

Ó Theoiric go Cleachtas: Aiseolas Ceartaitheach i mBunscoileanna lán-Ghaeilge

[From Theory to Practice: Corrective Feedback in Irish-Medium Primary Schools]

Sylvaine Ní Aogáin, Coláiste Mhuire gan Smál, Ollscoil Luimnigh; Pádraig Ó Duibhir,

Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath

Coimriú

Tá an córas tumoideachais in Éirinn imithe ó neart go neart le leathchéad bliain anuas. Is mór an t-éileamh atá ar an gcineál scolaíochta seo ar fud na tíre, ag leibhéal na bunscoile ach go háirithe. Cé go bhfuil sé tugtha le fios le fada an lá go mbaineann raidhse buntáistí leis an gcóras tumoideachais, is fada an tuiscint againn gur córas casta é le cur i bhfeidhm go rathúil agus maítear go bhfuil dúshlán ar leith le sárú fós sa chóras in Éirinn ar mhaithe leis an tairbhe is fearr a bhaint as. De réir na litríochta, ceann de na gnéithe is dúshlánaí atá roimh mhúinteoirí agus dhaltáí tumoideachais is ea sealbhú na gramadaí agus úsáid chruinn an dara teanga (T2) i measc daltaí. In ainneoin go moltar aiseolas ceartaitheach (AC) a úsáid go córasach sa rang tumoideachais chun botúin ghramadaí na ndaltaí a cheartú, tuairiscítear go mbíonn mearbhall ar mhúinteoirí tumoideachais maidir le conas agus cathain botúin ghramadaí a cheartú, go háirithe le linn theagasc ábharbhunaithe. Ach, is fíorbheag taighde atá curtha i gcrích sa ghort seo i gcomhthéacs na hÉireann. Sa pháipéar reatha, tabharfar léargas ar thaighde cáilíochtúil a rinne iniúchadh ar dhearcthaí múinteoirí agus daltaí maidir le húsáid chórasach AC i suíomhanna tumoideachais lán-Ghaeilge. Bailíodh sonraí taighde ó mhúinteoirí (n=8) trí agallaimh leathstruchtúrtha, ó dhaltáí Rang 5 trí ghrúpaí fócais (n=31) agus bhailigh na taighdeoirí tuilleadh sonraí trí sheisiúin bhreathnóireachta sna seomraí ranga le linn idirghabháil an taighde. Cuirfear na torthaí cáilíochtúla ba shuntasáí i láthair sa pháipéar seo agus pléifear a n-impleachtaí i dtaobh an teagaisc agus an taighde amach anseo. Cuireann an taighde faoi chaibidil le corpas litríochta an ghoirt agus tacóidh sé le múinteoirí agus le daltaí botúin ghramadaí a thapú mar dheiseanna foghlama d'fhonn ardchaighdeán sealbhaithe T2 a chur chun cinn.

Eochairfhocail: oideolaíocht teanga; tumoideachas; sealbhú an dara teanga; aiseolas ceartaitheach.

Abstract

Immersion education in Ireland has experienced considerable growth over the past number of decades and strong demand currently exists for this type of schooling on the island. While the literature generously celebrates the benefits associated with immersion education, it is understood that it is a complex and multifaceted system which presents many challenges in its effective implementation. It has been acknowledged that one of the greatest challenges, facing both immersion teachers and students, is the accurate acquisition of the students' second language. Although a growing body of international research presents oral corrective feedback (CF) as a successful pedagogical approach to enhance L2 accuracy among students, it is well documented that teachers remain uncertain of how or when to correct students' linguistic

errors, during content lessons in particular. Given the paucity of research that exists in this field in Ireland, CF warrants further attention within the Irish language immersion context. In light of this, the current paper explores the prominent qualitative findings which emerged from a research study that investigated teachers' and students' perspectives of CF when implemented in a systematic manner in the Irish immersion classroom. To unpack participants' perspectives, qualitative data were gathered from eight immersion teachers through semi-structured interviews and focus groups with eight Grade 5 class groupings (n=31). Researchers also engaged in regular observation routines in the participating classrooms, which generated further research data. The most significant research findings that emerged from the study are explored in the current paper and stemming from these findings, implications for future research, practice and policy are discussed. It is intended that the current study and paper will contribute to research in Ireland and further afield while also supporting teachers with implementation of CF in a systematic manner in immersion classrooms.

Keywords: language pedagogy; immersion education; second language acquisition; corrective feedback.

1. Réamhrá

Tá borradh úr agus láidir faoi bhunscoileanna lán-Ghaeilge lasmuigh de cheantair Ghaeltachta in Éirinn ó 1972 i leith. Tá an cineál scolaíochta seo ag dul i dtreise in aghaidh na bliana agus in 2021/2022 bhí breis agus 150 bunscoil lán-Ghaeilge i bPoblacht na hÉireann, lasmuigh de cheantair Ghaeltachta (Gaeloideachas, 2022). Tá taighde líonmhar ann a dhearbhaíonn rath an chórais tumoideachais agus is follas, don mhórchuid, go dtéann an córas chun leasa an dalta ar bhealaí éagsúla (Baker & Wright, 2021; Ó Ceallaigh & Ní Shéaghdha, 2017). É sin ráite, pléitear castacht chur i bhfeidhm éifeachtach an chórais go rímhinic agus sonraítear go forleathan sa litríocht go bhfuil dúshláin le sárú go fóill sa chóras chun an bua is tairbhí a bhaint as. Luíonn cuid de na dúshláin seo le caighdeán shealbhú an dara teanga (T2) i measc daltaí tumoideachais. In ainneoin ardchaighdeán na líofachta agus na tuisceana a bhaineann daltaí tumoideachais amach sa T2, léirítear go mbíonn na scileanna ginchumais, caint agus scríobh, breac le botúin ghramadaí (Baker & Wright, 2021; Ó Ceallaigh & Ní Shéaghdha, 2017; Ó Duibhir, 2018). Cé go moltar aiseolas ceartaitheach (AC) mar chur chuige oideolaíochta éifeachtaigh (Brown, 2016; Harris & Ó Duibhir, 2011)

chun tacú le sealbhú cruinn an T2, is fíorbheag taighde atá curtha i gcrích i gcomhthéacs na hÉireann ina leith (Ní Aogáin, 2019; Ó Ceallaigh, 2013). Is mar leigheas ar an mbearna seo sa litríocht agus sa chóras tumoideachais in Éirinn a tionscnaíodh an taighde seo.

2. Sealbhú Teanga sa Chóras Tumoideachais

Léirítear go forleathan sa litríocht go n-imríonn córas dátheangach an tumoideachais tionchar suntasach ar ghnóthachtáil chognaíoch, shóisialta agus theangeolaíoch an dalta (Baker & Wright, 2021). Éiríonn le daltaí tumoideachais buntáistí uathúla a bhaint amach i dtaobh shealbhú na T1 agus an T2. Mar gheall air sin, d'fhéadfaí a áitiú go n-éiríonn leis an gcóras tumoideachais an dátheangachas suimitheach a chur chun cinn (Lyster, 2007; Ó Ceallaigh, 2016). Agus daltaí tumtha sa sprioctheanga ar feadh an lae scoile sa chóras tumoideachais, ní nach ionadh go n-éiríonn leo caighdeán T2 níos airde a shealbhú ná a gcomhscoláirí, ar comhaois leo, a dhéanann staidéar ar an T2 mar ábhar scoile in oideachas príomhshrutha (Baker & Wright, 2021; Ní Aogáin et al., 2021; Ó Ceallaigh & Ní Shéaghdha, 2017).

Ach, os a choinne sin, dealraítear go mbíonn deacrachtaí ag daltaí tumoideachais le cruinneas gramadaí. Dar le Ó Duibhir (2018), is minic go gcuireann daltaí tumoideachais a dteachtairachtaí in iúl i mbealach nach bhfuil cruinn ó thaobh na gramadaí de agus nach mbeadh inghlactha ag cainteoirí na sprioctheanga. Dar ndóigh, is comhartha an-dearfach é an bláthú atá tagtha le gairid ar an taighde a dhíríonn ar an easpa cruinnis seo agus de bharr ghéarú an fhócais taighde, tuigtear i bhfad is i gcéin anois nach leor ionchur sothuigthe (Krashen, 1985) d'fhonn T2 a shealbhú go cruinn. Ar an gcaoi chéanna, dearbhaítear nach sealbhaítear T2 cruinn ná saibhir trí 'osmóis' (Cammarata & Haley, 2018). Thairis sin, tá sé aitheanta le tamall de bhlianta go ndíríonn daltaí tumoideachais ar bhrí seachas ar fhoirm na teanga agus iad i mbun ábhar a fhoghlaim, rud atá an-nádúrtha. Chuige sin, maítear go dteastaíonn cuir chuige oideolaíochta ar leith chun aird na ndaltaí a tharraingt ar fhoirm na

teanga go seasmhach i rith an lae, le linn ceachtanna ábharbhunaithe, ar mhaithe le scileanna ginchumais ar ardchaighdeán a chothú (Ní Aogáin et al., 2021; Ó Duibhir, 2018; Tedick & Lyster, 2020).

Cé go mbíonn easpa cruinnis ghramadaí le sonrú i nGaeilge daltaí tumoideachais, ní mór a lua go gcruthaíonn na botúin deiseanna foghlama mar a mhíníonn Tedick agus Lyster (2020, lch. 152):

Errors can be good! If students only produce what they know how to say or write accurately, their language proficiency will not improve ... At the same time, it's critical that they receive feedback on those errors if they are to learn from them.

D'fhéadfaí a áitiú go dtugann na botúin deis don mhúinteoir aird na ndaltaí a tharraingt ar fhoirm na teanga. Is cóir a thabhairt chun cuimhne, áfach, go dtuairiscítear go mbíonn mearbhall ar mhúinteoirí, corruair, mar gheall ar conas agus cathain gur chóir botúin ghramadaí na ndaltaí a cheartú, go háirithe le linn theagasc ábharbhunaithe (Ó Ceallaigh & Ní Chathasaigh 2021; Ní Aogáin, 2019).

3. Aiseolas Ceartaitheach ó Bhéal

Sainithnítear aiseolas ceartaitheach (AC) ó bhéal mar ghníomh faoi leith ón múinteoir, nó ó dhalta eile sa rang, a thacaíonn leis an dalta a bhotún T2 a thabhairt faoi deara agus a cheartú le linn cumarsáide (Ní Aogáin & Ó Duibhir, 2021). Mar sin de, d'fhéadfaí a rá gur cur chuige amháin é AC a d'fhéadfaí a úsáid chun aird daltaí a dhíriú ar fhoirm na teanga le linn an lae tumoideachais. Le blianta beaga anuas, moladh AC mar chur chuige éifeachtach le sealbhú cruinn an T2 a chur chun cinn i measc daltaí tumoideachais (Brown, 2016; Harris & Ó Duibhir, 2011; Li, 2010), fad is go dtugtar faoi i gcaoi chórasach sa seomra ranga (Ní Aogáin, 2019; Ní Aogáin & Ó Duibhir, 2021). Is díol suime é, áfach, go ndeirtear gur minic a

chuirtear AC ar fáil do dhaltaí tumoideachais i gcaoi neamhchórasach sa suíomh tumoideachais (Allen et al., 1990; Ó Ceallaigh, 2013) agus nach í an chloch is mó ar phaidrín an mhúinteora tumoideachais agus iad i mbun ranga (Lyster, 2007). Is mó de dhochar ná de mhaitheas a d'fhéadfadh an cleachtas neamhchórasach seo a dhéanamh (Allen et al., 1990; Ó Duibhir, 2018) mar, níos minice ná a mhalairt, cothaíonn sé éiginnteacht i measc daltaí maidir le teanga chruinn agus teanga mhíchruinn. Cé go bhfuil AC tagtha chun solais mar chur chuige éifeachtach chun sealbhú an T2 a fhorbairt agus gur acmhainn fhíorluachmhar í an litríocht idirnáisiúnta ina leith, is fiú a lua gur beag taighde atá curtha i gcrích maidir le húsáid an AC i gcomhthéacs na hÉireann.

3.1 Straitéisí Aiseolais Cheartaithigh

Tá raon leathan straitéisí AC aitheanta ag taighdeoirí go hidirnáisiúnta i gcaitheamh na mblianta chun tacú le múinteoirí botúin ghramadaí a ndaltaí a cheartú i gcaoi chórasach (Lyster & Ranta, 1997). Tá na straitéisí seo rangaithe in dhá chatagóir de straitéisí athmhúnlaithithe agus straitéisí leide (Lyster, 2004) mar a léirítear i Léaráid 1 thíos. Le straitéisí athmhúnlaithithe, ceartaítear botún teanga an dalta tríd an leagan ceart den fhoirm a chur ar fáil dó (Ní Aogáin & Ó Duibhir, 2021). Mar shampla:

Dalta: Tá an fuinneog ar oscailt

Múinteoir: Tá an fhuinneog [béim ar an séimhiú] ar oscailt

Ach, a ghlanmhalairt a bhíonn i gceist le leideanna. In ionad an leagain chruinn den fhoirm teanga a chur ar fáil don dalta, mealltar an dalta an fhoirm mhíchruinn a thabhairt faoi deara agus í a cheartú iad féin. Sa chaoi seo, spreagann straitéisí leide an dalta chun stopadh ar

feadh seal agus machnamh a dhéanamh ar fhoirm na teanga (Ní Aogáin & Ó Duibhir, 2020).

Mar shampla:

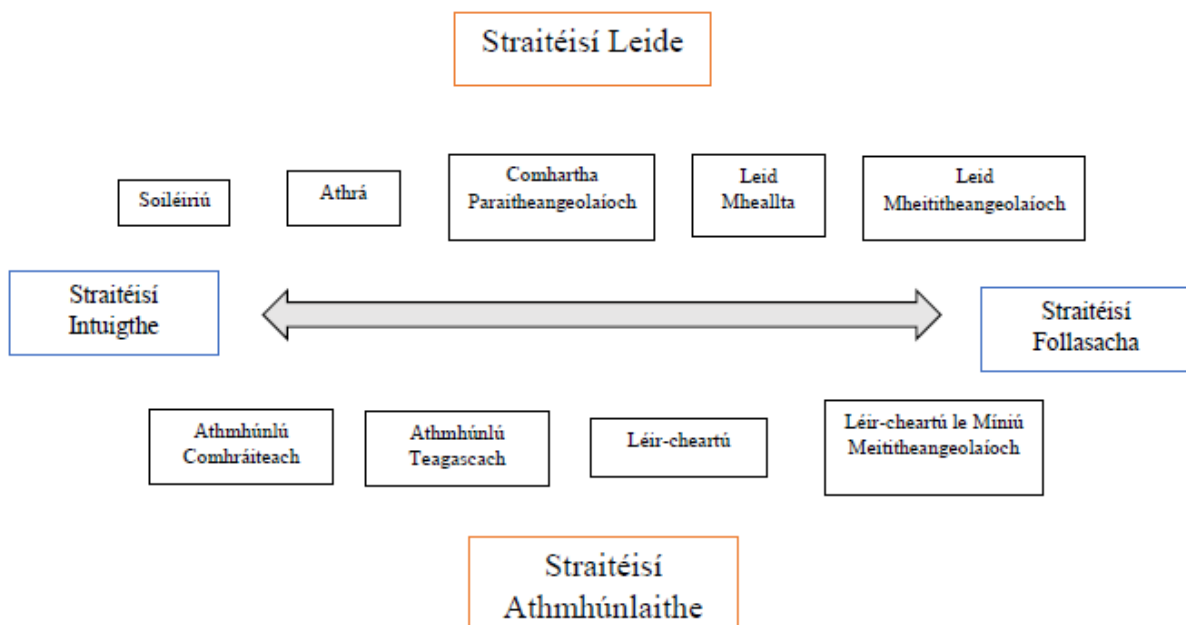
Dalta: Tá an fuinneog ar oscailt.

Múinteoir: Tá an ar oscailt? [ardú glóir]

Le himeacht aimsire, rangáítear agus lonnaítear na straitéisí AC éagsúla seo ar chontanam ó straitéisí follasacha go straitéisí intuigthe (Lyster et al., 2013; Sheen & Ellis, 2011), mar a léirítear i Léaráid 1.

Léaráid 1

Straitéisí Aiseolais Cheartaithigh



(Arna chur in oiriúint ó: Ní Aogáin & Ó Duibhir, 2021; Lyster et al., 2013)

Tá cuid mhór staidéir chomparáideacha foilsithe le dornán blianta anuas a chuireann straitéisí athmhúnlaithe agus leide i gcomparáid lena chéile ar mhaithe leis an straitéis is éifeachtaí a aimsiú chun botúin ghramadaí a cheartú sa seomra ranga. Aithnítear idir bhuntáistí agus mhíbhuntáistí a bhaineann le leideanna agus athmhúnluithe. Mar shampla, go mion minic, tugtar le fios go mbíonn leideanna níos tairbhí ná athmhúnluithe chun sealbhú agus forbairt na teanga a nochtadh (Ammar & Spada, 2006; Lyster, 2004; Lyster & Saito, 2010) de bharr go meallann siad teanga chruinn ón dalta (Swain, 2005). Le leideanna, spreagtar an dalta dul i mbun machnaimh ar a chuid teanga agus mealltar é chun tarraingt ar a chuid eolais fhaisnéisigh, cleachtas a théann chun leasa fhorbairt teanga aon dalta. Tuairiscítear, áfach, go mbaineann múinteoirí níos mó úsáide as straitéisí athmhúnlaithe le daltaí bunscoile (Brown, 2016; Li & Vuono, 2019) de bharr go gceartaítear botún an dalta go sciobtha ar an bpointe agus deirtear nach gcuirtear isteach mórán ar shruth ábhar an ranga ná na cumarsáide (Li & Vuono, 2019; Lyster, 2004).

Cé go scrúdaíonn formhór na staidéar sa ghort tionchar straitéisí AC éagsúla agus taighdeoirí ar thóir na straitéise AC is éifeachtaí, is mithid a lua gur iomaí tosca, amhail aois, comhthéacs foghlama, cumas nó riachtanas an dalta, a théann i gcion ar rath aon straitéis AC (Lyster & Ranta, 2013; Sarandi, 2020; Tedick & Lyster, 2020). Go hiondúil, mar shampla, mar a luadh níos túisce, áitítear go mbíonn leideanna níos tairbhí chun eolas faisnéiseach an dalta a fhorbairt de bharr go n-iarrann siad ar an dalta tarraingt ar eolas atá sealbhaithe aige cheana féin (Tedick & Lyster, 2020). Dá bhrí sin, d'fhéadfaí a mhaíomh gurbh fhearr straitéisí athmhúnlaithe a úsáid le daltaí agus teanga nua á sealbhú acu de bharr go gcuirtear an fhoirm chruinn den teanga ar fáil ar an toirt. Ach, de réir Nicholas et al. (2001, lch. 751), "... there is a point beyond which recasts are ineffective in changing stabilized interlanguages". Dar le taighdeoirí eile (Tedick & Lyster, 2020), is ag an bpointe seo a

theastaíonn leideanna chun an t-eolas faisnéiseach a mhealladh ó chuimhne ghearrthéarmach an dalta d'fhonn forbairt teanga a nochtadh.

4. Tábhacht an Zóin Neasfhorbartha i bPróiseas an tSealbhaithe

In ainneoin go bhfuil taighdeoirí i mbun iniúchta ar AC le fada anois, is le gairid atá béim mhór á cur ar AC ó pheirspictíocht na teorice soch-chultúrtha agus ar bhealaí chun AC a thabhairt i gcaoi níos ionchuimsithí sa seomra ranga chun riachtanais gach foghlaimeora a chur san áireamh. De réir theoiric shoch-chultúrtha Vygotsky (1978), is mó a fhoghlaimíonn an dalta agus é ag feidhmiú ina zón neasfhorbartha. Ón bpeirspictíocht seo, ar mhaithe le forbairt an dalta a dheimhniú is gá don teagasc a bheith de shíor céim chun tosaigh ar fhoghlaim an dalta. I gcomhthéacs an AC mar sin, is gá a chinntiú go dtagann an straitéis AC le zón neasfhorbartha an dalta agus go mbrúnn sé foghlaim an dalta chun cinn. De bharr nach ionann aon bheirt fhoghlaimeoirí (Ní Chlochasaigh, 2020) agus go mbíonn ‘zón’ éagsúil ag gach dalta, d’fhéadfaí a mhaíomh nárbh fhiú an straitéis AC céanna a úsáid chun botúin ghramadaí gach dalta a cheartú. Is dóichí ná a mhalairt go luíonn an fhírinne le seasamh Ammar agus Spada (2006, lch. 556) fós, “... one size does not fit all” agus gur chóir do thaighdeoirí, mar aon le hoideachasóirí, comhairle Ellis (2012, lch. 263) a thabhairt san áireamh agus botúin daltaí á gceartú: “... it may be fundamentally mistaken to look for the most effective type of strategy... the single ‘best’ strategy might be a chimera”. D’fhéadfaí a mhaíomh, mar sin, i bhfianaise réimse láidreachtaí, cumas agus riachtanas teanga a bhíonn in aon rang tumoideachais ar leith, nach bhféadfadh straitéis AC amháin a bheith ann a d’oirfeadh do gach dalta ná do gach múinteoir agus go mbraitheann éifeacht gach straitéise ar chúinsí éagsúla. D’fhéadfaí a áitiú, mar sin de, nach mór do mhúinteoirí raon leathan straitéisí AC éagsúla a úsáid chun tacú le láidreachtaí, cumais agus riachtanais teanga gach dalta ina rang. Ach arís, is beag taighde atá curtha i gcrích, in Éirinn ná go hidirnáisiúnta (Aljaafreh &

Lantolf, 1994; Nassaji & Swain, 2000; Rassaei, 2019), a dhéanann scagadh ar AC a thabhairt i gcaoi idirdhealaithe mar seo agus is fíorbheagán eolais ná fianaise atá ar an bhfód ina leith dá bharr. Luíonn sé le réasún, mar sin, gur tráthúil an t-ábhar seo a fhiosrú.

5. Modheolaíocht an Taighde

5.1 Contanaim an Aiseolais Cheartaithigh

Thug taighdeoirí an staidéir seo faoi threoir chinnte a chur ar fáil do mhúinteoirí ar conas AC a úsáid i gcaoi chórasach, de réir chumais, riachtanais agus láidreachtaí dhaltaí an ranga. Ag eascairt as litríocht an ghoirt (Aljaafreh & Lantolf, 1994; Lyster et al., 2013), dhear na taighdeoirí trí chontanam d'AC d'fhonn teacht ar an gcaoi ab éifeachtaí le botúin daltaí tumoideachais a cheartú (Ní Aogáin, 2019; Ní Aogáin & Ó Duibhir, 2020; 2021). Mar achoimre ghonta ar na contanaim seo, bhain contanam amháin le straitéisí athmhúnlaithe agus contanam eile le straitéisí leide. Sa tríú contanam, bhí idir straitéisí athmhúnlaithe agus leide ar fáil in aon chontanam amháin, ar a ghlaoithe an scála rialaithe (Tábla 1). Leis an gcontanam seo, baineadh úsáid as straitéisí athmhúnlaithe chun botúin teanga a cheartú, ach de réir mar a d'fhorbair cumas teanga na ndaltaí, laghdaíodh méid na scaflála ó athmhúnluithe go leideanna. Bhí réasúnaíocht na gcontanam fréamhaithe go domhain sa litríocht (Aljaafreh & Lantolf, 1994; Lyster et al., 2013; Tedick & Lyster, 2020) agus leabaithe i dteoiric an tsoch-chultúrtha (Vygotsky, 1978).

Tábla 1

Scála Rialaithe de Straitéisí Aiseolais Cheartaithigh

<u>Leibhéal</u>	<u>Tuairisceoirí maidir le Forbairt Teanga</u> <u>(Arna chur in oiriúint ó: Aljaafreh & Lantolf, 1994)</u>	<u>Straitéis AC</u> <u>(Arna chur in oiriúint ó: Lyster et al., 2013)</u>
Leibhéal 1	Níl an dalta in ann an botún a thabhairt faoi deara ná a cheartú, fiú le hidirghabháil ón múinteoir (m.sh. <i>Gabh mo leithscéal? Céard?</i>). Ag an leibhéal seo, ní leor an tuiscint atá ag an dalta chun leas a bhaint as straitéis AC na múinteoirí. D'fhéadfadh sé nach dtuigeann an dalta go bhfuil aon fhadhb i gceist leis an méid atá ráite aige. Ní mór don mhúinteoir freagracht iomlán a ghlacadh ar an mbotún a cheartú agus ceartú follasach a thabhairt. <u>Mura bhfuil an dalta in ann teacht ar shamplaí dá d'fhoirmeacha teanga den chineál céanna a thabhairt tar éis míniú meititheangeolaíoch a bheith tugtha dó, moltar an fhoirm teanga a mhúineadh arís le linn an cheachta teanga mar cheacht ranga nó mar mhioncheacht.</u>	<u>Athcheapadh: Ceartú Follasach le Míniú Meititheangeolaíoch</u> D (Dalta): Dhún mé an fuinneog sa halla. <i>M (Múinteoir): Dhún tú <u>an fuinneog</u> sa halla. Is focal baininsneach é fuinneog, cosúil le cuileog agus bábóg.</i> D: Is cuimhin liom sin – Chuir mé an bhábóg sa bhosca inné agus dhún mé an fuinneog sa halla. <i>M: Maith thú – An fuinneog!</i>
Leibhéal 2	Tugann an dalta a bhotún faoi deara ach ní ar a chumas é a cheartú, fiú leis an idirghabháil. Tá forbairt éigin déanta ó Leibhéal a hAon toisc go bhfuil deis ann don mhúinteoir agus don dalta plé éigin a dhéanamh faoin bhfoirm. Ach, bíonn an dalta fós ag brath go mór ar an múinteoir chun na botúin a cheartú. <u>Mura bhfuil an dalta in ann teacht ar shamplaí den chineál céanna den fhoirm, fill ar Leibhéal a hAon agus tabhair míniú meititheangeolaíoch ar an gceartú follasach.</u>	<u>Athcheapadh: Ceartú Follasach</u> D: An bhfuil cead agam faigh deoch? <i>M: An bhfuil cead agat <u>deoch a fháil</u>?</i> D: An bhfuil cead agam deoch a fháil a mhúinteoir? <i>M: Maith thú! Tá cead agat cinnte!</i>
Leibhéal 3	Tá a fhios ag an dalta go ndearna sé botún agus é ag labhairt. D'fhéadfadh sé nach bhfuil a fhios aige/aici cén áit a bhfuil an botún gan treoir ón múinteoir nó ó phiara eile. Sa chás seo, moltar don mhúinteoir an abairt mhícheart a athrá, agus béim a chur ar an bhfoirm mhícheart. Leis sin, cuirfear ar chumas an dalta é féin a cheartú láithreach. <u>Mura bhfuil an dalta in ann é sin a dhéanamh, fill ar Leibhéal a Dó agus cuir ceartú follasach ar fáil don dalta.</u>	<u>Leideanna: Athrá</u> D: Tá mé múinteoir! <i>M: Tá tú múinteoir?? <u>(an glór ag ardú)</u></i> D: Is múinteoir mé! <i>M: Maith thú! Lean ort mar mhúinteoir.</i>
Leibhéal 4	Ag an gcéim seo, tugann an dalta a bhotún faoi deara iad féin agus ceartaíonn sé é gan mórán tacaíocht ná AC ón múinteoir – tar éis na hidirghabhála. Tá sé ar chumas an dalta an botún a cheartú. Tosaíonn an dalta ag glacadh freagracht iomlán ar a chuid botún féin a cheartú. <u>Mura bhfuil an dalta in ann é sin a dhéanamh, fill ar Leibhéal a Trí agus déan athrá ar an bhfoirm mhíchruinn.</u> Ó am go ham ag an gcéim seo, d'fhéadfadh sé go dteastódh ón dalta deimhniú a fháil ón múinteoir/duine eile sa rang i dtaobh a gcuid ceartúcháin.	<u>Leideanna: Soiléiriú</u> D: Rith mé timpeall an scoil inné le teachtaireacht ón bpríomhoide. <i>M: <u>Gabh mo leithscéal?</u></i> D: Rith mé timpeall na scoile inné le teachtaireacht ón bpríomhoide. <i>M: Maith thú! An-mhaith!</i>
Leibhéal 5	Ní gá go mbeadh idirghabháil ó dhuine eile i gceist chun botúin a thabhairt faoi deara nó a cheartú. Baineann an dalta úsáid as na spriocfhoirmeacha teanga cearta go seasmhach i gcomhthéacsanna éagsúla. Taispeánann sé sin go bhfuil labhairt na teanga ina huathphróiseas anois agus go bhféadfadh an dalta a bheith in ann é féin a cheartú agus piaraí a cheartú.	<ul style="list-style-type: none"> • Féincheartú • Ceartú piaraí

(Arna chur in oiriúint ó: Ní Aogáin, 2019; Ní Aogáin & Ó Duibhir, 2020).

Go bunúsach, tá cúig chéim i ngach contanam agus forbraíonn gach céim ó cheartú follasach go ceartú níos intuigthe. Sa chaoi seo, moltar straitéisí follasacha a úsáid i dtosach báire agus straitéisí níos intuigthe a úsáid de réir mar a fhorbraíonn ‘zón’ (Vygotsky, 1978) nó teanga an dalta. Is é aidhm mhór na gcontanam seo ná tacú le múinteoirí AC a thabhairt i

gcaoi chórasach chun daltaí a fhorbairt ó áit ina bhfuil siad eilerialaithe (ag brath ar an múinteoir, nó dalta eile, chun a mbotúin a thabhairt faoi deara agus a cheartú) go háit ina bhfuil siad féinrialaithe (in ann a mbotúin ghramadaí a thabhairt faoi deara agus a cheartú go neamhspleách iad féin).

5.2 Idirghabháil agus Rannpháirtithe an Taighde

Úsáideadh sampláil bhreithiúnas chun rannpháirtithe an taighde a earcú agus ghlac ochtar múinteoirí tumoideachais agus ocht rang a cúig (n=188) páirt sa taighde. Bronnadh cead eitice ar an taighde seo ó choiste eitice in Ollscoil Éireannach agus cloíodh go docht leis na teoracha eitice ó thús go deireadh an taighde. Ar an gcéad dul síos, iarradh cead eolasach i bhfoirm scríbhinn ó rannpháirtithe uile an taighde agus i gcás dhaltaí an taighde, iarradh cead eolasach scríofa óna gcaomhnóirí freisin. Míníodh gach gné den taighde go mion do na rannpháirtithe roimh thús na hidirghabhála. Anuas air sin, tugadh deis do na rannpháirtithe teagmháil a dhéanamh leis na taighdeoirí chun ceisteanna a chur orthu i leith an taighde agus thuig na rannpháirtithe go raibh sé de cheart acu tarraingt siar ón taighde, ag pointe ar bith le linn an taighde, gan cúis a lua. Lena chois sin, úsáideadh ainmneacha cleite chun anaithnideacht na rannpháirtithe ar fad a chosaint.

Lean idirghabháil an taighde ar aghaidh ar feadh tréimhse sé seachtaine. Le linn na hidirghabhála, bhain na múinteoirí úsáid as contanaim éagsúla (Tábla 2) chun iniúchadh a dhéanamh ar an gcaoi ab éifeachtaí chun botúin ghramadaí daltaí tumoideachais i leith inscne an ainmfhocail a cheartú le linn an lae.

Tábla 2

Idirghabháil an Taighde agus Rannpháirtithe

Rannpháirtithe	Straitéis aiseolais cheartaithigh	Daltaí na ngrúpaí fócais
Múinteoir 1 (Rachel)	Contanam de straitéisí athmhúnlaithe	DRR 1-4
Múinteoir 2 (Darragh)	Contanam de straitéisí athmhúnlaithe	DRD 1-4
Múinteoir 3 (Sorcha)	Contanam de straitéisí leide	DRS 1-4
Múinteoir 4 (Cathal)	Contanam de straitéisí leide	DRC 1-4
Múinteoir 5 (Muireann)	An scála rialaithe	DRM 1-4
Múinteoir 6 (Áine)	An scála rialaithe	DRA 1-4
Múinteoir 7 (Caitríona)	Gnáthchleachtas ceartúcháin	DRC 1-4
Múinteoir 8 (Seán)	Gnáthchleachtas ceartúcháin	DRS 1-4

Ar mhaithe le bailíocht agus iontaofacht an taighde a chosaint, chuir na taighdeoirí seisiúin forbartha gairmiúla éagsúla ar fáil do na múinteoirí i dtaobh na straitéisí AC a bhí orthu a chur i bhfeidhm sa rang. Seisiúin dhá uair an chloig a bhí i gceist do gach múinteoir agus éascaíodh iad i scoileanna na múinteoirí féin roimh thús na hidirghabhála. De bharr go raibh breathnóireacht sheachtainiúil ar siúl ag na taighdeoirí i seomraí ranga na múinteoirí le linn na hidirghabhála, lean an fhorbairt ghairmiúil ar aghaidh i ndiaidh na chéad seisiún mar bhí deis ag na múinteoirí ceisteanna a chur ar na taighdeoirí gach seachtain agus thapaigh na taighdeoirí na deiseanna seo chun tacú leis na múinteoirí na straitéisí a úsáid agus a chur i bhfeidhm i gcaoi éifeachtach ina gcomhthéacsanna ranga féin.

5.3 Ceisteanna agus Modhanna an Taighde

Ba mhian le húdair an tsaothair seo dearchtaí múinteoirí agus daltaí tumoideachais a bhailiú maidir le húsáid AC ar bhealach córasach, leanúnach agus idirdhealaithe. Chuige sin, rinneadh iniúchadh ar na ceisteanna taighde seo a leanas:

- *Cad iad peirspictíochtaí rannpháirtithe an taighde maidir leis an gcaoi ab éifeachtaí chun botúin ghramadaí daltaí tumoideachais a cheartú le linn an lae?*

- *De réir mhúinteoirí an taighde, cad iad na buanna agus na dúshláin a bhaineann le cur i bhfeidhm AC, i gcaoi chórasach, i ranganna tumoideachais lán-Ghaeilge?*

Ag eascairt as bunchlocha fealsúnacha na paraidíme pragmatachais (Mertens, 2015) agus theoiric shoch-chultúrtha Vygotsky, bailíodh torthaí cáilíochtúla chun ceisteanna an taighde a fhiosrú. I ndiaidh na hidirghabhála, eagraíodh agallaimh leathstruchtúrtha leis na múinteoirí (n=8) agus reáchtáladh grúpaí fócais, a bhí leathstruchtúrtha, leis na daltaí (n=31). Chaith na taighdeoirí tréimhse i mbun breathnóireachta sna seomraí ranga gach seachtain le linn na hidirghabhála, cleachtas a chur go mór le bailíocht agus iontaofacht shonraí an taighde. Baineadh úsáid as na sé chéim atá molta ag Braun & Clarke (2006) chun anailís théamach a dhéanamh ar shonraí an taighde agus úsáideadh NVivo mar uirlis chun tacú le hanailís ghéar na sonraí taighde.

6. Plé ar Thorthaí an Taighde

Nocht taighdeoirí an staidéir na trí théama seo a leanas ó phróiseas na hanailíse:

- Forbairt i sealbhú teanga na ndaltaí
- Ní hionann próiseas foghlama gach dalta
- Brú in aghaidh an chloig

6.1 Forbairt i Sealbhú Teanga na nDaltaí

Soiléiríodh torthaí dearfacha trí chéile i leith fhorbairt T2 na ndaltaí le linn na hidirghabhála. Ar an gcéad dul síos, chuir na múinteoirí ar fad in iúl le linn na n-agallamh gur shíl siad gur tháinig feabhas ar Ghaeilge na ndaltaí, don mhórchuid, le linn na hidirghabhála AC:

... Ceapaim go bhfuil siad níos féinmhuinéach anois ag labhairt ... na focail choitianta a úsáideann muid sa rang ar nós fuinneog, múinteoir, rudaí mar sin, tá siad cruinn ag úsáid na focail sin anois ... mar tuigeann siad, úsáideann siad go minic iad, bhí ceartúcháin ar siúl leis na focail sin go minic ... (Rachel)

Thacaigh tuairimí na ndaltaí leis seo nuair a chuir siad ina luí ar na taighdeoirí gur mhothaigh siad gur threisigh a gcumais ghramadaí ó thús na hidirghabhála, mar a léiríonn dalta amháin i rang Chathail thíos:

Ní raibh ár nGaeilge chomh maith mar a bhí sé anois like le blianta ... (DRC1)

Lena chois sin, ní mór a aithint gur thug na rannpháirtithe faoi deara le linn na hidirghabhála gur ardaíodh feasacht teanga na ndaltaí. Mhínigh na múinteoirí gur thosaigh na páistí ag tabhairt rialacha maidir le hinscne an ainmfhocail faoi deara go neamhspleách roimh dheireadh na tréimhse idirghabhála:

Tá siad á thabhairt faoi deara níos mó ... Thug mé faoi deara cúpla uair ... tagann cóipleabhair ar ais agus ag an taobh deir sé ‘tá sé seo baininscneach nó firinscneach’ ... ní hamháin go bhfuil siad ag tabhairt faoi deara ach tá cuid acu á scríobh isteach iad féin, sin rud nach raibh le feiceáil cheana ... (Muireann)

Ag teacht leis sin, leag múinteoir amháin béim ar an ardú feasachta teanga a tháinig i measc na ndaltaí agus iad ag léamh le linn na hidirghabhála. Shonraigh múinteoir gur mhothaigh sí go raibh na daltaí ar a n-airdeall i gcónaí ar rialacha maidir le hinscne an ainmfhocail agus nach raibh drogall orthu rialacha an chórais séimhithe, ach go háirithe, a chur i bhfeidhm ina gcuid léitheoireachta, cleachtas, dar léi, nach raibh ag na daltaí roimh an idirghabháil:

... Tá sé feicthe agam sa léamh ... Ní léifidís ... litreacha séimhithe. Ní bheidís ag dul in aice leo ... Tá siad i bhfad níos cúramaí ó thaobh léamh de anois. (Sorcha)

Ba dhíol suntais é gur tháinig an téama céanna go mór chun solais le linn na hanailíse ar shonraí taighde ó ghrúpaí fócais na ndaltaí. Ba léir nach raibh na daltaí feasach ar na laigí ina gcuid cainte roimh an idirghabháil agus nár aithin siad na bearnaí ina gcuid scileanna ginchumais. Dar leis na daltaí, tháinig feabhas nach beag ar a bhfeasacht teanga agus ar a gcuid scileanna ginchumais le linn na hidirghabhála:

Like always cheap muid nuair a bhí muid i rang 4,3,2,1, dá bhí ár nGaeilge like spot-on ach ... ní bhí sé mar bhí muid ag rá cúpla rudaí mícheart. (DRA1)

Thacaigh na múinteoirí le tuairimí na ndaltaí agus mhínigh múinteoir amháin gur fhorbair siad tuiscint níos doimhne ar rialacha gramadaí agus gur tháinig athstruchtúrú ar a gcuid ‘idirtheanga’ (Selinker, 1978) de bhuíochas na hidirghabhála AC:

... bhí ionadh orthu faoi cúpla rud ar nós bhí siad i gcónaí á rá an mhúinteoir agus bhí an-ionadh orthu ach anois níl siad [á rá] sin mar tá ‘fhios acu ... (Rachel)

Ba thorthaí suimiúla iad seo mar is mó píosa taighde a léiríonn go gcaithfidh foghlaimoirí an bhearna a thabhairt faoi deara idir a dteanga féin agus teanga chruinn an chainteora eile (Schmidt & Frota, 1986) ar mhaithe le hathstruchtúrú a nochtadh ar idirtheangacha lochtacha. Ar an iomlán, de réir thuairiscí na rannpháirtithe, tháinig feabhas ar chaighdeán Gaeilge na ndaltaí le linn na hidirghabhála. D’fhéadfaí a thuairimiú gurb í an bhéim a cuireadh ar AC a thabhairt go córasach ar bhonn leanúnach i rith an lae tumoideachais is cúis leis an toradh dearfach seo.

6.2 Ní hIonann Próiseas Foghlama gach Dalta

Ceann de na dúshláin chasta a bhí le sárú ag na múinteoirí ná conas botúin ghramadaí a cheartú i gcaoi éifeachtach. D'aithin na taighdeoirí le linn breathnóireachta go raibh straitéisí AC éagsúla in úsáid ag múinteoirí chun botúin daltaí ar leith a cheartú. Threisigh tuairiscí na múinteoirí an toradh taighde seo agus rinne siad cur síos ar an gcaoi ina raibh straitéisí éagsúla ag teastáil ó dhaltaí éagsúla ag brath ar a gcumais agus riachtanais teanga:

... bhí difríocht mór ó thaobh na leideanna le tabhairt ... páiste atá an-chumasach ... tugann siad faoi deara, go han-tapa, go bhfuil botún déanta ... le páistí abair go bhfuil lag, bíonn ort saghas iad a ghríosadh i dtreo an bhotúin ... (Cathal)

Lena chois sin, aibhsíodh luach na leideanna mar straitéisí ceartúcháin chun teanga na ndaltaí a fhorbairt, fad is atá buneolas teanga éigin ag na daltaí roimh ré. Is díol spéise é gur chuir nach mór gach múinteoir in iúl go raibh géarghá le straitéisí athmhúnlaith a úsáid le daltaí nach raibh an t-eolas faisnéiseach acu d'fhonn tacú leo an fhoirm chruinn a thabhairt faoi deara agus í a shealbhú:

... Tá triúr b'fhéidir sa rang atá thar a bheith lag ... bíonn orm cabhrú leo, bíonn orm é a thabhairt dóibh go minic ... Leis an dream atá an-mhaith níl ort ach b'fhéidir iad a stopadh agus ceartóidh siad iad féin. (Muireann)

Tagann na torthaí seo go cruinn le litríocht an ghoirt “one size does not fit all” (Ammar & Spada, 2006) agus nach mór straitéisí leide a úsáid chun tarraingt ar eolas faisnéise an fhoghlaimora. Thairis sin, d'aithin na múinteoirí go raibh orthu a bheith airdeallach go seasmhach ina gcuid teagaisc ar ghnóthachtáil agus ar dhul chun cinn na ndaltaí chun a chinntiú go raibh an tacaíocht chuí i bhfoirm AC curtha ar fáil dóibh de réir a zón neasfhorbartha (Vygotsky, 1978). Ba shuimiúil an toradh taighde seo mar is iomaí píosa

taighde a léiríonn go bhféadfaí teanga an dalta a fhorbairt nó dul ar gcúl, ag brath ar thosca éagsúla.

Ar an iomlán, aibhsíonn na torthaí seo teoiric shoch-chultúrtha Vygotsky sa chaoi is gur gá tacaíocht, atá céim chun tosaigh ar leibhéal teanga an dalta, chun rath agus tairbhe i bhforbairt agus i bhfoghlaim an dalta a chothú (Vygotsky, 1978). D'fhéadfaí a áitiú nach ionann aon bheirt fhoghlaiméoirí agus go bhfuil próiseas sealbhaithe agus aistear foghlama éagsúil ag cách. Mar achoimre gonta, d'fhonn AC a úsáid ar bhealach éifeachtach chun T2 na ndaltaí a threisiú, is fiú breathnú air mar phróiseas iomlánaíoch in ionad “the one-off application” (Ellis, 2017, lch. 12). Sa chaoi sin, moltar straitéisí AC a leasú de réir riachtanais, chumais, agus láidreachtaí na ndaltaí uile sa rang.

6.3 Brú in Aghaidh an Chloig

Deimhníodh sa taighde reatha go bhfuil cúrsaí ama ar cheann de na dúshláin is mó atá roimh mhúinteoirí agus dhaltaí agus AC á chur i bhfeidhm ‘mar phróiseas’ i gcaoi chórasach sa rang tumoideachais. Mhínigh tromlach na múinteoirí go raibh siad de shíor ag stopadh a gceachtanna ábharbhunaithe ag tús na hidirghabhála chun botúin na ndaltaí a cheartú. Sonraíodh gur chuir na bristeacha seo go mór isteach ar luas na gceachtanna mar aon le hábhair na gceachtanna:

Ag an tús, rudaí ar nós stair... bíonn orm cloí leis an gclár ama ... uaireanta níor chlúdaigh mé ach an chéad phíosa bheag ... de bharr stopadh agus ceartú. (Rachel)

In ainneoin an bhrú ama, shíl na múinteoirí gurbh fhiú an t-am a chaitheamh chun aird na ndaltaí a dhíriú ar fhoirm na teanga le linn na gceachtanna agus gur imigh sé go mór chun leasa na ndaltaí. Mar shampla:

Ní fiú é a mhúineadh mura bhfuil tú chun é a cheartú i gceart. (Sorcha)

Treisióinn an toradh taighde seo torthaí Uí Dhuibhir (2009) nuair a maíodh nach gan dua a athraítear nósanna an tseomra ranga agus go gcuirtear isteach, uaireanta, ar líofacht na teanga ag an tús ar mhaithe le cruinnúsáid na teanga a chur chun cinn ach gurbh fhiú go mór é a dhéanamh ar mhaithe le próiseas sealbhaithe an T2. Chomh maith leis sin, ba léir gur thuig na múinteoirí tábhacht agus luach na mbotún gramadaí chun deiseanna foghlama a chothú go seasta sa rang, toradh a thagann go cruinn leis an litríocht (Tedick & Lyster, 2020).

Is mór an t-ábhar misnigh é, áfach, gur léirigh treocht choiteann i measc na múinteoirí agus na ndaltaí gur laghdaigh líon na gceartúchán a bhí le déanamh acu de réir ghluaiseacht ama na hidirghabhála nuair a thosaigh na daltaí ag féincheartú agus ag ceartú a bpiara.

... níl an méid ceartúcháin le déanamh ... tá siad ag féincheartú ... má dhéanann tú é ar feadh tréimhse níos faide táim ag smaoineamh ... nach mbeadh an méid sin le déanamh agamsa agus nach mbeadh an méid sin stopadh ann i lár ceacht eile. (Rachel)

Thacaigh tuairiscí na ndaltaí leis seo freisin:

... roimh an Nollaig bhí múinteoir Cathal an t-aon duine a bhí ag ceartú muid so nuair a bhí muid ar an gclós agus má dúirt muid rud éigin mícheart ní raibh sé ansin ach anois tá gach duine ansin ag cabhrú le gach duine ... (DRC2)

Ní mór a aithint gur luaigh daltaí faoi leith gur bhain siad súp as cleachtas an phiarheartaithe a d'fhorbair i measc na ndaltaí le linn na hidirghabhála agus gur chabhraigh sé leo barr feabhais a bhaint amach ina gcuid Gaeilge:

Tá sé ... níos deasa ... fhaigh ceartú ó duine atá fhios agat níos mó ná just an múinteoir ó chara nó rud éigin mothaíonn sé níos fearr ... mar tá fhios aige tú (DRM1)

Ba shuimiúil gur luadh seo mar de réir an taighde “ideally the students ... should make the correction” (Ellis, 2017, lch. 13).

Is léir ó thorthaí an taighde a pléadh anseo gur samhlaíodh an múinteoir ranga mar ‘thobar eolais’ (Ní Chlochasaigh, 2020, lch. 86) ag tús na hidirghabhála. Léiríodh go raibh na daltaí spleách ar an múinteoir chun a gcuid botún a thabhairt faoi deara agus gur ghlac sé an-chuid ama AC a chur i bhfeidhm ag an tús ar bhealach córasach de réir chumais, riachtanais agus láidreachtaí gach dalta. Ach sonraítear gur tháinig athrú ar an gcleachtas seo le linn na hidirghabhála de réir mar a ghlac na daltaí tuilleadh freagrachta as a gcuid teanga féin de thairbhe na hidirghabhála AC. Tráchtar ar an traschur freagrachta seo ón múinteoir go dtí an foghlaimeoir sa litríocht (van de Pol et al., 2010) agus ba léir gur thosaigh na daltaí ag forbairt ó áit ina raibh siad eilerialaithe go féinrialaithe le linn na hidirghabhála, gluaiseacht a léiríonn forbairt i bhfoghlaím an dalta de réir na teorice soch-chultúrtha.

7. Conclúid

I bhfianaise theistiméireachtaí rannpháirtithe an taighde, d’fhéadfaí a mhaíomh go raibh tionchar nach beag ag an gcóras AC a cuireadh i bhfeidhm i gcaoi chórasach agus ar bhonn leanúnach le linn an taighde ar shealbhú agus ar fhorbairt T2 dhaltaí an taighde. Ach, ní mór a lua gur tháinig sé chun solais nach ionann próiseas foghlama aon bheirt agus go raibh leibhéil thacaíochta éagsúla de dhíth ar dhaltaí ar mhaithe leis an tairbhe is mó a bhaint as an gcóras AC. Tagann sonraí an taighde seo go cruinn le taighde an ghoirt idirnáisiúnta go dteastaíonn raon leathan de straitéisí éagsúla chun freastal ar réimse láidreachtaí agus riachtanais a bhíonn i ngach rang agus nach leor an straitéis chéanna a úsáid le gach dalta

(Tedick & Lyster, 2020). Mar sin de, mar fhreagra ar an gcéad ceist taighde, d'fhéadfaí a mhaíomh ó thuairimí rannpháirtithe an taighde reatha gurb é an scála rialaithe an contanam AC ab oiriúnaí do mhúinteoirí agus do dhaltaí chun botúin ghramadaí daltaí tumoideachais a cheartú de bharr go bhfuil sé de rogha ag múinteoirí straitéisí athmhúnlaithe nó leide a úsáid, ag brath ar chúinsí na ndaltaí.

Maidir leis an dara ceist taighde, cé go raibh buanna ag baint leis an scála rialaithe agus go ndeachaigh an cur chuige AC go mór chun leasa d'fhoghlaim agus d'fhorbairt na ndaltaí, ó pheirspictíocht an mhúinteora bhí dúshlán maidir le cúrsaí ama agus cúrsaí difreála ag baint leis an gcur chuige a chur i bhfeidhm. De réir mar a d'imigh na daltaí i dtaithe ar an gcóras AC nua, laghdaíodh na dúshlán seo agus thosaigh na daltaí ag glacadh seilbhe ar a gcuid botún féin, cleachtas a thaitin go mór leis na daltaí. D'fhonn an t-aistriú freagrachta seo a chothú sa seomra ranga, dheimhnigh torthaí an taighde seo go mbíonn sé ríthábhachtach a chinntiú go múnlaítear AC go seasta leanúnach os comhair na ndaltaí. Thairis sin, sonraíodh gur chóir ceartúcháin an mhúinteora a bheith céim chun tosaigh ar fhoghlaim nó ar fhorbairt teanga an dalta ionas go dtugtar gach deis don dalta feidhmiú taobh istigh dá zón neasfhorbartha (Vygotsky, 1978) d'fhonn a theanga a fhorbairt tuilleadh. Ar mhaithe leis an gcineál ceartúcháin seo a chur i bhfeidhm i gcaoi éifeachtach sa seomra ranga, tuigtear go mbíonn ar mhúinteoirí cinntí agus measúnuithe leanúnacha sciobtha casta a dhéanamh ar an toirt sa seomra ranga, cleachtas nach dtarlaíonn gan dua. Sa chaoi sin, cé go mbaineann idir dua agus am leis ag an tús, d'fhéadfaí a mhaíomh gur chóir do mhúinteoirí straitéisí AC a thabhairt ar bhonn leanúnach de réir chumais an dalta "...with a view of using the most implicit strategy that helps a learner to self-correct an error" (Ellis, 2017, lch. 12).

Cé go bhfuil léargas luachmhar ar fáil sna torthaí taighde a pléadh anseo maidir le hAC a chur i bhfeidhm i gcaoi chórasach sa seomra ranga tumoideachais i gcomhthéacs na

hÉireann, is cóir a bheith airdeallach faoi scóip theoranta an taighde. Aithnítear nach bhfuil sa taighde seo ach pointe tosaigh agus go bhfuil tuilleadh iniúchta sa ghort de dhíth, le líon níos mó rannpháirtithe agus thar thréimhse níos faide, chun torthaí an taighde seo a neartú. Ag eascairt as torthaí an taighde seo, tuigtear go gcabhródh breis taighde ar úsáid an AC, an scála rialaithe ach go háirithe, i measc daltaí níos óige agus níos sine chun impleachtaí an AC a mheas ar fhorbairt teanga daltaí ag aoiseanna éagsúla. Bheadh sé fíorspéisiúil an córas AC a chur i bhfeidhm ag leibhéal uile-scoile thar thréimhse bliana chun bua agus dua an chórais a mheas i gcomhthéacsanna tumoideachais réalaíocha. Thar aon ní eile, fáiltíodh roimh tuilleadh forbartha gairmiúla a chur ar fáil do mhúinteoirí tumoideachais agus d'ábhair oidí in oideachas tosaigh do mhúinteoirí i dtaobh an AC sa chóras tumoideachais. Tuigtear ó thorthaí an taighde faoi chaibidil gurbh fhiú oiliúint a chur ar fáil ar conas agus cathain botúin ghramadaí na ndaltaí a cheartú agus conas na botúin a thapú mar dheiseanna foghlama sa seomra ranga. Mar fhocal scoir, dá mhéad feasachta agus eolais atá ag lucht an tumoideachais i dtaobh conas agus cathain botúin ghramadaí a cheartú, is mó deiseanna foghlama a bheidh ar fáil do dhaltaí tumoideachais a gcuid scileanna ginchumais a neartú agus a threisiú i rith an lae scoile.

Tagairtí

- Aljaafreh, A., & Lantolf, J. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The Modern Language Journal*, 78(4), 465-483. doi:10.2307/328585
- Allen, P., Swain, M., Harley, B. & Cummins, J. (1990). Aspects of classroom treatment: Towards a more comprehensive view of second language education. In B. Harley, P. Allen, J. Cummins & M. Swain (Eag.), *The development of second language proficiency* (lgh. 57-81). Cambridge University Press.

- Ammar, A. & Spada, N. (2006). One size fits all? Recasts, prompts, and L2 learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(04), 543-574. doi:10.1017/S0272263106060268
- Baker, C. & Wright, W. E. (2021). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (Eagrán 7). Multilingualism Matters.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology Sage*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Brown, D. (2016). The type and linguistic foci of oral corrective feedback in the L2 classroom: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 20(4), 436-458. doi:10.1177/1362168814563200
- Cammarata, L. & Haley, C. (2018). Integrating content, language and literacy instruction in a Canadian French immersion context: A professional development journey. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(3), 32-348. doi.org/10.1080/13670050.2017.1386617
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. Wiley-Blackwell.
- Ellis, R. (2017). Oral corrective feedback in L2 classrooms: What we know so far. In H. Nassaji & E. Kartchava (Eag.), *Oral corrective feedback in second language teaching and learning: Research, theory, applications, applications* (lgh. 18-34). Routledge.
- Gaeloideachas. (2022). Staitistici. Faighte ag: <https://gaeloideachas.ie/is-taighdeoir-me/staitistici/?lang=ga>

Harris, J., Forde, P., Archer, P., Nic Fhearaile, S. & O'Gorman, M. (2006). *An Ghaeilge sna bunscoileanna: Treochtaí náisiúnta fadtéarmacha in inniúlacht*. Baile Átha Cliath: An Roinn Oideachais agus Eolaíochta.

Harris, J., & Ó Duibhir, P. (2011). *Effective Language Teaching: A Synthesis of Research*. Le fáil ar láithreán gréasáin na Comhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta:
http://www.gaelscoileanna.ie/files/Effective_language_teaching.pdf

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.

Li, S. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 309-365. doi:10.1111/j.1467-9922.2010.00561.x

Li, S. & Vuono, A. (2019). Twenty-five years of research on oral and written corrective feedback. *System*, 84, 93-109. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.05.006>

Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(03), 399-432. doi: 19.1017/S0272263104263021

Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. John Benjamin.

Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66. doi:10.1017/S0272263197001034

- Lyster, R. & Ranta, L. (2013). Counterpoint piece: The case for variety in corrective feedback research. *Studies in Second Language Acquisition*, 35(1), 167-184.
doi:10.1017/S027226311200071X
- Lyster, R. & Saito, K. (2010). Oral feedback in classroom SLA: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 269-300. doi: 10. 101 7/S0272263109990520
- Lyster, R., Saito, K. & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46(01), 1-40. doi:10.1017/S0261444812000365
- Mertens, D. (2015). *Research and Evaluation in Education and Psychology* (Eagrán 4). Sage.
- Nassaji, H. & Swain, M. (2000). A Vygotskian perspective on corrective feedback in L2: The effect of random versus negotiated help on the learning of English articles. *Language Awareness*, 9(1) 34–51. doi: 10.1080/09658410008667135
- Nicholas, H., Lightbown, P. & Spada, N. (2001). Recasts as feedback to language learners. *Language Learning*, 51(4), 719-758.
- Ní Aogáin, S. (2019). *Teachers' and students' perspectives of corrective feedback on the grammatical accuracy of immersion students' second language* [Tráchtas neamhfhoilsithe dochtúireachta], Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath.
- Ní Aogáin, S. & Ó Duibhir, P. (2020). *Aiseolas ceartaitheach i suíomh an tumoideachais. Ábhar Tacaíochta. An Chomhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta.*
- Ní Aogáin, S. & Ó Duibhir, P. (2021). Iniúchadh ar an tionchar a bhíonn ag aiseolas ceartaitheach ar chruinneas Gaeilge daltaí tumoideachais. In T. J. Ó Ceallaigh & M. Ó Laoire (Eag.), *An Tumoideachas: Deiseanna agus dea-chleachtais. An dara comhdháil*

taighde uile-oileánda ar an tumoideachas: Imeachtaí comhdhála, (lgh.140-153). An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta.

Ní Aogáin, S., Ní Mhurchú, C. & Ó Ceallaigh, T.J. (2021). I dtreo an tsealbhairthe ar bhealach iomlánaíoch: Forbairt na foirme i gcomhthéacs na cumarsáide sa suíomh lán-Ghaeilge. *Irish Teachers' Journal*, 9, 109-122.

Ní Chlochasaigh, K. (2020). Ag cothú na foghlama teanga éifeachtaí i gcás shealbhú an TX sa chóras oideachais: Cás na Gaeilge. *Léann Teanga: An Reiviú*, 8, 75-96.

Ó Ceallaigh, T.J., (2013). *Teagasc foirm-dhírthe i gcomhthéacs an tumoideachais lán-Ghaeilge: Imscrúdú criticiúil ar dhearcthaí agus ar chleachtais mhúinteoirí* [Tráchtas neamhfhoilsithe dochtúireachta]. Coláiste na hOllscoile, Corcaigh.

Ó Ceallaigh, T. J. (2016). Ag plé le rigor mortis teangeolaíochta. Dearcthaí agus cleachtais mhúinteoirí an tumoideachais. In T. J. Ó Ceallaigh & M. Ó Laoire(Eag.), *Bua nó dua? Comhdháil taighde uile-oileánda ar an tumoideachas: Imeachtaí comhdhála* (lgh. 2-13). An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta.

Ó Ceallaigh, T.J. & Ní Shéaghdha, A. (2017). *Critéir aitheantais cúí um dhearbhu cáilíochta agus dea-chleachtais do bhunscoileanna agus iarbhunscoileanna lán-Ghaeilge ar bhonn uile Éireann*. Gaeloideachas.

Ó Ceallaigh, T. J. & Ní Chathasaigh, C. (2021). Feasacht teanga an mhúinteora tumoideachais: Préamh agus guairne an chleachtais. *Léann Teanga: An Reiviú*, 9, 89-102.

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

- Ó Duibhir, P. (2018). *Immersion education: Lessons from a minority language context*. Multilingual Matters.
- Rassaei, E. (2019). Tailoring mediation to learners' ZPD: effects of dynamic and non-dynamic corrective feedback on L2 development. *The Language Learning Journal*, 47(5), 591-607. doi: 10.1080/09571736.2017.1343863
- Sarandi, H. (2020). Mixed corrective feedback and the acquisition of third person '-s', *The Language Learning Journal*, 48(4), 402-413. doi: [10.1080/09571736.2017.1400579](https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1400579)
- Schmidt, R., & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In R. Day (Eag.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (Eagrán 2, lgh. 237-326). Newbury House.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistic in Language*, 10(3), 209 – 231.
- Sheen, Y., & Ellis, R. (2011). Corrective feedback in language teaching. In E. Hinkel (Eag.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (Eagrán 2, lgh. 593-610). Routledge.
- Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Eag.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (lgh. 471-483). Lawrence Erlbaum Associates.
- Tedick, D. J. & Lyster, R. (2020). *Scaffolding language development in immersion and dual language classrooms*. Routledge.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher mental process*. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eag.). Harvard University Press.

van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271-296. doi: 10.1007/s10648-010-9127-6