduchtach le dhá rang. Ba mhaith liom dhá ghrúpa coimheasa (*control groups*) a bheith agam freisin. Leanfaidh an dá ghrúpa coimheasa an gnáthchúrsa Gaeilge ghairmiúla. Iarraim ort a bheith mar bhall de ghrúpa coimheasa. Má ghlacann tú páirt sa taighde seo iarrfar ort

- C-thriail Ghaeilge a dhéanamh
- réamhthriail ghramadaí a dhéanamh roimh thús an chúrsa ag tús an tseimeastair
- iarthriail ghramadaí a dhéanamh ag deireadh an tseimeastair

Is féidir le mic léinn tarraingt siar ón taighde am ar bith gan phionós. Ní ainmneofar na rannpháirtithe in aon tuairisc a scríobhfar ar an taighde, agus déanfar rúndacht na

rannpháirtithe a chosaint laistigh de theorainneacha an dlí. Coimeádfar an t-eolas go léir a bhaileofar faoi ghlas i gColáiste Phádraig go dtí an bhliain 2018, agus scriosfar é ar bhealach cuí ina dhiaidh sin. Ní bhainfear úsáid as torthaí an taighde ach ar son na gcuspóirí atá luaite. Is í Aisling Ní Dhiorbháin amháin a mbeidh fáil aici ar na torthaí. Má bhíonn aon cheist agaibh ní miste libh teagmháil a dhéanamh liom ag aisling.nidhiorbhain@dcu.ie nó (01) 8842086. Má theastaíonn uait labhairt le duine neamhspleách faoin taighde is féidir leat dul i dteagmháil leis an Dr Pádraig Ó Duibhir, Coláiste Phádraig. Is é an Dr Ó Duibhir príomh-fheitheoir an taighde seo.

Ba mhaith liom buíochas a ghabháil leat as an ráiteas seo a léamh. Bheinn go mór faoi chomaoin agat as cabhrú liom tabhairt faoin taighde tábhachtach seo.

Le gach dea-ghuí,

---

Aisling Ní Dhiorbháin

Aguisín B4

*Foirm i nDáil le Toiliú Feasach don Ghrúpa Cóimheasa*

**Teideal an taighde:** An Cur Chuige Teagaisc agus Léireolas Múinteoirí faoi Oiliúint (MFO) ar Struchtúir na Gaeilge.

**Réasúnaíocht an taighde:**

- Iniúchadh a dhéanamh ar an tionchar a bhíonn ag cur chuige ionduchtach-follasach agus ag cur chuige déaduchtach ar fhorbairt léireolais MFO ar struchtúir na Gaeilge.
- Measúnú a dhéanamh ar éifeachtúlacht an dá chur chuige mar idirghabháil oideolaíoch le léireolas gramadaí a fhorbairt i measc MFO.
- Torthaí an taighde a roinnt le hoideoirí múinteoirí, oideachasóirí agus taighdeoirí i gcomhthéacsanna gaolmhara agus moltaí a dhéanamh a rachaidh chun sochair d'oiliúint múinteoirí le Gaeilge a theagasc amach anseo.

**Coinníollacha maidir le rannpháirtíocht sa tionscadal taighde.** Iarrfar ar ort (*a*) c-thriail agus réamhthriail ghramadaí a dhéanamh ag tús an chúrsa agus, (*b*) iarthriail ghramadaí a dhéanamh ag deireadh an tseimeastair.

**Stóráil agus scriosadh na sonraí.** Déanfar rúndacht na sonraí a chosaint laistigh de theorainneacha an dlí. Beidh an taighdeoir, Aisling Ní Dhiorbháin, freagrach as an eolas a stóráil agus a scriosadh. Déanfar stóráil ar na sonraí go leictreonach ar mhéaróg chuimhne chriptithe, agus déanfar stóráil ar an bpáipéar i gcomhadchaibinéad faoi ghlas. Stiallfar na sonraí páipéir ar bhealach cuí, agus glanfar an mhéaróg chuimhne tar éis tréimhse trí bliana.

**Deimhniú go bhfuil rannpháirtíocht sa tionscadal taighde ar bhonn deonach.** Tuigim nach gá dom a bheith páirteach sa taighde seo agus nach ngearrfar aon phionós orm mura nglacaim páirt ann.

Cuir ciorcal timpeall na bhfocal de réir mar a oireann an freagra.

- Ar léigh tú an ráiteas i bhfriotal simplí? Léigh / Níor léigh
- An dtuigeann tú an t-eolas a cuireadh ar fáil duit? Tuigim / Ní thuigim
- An raibh deis agat ar cheisteanna a chur agus an taighde a phlé? Bhí / Ní raibh
- An bhfuair tú freagra sásúil ar do chuid ceisteanna? Fuair / Ní bhfuair
- An bhfuil tú sásta páirt a ghlacadh sa taighde? Tá / Níl

Léigh mé an t-eolas atá ar an bhfoirm seo agus tuigim é.

D'fhreagair an taighdeoir mo chuid ceisteanna, agus tá cóip agam den fhoirm thoilithe.

Toilím bheith páirteach sa taighde seo.

Síniú an rannpháirtí: _____

Ainm agus sloinne i gceannlitreacha: _____

Uimhir mhic léinn: _____

Finné: _____

Dáta: _____

Má theastaíonn uait cóip leictreonach d'aon tuairisc a fhoilseofar, cuir tic sa bhosca agus scríobh do sheoladh ríomhphoist, le do thoil. □ Seoladh ríomhphoist: _____

Aguisín C1

*Ráiteas i bhFriotal Simplí don Anailís Ábhair ar na Scrúdpháipéir Ghaeilge*

A chairde,

Táimse ag tabhairt faoi dhochtúireacht san oideachas (OidD) faoi láthair. Mar chuid de mo thaighde tráchtais ba mhaith liom staidéar a dhéanamh ar an tionchar a bhíonn ag cur chuige ionduchtach foirm-dhírithe *(inductive form-focused approach)* ar léireolas gramadaí múinteoirí faoi oiliúint (MFO) *(explicit grammatical knowledge of student teachers).* Díríonn cur chuige foirm-dhírithe aird na bhfoghlaimeoirí ar fhoirm nó ar struchtúir na teanga. Spreagann cur chuige ionduchtach foghlaimeoirí le rialacha na teanga a thabhairt faoi deara agus leis na rialacha gramadaí a chumadh iad féin. Is é réasúnaíocht an taighde seo ná go bhfuilim ag iarraidh eolas a bhailiú a chabhróidh le MFO forbairt a dhéanamh ar a gcuid eolas gramadaí. Léirítear sa litríocht go gcabhraíonn ardchaighdeán léireolais ar an ngramadach le múinteoirí teanga a mhúineadh go héifeachtach. Má fhaigheann MFO ardchaighdeán ullmhúcháin le Gaeilge a mhúineadh i gcoláistí oideachais rachaidh sé go mór chun sochair d'fhoghlaim na Gaeilge sna scoileanna. Iarraim ort an cháipéis seo a léamh go cúramach agus ceist ar bith atá agat a chur orm sula dtoilíonn tú páirt a ghlacadh sa taighde.

Le tús a chur le mo thaighde ba mhaith liom anailís a dhéanamh ar chruinneas na Gaeilge scríofa i seachtó aiste Ghaeilge Boid1 ag deireadh na bliana acadúla seo, 2014/15. Ba mhaith liom anailís a dhéanamh ar na haistí le fáil amach cad iad na botúin nó na hearráidí is minice a dhéanann MFO agus iad ag scríobh i nGaeilge. Tá sé ar intinn agam trí rang ghairmiúla Gaeilge a theagasc an bhliain seo chugainn agus úsáid á baint as an gcur chuige ionduchtach foirm-dhírithe. Cabhróidh an t-eolas a eascróidh ón anailís ar na haistí liom na ranganna sin a phleanáil. Cé nach mbeidh aon bhuntáiste le baint agatsa go pearsanta as páirt a ghlacadh sa taighde, beidh mé in ann an t-eolas maidir leis na botúin nó earráidí is coitianta a roinnt le hoideachasóirí eile atá ag plé le Gaeilge i gColáiste Phádraig agus i suíomhanna eile. Má bhíonn a fhios ag oideoirí múinteoirí cad iad na botúin is coitianta, cabhróidh sé sin leo teacht ar idirghabháil le tacú le MFO feabhas a chur ar a gcuid gramadaí. Iarraim ort cead a thabhairt dom anailís a dhéanamh ar chruinneas na Gaeilge i d'aiste Ghaeilge ag deireadh na bliana acadúla seo.

Is féidir le mic léinn gan cead a thabhairt dom anailís a dhéanamh ar a n-aistí Gaeilge, gan aon phionós. Ní bhainfear úsáid as ainm aon duine riamh in aon tuairisc a scríobhfar ar an taighde. Tabharfaidh mé cód anaithnid do gach MFO agus mé i mbun na hanailíse. Déanfar rúndacht na rannpháirtithe a chosaint laistigh de theorainneacha dlíthiúla. Coimeádfar an t-eolas go léir a bhaileofar faoi ghlas i gColáiste Phádraig go dtí an bhliain 2018, agus scriosfar é ar bhealach cuí ina dhiaidh sin. Ní bhainfear úsáid as torthaí an taighde ach ar son na gcuspóirí taighde atá mínithe. Má bhíonn aon cheist agaibh ní miste libh teagmháil a dhéanamh liom ag aisling.nidhiorbhain@dcu.ie nó (087) 4172257. Ba mhaith liom buíochas a ghabháil libh as an ráiteas seo a léamh. Bheinn go mór faoi chomaoin agaibh as cabhrú liom tabhairt faoin taighde tábhachtach seo.

Le gach dea-ghuí,

_____

Aisling Ní Dhiorbháin

Aguisín C2

*Foirm i nDáil le Toiliú Feasach don Anailís Ábhair ar na Scrúdpháipeir Ghaeilge*

**Teideal an taighde:** Cur Chuige Ionduchtach Foirm-Dhírithe agus Léireolas Múinteoirí faoi Oiliúint (MFO) ar Struchtúir na Gaeilge.

**Réasúnaíocht an taighde:**

- Fianaise a bhailiú faoi na struchtúir theangeolaíochta is mó sa Ghaeilge a dhéanann MFO botúin nó earráid iontu sa scríbhneoireacht.

- Measúnú a dhéanamh ar éifeachtúlacht an chur chuige ionduchtach foirm-dhírithe mar idirghabháil oideolaíoch le léireolas gramadaí a fhorbairt i measc MFO.

- Torthaí an taighde a roinnt le hoideoirí múinteoirí, oideachasóirí agus taighdeoirí i gcomhthéacsanna gaolmhara, agus moltaí a dhéanamh a rachaidh chun sochair d'oiliúint múinteoirí le Gaeilge a theagasc amach anseo.

**Coinníollacha maidir le rannpháirtíocht sa tionscadal taighde:** Iarrfar oraibh cead a thabhairt d'Aisling Ní Dhiorbháin anailís a dhéanamh ar chruinneas na Gaeilge scríofa i d'aiste Ghaeilge ag deireadh na bliana acadúla Boid1.

**Stóráil agus scriosadh na sonraí**: Déanfar rúndacht na sonraí a chosaint laistigh de theorainneacha an dlí. Beidh an taighdeoir, Aisling Ní Dhiorbháin, freagrach as an eolas a stóráil agus a scriosadh. Déanfar stóráil ar na sonraí go leictreonach ar mhéaróg chuimhne chriptithe, agus déanfar stóráil ar an bpáipéar i gcomhadchaibinéad faoi ghlas. Stiallfar na sonraí páipéir ar bhealach cuí, agus glanfar an mhéaróg chuimhne tar éis tréimhse trí bliana.

**Deimhniú go bhfuil rannpháirtíocht sa tionscadal taighde ar bhonn deonach:** Tuigim nach gá dom a bheith páirteach sa taighde seo agus nach ngearrfar aon phionós orm mura nglacaim páirt ann.

*Cuir ciorcal timpeall na bhfocal de réir mar a oireann an freagra.*

- Ar léigh tú an ráiteas i bhfriotal simplí ? Léigh / Níor léigh
- An dtuigeann tú an t-eolas a cuireadh ar fáil duit? Tuigim / Ní thuigim
- An raibh deis agat ar cheisteanna a chur agus an taighde a phlé? Bhí / Ní raibh
- An bhfuair tú freagra sásúil ar do chuid ceisteanna? Fuair / Ní bhfuair
- An bhfuil tú sásta páirt a ghlacadh sa taighde? Tá / Níl

Léigh mé an t-eolas atá ar an bhfoirm seo agus tuigim é.

D'fhreagair an taighdeoir mo chuid ceisteanna, agus tá cóip agam den fhoirm thoilithe.

Toilím bheith páirteach sa taighde seo.

Síniú an rannpháirtí: _____

Ainm agus sloinne i gceannlitreacha: _____

Uimhir mhic léinn: _____

Finné: _____

Dáta: _____

Má theastaíonn uait cóip leictreonach d'aon tuairisc a fhoilseofar, cuir tic sa bhosca seo agus scríobh do sheoladh ríomhphoist, le do thoil. □ Seoladh ríomhphoist: _____

Aguisín D

*Fráma Tagartha D'Aicmiú na nEarráidí*

**An Aicme**

1. An Réamhfhocal
    - Réamhfhocail shimplí roimh chonsan
    - Réamhfhocal Mícheart
    - Na forainmneacha réamhfhoclacha
    - Réamhfhocail shimplí agus an t-alt uatha (an)
    - Réamhfhocal in easnamh
    - Réamhfhocail shimplí agus an t-alt iolra (na)
    - Réamhfhocail shimplí roimh ghutaí
2. An Aidiacht
    - Ró (-) agus An-
    - An aidiacht san uimhir uatha i ndiaidh ainmfhocail bhaininscnigh
    - An aidiacht shealbhach
    - An aidiacht san uimhir iolra
    - Céimeanna comparáide na haidiachta
    - An aidiacht san uimhir uatha i ndiaidh ainmfhocail fhirinscnigh
3. An Tuiseal Ginideach
    - An chéad díochlaonadh uatha
    - An dara díochlaonadh uatha
    - An tríú díochlaonadh uatha
    - An ceathrú díochlaonadh uatha
    - An cúigiú díochlaonadh uatha
    - An chéad díochlaonadh iolra
    - An dara díochlaonadh iolra
    - An tríú díochlaonadh iolra
    - An ceathrú díochlaonadh iolra
    - An cúigiú díochlaonadh iolra
    - An Aidiacht sa Tuiseal Ginideach
4. Na Briathar Rialta
    - Foirmeacha Neamhspleácha
    - An aimsir chaite
    - An aimsir láithreach
    - Foirmeacha Spleácha
    - Má, Dá, Mura
    - Aimsir Mhícheart
    - An aimsir fháistineach
    - An modh coinníollach
    - An chlaoninsint
    - An briathar soar
    - An modh ordaitheach
    - An aimsir ghnáthchaite
5. Na Briathra Neamhrialta
    - Foirmeacha Spleácha
    - An modh coinníollach
    - Aimsir Mhícheart

Foirmeacha Neamhspleácha
An Chlaoninsint
Aimsir Ghnáthláithreach
An aimsir chaite
An aimsir láithreach
An aimsir fháistineach
Má, Dá, Mura
An briathar soar
An aimsir ghnáthchaite
An modh ordaitheach
6. An tAinm Briathartha & an Aidiacht Bhriathartha
An tAinm Briarthartha
An Aidiacht Bhriathartha
7. An tAinmfhocal
An t-ainmfhocal baininscneach leis an alt
An t-ainmfhocal san iolra
An t-ainmfhocal firinscneach leis an alt
8. Dul an Bhéarla ar an nGaeilge
9. Séimhiú gan choinne
10. An Chopail
An chopail agus an chlaoininsint
An chopail san aimsir láithreach (Is)
An chopail san aimsir chaite (Ba)
An chopail agus an réamhfhocail le
Foirm cheisteach na copaile
11. Na hUimhreacha
Na bunuimhreacha
Na horduimhreacha
Na maoluimhreacha
Na huimhreacha pearsanta
12. An Clásal Coibhneasta
An clásal coibhneasta díreach
An clásal coibhneasta indíreach
13. Pointí Breise
Comhfhocal
Cúpla
Mórán, go leor srl
14. Urú gan choinne
15. An Chiall Doiléir
16. Suíomh, Gluaiseacht agus Treo
17.Go dtí

Aguisín E

*Ceist an Scrúdaithe*

Ceist 5

Déan cur síos ar an taithí ata agat féin ar shaol na Gaeilge agus ar fhoghlaim na teanga (cuntas 300 focal). Cad é ba cheart dúinn a dhéanamh le tacaíocht a thabhairt do ghluaiseacht na teanga ?

*Ceacht Samplach Déaduchtach*

## Ceacht a haon

Uimhreacha

## Na bunuimhreacha le guta

- Aon úll amháin
- Dhá úll
- Trí úll
- Ceithre úll
- Cúig úll
- Sé úll
- Seacht **n-úll**
- Ocht **n-úll**
- Naoi **n-úll**
- Deich **n-úll**
- Aon úll déag
- Dhá úll déag
- Ceithre úll déag
- Naoi **n-úll** déag
- Deich **n-úll**
- Tríocha úll
- Céad úll
- Míle úll

## Na bunuimhreacha le consan

- Aon pheann amháin
- Dhá pheann
- Trí pheann
- Ceithre pheann
- Cúig pheann
- Sé pheann
- Seacht **bp**eann
- Ocht **bp**eann
- Naoi **bp**eann
- Deich **bp**eann
- Aon pheann déag
- Dhá pheann déag
- Trí pheann déag
- Ceithre pheann déag
- Ocht **bp**eann déag
- Naoi **bp**eann déag
- Fiche peann
- Tríocha peann
- Céad peann
- Míle peann

## Na bunuimhreacha le guta

- Úsáidtear an **uimhir uatha** leis na bunuimhreacha.
- **Ó 1 go 6, fágtar túsghuta lom** -aon oráiste amháin, dhá oráiste, trí oráiste, ceithre oráiste cúig oráiste, sé oráiste.
- **Ó 7 go 10, cuirtear n- roimh thúsghuta** - seacht **n-o**ráiste, ocht **n-o**ráiste, naoi **n-o**ráiste, deich **n-o**ráiste. Ní chuirtear séimhiú nó urú le 20, 30, 50, 100 srl.

## Na bunuimhreacha le consan

- Úsáidtear an **uimhir uatha** leis na bunuimhreacha. **Ó 1-6 cuirtear séimhiú ar chonsain**- aon pheann amháin, dhá pheann, trí pheann, ceithre pheann, cúig pheann, sé pheann. **Ó 7-10, cuirtear urú ar chonsain-** seacht **bp**eann, ocht **bp**eann, naoi **bp**eann, deich **bp**eann. Ní chuirtear séimhiú nó urú le 20, 30, 50, 100 srl.

## Cleachtadh

- Trí (eiseamláir)
- Ceithre (úll)
- Dhá (ócáid)
- Trí (aingeal)
- Ocht (eiseamláir)
- Cúig (ubh)
- Fiche oráiste
- 100 anann
- Trí (ábhar)
- Seacht (ábhar)
- Naoi (amhrán)
- Ceithre (oíche)
- Ocht (oíche)

## Cleachtadh

- Dhá (leabhar)
- Trí (mála)
- Ceithre (cóta)
- Cúig (bosca lóin)
- Deich (bileog)
- Trí (deoch)
- Seacht (buidéal)
- Dhá (cóta)
- Naoi (bord)
- 20 (cathaoir)
- 30 (bileog)
- 50 (leathanach)
- Trí (focal)
- Seacht (focal)
- Ceithre (frása)

## Cleachtadh breise

*Ceacht Samplach Ionduchtach*

**Ceacht a haon**

Uimhreacha

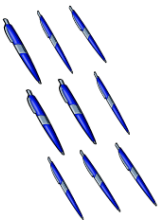




**Seacht bpeann** **Ocht bpeann**

Cad a thugann tú faoi deara???

**Naoi bpeann** **Deich bpeann**



**Na Bunuimhreacha**

**aon pheann amháin**

**dhá pheann**

**Pléigh le páirtí**

- **Cad a thugann tú faoi deara ?? Cum sampla eile den phatrún a thug tú faoi deara**

**trí pheann**

**ceithre pheann**

- **20 peann**
- **30 peann**
- **40 peann**
- **50 peann**
- **100 peann**

**60 carr**
**70 carr**
**80 carr**
**90 carr**
**100 carr**

cúig pheann

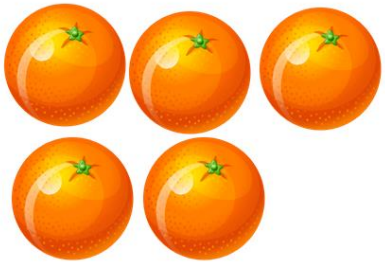
sé pheann

## An Dialann Mhachnaimh

- Cad a d'fhoghlaim mé?
- Míniú ar a d'fhoghlaim mé
- Mo shamplaí féin.
- Cad a cheap mé.

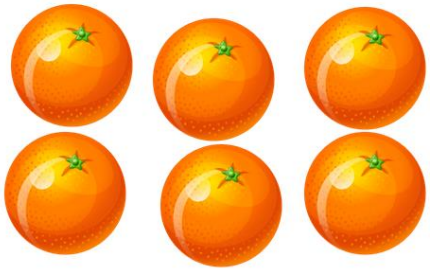
Cad a thugann tú faoi deara???

cúig oráiste



aon oráiste amháin

sé oráiste

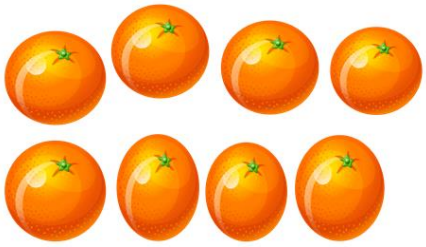


dhá oráiste

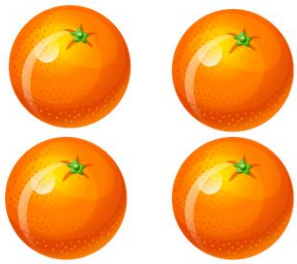
seacht n-oráiste

trí oráiste

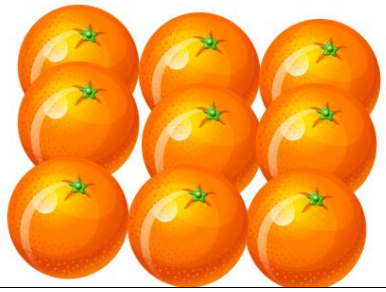
ocht n-oráiste



**ceithre oráiste**



**naoi n-oráiste**



**deich n-oráiste**

**Pléigh le páirtí**

- **Cad a thugann tú faoi deara ?? Cum sampla eile den phatrún a thug tú faoi deara**

An Dialann Mhachnaimh

- Cad a d'fhoghlaim mé?
- Míniú ar a d'fhoghlaim mé
- Mo shamplaí féin.
- Cad a cheap mé.

Scríobh i bhfocail

- 4 (seomra ranga)
- 8 (úll)
- 4 (siopa)
- 3 (pictiúrlann)
- 4(deoch)
- 8(bord)
- 9(teach)
- 2 (mála)
- 2 (cluas)
- 2 (cos)
- 2(lámh)
- 8(buidéal)
- 10 (ábhar)
- 7 (leabhar)

Aguisín H1

*An C-thriail le Bearnaí*

**Uimhir an Mhic Léinn:**

**Ainm an Mhic Léinn :**

| | |
|---|---|
| Cruthaítear *C-Test* nuair a bhaintear amach an dara leath de gach dara focail i bpíosa téacs. Má bhíonn uimhir corr de litreacha san fhocail, baintear amach an 'leath' is mó. | *C-Tests are constructed by systematically removing the second half of every second word in a text. If there is an odd number of letters in the word, then the larger 'half' is removed.* |
| Sa téacsanna thíos ní mór duit an chuid atá ar iarraidh a chur ar ais i.e. na litreacha cuí a líonadh isteach. Tabhair faoi deara go bhfágtar slán an chéad abairt agus an abairt dheireanach. Cabhróidh sé seo leat an scéal a thuiscint. | *Your job is to put the text back together again i.e. fill in the missing letters. Note that the first and last sentences of each piece of text are left intact. This should help you to get the gist of the extract.* |
| Sa triail seo caithfidh tú cúig ghiota téacsanna a líonadh isteach. Bí cinnte go léann tú an téacs go léir uair nó dhó sula scríobhann tú aon rud. Beidh thart ar 25 nóiméad agat chun an obair go léir a dhéanamh. | *In this test there are five pieces of text to be filled in. Make sure you read the whole text once or twice before you write anything. You will be given 25 minutes in which to complete the test.* |
| Féach ar dtús ar an sampla atá déanta cheana | *First take a look at the sample* |

**Sampla**
**Éire ag brath an-iomarca ar ghual**

Tá Éire ag brath an-iomarca ar bhreosla a thugtar isteach sa tír.

Deir a*n* saineolaí fuin*nimh*, Duncan Stewart go bhf*uil* muid a*g* brath an-iom*arca* ar ol*a* agus a*r* ghual.

Úsái*deann* Éire a d*há* oiread o*la* agus gu*al* le tío*rtha* eile a*n* Aontais Eorp*aigh*.

Deir Duncan Stewart g*o* sábhálfaí air*gead* dá mbai*nfí* úsáid a*s* breoslaí inath*nuaite* cosúil le*is* an ngaoth agus bithmhais.

Dúirt sé go gcruthódh breoslaí inathnuaite poist in Éirinn.

*Breacadh, 2012*

**Campas an ollscoil ag dul ó aithne ar an Taoiseach**

Is ar éigin a aithníonn an Taoiseach, Enda Kenny, Ollscoil na hÉireann, Gaillimh.

Bhí a_ tUasal Kenny i__ mhac lé___ in Olls_____ na hÉir____, Gaillimh s__ seachtóidí.

Dú___ sé g_ raibh an-at___ tagtha a_ an á__ ó sh__.

Lab____ an tUa___ Kenny a_ an Din___ Fleáchais Blia_____ atá a_ bun l_ dhá bhl____ déag.

Dúirt sé go raibh athrú as cuimse tagtha ar scoil na hÉireann, Gaillimh.

*Breacadh, 2012*

**Rory chun a theideal a choiméad**

Teastaíonn ó Rory McIlroy go bhfanfaidh sé ar bharr na sárghalfairí.

D'éirigh l_ Rory barr lio___ na sárgha_____ a bhaint am___ ar a_ 4 Má__.

Is é a_ chéad Éirea_____ é a bhain a_ gradam s__ amach.

Is é a_ dara du___ is ói__ é a bh___ an gra___ seo am___.

N__ Rory McIlroy a__ dhá bhl_____ is fi___.

Bhain Tiger Woods an gradam seo amach nuair a bhí se bliain is fiche.

*Breacadh, 2012*

**Litir a bhfuil baint ag an Titanic Léi ag dul go Béal Feirste**

Tá litir a fuair bean a sábháladh ón Titanic díolta le grúpa i mBéal Feirste.

Ní ra____ Millvina Dean ach na__ seachtaine d'ao___ nuair a chu____ an Titanic sí__ i 1912.

Tá s_ 96 bliain d'ao__ anois.

Sábh_____ ise, a mát____ agus a dear_____ ach bá__ a hathair.

Bain____ an li___ leis a_ chúiteamh a fu___ sí.

Chean____ grúpa a_ Béal Fei____ a bhfuil sp___ ar le___ acu sa Titanic an litir ar

€4, 500.

Tógadh an Titanic féin i mBéal Feirste.

**Eolas nua faoi ngalar Huntington**

Ta dul chun cinn suntasach déanta ag taighdeoirí i nGaillimh maidir leis an gcóir leighis a chuirtear ar dhaoine a bhfuil an galar Huntington orthu.

Cuireann a_ galar Huntington ist____ ar a_ inchinn ag__ ar n_ matáin.

Deir taigh_____ in Olls_____ na hÉir____, Gaillimh gu_ einsímí áir____ is cú__ leis a_ at___ a thag____ ar che___.

Creideann si__ go gcui___ moill a_ dhul ch__ cinn a_ ghalair a chosc leis na heinsímí seo.

Tá a gcuid oibre 242oilsithe san iris, PloS biology.

*Breacadh, 2012*

**Bí Sábháilte agus tú ag rith ar na bóithre**

Ta rabhadh maidir le sábháilteacht ar an mbóthar tugtha dóibh siúd a bhíonn ag rith.

Bíonn g_ leor a__ ag éist_____ le ce__ ar a gclua_____.

Ach ní_ siad i_ ann carr____ ná cont_____ eile a chloi_____.

Is é a_ toradh at_ air se_ go bhf___ a thrí oir___ timpistí a_ reathaithe a_ an mbót___ i Meir____. Mol___ do reathaithe gan cluasáin a chaitheamh.

Is í an iris ‘Injury Prevention’ a rinne an taighde.

*Breacadh, 2012*

Aguisín H2

*Freagraí na C-thrialach*

**Campas an ollscoil ag dul ó aithne ar an Taoiseach**

Is ar éigin a aithníonn an Taoiseach, Enda Kenny, Ollscoil na hÉireann, Gaillimh.

Bhí an tUasal Kenny ina mhac léinn in Ollscoil na hÉireann, Gaillimh sna seachtóidí.

Dúirt sé go raibh an-athrú tagtha ar an áit ó shin.

Labhair an tUasal Kenny ag an Dinnéar Fleáchais Bliantúil atá ar bun le dhá bhliain déag.

Dúirt sé go raibh athrú as cuimse tagtha ar Ollscoil na hÉireann, Gaillimh.

*Breacadh, 2012*

**Rory chun a theideal a choiméad**

Teastaíonn ó Rory McIlroy go bhfanfaidh sé ar bharr na sárghalfairí.

D'éirigh le Rory barr liosta na sárghalfairí a bhaint amach ar an 4 Márta.

Is é an chéad Éireannach é a bhain an gradam seo amach.

Is é an dara duine is óige é a bhain an gradam seo amach.

Níl Rory McIlroy ach dhá bhliain is fiche.

Bhain Tiger Woods an gradam seo amach nuair a bhí se bliain is fiche.

*Breacadh, 2012*

**Litir a bhfuil baint ag an Titanic Léi ag dul go Béal Feirste**

Tá litir a fuair  bean a sábháladh ón Titanic díolta le grúpa i mBéal Feirste.

Ní raibh Millvina Dean ach naoi seachtaine d'aois nuair a chuaigh an Titanic síos i 1912.

Tá sí 96 bliain d'aois anois.

Sábháladh ise, a máthair agus a deartháir ach bádh a hathair.

Baineann an litir leis an chúiteamh a fuair sí.

Cheannaigh grúpa as Béal Feirste a bhfuil spéis ar leith acu sa Titanic an litir ar €4, 500.

Tógadh an Titanic féin i mBéal Feirste.

**Eolas nua faoi ngalar Huntington**

Ta dul chun cinn suntasach déanta ag taighdeoirí i nGaillimh maidir leis an gcóir leighis a chuirtear ar dhaoine a bhfuil an galar Huntington orthu.

Cuireann an galar Huntington isteach ar an inchinn agus ar na matáin.

Deir taighdeoirí in Ollscoil na hÉireann, Gaillimh gur einsímí áirithe is cúis leis an athrú a thagann ar cheala.

Creideann siad go gcuirfí moill ar dhul chun cinn an ghalair ach cosc a chur leis na heinsímí seo.

Tá a gcuid oibre 244oilsithe san iris, PloS biology.

*Breacadh, 2012*

**Bí Sábháilte agus tú ag rith ar na bóithre**

Ta rabhadh maidir le sábháilteacht ar an mbóthar tugtha dóibh siúd a bhíonn ag rith.

Bíonn go leor acu ag éisteacht le ceol ar a gcluasáin.

Ach níl siad in ann carranna na contúirtí eile a chloisteáil.

Is é an toradh ata air seo go bhfuil a thrí oiread timpistí ag reathaithe ar an mbóthar i Meiriceá. Moltar do reathaithe gan cluasáin a chaitheamh[1].

Is í an iris 'Injury Prevention' a rinne an taighde.

*Breacadh, 2012*

[1] Abairt bhreise curtha isteach le líon na mbearnaí a bheith ag 20 bearna.

Aguisín I1

*An Réamhthriail Ghramadaí*

Ainm an Mhic Léinn: Uimhir an Mhic Léinn:

**Cuid A**

An bhfuil na habairtí seo a leanas cruinn nó míchruinn ? Cuir tic sa bhosca cuí.

| An Abairt | Cruinn | Míchruinn |
|---|---|---|
| 1. Tá trí pheann ar an mbord. | *BU* | |
| 2. Beidh an obair curtha i gcrích agam faoi deireadh an lae. | | *RF:faoi* |
| 3. D'ith sé trí oráiste. | *BU* | |
| 4. Ní ceart duit cipíní solais a thabhairt do páistí. | | *RF:do* |
| 5. Thaitin Gaeilge liom nuair a bhí mé sa dara bhliain. | | *OU* |
| 6. D'fhoghlaim mé Fraincis sa chéad bhliain. | *OU* | |
| 7. Chuir Fearghal a mhála faoin mbord. | *AS* | |
| 8. Tá triúir daoine sa ghrúpa sin. | | *UP* |
| 9. Bhí beirt mhúinteoirí sa seomra foirne ag am lóin. | *UP* | |
| 10. Tá ceithre úlla sa mhála. | | *BU* |
| 11. Chuir mé ceist ar Phádraig an bhfaca sé an cluiche. | *RF:ar* | |
| 12. Is aoibhinn liom a bheith ag damhsa. | *AB* | |
| 13. Thug mé liathróid do Sheán. | *RF:do* | |
| 14. An bhfaca tú ceathrar fear ag obair sa ghairdín ? | *UP* | |
| 15. Is fearr an fhadhb a réiteach trí chomhrá a bheith againn. | *RF:trí* | |
| 16. Ní dhearna siad aon ghearán mar geall ar an torann. | | *RF:mar* |
| 17. An féidir liom faigh é ón siopa ? | | *AB* |
| 18. Bhí sé ag dul ó seomra go seomra. | | *RF:ó* |
| 19. Chuir mé an tsíog ar barr an chrainn Nollag. | | *RF:ar* |
| 20. Bhí ocht pinn ansin inné. | | *BU* |
| 21. Is maith liom a bheith ag obair um thráthnóna. | *RF:um* | |
| 22. Taitníonn rac-cheol le mo dheartháir. | *AS* | |
| 23. Bhí mé i mo sheasamh roimh Sheán sa scuaine. | *RF:roimh* | |
| 24. Bhí Pádraig ag déanamh a hobair bhaile déanach aréir. | | *AS* |
| 25. Sin an ghramadach. Tá mé á foghlaim. | *AB* | |
| 26. Briseadh a lámh nuair a thit sé de cathaoir. | | *RF:de* |
| 27. Bhí sé ag obair mar mhúinteoir ar feadh deich mbliana. | *RF:mar* | |
| 28. Bhí an páiste ag féachaint trí fuinneog an tí. | | *RF:trí* |
| 29. Chuir mé na leabhair sa mhála. | *RF:sa* | |
| 30. Tháinig sí abhaile ó Mheiriceá um Cáisc anuraidh. | | *RF:um* |
| 31. Bhí cúigear daoine sa chlós. | | *UP* |
| 32. Ní raibh aon bhainne fágtha sa cuisneoir aréir. | | *RF:sa* |
| 33. Scríobh Aisling litir chuig a aintín. | | *AS* |
| 34. Beidh an aiste scríofa agam roimh deireadh an lae. | | *RF:roimh* |
| 35. Fuair mé ríomhphost fada ó Shíle. | *RF:sa* | |
| 36. Ar mhiste leat an doras a oscailt ? | *AB* | |
| 37. Is maith liom ag léamh. | | *AB* |
| 38. D'inis sé scéal faoi thaibhsí don rang. | *RF:faoi* | |
| 39. Tá mé ag déanamh é anois. | | *AB* |
| 40. Tharla sé de thimpiste. | *RF:de* | |

**Cóid don Léitheoir:** Baineann gach abairt le spriocstruchtúr ar leith, mar a léiríonn na cóid seo a leanas: *BU: na bunuimhreacha; OU: na horduimhreacha; UP: na huimhreacha pearsanta; AS:an aidiacht shealbhach; AB: an t-ainm briathartha. Tá 40 abairt (20 cruinn, 20 míchruinn) sa chuid seo den scrúdú..*

## Cuid B Abairtí le ceartú

Tá earráidí sna habairtí seo thíos. Déan an t-athrú cuí leis an abairt a scríobh amach go cruinn. Ansin mínigh an riail ghramadaí a léiríonn t-athrú a rinne tú.

Sampla

| |
|---|
| *Thit an t-úll den crann.* |
| Thit an t-úll den chrann. |
| Is réamhfhocal é de (de +an = den), séimhítear an t-ainmfhocal nuair a thagann *den* roimh ainmfhocal a thosaíonn ar chonsan. |

| |
|---|
| 1. *Bhí trí postanna agam sular thosaigh mé ag múineadh.* *BU le consan* |
| |
| |

| |
|---|
| 2. *Bhí cóisir mhór againn ar an seachtú oíche.* *OU le guta* |
| |
| |

| |
|---|
| 3. *Bhí beirt daoine ag imirt peile sa chlós inné.* *UP* |
| |
| |

| |
|---|
| 4. *Thaitin Gaeilge go mór liom sa chéad bliain san ollscoil.* *OU le céad* |
| |
| |

| *5. Ghortaigh Úna a ghualainn sa chluiche.* | *AS le consan* |
|---|---|
| | |
| | |

| *5. D'fhágamar ár cóipleabhair sa bhaile.* | *AS le consan* |
|---|---|
| | |
| | |

| *6. Labhair Cáit lena uncail inné.* | *AS le guta* |
|---|---|
| | |
| | |

| *8. D'inis mo athair an scéal dom.* | *AS le guta* |
|---|---|
| | |
| | |

| *9. D'iarr mé ar múinteoir cabhrú liom.* | *RF:ar* |
|---|---|
| | |
| | |

| *10.Chonaic mé grianghraf de Séan nuair a bhí sé níos óige.* | *RF: de* |
|---|---|
| | |
| | |

| *11. Feicfidh mé tú roimh deireadh na seachtaine.* | *RF: roimh* |
|---|---|
| | |
| | |

| *12. Bhí mé ag obair mar múinteoir ar feadh cúig bliana.* | *RF: mar* |
|---|---|
| | |
| | |

| *13. Tá mé ag léamh é.* *AB: leis an aidiacht shealbhach nuair atá forainm mar chuspóir na habairte* |
|---|
| |
| |

| *14. Is aoibhinn liom ag damhsa.* | *AB: I gclásal infinideach* |
|---|---|
| | |
| | |

| *15. Ar mhiste leat ceist a chuir air ?* | *AB: I gclásal infinideach* |
|---|---|
| | |
| | |

| *16. An féidir leat faigh an t-uisce ?* | *AB: I gclásal infinideach* |
|---|---|
| | |
| | |

**Cuid C**

*Scríobh sampla amháin leis an téarmaíocht mheiti-theangeolaíochta seo thíos a léiriú*

| | |
|---|---|
| 1. Maoluimhir | |
| 2. Uimhir Phearsanta | |
| 3. Orduimhir | |
| 4. Bunuimhir | |
| 5. Réamhfhocal | |
| 6. Ainmfhocal | |
| 7. An t-ainm briathartha | |
| 8. An Aidiacht | |
| 9. Aidiacht Shealbhach | |
| 10. Consan | |
| 11. Guta | |
| 12. Uimhir uatha | |
| 13. Uimhir iolra | |
| 14. Briathar | |
| 15. Urú | |
| 16. Fleiscín | |

Aguisín I2

*Ann Iarthriail Ghramadaí*

**Cuid A**

An bhfuil na habairtí seo a leanas cruinn nó míchruinn ? Cuir tic sa bhosca cuí.

| An Abairt | Cruinn | Míchruinn |
|---|---|---|
| 1. Tá ceithre pheann ar an mbord. | *BU* | |
| 2. Sin an obair. Tá mé á déanamh. | *AB* | |
| 3. D'ith sé dhá oráiste. | *BU* | |
| 4. Is aoibhinn liom a bheith ag rothaíocht. | *AB* | |
| 5. Thaitin Gaeilge liom nuair a bhí mé sa cheathrú bhliain. | | *OU* |
| 6. Ar mhiste leat an fhuinneog a oscailt ? | *AB* | |
| 7. Bhí cúigear daoine sa chlós. | | *UP* |
| 8. Bhí Cormac ag déanamh a hobair bhaile ar scoil inniu. | | *AS* |
| 9. Bhí beirt mhúinteoirí ar an gclós ag am lóin. | *UP* | |
| 10. Tháinig cuairteoirí um Cáisc anuraidh. | | *RF:um* |
| 11. Chuir mé ceist ar Shíle an bhfaca sí an scannán. | *RF:ar* | |
| 12. Ní raibh uachtar reoite sa cuisneoir aréir. | | *RF:sa* |
| 13. Thug mé mála do Chaoimhe. | *RF:do* | |
| 14. Bhí an bhean ag féachaint trí fhuinneog na cistine. | *RF:trí* | |
| 15. Bhí sé ag obair mar dhochtúir ar feadh deich mbliana. | *RF:mar* | |
| 16. Ní fhreastalaím ar an rang sin de gnáth. | | *RF:de* |
| 17. Fuair mé litir fhada ó Shéamas. | *RF:ó* | |
| 18. An féidir faigh an t-uisce ? | | *AB* |
| 19. Ta na múinteoirí faoi bhrú na laethanta seo. | *RF:faoi* | |
| 20. Déanfaidh mé sin duit roimh deireadh na seachtaine. | | *RF:roimh* |
| 21. Is maith liom a bheith ag staidéar um thráthnóna. | *RF:um* | |
| 22. Taitníonn ceol tíre le mo dheartháir. | *AS* | |
| 23. Bhí mé i mo sheasamh roimh Phól sa scuaine. | *RF:roimh* | |
| 24. Beidh an obair curtha i gcrích agam faoi deireadh na seachtaine. | | *RF:faoi* |
| 25. Thit an buachaill ar an talamh de thimpiste. | *RF:de* | |
| 26. Scríobh mé an cheist mar sampla. | | *RF:mar* |
| 27. Is fearr an freagra a fháil trí ceist a chur. | | *RF:trí* |
| 28. Ní ceart duit íde béil a thabhairt do páistí. | | *RF:do* |
| 29. Chuir mé an cása peann luaidhe sa mhála. | *RF:sa* | |
| 30. Sheas mé ar barr an chnoic. | | *RF:ar* |
| 31. Chuir Séan a mhála ar an mbord. | *AS* | |
| 32. An bhfaca tú cúigear fear ag obair ar an mbóthar ? | *UP* | |
| 33. Scríobh Aisling ríomhphost chuig a uncail. | | *AS* |
| 34. Tá naonúr daoine sa ghrúpa sin. | | *UP* |
| 35. Bhí na páistí ag dul ó doras go doras. | | *RF:ó* |
| 36. D'fhoghlaim mé Iodáilis sa chéad bhliain. | *OU* | |
| 37. Is maith liom ag scríobh. | | *AB* |
| 38. Tá cúig úlla sa mhála. | | *BU* |
| 39. Tá mé ag léamh é anois. | | *AB* |
| 40. Bhí sé pinn ansin inné. | | *BU* |

**Cóid don Léitheoir:** Baineann gach abairt le spriocstruchtúr ar leith, mar atá léirithe ag na cóid seo a leanas: *BU: na bunuimhreacha; OU: na horduimhreacha; UP: na huimhreacha pearsanta; AS:an aidiacht shealbhach; AB: an t-ainm briathartha*

## Cuid B Abairtí le ceartú

Tá earráidí sna habairtí seo thíos. Déan an t-athrú cuí leis an abairt a scríobh amach go cruinn. Ansin mínigh an riail ghramadaí a léiríonn t-athrú a rinne tú.

Sampla

| |
|---|
| *Thit an t-úll den crann.* |
| Thit an t-úll den chrann. |
| Is réamhfhocal é de (de +an = den), séimhítear an t-ainmfhocal nuair a thagann *den* roimh ainmfhocal a thosaíonn ar chonsan. |

| | |
|---|---|
| *1. Bhí ceithre carranna ar an mbóthar.* | *BU le consan* |
| | |
| | |

| | |
|---|---|
| *2. Chuamar chuig óstán ar an séú oíche.* | *OU le guta* |
| | |
| | |

| | |
|---|---|
| *3. Bhí triúr daoine ag imirt sa chlós.* | *UP* |
| | |
| | |

| | |
|---|---|
| *4. Léigh mé an chéad caibidil den leabhar.* | *OU le céad* |
| *Mhúin mé an chéad ceacht inné.* | *OU le céad* |
| | |

| *5. Ghortaigh Síle a cheann sa chluiche.* | *AS le consan* |
|---|---|
| | |
| | |

| *6. D'fhágamar ár cótaí sa seomra ranga.* | *AS le consan* |
|---|---|
| | |
| | |

| *7. Labhair Aisling lena aintín ag an deireadh seachtaine.* | *AS le guta* |
|---|---|
| | |
| | |

| *8. D'inis mo uncail an scéal dom.* | *AS le guta* |
|---|---|
| | |
| | |

| *9. D'iarr mé ar duine éigin cabhrú liom.* | *RF: ar* |
|---|---|
| | |
| | |

| *10.Chonaic mé grianghraf de Seán ar an matal.* | *RF: de* |
|---|---|
| | |
| | |

| *11.Beidh mé ag labhairt leat roimh deireadh na seachtaine.* | *RF: roimh* |
|---|---|
| | |
| | |

| *12. Bhí sí ag obair mar dochtúir ar feadh sé bliana.* | *RF: mar* |
|---|---|
| | |
| | |

| *13. Tá mé ag scríobh é.* | *AB: leis an aidiacht shealbhach nuair atá forainm mar chuspóir na habairte* |
|---|---|
| | |
| | |

| *14. Is aoibhinn liom ag rothaíocht* | *AB: I gclásal infinideach* |
|---|---|
| | |
| | |

| *15. Ar mhiste leat do chóta a chuir ort ?* | *AB: I gclásal infinideach* |
|---|---|
| | |
| | |

| *16. An féidir leat faigh an liathróid ?* | *AB: I gclásal infinideach* |
|---|---|
| | |
| | |

**Cuid C**

*Scríobh sampla amháin leis an téarmaíocht mheiti-theangeolaíochta seo thíos a léiriú*

| | |
|---|---|
| 1. Maoluimhir | |
| 2. Uimhir Phearsanta | |
| 3. Orduimhir | |
| 4. Bunuimhir | |
| 5. Réamhfhocal | |
| 6. Ainmfhocal | |
| 7. An t-ainm briathartha | |
| 8. An Aidiacht | |
| 9. Aidiacht Shealbhach | |
| 10. Consan | |
| 11. Guta | |
| 12. Uimhir uatha | |
| 13. Uimhir iolra | |
| 14. Briathar | |
| 15. Urú | |
| 16. Fleiscín | |

Aguisín I3
*An Iarthriail Mhoillithe Ghramadaí*

Ainm an Mhic Léinn: Uimhir an Mhic Léinn:

**Cuid A**

An bhfuil na habairtí seo a leanas cruinn nó míchruinn ? Cuir tic sa bhosca cuí.

| An Abairt | Cruinn | Míchruinn |
|---|---|---|
| 1. Sheas sé ar barr an bhoird. | | *RF:ar* |
| 2. Bhí naoi pinn ansin inné. | | *BU* |
| 3. Bhí sé ag obair mar chuntasóir ar feadh trí bliana. | *RF:mar* | |
| 4. Tá seacht úlla sa mhála. | | *BU* |
| 5. Bhí beirt pháistí sa chlós. | *UP* | |
| 6. D'fhoghlaim mé Iodáilis sa chéad bhliain. | *OU* | |
| 7. Bhí ochtar daoine sa ghairdín. | | *UP* |
| 8. Fuair mé litir fhada ó Mháire. | *RF:ó* | |
| 9. Thaitin Fraincis liom nuair a bhí mé sa tríú bhliain. | *OU* | |
| 10. An bhfaca tú cúigear fear ag obair ar an mbóthar ? | | *UP* |
| 11. Chuir mé ceist ar Sheán an bhfaca sé an scannán. | *RF:ar* | |
| 12. Tá cúig pheann ar an mbord. | *BU* | |
| 13. Thug mé mála do Shéamas. | *RF:do* | |
| 14. Bheidh an aiste scríofa agam roimh deireadh an lae. | | *RF:roimh* |
| 15. D'ith sé cúig oráiste. | *BU* | |
| 16. Rinne mé ceist amháin mar sampla. | | *RF:mar* |
| 17. Tá ceathrar daoine sa chlann. | *UP* | |
| 18. Bhí siad ag dul ó teach go teach. | | *RF:ó* |
| 19. Is fearr an fhadhb a réiteach trí chaint agus plé. | *RF:trí* | |
| 20. Tá mé ag scríobh é anois. | | *AB* |
| 21. Is maith liom a bheith ag snámh um thráthnóna. | | *RF:um* |
| 22. An féidir liom é a fháil ón oifig ? | *AB* | |
| 23. Sin an Ghaeilge. Tá mé á foghlaim. | *AB* | |
| 24. Ní ceart duit íde béil a thabhairt do páistí. | | *RF:do* |
| 25. Bhí Fiachra déanamh a hobair bhaile ar scoil. | | *AS* |
| 26. Briseadh a lámh nuair a thit sé de crann. | | *RF:de* |
| 27. D'inis sé scéal faoi chailleach don rang. | *Rf:faoi* | |
| 28. Is aoibhinn liom a bheith ag seoltóireacht. | *AB* | |
| 29. Chuir mé na cóipleabhair sa charr. | *RF:sa* | |
| 30. Bhí mé i mo sheasamh roimh Sheán sa scuaine. | *RF:roimh* | |
| 31. Chuir Seosamh a mhála faoin gcathaoir. | | *AS* |
| 32. Bhí an bhean ag féachaint trí doras an tí. | | *RF:trí* |
| 33. Sheol Niamh ríomhphost chuig a uncail. | | *AS* |
| 34. Níor chuala mé a leithéid de sheafóid riamh. | *RF:de* | |
| 35. Tháinig an chlann abhaile ó Cheanada um Cáisc anuraidh. | | *RF:um* |
| 36. Ar mhiste leat dúnadh an doras ? | | *AS* |
| 37. Is maith liom ag scríobh. | | *AB* |
| 38. Taitníonn rac-cheol le mo dheirfiúr. | *AS* | |
| 39. Beidh an aiste scríofa agam faoi deireadh an lae. | | *Rf:faoi* |
| 40. Ní raibh aon uachtar reoite sa cuisneoir. | | *RF:sa* |

**Cóid don Léitheoir:** Baineann gach abairt le spriocstruchtúr ar leith, mar atá léirithe ag na cóid seo a leanas: *BU: na bunuimhreacha; OU: na horduimhreacha; UP: na huimhreacha pearsanta; AS:an aidiacht shealbhach; AB: an t-ainm briathartha*

## Cuid B Abairtí le ceartú

Tá earráidí sna habairtí seo thíos. Déan an t-athrú cuí leis an abairt a scríobh amach go cruinn. Ansin mínigh an riail ghramadaí a léiríonn t-athrú a rinne tú.

Sampla

| |
|---|
| *Thit an t-úll den crann.* |
| Thit an t-úll den chrann. |
| Is réamhfhocal é de (de +an = den), séimhítear an t-ainmfhocal nuair a thagann *den* roimh ainmfhocal a thosaíonn ar chonsan. |

| | |
|---|---|
| *1. Bhí ceithre málaí ar an talamh.* | *BU le consan* |
| | |
| | |

| | |
|---|---|
| *2. D'fhanamar in árasán ar an dara oíche.* | *OU le guta* |
| | |
| | |

| | |
|---|---|
| *3. Bhí ceathrar daoine sa ghrúpa.* | *UP* |
| | |
| | |

| | |
|---|---|
| *4. Mhúin mé an chéad ceacht inné.* | *OU le céad* |
| | |
| | |

| 4. *Ghortaigh Aisling a ghlúin sa chluiche inné.* | *AS le consan* |
|---|---|
| | |
| | |

| 5. *Chuireamar ár bróga orainn.* | *AS le consan* |
|---|---|
| | |
| | |

| 6. *Labhair Caoimhe lena athair aréir.* | *AS le guta* |
|---|---|
| | |
| | |

| 7. *D'inis mo aintín an nuacht dom.* | *AS le guta* |
|---|---|
| | |
| | |

| 8. *D'iarr mé ar Seán an liathróid a thabhairt dom.* | *RF:ar* |
|---|---|
| | |
| | |

| 9. *An bhfaca tú an grianghraf de Séamas ?* | *RF:de* |
|---|---|
| | |
| | |

| 10. *Buailfidh mé leat roimh deireadh na míosa.* | *RF:roimh* |
|---|---|
| | |
| | |

| 11. *D'oibrigh mé mar fiaclóir ar feadh cúpla bliain.* | *RF: mar* |
|---|---|
| | |
| | |

| 12. *Tá mé ag scuabadh é.* *AB: leis an aidiacht shealbhach nuair atá forainm mar chuspóir na habairte* |
|---|
| |
| |

| 13. *Is aoibhinn liom ag canadh.* | *AB: I gclásal infinideach* |
|---|---|
| | |
| | |

| *14. Ar mhiste leat do hata  a chuir ort ?* | *AB: I gclásal infinideach* |
|---|---|
| | |
| | |

| *15. An féidir leat faigh an leabhar ?* | *AB: le cuspóir díreach* |
|---|---|
| | |
| | |

**Cuid C**

*Scríobh sampla amháin leis an téarmaíocht mheiti-theangeolaíochta seo thíos a léiriú*

| | |
|---|---|
| 1. Maoluimhir | |
| 2. Uimhir Phearsanta | |
| 3. Orduimhir | |
| 4. Bunuimhir | |
| 5. Réamhfhocal | |
| 6. Ainmfhocal | |
| 7. An t-ainm briathartha | |
| 8. An Aidiacht | |
| 9. Aidiacht Shealbhach | |
| 10. Consan | |
| 11. Guta | |
| 12. Uimhir uatha | |
| 13. Uimhir iolra | |
| 14. Briathar | |
| 15. Urú | |
| 16. Fleiscín | |

Aguisín J1

*Ceisteanna do Ghrúpa Fócais an Ghrúpa Ionduchtach-Follasaigh*

1. Ar thaitin na seimineáir Ghaeilge an seimeastar seo libh? Cén fáth?
2. Ar tháinig feabhas ar do chuid gramadaí i rith an tseimeastair? Conas?
3. Bhí béim á cur againn ar an eolas riailbhunaithe, an bhfuil an t-eolas seo tábhachtach do mhúinteoirí bunscoile dar leat? Cén fáth?
4. Bhí sibhse ag teacht ar na rialacha gramadaí sibh féin? An raibh sin go maith nó an bhfuil sé níos fearr nuair a insíonn an múinteoir an riail duit? Cen fáth?
5. Dhear sibh sleamhnáin i rith na seachtaine léitheoireachta leis an gcur chuige ionduchtach a chur i bhfeidhm sa rang, cad a cheap sibh faoi sin?
6. An úsáidfeadh sibh cur chuige ionduchtach agus tú ag múineadh gramadaí amach anseo ar scoil ? Cen fáth?
7. Cad a cheap tú faoin dialann mhachnaimh?
8. An smaoineofá ar dhialann mhachnaimh a úsáid leis an páistí ar scoil?
9. An raibh sé go maith an téarmaíocht theangeolaíochta a fhoghlaim? Cén fáth?
10. An molfá do ranganna eile sa choláiste an ghramadach a fhoghlaim go hionduchtach Cén fáth?
11. An gcaitheann sibh am ar an nGaeilge taobh amuigh de na seimineáir agus taobh amuigh den obair bhaile a bhíonn le déanamh agaibh?
12. An raibh sibh ag smaoineamh ar an rialacha a bhí á bhfoghlaim agaibh agus sibh ag scríobh na dtascanna don fhillteán foghlama?
13. An dóigh libh go mbeidh cuimhne agaibh ar na rialacha a chlúdaíomar sa rang?
14. Cén dóigh go gcuirfeá feabhas ar na seimineáir Ghaeilge?
15. An dóigh libh gur chóir níos mó ama a thabhairt do na seimineáir Ghaeilge?
16. Ar mhaith leat aon rud eile a rá faoin tionscadal?

Aguisín J2

*Ceisteanna do Ghrúpa Fócais an Ghrúpa Dhéaduchtaigh*

1. Ar thaitin na seimineáir Ghaeilge an seimeastar seo libh? Cén fáth?
2. Ar tháinig feabhas ar do chuid gramadaí i rith an tseimeastair? Conas?
3. Bhí béim á cur againn ar an eolas riailbhunaithe, an bhfuil an t-eolas seo tábhachtach do mhúinteoirí bunscoile dar leat? Cén fáth?
4. Bhí mise ag insint na rialacha daoibh i ngach rang. Cad a shíl sibh faoi sin? An mbeadh aon bhealach níos fearr leis an rialacha a fhoghlaim?
5. An úsáidfeadh sibh cur chuige mar seo agus tú ag múineadh gramadaí amach anseo ar scoil? Cen fáth?
6. Chláraigh sibh na rialacha go leictreonach gach seachtain. Cad a shíl sibh faoi sin?
7. An raibh sé go maith an téarmaíocht theangeolaíochta a fhoghlaim? Cén fáth?
8. An gcaitheann sibh am ar an nGaeilge taobh amuigh den seimineáir agus taobh amuigh den obair bhaile a bhíonn le déanamh agaibh?
9. An raibh sibh ag smaoineamh ar an rialacha a bhí á bhfoghlaim agaibh agus sibh ag scríobh na dtascanna don fhillteán foghlama?
10. An dóigh libh go mbeidh cuimhne agaibh ar na rialacha a chlúdaíomar sa rang?
11. Cén dóigh go gcuirfeá feabhas ar na seimineáir Ghaeilge?
12. An dóigh libh gur chóir níos mó ama a thabhairt do na seimineáir Ghaeilge ?
13. Ar mhaith leat aon rud eile a rá faoin tionscadal ?

Aguisín K

*Creatlach Comhtháite d'Ardchaighdeán Infeiris* (athchóiriú ar Teddlie &Tashaskkori, 2009, lch. 301)

| Gnéithe Cáilíochta | Critéir Taighde | Léiriú nó Iniúchadh |
|---|---|---|
| **Cáilíocht Dearaidh** | **1. Oiriúnacht an Dearaidh** | 1a. An oireann na modhanna taighde d'fhreagairt na gceisteanna taighde ?<br>An meaitseálann dearadh an taighde na ceisteanna taighde ?<br>1b. An meaitseálann dearadh an taighde modhanna measctha an cuspóir luaite le tabhairt faoi staidéar comhtháite ?<br>1c. An bhfreagraíonn snáitheanna an staidéir na ceisteanna taighde céanna (nó related aspects of questions/ codanna gaolmhara de cheisteanna). |
| | **2. Leordhóthanach an Dearaidh** | 2. An bhfuil na modhanna CAIL, CAINN agus MM (sampláil, modhanna bailiúcháin sonraí, modhanna anailíseacha sonraí) curtha i bhfeidhm go cruinn agus ag ardchaighdeán le brí, éifeachta nó gaoil a léiriú ? |
| | **3. Comhsheasmhacht laistigh den dearadh** | 3a. An dtagann codanna an dearaidh le chéile ar bhealach leanúnach? An bhfuil comhsheasmhacht laistigh den dearadh théann thar gach gné den staidéar?<br>3b. An leanann snáitheanna an staidéir MM a chéile (nó an bhfuil nasc eatarthu) ar bhealach loighciúil agus leanúnach? |
| | **4. Leordhóthanach Anailíseacha** | 4a. An bhfuil na modhanna/straitéisí anailíseacha sonraí oiriúnach agus leordhóthanach le freagraí féideartha a thabhairt ar na ceisteanna taighde ?<br>4b. An bhfuil na straitéisí MM anailíseacha curtha i bhfeidhm go héifeachtach ? |

| | | |
|---|---|---|
| **Cruinneas Léirmhínitheach** | **5. Comhsheasmhacht Léirmhínitheach** | 5a. An leanann na hinfeiris na torthaí ábhartha de réir chineáil, scóip agus déine ?<br>5b. An bhfuil il-infeiris a rinneadh de bharr na dtorthaí céanna comhsheasmhach lena chéile ? |
| | **6. Comhsheasmhacht Teoiriciúil** | An bhfuil na hinfeiris comhsheasmhach le teoiric agus eolas sa ghort? |
| | **7. Comhaontú Léirmhínitheach** | An bhfuil an dóchúlacht ann go mbainfeadh scoláirí eile na tátail chéanna as torthaí an staidéir ?<br>An réitíonn na hinfeiris le struchtúir na rannpháirtithe ? |
| | **8. Sainiúlacht Léirmhínitheach** | 8. An bhfuil gach infereas níos inchreidte/ dealraitheach ná tátáil féideartha eile a d'fhéadfaí baint as na torthaí céanna ? |
| | **9. Éifeachtúlacht Chomhtháiteach** | 9a. An ndéanann na meit-infeiris inchorparú sásúil ar na hinfeiris a rinneadh i ngach snáithe den staidéar ?<br>9b.Má tá neamhréir/ neamhsheasmhach inchreidte idir na hinfeiris a rinneadh laistigh/thar snáitheanna, an ndéantar iniúchadh ar mhiniúchán teoiriciúil don neamhréir, an dtugtar miniúcháin féideartha orthu ? |
| | **10. Comhfhreagairt Léirmhínitheach** | 10a. An gcomhfhreagraíonn na hinfeirsis do chuspóirí/ceisteanna an staidéir ? An bhfreagraíonn na hinfeiris a rinneadh i ngach snáithe do chuspóirí an staidéir sa snáithe sin?<br>10b. An bhfreagraíonn na meit-infeiris don ghá luaite le dearadh MM a úsáid ? (i.e., An bhfuil na cuspóirí luaite le dearadh MM a úsáid comhlíonta ? |

Aguisín L

*Líon na nEarráidí de réir Fo-Aicme agus Líon na MFO a rinne an Earráid*

| Catagóirí na hAnailíse | Líon na Mac Léinn | Líon na nEarráidí |
|---|---|---|
| **1.An Réamhfhocal** | 75 | 489 |
| Réamhfhocail shimplí roimh chonsan | 63 | 164 |
| Réamhfhocal Mícheart | 56 | 153 |
| Na forainmneacha réamhfhoclacha | 40 | 63 |
| Réamhfhocail shimplí agus an t-alt uatha (an) | 40 | 62 |
| Réamhfhocal in easnamh | 23 | 29 |
| Réamhfhocail shimplí agus an t-alt iolra (na) | 11 | 11 |
| Réamhfhocail shimplí roimh ghutaí | 6 | 7 |
| **2. An Aidiacht** | 72 | 262 |
| Ró (-) agus An- | 40 | 73 |
| An aidiacht san uimhir uatha i ndiaidh ainmfhocail bhaininscnigh | 39 | 68 |
| An aidiacht shealbhach | 38 | 55 |
| An aidiacht san uimhir iolra | 29 | 36 |
| Céimeanna comparáide na haidiachta | 15 | 20 |
| An aidiacht san uimhir uatha i ndiaidh ainmfhocail fhirinscnigh | 7 | 10 |
| **3. An Tuiseal Ginideach** | 73 | 251 |
| An dara díochlaonadh uatha | 40 | 68 |
| An ceathrú díochlaonadh uatha | 42 | 61 |
| An chéad díochlaonadh uatha | 35 | 47 |
| An tríú díochlaonadh uatha | 23 | 34 |
| An chéad díochlaonadh iolra | 17 | 20 |
| An tríú díochlaonadh iolra | 7 | 7 |
| An dara díochlaonadh iolra | 4 | 5 |
| An ceathrú díochlaonadh iolra | 5 | 5 |
| An cúigiú díochlaonadh uatha | 3 | 3 |
| An cúigiú díochlaonadh iolra | 1 | 1 |
| An Aidiacht sa Tuiseal Ginideach | 0 | 0 |
| **4. Na Briathar Rialta** | 65 | 246 |
| Foirmeacha Neamhspleácha | 39 | 62 |
| An aimsir chaite | 36 | 52 |
| An aimsir láithreach | 24 | 29 |
| Foirmeacha Spleácha | 23 | 28 |
| Má, Dá, Mura | 17 | 20 |
| Aimsir Mhícheart | 14 | 17 |
| An aimsir fháistineach | 13 | 16 |
| An modh coinníollach | 12 | 14 |
| An chlaoninsint | 5 | 5 |
| An briathar soar | 3 | 3 |
| An modh ordaitheach | 0 | 0 |
| An aimsir ghnáthchaite | 0 | 0 |
| **5. Na Briathra Neamhrialta** | 50 | 173 |

| | | |
|---|---|---|
| Foirmeacha Spleácha | 23 | 33 |
| An modh coinníollach | 17 | 28 |
| Aimsir Mhícheart | 17 | 25 |
| Foirmeacha Neamhspleácha | 13 | 19 |
| An Chlaoninsint | 9 | 13 |
| Aimsir Ghnáthláithreach | 9 | 13 |
| An aimsir chaite | 11 | 12 |
| An aimsir láithreach | 9 | 12 |
| An aimsir fháistineach | 10 | 11 |
| Má, Dá, Mura | 4 | 4 |
| An briathar saor | 1 | 2 |
| An aimsir ghnáthchaite | 1 | 1 |
| An modh ordaitheach | 0 | 0 |
| **6. An tAinm Briathartha & an Aidiacht Bhriathartha** | 57 | 150 |
| An tAinm Briathartha | 57 | 138 |
| An Aidiacht Bhriathartha | 9 | 11 |
| **7. An tAinmfhocal** | 58 | 148 |
| An t-ainmfhocal baininscneach leis an alt | 46 | 81 |
| An t-ainmfhocal san iolra | 29 | 45 |
| An t-ainmfhocal firinscneach leis an alt | 16 | 22 |
| **8. Dul an Bhéarla ar an nGaeilge** | 58 | 147 |
| **9. Séimhiú gan choinne** | 56 | 119 |
| **10. An Chopail** | 58 | 118 |
| An chopail agus an chlaoininsint | 23 | 35 |
| An chopail san aimsir láithreach (Is) | 31 | 34 |
| An chopail san aimsir chaite (Ba) | 23 | 32 |
| An chopail agus an réamhfhocail le | 14 | 16 |
| Foirm cheisteach na copaile | 1 | 1 |
| **11. Na hUimhreacha** | 47 | 75 |
| Na bunuimhreacha | 36 | 50 |
| Na horduimhreacha | 16 | 22 |
| Na maoluimhreacha | 2 | 2 |
| Na huimhreacha pearsanta | 1 | 1 |
| **12. An Clásal Coibhneasta** | 38 | 70 |
| An clásal coibhneasta díreach | 30 | 47 |
| An clásal coibhneasta indíreach | 18 | 23 |
| **13. Pointí Breise** | 33 | 60 |
| Comhfhocal | 20 | 30 |
| Cúpla agus Cé mhéad | 13 | 17 |
| Mórán, go leor srl | 8 | 11 |
| **14. Urú gan choinne** | 27 | 37 |
| **15. An Chiall Doiléir** | 19 | 31 |
| **16. Suíomh, Gluaiseacht agus Treo** | 17 | 25 |
| Go dtí | 16 | 20 |

4460

*Samplaí Léirithe de na hEarráidí ó Scrúdpháipéir na MFO*

| **An Aicme** | **Sampla léirithe** |
|---|---|
| **1. An Réamhfhocal** | |
| **Réamhfhocail shimplí roimh chonsan** | *Níor fhreastail mé ar Gaelscoil.*<br>*….. agus sa cúigiú bliain ….*<br>*…. cúpla ábhar trí Gaeilge.*<br>*… mar dara teanga…..* |
| **Réamhfhocal Mícheart** | *Bhí suim mór ar an múinteoir le Gaeilge.*<br>*Ní raibh aon suim aici faoi Gaeilge.*<br>*I mo thuairim caithfidh muid níos mó aird a thabhairt do scannáin.*<br>*Ceapaim gur chóir de achan duine…* |
| **Na forainmneacha réamhfhoclacha** | *Fásfaidh an teanga agus le sin an cultúr Gaelach.*<br>*Tá físeán ag mo mham le mise agus mo seanmháthair ag caint ag Gaeilge.*<br>*…. agus bhí timpeall leath dóibh gan focal Gaeilge.*<br>*…chomh maith le sin…* |
| **Réamhfhocail shimplí agus an t-alt uatha (an)** | *ar an Gaeilge….*<br>*Thit mé i ngrá leis an dteanga.*<br>*Níl mo dheirfiúracha go maith ag an t-ábhar seo.*<br>*Tá Gaeilge ag gach éinne ar an foireann.* |
| **Réamhfhocal in easnamh** | *Is breá na páistí a bheith ag foghlaim Gaeilge nua.*<br>*D'fhreastail mé scoileanna Béarla.*<br>*Nuair a thug mo príomhoide mo thorthaí bhí áthas an domhain orm.*<br>*Ceapaim go bhfuil fás agus forbairt líon na Gaelscoileanna.* |
| **Réamhfhocail shimplí agus an t-alt iolra (na)** | *Tá níos mó caint as Gaeilge ag teastáil sa ranganna.*<br>*Táim sáite sa leabhair.*<br>*… chomh maith leis an clubanna Gaeilge.*<br>*…. agus foghlaimíonn siad ón imeachtaí seo.* |
| **Réamhfhocail shimplí roimh ghutaí** | *…le aisteoirí cáiliúla…* |

| | |
|---|---|
| | *Sa hollscoil déanaim Gaeilge.*<br>*Bhí sé cosúil le obair bhaile dúinn.*<br>*Má chuireann tú Gaeilge i háiteanna nach mbíonn sé de gnáth.* |
| **2. An Aidiacht** | |
| **Ró (-) agus An-** | *Bhí an-craic agam …*<br>*Cheapaim go bhfuil an Ghaeilge an thábhachtach…..*<br>*Ní raibh an ábhar ró deacair ….*<br>*… ní raibh sé ró-dona.* |
| **An aidiacht san uimhir uatha i ndiaidh ainmfhocail bhaininscnigh** | *Tá spéis mór agam sa teanga …..*<br>*Bhí tábhacht mór curtha ar Gaeilge*<br>*Ba cheart go mbeadh an deis céanna …*<br>*Fadhb mór atá agam leis an gcúrsa ná …* |
| **An aidiacht shealbhach** | *le mo torthaí*<br>*is é mo teanga*<br>*Tá troinlóid agam le mo aimsirí*<br>*D'oscail siad ár shúile* |
| **An aidiacht san uimhir iolra** | *….áiseanna agus acmhainní suimiúil…*<br>*Tá a lán tuairimí diúltach sa tír*<br>*… gur féidir linn rudaí spraíúil…*<br>*Bhí na daoine óg ….* |
| **Céimeanna comparáide na haidiachta** | *Bhí mé níos compordacha tar éis cúpla lá*<br>*… chun í a bheith níos spraíúil do na daltaí*<br>*Is í an Ghaeilge an teanga is tábhachtach*<br>*Bhí taithí níos deasa agam ….* |
| **An aidiacht san uimhir uatha i ndiaidh ainmfhocail fhirinscnigh** | *Bhí grá mhór agam don Ghaeilge ..*<br>*Bhí scéal difríocht ann…*<br>Bhí *t-am hiontach* agam …<br>…. bhí *múinteoir huafásach* agam. |
| **3 .An Tuiseal Ginideach** | |
| **a. An chéad díochlaonadh uatha** | *… níos mó eolas …*<br>*… leathanach i ndiaidh leathanach…*<br>*Tar éis tamall …*<br>*… le haghaidh an fillteán.* |
| **b. An chéad díochlaonadh iolra** | *… mo stór focail…*<br>*… níos lú botúin…*<br>*… a lán amhrání…* |

| | |
|---|---|
| | *.... i measc na mic léinn…* |
| **c. An dara díochlaonadh uatha** | *… tar éis scoil …*<br>*.... mo chuid gramadach….*<br>*.... níos mó béim …*<br>*… a lán obair…* |
| **d. An dara díochlaonadh iolra** | *struchtúir na habairtí*<br>*ar son na glúin*<br>*líon na Gaelscoileanna*<br>*na rialacha gramadach* |
| **e. An tríú díochlaonadh uatha** | *…. a lán am ..*<br>*.. i rith an bliain….*<br>*… os comhair an rang..*<br>*I rith an Cáisc….* |
| **f. An tríú díochlaonadh iolra** | *… i rith na blianta…*<br>*.. i rith na ceachtanna…*<br>*…saol na cainteoirí…*<br>*…níos mó seirbhísí tacaíocht…* |
| **g. An ceathrú díochlaonadh uatha** | *…..ag foghlaim an teanga….*<br>*…ó thaobh an Ghaeilge ….*<br>*… ag labhairt an teanga….*<br>*… todhchaí an Ghaeilge ….* |
| **h. An ceathrú díochlaonadh iolra** | *.. i measc na daoine…*<br>*… timpeall na contaeithe…*<br>*… ar son scrúduithe…*<br>*Tar éis na trí seachtaine* |
| **i. An cúigiú díochlaonadh uatha** | *.. le haghaidh deoch …*<br>*.. Gaeilge na Mhumhan….*<br>*… teanga oifigiúil in hÉirinn….* |
| **j. An cúigiú díochlaonadh iolra** | *… timpeall na cathracha….* |
| **An Aidiacht sa Tuiseal Ginideach** | |
| **4. Na Briathar Rialta** | |
| **Foirmeacha Neamhspleácha** | *D'fhreastal mé*<br>*Cabhraigh é liom don Ardteist…*<br>*Thaitníonn sé go mór liom..*<br>*Ceap mé gur rud iontach é ….* |
| **An aimsir chaite** | *Níor d'fhreastail mé …*<br>*Cuir mo mham ceist orm …*<br>*Caith mé tamall sa Ghaeltacht*<br>*Bain mé taitneamh as* |
| **An aimsir láithreach** | *Thaitníonn se go mór liom…*<br>*Cheapaim go mbeidh …*<br>*Obraím go dian*<br>*Baineann mé taitneamh as* |
| **Foirmeacha Spleácha** | *B'fhéidir go bhaineann siad*<br>*Creidim go bhraitheann sé*<br>*Ní féidir a shéanadh go nghlacann an teanga*<br>*Níor d'fhág …..* |
| **Má, Dá, Mura** | *… má múineoimid Gaeilge …* |

| | |
|---|---|
| | *… má mhúinfeadh é i slí taitneamh..*<br>*Dá feicfidís daoine óga …*<br>*Má nach raibh an litriú ….* |
| **Aimsir Mhícheart** | *Má bhíonn tú ag labhairt Gaeilge d'fhoghlaim tú focail nua..*<br>*Nuair a chuaigh mé go dtí an coláiste baineann mé taitneamh as …*<br>*Caithfear an Ghaeilge a dhéanamh níos spraoimhaire agus ansin b'fhéidir go léiríodh níos mó …..*<br>*Bhí múinteoir den scoth agam agus spreagadh sé …* |
| **An aimsir fháistineach** | *Dar liom caitheadh an Rialtas níos mó airgid …*<br>*Chaithfidh mé a rá..*<br>*Mar thoradh ní chaillíonn siad …*<br>*Cathaigh mé a rá…* |
| **An modh coinníollach** | *B'fhéidir in ionad a bheith ag féachaint ar an nuacht ar RTE is féidir liom…*<br>*Ba mhaith liom mo dhaltaí a bhfaigheann an rud tacaíocht céanna*<br>*Cuirfinn na fógra nua…*<br>*B'fhéidir go mbainfimid níos mó úsáid …* |
| **An chlaoninsint** | *Is oth liom a rá nach thaithin…*<br>*Tá tuairim agam gur caithfidh muid…*<br>*Ceapaim gur múintear Gaeilge …*<br>*Creidim go bhraitheann…* |
| **An briathar soar** | *Is Gaeilge don chuid is mó a labhartear …*<br>*Caithfidh an béim a chuireadh ar achmhainní*<br>*Braithnítear ar an nGaeilge …* |
| **An modh ordaitheach** | |
| **An aimsir ghnáthchaite** | |
| **5. Na Briathra Neamhrialta** | |
| **Foirmeacha Spleácha** | *Ní mbíonn na gnáthdaoine*<br>*Níor chuaigh mé go dtí …*<br>*.. go beadh..*<br>*.. nach bíonn…* |
| **An modh coinníollach** | *Chuir mo mham ceist orm an mbeidh suim agam dul go dtí …*<br>*… beadh feabhas tagatha …*<br>*Chun an fhadhb sin a réiteach mholfainn go mbeidh …*<br>*Déanfainn cinnte go bhfuil gach duine …* |

| | |
|---|---|
| **Aimsir Mhícheart** | *Nuair a bhí mé sa bhunscoil tá béim mhór …*<br>*.. agus bhféidir go bhfaigheann tú an príomhchúrsa saor in aisce má labhraíonn tú Gaeilge …*<br>*Is maith liom a bheith ag foghlaime Gaeilge mar tá na ranganna idirghníomhach*<br>*.. tá a fhios agam i gcúpla bliain beidh mé líofa..* |
| **Foirmeacha Neamhspleácha** | *Beadh feabhas tagatha*<br>*Faigheann mé a lán comhairle*<br>*Déanfainn cinnte….*<br>*….mar a deireann an seanfhocal* |
| **An Chlaoninsint** | *Ceapaim tá taithí suimiúil agam*<br>*…is dócha gur nach mbeidh siad ag labhairt an teanga…*<br>*Ceapaim beimid in ann …..*<br>*Bhfuel, ceapaim gur b'fhéidir ní raibh me…* |
| **Aimsir Ghnáthláithreach** | *Nuair atá tú sa séú bliain tá seans agat a bheith i do chinnire …*<br>*….tá sé tábhachtach go bhfuil muid ag cleachtadh…*<br>*… ach seachas sin níl mé ag labhairt a lán Gaeilge ….*<br>*Ní mbíonn na gnáthdaoine…* |
| **An aimsir chaite** | *Níor chuaigh mé go dtí an Gaeltacht…*<br>*Ní rinne mé a lán obair ….*<br>*Ní fhuair siad seans sa rang…*<br>*….sula chuaigh mé isteach…* |
| **An aimsir láithreach** | *….nach thagann Gaeilge éasca liom…*<br>*… mar a deireann an seanfhocal…*<br>*Déaneann mé Gaeilge …*<br>*Tugim píosa beag comhairle do …* |
| **An aimsir fháistineach** | *Nuair a bheith mé i mo mhúinteoir…*<br>*.. tá fhios agam i gcúpla bliain beadh mé líofa..*<br>*… tá súil agam go bhfuil mé líofa nuair…*<br>*… nuair a bheinn i mo mhúinteoir …* |
| **Má, Dá, Mura** | *Má bhfuil muid toilteanach ….*<br>*Má déantar í seo agus páistí óg ….*<br>*….má dtéann tú ……*<br>*Dá mbeadh i mo Thaoiseach ….* |
| **An briathar soar** | *…thugadh íde béil dúinn….*<br>*…dhéanfadh faillí ar ….* |

| | |
|---|---|
| **An aimsir ghnáthchaite** | *…bíodh páistí amuigh ar an gclós..* |
| **An modh ordaitheach** | |
| **6. An tAinm Briathartha & an Aidiacht Bhriathartha** | |
| **An tAinm Briarthartha** | *… ag neartú agus ag fásadh…*<br>*…tá muid ábalta ag labhairt le daoine eile…*<br>*….chun Gaeilge a bhfoghlaim….*<br>*…níos mó béim a cur ar Gaeilge….* |
| **An Aidiacht Bhriathartha** | *.. béim chuirthe….*<br>*…dúirt gach duine go raibh feabhas teacht ar a gcuid Gaeilge…*<br>*… bhí an béim cuirtear go hiomlán ..*<br>*.. bhí na daoine óige agus na meáin cumarsáide cheangail le chéile…* |
| **7. An tAinmfhocal** | |
| **An t-ainmfhocal baininscneach leis an alt** | *… an Gaeilge ..*<br>*… an Gaeltacht….*<br>*.. an béim..*<br>*….an bhfadhb…* |
| **An t-ainmfhocal san iolra** | *…sa scrúdaithe…*<br>*…sa meánscoile…*<br>*…sna páipéirí….*<br>*…scéaltaí….* |
| **An t-ainmfhocal firinscneach leis an alt** | *…an tseanfhocal…*<br>*…an Bhéarla…*<br>*…an ábhar…*<br>*…go dtí an Choláiste…* |
| **8. Dul an Bhéarla ar an nGaeilge** | Féach Tábla 14 |
| **9. Séimhiú gan choinne** | *… gach bhliain..*<br>*.. thug siad faoi dheara…*<br>*.. bhuail me le chairde….*<br>*.. bhí grá mhór agam …* |
| **10. An Chopail** | |
| **An chopail agus an chlaoininsint** | *Ceapaim is smaoineamh an-mhaith e ….*<br>*Ní chuimhin liom am gur nach raibh suim agam …*<br>*Ceapaim go bhfuil sin an fáth…*<br>*Ní cheapaim go bhfuil an Ardteist an caoi is fearr…* |
| **An chopail san aimsir láithreach (Is)** | *Cuimhinn liom na focail …*<br>*.. tá na múinteoirí na daoine is tábhachtaí…*<br>*.. tá siad tacaíocht oiriúnach …* |

| | |
|---|---|
| | *Áit álainn é an t-oileán seo* |
| **An chopail san aimsir chaite (Ba)** | *.. agus bhí sé an míbhuntáiste …*<br>*..nuair a bhí mé níos óige is aoibheann liom …*<br>*Taithí dochreidte a bhí sé …*<br>*Bhí taithí iontach é..* |
| **An chopail agus an réamhfhocail le** | *Cuimhinn liom ag déanamh …*<br>*Is féidir muid tacaíocht a thabhairt. ..*<br>*..ansin ní maith mo chairde ag labhairt ..*<br>*Ba fhearr liom é sin a dhéanamh..* |
| **Foirm cheisteach na copaile** | *.. agus nach bhfuil rud deas é sin ? ..* |
| **11. Na hUimhreacha** | |
| **Na bunuimhreacha** | *.. dhá teanga..*<br>*.. cúig bhliana d'aois …*<br>*.. tá ocht chúrsa déanta…*<br>*Ní raibh aon Béarla ….* |
| **Na horduimhreacha** | *…sa dara bhliain…*<br>*.. sa tríú bhliain..*<br>*.. don chéad glúin eile …*<br>*.. sa séú bhliain…* |
| **Na maoluimhreacha** | *.. rang a ceathar..*<br>*.. rang a cheathar..* |
| **Na huimhreacha pearsanta** | *.. deich daoine ….* |
| **12. An Clásal Coibhneasta** | |
| **An clásal coibhneasta díreach** | *... cad a bhfuil ag tarlú …*<br>*… rud eile beimid in ann a dhéanamh..*<br>*…do na daoine a fhoghleann Gaeilge…*<br>*….don chéad glúin eile a tiocfaidh…* |
| **An clásal coibhneasta indíreach** | *.. bhí mé ag déanamh dhá rud atá spéis agam..*<br>*.. níor thuig mé cén fáth bhí orm e a dhéanamh..*<br>*….na daoine gur fhreastail ar..*<br>*..is teanga ársa í ina bhfuil …* |
| **13. Pointí Breise** | |
| **Comhfhocal** | *…. bun scoil lán Ghaeilge…*<br>*..sa club sean*<br>*.. mór timpeall…*<br>*.. meán-scoil..* |
| **Cúpla** | *…cúpla focail…*<br>*…cúpla laethanta…*<br>*…cúpla cluichí…*<br>*…cúpla clubanna…* |

| | |
|---|---|
| **Mórán, go leor srl** | *D'fhoghlaim mé mórán Gaeilge…*<br>*…i gcomparáid leis an iomarca daoine...*<br>*Ceapaim go bhfuil mórán fadhbanna leis….*<br>*Tá mórán taithí agam leis an nGaeilge.* |
| **14. Urú gan choinne** | *… ar na mballaí…*<br>*… go dtí an nGaeltacht…*<br>*… ar an dteanga…*<br>*… ar na mbóithre…* |
| **15. An Chiall Doiléir** | *Níl aon ghá le haghaidh múinteoirí líofa anuas ar sin.*<br>*Bhí na cluichí agus na hamhráiní ar fheabhas ag foghlaim Gaeilge.*<br>*Cén fáth go bhfuil ár riachtanais ag fáil réidh lenár dteanga ?*<br>*Ta mo litriú mícheart an t-am ar fad ach freisin tá mé ag méadú.* |
| **16. Suíomh, Gluaiseacht agus Treo** | |
| **Go dtí** | *Chuaigh mé go dtí Coláiste na bhFiann.*<br>*….go dtí Conamara…*<br>*...go dtí bunscoil Lán-Ghaeilge..*<br>*…go dtí Meiriceá agus Ceanada…* |

Aguisín N

*Samplaí de Rialacha Míchruinne Gramadaí na MFO*

I measc na samplaí seo léirítear, i gcásanna áirithe:

- go raibh deacrachtaí ag an MFO an earráid a bhí san abairt a aithint *(cur i gcás,2, 5,10, 11, 13,15,19 thíos)*
- gur athraigh an MFO an chuid chruinn den abairt agus gur thug sé/sí míniú ar an 'gceartúchán' a bhí déanta aige/aici *(cur i gcás,1,2, 4,5, 10,11,12,13 thíos)*
- cé gur éirigh leis an MFO an earráid a cheartú, theip air/uirthi míniú cruinn a thabhairt ar a c(h)eartúchán *(cur i gcás, 3, 18, 20, 21thíos)*
- go raibh roinnt rialacha gramadaí measctha suas ag na MFO m.sh, nuair a chuir siad riail a bhain le struchtúr ar leith i bhfeidhm ar struchtúr eile nár bhain an riail leis, nó nuair a léirigh siad míthuiscint acu ar an riail *(cur i gcás, 6, 7, 8, 9,10,12, 13, 16, 17, 19 thíos)*
- gur chum an MFO a rialacha féin *(cur i gcás,1,4,5, 12,13,14, 15, 20, 21 thíos)*

| **Leagan míchruinn den abairt mar a bhí sa TG** | **Leagan cruinn na habairte** | **Ceartúchán an MFO (Cuid Bi)** | **Míniú an MFO ar an athrú a rinne sé/sí san abairt (Cuid Bii)** |
|---|---|---|---|
| 1. Bhí cóisir mhór againn ar an seachtú oíche | Bhí cóisir mhór againn ar an seachtú hoíche. | *Bhí cóisir mhór againn ar an seachtó oíche.* | *Tá seachtó níos fearr ná seachtú.* |
| 2. Bhí beirt daoine ag imirt peile sa chlós inné. | Bhí beirt ag imirt peile sa chlós inné. | *Bhí beirt daoine ag imirt peil sa chlós inné.* | *Tá sé peil nuair a thagann sé tar éis ag imirt.* |
| 3. Labhair Cáit lena uncail inné. | Labhair Cáit lena huncail inné. | *Labhair Cáit lena huncail inné.* | *Caoil agus caoil* |
| 4. Bhí cóisir mhór againn ar an seachtú oíche | Bhí cóisir mhór againn ar an seachtú hoíche. | *Bhí cóisir mór againn ar an seachtú oíche.* | *Níl an séimhiú tábhachtach anseo. Níl sé ag taisteáil.* |
| 5. Is aoibhinn liom ag damhsa. | Is aoibhinn liom a bheith ag damhsa. | *Is aoibhinn liom a bheith ag damhsa.* | *Caithfidh tú 'a bheith' a chur isteach raibh ag damhsa toisc go bhfuil sé tábhachtach. Tá sé rud éigin go bhfuil taitneamhach duit ag déanamh.* |
| 6. Bhí beirt daoine ag imirt peile sa chlós inné. | Bhí beirt ag imirt peile sa chlós inné. | *Bhí beirt duine ag imirt peile sa chlós inné.* | *Nuair a thagann ainmfhocal tar éis 'beirt' tá an ainmfhocal san uimhir uatha.* |
| 7. Bhí trí postanna agam sular thosaigh mé ag múineadh. | Bhí trí phost agam sular thosaigh mé ag múineadh. | *Bhí triúr post agam sular thosaigh mé ag múineadh.* | *Níl 'postanna" mar fhocal. Nuair atá tú ag cuntas rud éigin caithfidh tú 'beirt' nó 'triúr'.* |
| 8. Bhí beirt daoine ag imirt peile sa chlós inné. | Bhí beirt ag imirt peile sa chlós inné. | *Bhí beirt dhaoine ag imirt peile sa chlós inné.* | *Cuireann tú 'h' tar éis an focal beirt.* |
| 9. D'fhágamar ár cóipleabhair sa bhaile. | D'fhágamar ár gcóipleabhair sa | *D'fhágamar bhur* | *Úsáideann 'bhur' le haghaigh 'againn'.* |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | bhaile. | *cóipleabhair sa bhaile.* | |
| 10. Feicfidh mé tú roimh deireadh na seachtaine. | Feicfidh mé tú roimh dheireadh na seachtaine. | *Feicfidh mé tú roimh deireadh na tseachtaine.* | *Faigh an focal 'seachtaine' an litir 't' tar éis 'na'.* |
| 11. Tá mé ag léamh é. | Tá mé á léamh. | *Táim ag léamh é.* | *Úsáideann tú 'táim' mar tá sé i gcónaí.* |
| 12. D'inis mo athair an scéal dom. | D'inis m'athair an scéal dom. | *D'inis mo hathair an scéal dom.* | *Togann an ainmfhocal tar éis mo séimhiú seachas na gutaí faigheann siad 'h' roimh an chéad litir.* |
| 13. Feicfidh mé tú roimh deireadh na seachtaine. | Feicfidh mé tú roimh dheireadh na seachtaine. | *Feicfidh mé tú roimh deireadh na seachtain.* | *Úsáideann tú 'seachtain' mar is seachtain amháin é.* |
| 14. Tá mé ag léamh é | Tá mé á léamh. | *Tá mé ag léamh iad.* | *Sin é an léamh agus ceapaim go úsáideann an focail iad níos fearr.* |
| 15. An féidir leat faigh an t-uisce ? | An féidir leat an t-uisce a fháil ? | *An féidir leat faigheann an t-uisce ?* | *Aimsir Láithreach.* |
| 16. Bhí cóisir mhór againn ar an seachtú oíche | Bhí cóisir mhór againn ar an seachtú hoíche. | *Bhí cóisir mhór againn ar an tseachtú oíche* | *ar an + urú* |
| 17. Bhí beirt daoine ag imirt peile sa chlós inné. | Bhí beirt ag imirt peile sa chlós inné. | *Tá beirt duine ag imirt peile sa chlós inné.* | *Úsáideann tú 'daoine' nuair atá daoine amháin ann ach duine nuair atá níos mó ann.* |
| 18. Chonaic mé grianghraf de Séan nuair a bhí sé níos óige. | Chonaic mé grianghraf de Sheán nuair a bhí sé níos óige. | *Chonaic mé grianghraf de Sheán nuair a bhí sé níos óige.* | *Tá Seán firininscneach agus mar sin caolaitear é.* |
| 19. Bhí cóisir mhór againn ar an seachtú oíche | Bhí cóisir mhór againn ar an seachtú hoíche. | *Bhí cóisir mór againn ar an seachtú oíche.* | *Ainmfhocal firinscneach é 'cóisir'. Ní fhaigheann 'mór' séimhiú.* |
| 20. Thaitin Gaeilge go mór liom sa chéad bliain san ollscoil | Thaitin Gaeilge go mór liom sa chéad bhliain san ollscoil. | *Thaitin Gaeilge go mór liom sa chéad bhliain san ollscoil.* | *Cuirtear 'h' isteach nuair atá méid i gceist.* |
| 21. D'iarr mé ar múinteoir cabhrú liom. | D'iarr mé ar mhúinteoir cabhrú liom. | *D'iarr mé ar mhúinteoir cabhrú liom.* | *postanna = séimhiú.* |