



# Cad é mar a chothaítear sealbhú agus úsáid éifeachtach theanga na bhfoinsí stairiúla i measc dhaltaí EC3 i meánscoil lán-Ghaeilge?

*Fearghal Mac Bhloscaidh, Coláiste Feirste/Coláiste Ollscoile Naomh Muire, Béal Feirste*

## **ACHOIMRE**

Is minic a léirítear i dtaighde an tumoideachais go mbíonn an teagasc teanga thíos leis an bhéim a bhíonn sé de chlaonadh ag múinteoirí a leagan ar theagasc ábhair. Fiosraíonn an t-alt seo iarracht chun teagasc teanga-ábhair a chomhtháthú i gcomhthéacs na staire. Pléitear leis an dóigh a sealbhaíonn foghlaimeoirí téarmaíocht nua trí T2, sa chás áirithe seo is í teanga na bhfoinsí atá faoi bhráid againn, agus ansin déantar dealú tábhachtach idir 'sealbhú' agus 'úsáid' na teanga sin. Dearadh scafall chun scileanna agus teanga ardleibhéil a fhorbairt i measc grúpa cumais mheasctha idir aon bhliain déag agus dhá bhliain déag d'aois. Bunaíodh an scafall ar theoiric shoch-chultúrtha Vygotsky inar baineadh úsáid as teagasc foghlaimeoir-lárnach chun zón neasfhorbartha a chothú. Mar thimthriall eile i bpróiseas leanúnach an taighde fheidhmigh, thug tátail an taighde léargas suimiúil faoin dóigh a bhforbraítear tuiscint agus úsáid scileanna na staire, go háirithe coincheapa éilitheacha amhail 'úsáideacht' agus 'iontaofacht' agus ceistíodh na braistintí seanbhunaithe go luíonn anailís cheart na bhfoinsí thar chumas an staraí óig.

## **ABSTRACT**

Immersion education research often indicates that language instruction suffers due to the emphasis which teachers tend to place on content instruction. This article investigates an attempt to integrate language and content instruction in the context of history. The manner in which learners acquire new terminology through L2 is discussed (using the language of historical sources in this particular case), and an important distinction is made between language 'acquisition' and 'use'. Scaffolding was designed to develop high-level skills and language in a mixed-ability group aged between eleven and twelve. The scaffolding was based on Vygotsky's sociocultural theory in which learner-centred teaching was used to nurture a zone of proximal development. As a further cycle in the continuous process of applied research, the research conclusions provided an interesting insight into the manner in which the understanding and use of skills in history are developed, in particular demanding concepts such as 'usefulness' and 'reliability'. Long-established perceptions that true analysis of sources lies beyond the ability of the young historian were also challenged.



## 1. CÚLRA

Mar is cuí do charachtar an taighde fheidhmigh, bunaíodh an taighde seo ar na tátail a tháinig chun solais ón timthriall roimhe ina raibh ar dhaltaí sa chéad bhliain scríbhneoireacht shínte a fhorbairt le linn sraith ceachtanna (6 seachtaine) faoin Chlochaois agus faoi na Ceiltigh. Measúnaíodh struchtúr na n-aistí, úsáid téarmaíochta agus an dóigh ar úsáideadh eolas ábhartha mar fhianaise staire. Cé go ndearna achan dalta dul chun cinn suntasach ó thaobh struchtúru aiste de, fuarthas amach nach raibh ach feabhas teoranta i gceist maidir le húsáid na fianaise agus na téarmaíochta. Nocht an taighde nach raibh daltaí in ann ach feabhas éigin a bhaint amach maidir le téarmaíocht shainiúil na staire, rud a chuir bac roimh fhorbairt na smaointeoireachta criticiúla amhail obair na bhfoinsí atá ina buntréith den ábhar. Mar sin de, díriodh an taighde seo ar an chreatlach a leag McNiff (1995) amach nó cúig chéim an taighde fheidhmigh.

## 2. AIMSÍU NA FAIDHBE

Chonacthas don taighdeoir gur leagadh barraíocht béime ar mhíniú múinteora agus athrá dalta i gcomhthéacs ceachtanna a bhí bunaithe ar théacsleabhar, rud a lig do na foghlaimeoirí an teanga a thuigbheáil go héadomhain. Bíodh sin mar atá, níor bhog ach céatadán beag acu ar aghaidh le tuiscint dhomhain na bhfocal a fháil agus b'fhíorannamh an dalta a d'úsáideadh na focail nó an téarmaíocht chun anailís a dhéanamh ar fhianaise nó foinsí. Ba léir nach raibh ach sracshealbhú teanga i gceist, mar sin de, tátail le himpleachtaí dáiríre d'fhoghlaim na staire trí mheán na Gaeilge nuair a bhreathnaítear uirthi ó thaobh phríomhghnéithe an ábhair de, amhail cróineolaíocht, cúisíocht agus scileanna maidir le foinsí. Is é an tríú ceann acu an tsaincheist is achrannaí cionn is go gcuimsíonn scileanna foinsí sealbhú agus úsáid teanga ar dhóigh thar a bheith éilitheach ar na daltaí de bharr na smaointeoireachta criticiúla atá i gceist. B'éigean don taighdeoir smaoitiú ar dhóigh eile chun scileanna na bhfoinsí a chothú i measc na ndaltaí.

Mothaíodh go mbíodh teagasc na scileanna róspleách ar inspreagadh eisintreach, spreagthach is freagairt, agus athrá (Bruner, 2004, lch 17). Mar sin féin, cuireann litríocht an dátheangachais in iúl gur féidir le tréithe áirithe den chur chuige sin cuidiú le tuiscint a dhaingíú ach nach leor é chun teanga acadúil a shealbhú. Mar a mhaíonn Cummins, tosaíonn teagasc T2 leis an bhrí agus leis an teachtaireacht. Is ionann rochtain ar dhóthain ionchuir shothuigthe agus bunriachtanas faoi choinne sealbhú teanga (Cummins, 2000, lch 541). Nuair a chuaigh an taighdeoir go cnámh na huillinne leis an fhadhb, chonacthas dó go mbeadh athrá agus sceideal atreisiúcháin measartha éifeachtach le linn na chéad chéime den scafall le stór focal na bhfoinsí a rochtain mar dhoras chun forbairt na scileanna ní ba choimpléacsúla ina dhiaidh sin. Mar sin de, bíonn ar na daltaí téarmaíocht a shealbhú agus is tábhachtach athrá agus sceideal atreisiúcháin ag na céimeanna luatha, fad is nach leantar leo tríd an fhoghlaim ar fad.

Ní fiú bogadh go dtí úsáid na teanga i gcomhthéacs na smaointeoireachta criticiúla de go dtí go bhfuil an chéad chéim bainte amach acu:

The framework suggests that in order to develop students' access to and mastery of academic registers, instruction must focus on meaning, language, and use. (Cummins, 2000, lch 541)

Ba chóir don mhúinteoir an ceacht a ualú i dtús ama le cúlra comhthéacsúil. Moltar sealbhú teanga i bpróiseas a leanann chun ceachtanna cumarsáide atá comhthéacs-leabaithe agus éilitheach ó thaobh na cognaíochta de (Cummins, 1983a, lch 131). Agus an comhthéacs leagtha amach, ní mór ionchur sothuigthe a sholáthar, amhail rudaí sa bhreis leis an téacs, íomhánna mar shampla. Ansin, is gá giniúint teanga a éascú trí chumarsáid bhéil agus scríofa. Ina dhiaidh sin, déanann an múinteoir measúnú ar na cuspóirí teanga **agus** ábhair (Cummins, 1983b, lch 379). Caithfidh an taighdeoir teanga chasta a shimpliú gan idirdhealú a dhéanamh idir scileanna teanga agus ábhair ach le breathnú orthu mar phróiseas sintéiseach agus ansin léim chognaíoch a éascú ón eolas agus tuiscint go dtí feidhmiú neamhspleách agus úsáid anailíseach.

Faoin taighde feidhmeach, téann gníomh agus taighde lena chéile i sraith timthriallta mhachnamhach, is é sin le rá gur ghá don taighdeoir dul i mbun gníomh taiscéalaíoch le réimse leathan eolais atá ann cheana féin (Somekh, 2006, lch 6). Dá bhrí sin, d'fhiosraigh an taighdeoir litríocht ábhartha ar an oideolaíocht chun an áit s'aige mar fhuascailteoir machnamhach criticiúil na bhfadhbanna a threisiú. Mar sin de, rinneadh cíoradh ar an dearcadh cognaíoch agus ar an dearcadh soch-chultúrtha le dúshraith theoiriciúil a sholáthar don taighde feidhmeach.

De réir dhearcadh cognaíoch Piaget, síltear go bhfuil staideanna áirithe san fhorbairt chognaíoch nó go dtógann an foghlaimeoir tuiscint leis an mhúinteoir ag feidhmiú mar éascaitheoir. Go bunúsach, is gá don fhoghlaimeoir a bheith "réidh" le coincheap a fhoghlaim:

Development consists of a series of stage-like progressions... The constructivist model of the learner places strong emphasis on self-propelled operations on the world as the way to mastery. (Bruner, 1985, lch 7)



Ardaíonn an dearcadh seo saincheisteanna dáiríre faoi fhorbairt scileanna maidir le foinsí i measc daltaí óga. Chun scríobh ar bhonn fianaise, ní mór do dhaltáí réimse foinsí a mheasúnú sula dtáirgeann siad léirmhíniú scríofa. Cuirtear in iúl, áfach, nach dtosaíonn daltaí leis na bunriachtanais fá choinne oibre dá leithéid seo toisc go mbíonn claon acu bheith ag breathnú ar an stair mar fhíríc bhunaithe in áit léirmhíniú (vanSledright, 2002). Thar a cheann sin, tá dúshlán suntasach eile roimh dhaltáí maidir le heaspa teanga na staire a choisceann tuiscint bheacht ar an ábhar (Edwards, 1978). Bíodh sin mar atá, léirigh an taighde a rinneadh roimhe seo agus fianaise starógach an taighdeora féin gur féidir na scileanna ardoird smaointeoireachta sin a bhaint amach ag EC3 (11-14 bliana d'aois)

Mothaíodh, mar sin de, nár chóir constaic a chur i mbealach na foghlama agus go dtiocfadh le foghlaim shoch-chultúrtha comhthéacs a sholáthar ina mbeadh forbairt na scileanna ceangailte le tionscadal leanúnach agus próiseas foghlama atá scafallaithe go héifeachtach (Bruner, 2004, lch 20). Mar sin de, rinneadh cinneadh pleanáil a dhíriú ar an dearcadh soch-chultúrtha nó go mbaintear foghlaim amach trí idirghníomh sóisialta agus an léargas sin a úsáid lena fháil amach cé acu atá nó nach bhfuil daltaí céad bhliana (11-12 bhliain d'aois) in inmhe scileanna measartha sofaisticiúil maidir le foinsí a bhaint amach cé go smaoinítear nach mbeadh siad "réidh" ag an aois sin.

### 3. PLEANÁIL: SAMHLÚ FUASCALTE

Is iontach a dheacra atá obair maidir le foinsí, rud a chiallaíonn go n-imíonn cuid mhaith daltaí ón eochairchéim gan na scileanna luachmhara a sholáthraíonn an stair ó thaobh na smaointeoireachta criticiúla de. Bhí seans ann go dtabharfaí dearcadh soch-chultúrtha an oideachais, atá ceangailte go mór i meon na ndaoine le saothar Vygotsky, faill don taighdeoir plean a tháirgeadh a spreagfadh forbairt na scileanna sin i measc daltaí uile-ábaltachta. Mar gheall air sin, roghnaíodh rang d'ábaltacht mheasctha sa chéad bhliain (28 ndalta idir 11-12 bhliain d'aois) mar ghrúpa ábhair lena fháil amach cé acu a bheadh nó nach mbeadh gach dalta in inmhe teanga na bhfoinsí a thuigbheáil agus a úsáid nó fiú cé acu a d'fhéadfadh nó nach bhféadfadh daltaí den aois sin na scileanna casta sin a fhorbairt sa chéad dul síos.

Agus an phleanáil tosaithe ag an taighdeoir, bhí air smaoinemh ar scileanna na bhfoinsí féin agus teacht ar mhodh forbartha go dtuigfeadh na daltaí na coincheapa agus, thairis sin, go bhféadfadh siad úsáid neamhspleách a bhaint astu i gcomhthéacs fhiosrúchán criticiúil na staire. An fhadhb fhollasach atá leis sin nó is coincheapa coimhthíocha amach is amach iad do dhaltáí nár nocht nó nár chuala úsáid chomhthéacsúil na bhfocal ariamh.

Tá rúibric leagtha amach ag Cummins a phléann leis an aistear foghlama idir sealbhú teanga agus a húsáid éifeachtach neamhspleách. "*The interpretation of the construct of comprehensible input for academic language learning... [must] move beyond just literal comprehension*" (Cummins, 2000, lch.14). Tá doimhneacht thuiscint na gcoincheap agus lítearthacht chriticiúil de dhíth chun "*comprehensible input in the development of academic language proficiency*" (CALP) a bhaint amach. Is próiseas é sin ina nascann na daltaí na cialla comhthéacsúla imchruthacha lena dtaithe agus lena réamheolas féin; déanann siad anailís chriticiúil ar eolas an téacs (luacháil ar iontaofacht argóinte mar shampla) agus baineann siad úsáid as torthaí dá ndíospóireachtaí agus dá n-anailís in "*[an] intrinsically motivating activity or project*" (Cummins, 2000, lch 538).

Mar sin de, ní leor an teanga a theagasc ar a son féin nó bheith á teagasc go héadomhain. Caithfidh na daltaí féin an léim chognaíoch a thabhairt chun tuiscint cheart ar an teanga a bheith acu agus ansin úsáid chuí na gcoincheap a chur i bhfeidhm. Faoi dhearcadh Vygotsky, bíonn ról ar leith ag an fhoghlaiméir féin. Is cinniúnach an t-idirghníomh sóisialta ina n-imríonn an múinteoir agus piaraí an fhoghlaiméora ról suntasach. Mar a chuireann Vygotsky síos air, is iadsan a chruthaíonn an zón neasfhorbartha. Is é sin le rá an fad idir an leanaí a dhéanamh ina n-aonar agus ar féidir leo a dhéanamh agus duine eile níos eolaí ag cuidiú leo. Is riachtanach fosta go soláthraítear dóthain dúshlán chun foghlaiméir a bhogadh ar aghaidh ón zón neasfhorbartha (Vygotsky, 1978, lch 86).

Mar sin de, bristear an caidreamh traidisiúnta nó coimeádach idir oideoir agus dalta agus cumasaítear foghlaiméirí ionas go n-éireoidh leo (Cummins, 2000, lch 538). Ardaíodh saincheist na Gaeilge anseo, mar tá taighde ar leith bainte le foghlaim an dara teanga agus b'éigean don taighdeoir smaoinemh ar chúinsí indibhidiúla an ghaeilgeachais. Bhí an taighdeoir ag iarraidh modhanna "cailc agus caint" a sheachaint, ach fiú na saineolaithe is cóngaraí den dearcadh soch-chultúrtha i bhforbairt an dara teanga, molann siad straitéisí áirithe chun foghlaim a chinntiú.

Ní hé sin le rá gur chóir don taighdeoir Béarla a úsáid, mar a mhaíonn Cummins: "*First- and second-language academic skills are interdependent, that is, manifestations of a common underlying proficiency*" (Cummins, 1983, lch 373). Na scileanna a bhí á gcothú ag an taighdeoir, ní raibh siad spleách ar an teanga. Ach cloíonn Cummins chomh maith leis an "*sufficient comprehensible input principle*" a mhaíonn nach mbraitheann sealbhú an dara teanga ar theagmháil le teanga amháin ach ar fháil d'ionchur sa dara teanga a athraítear i mbealaí éagsúla chun ionchur sothuigthe a chinntiú. Mhol Krashen (1982) gur ghá don ionchur optamach bheith sothuigthe, sin le rá, go bhfuil na foghlaiméirí in ann an teachtaireacht a thuigbheáil in ainneoin leibhéal a n-inniúlachta sa dara teanga agus gur chóir don aschur optamach bheith suimiúil chomh maith. Bhí rún ag an taighdeoir scileanna coimpléascacha a chur chun cinn ach ba léir go mbeadh deacracht ag na daltaí leis an teanga. Sainaitníonn Cummins an teannas sin mar an difear idir cumarsáid atá comhthéacs-leabaithe agus cumarsáid atá comhthéacs-laghdaite (Cummins, 1983, lch 132)



Thóg an taighdeoir droichead trasna na bearna cognaíche sin go mbeadh tuiscint ar théarmaí na staire ag na daltaí agus ar an dóigh go bhféadfadh siad an téarmaíocht sin a úsáid mar chuid d'anailís chriticiúil. Chinn an taighdeoir dúshraith téarmaíochta a thógáil mar an chéad chéim ar dhréimire na forbartha:

*Content is never separate from the language through which that content is manifested.  
Learning history means learning the language that expresses history* (de Oliveira, 2010, lch 201).

Níor fheidhmigh céim luath na foghlama ach mar thús den scafall a lean go dtí anailís na ndearcthaí díobh siúd a scríobh na foinsí. Mar sin de, d'aimsigh an taighdeoir an téarmaíocht nó stór focal ábhartha na bhfoinsí a bheadh riachtanach sular thosaigh na foghlaimeoirí ag forbairt scileanna ar bith. Forbraíodh eolas agus tuiscint na téarmaíochta trí réimse ceachtanna. Shainnaithin an taighdeoir seacht dtéarma riachtanacha: foinse; bunfhoinsí; foinse thánaisteach; finn é súl; claonta; iontaofa; bolscaireacht. Dearadh ceacht ar leith le plé leis na coincheapa sin. Rinneadh na ceachtanna sin le comhthéacs ábhartha a chruthú do na foghlaimeoirí. Mhaígh Long (1983) go gcuideodh treoshuíomh *"here and now"* nuair a dhéanfaí comhrá ar an choincheap agus go mbeadh úsáid an eolais theangeolaíoch/sheachtheangeolaíoch agus eolas ginearálta ag tacú leis an fhoghlaimeoir. Ina theannta sin, mhol Long mionathrú i struchtúr na hidirghníomhaíochta chun béim a leagan ar athrá, seiceanna tuisceana, daingnithe agus seans soiléirithe. Cuireadh tasc bunúsach isteach i measúnú na Nollag (thíos) chun buntuisct na ndaltaí a mheasúnú.

### 1) Fianaise na Staire, is ábhar don cheist seo.

(a) Anseo thíos tá liosta focal a bhaineann leis na foinsí

claonta	bunfhoinse	finné sul	iontaofa	foinse thánaisteach
---------	------------	-----------	----------	---------------------

Meaitseáil gach focal leis an chur síos cheart agus scríobh an freagra sa spás chuige sin. Tá an chéad cheann déanta cheana féin.

- |  |                            |
|--|----------------------------|
| (i) Ní thagann an fhoinse seo ón am atá á staidéar againn.   | <b>foinse thánaisteach</b> |
| (ii) tugann an fhoinse tacaíocht do thaobh amháin            | _____ [1]                  |
| (iii) rudaí a scríobh nó a rinne daoine a bhí beo ag an am   | _____ [1]                  |
| (iv) is féidir muinín a bheith agat as an fhoinse            | _____ [1]                  |
| (v) duine a chonaic na rudaí a bhfuil siad ag cur síos orthu | _____ [1]                  |

D'éirigh le gach dalta seachas beirt (b5 agus c7) a mheasc na coincheapa nasctha ach contrártha ("claonta" agus "iontaofa") lena chéile. Thuig an bheirt acu an difear, áfach, nuair a rinneadh aischothú ar an scrúdú. Arís, ní raibh ach tuiscint éadomhain i gceist anseo ach tuiscint a bhí go huile is go hiomlán riachtanach freisin sula nglactar céim ar bith eile sa scafall. Nuair a bhí dúshraith na téarmaíochta leagtha síos, bhí an taighdeoir in inmhe tionscadal an taighde a dhearadh.

Chruthaigh an taighdeoir sraith ceachtanna a d'éascódh forbairt scileanna na bhfoinsí. Is cuid dhílis den stair í obair foinsí. Tá ionchas ann go mbeidh an foghlaimeoir ábalta foinsí nó aithris staire a léamh go criticiúil agus níl stair ann gan a leithéid sin den obair: *"the development of historical understanding depends on historical literacy"*. Molann vanSledright & Kelly staidéar ar na foinsí dá leas féin *"to teach ... the nature of historical work explicitly... would most likely signal a marked improvement... [to] ... encyclopaedic textbooks."* Rinne vanSledright agus Kelly taighde ar forbairt scileanna na bhfoinsí, go háirithe claontacht agus iontaofacht. Fiosraíodh teagasc na staire i mbunscoil Mheiriceánach a léirigh nár oir teagasc téacsleabhar d'fhorbairt na scileanna sin. Bhí an taighde bunaithe ar agallaimh daltaí ina ndearnadh anailís ar na freagraí de réir rúibrice. Cé nár spreag an múinteoir smaoinemh criticiúil sna ranganna mar gheall ar *"common belief that most elementary students cannot understand referencing and sourcing matters without first having knowledge of historical events"*, fuarthas amach gur thoisigh daltaí áirithe *"to read critically and engage in historical thinking as a result of their exposure to multiple sources, even without being taught to do so directly"* (vanSledright & Kelly, 1998, lch 247).



Cuireadh dúshlán an taighdeora, mar sin de, le léamh criticiúil na staire a chothú trí anailís na bhfoinsí. Mhol vanSledright, i mball eile “*opportunities to engage in the practice of doing history as a means of enhancing historical thinking and understanding*” (vanSledright, 2002, lch 1092). Moltar caidreamh saineolaí-tosaitheoir mar an bealach is éifeachtaí chun na scileanna sin a fhorbairt (Wineburg, 1991). Ina theannta sin, tuigtear tábhacht na gceachtanna atá comhthéacs-leabaithe:

*learners develop deeper levels of historical understanding when they have opportunities to consciously use their prior knowledge and assumptions about the past (regardless of how limited or naive) to investigate it in depth* (vanSledright, 2002, lch 1092).

I staidéar eile, maíonn Kobrin go bhfuil:

*(1) all mainstreamed students...capable of working as student historians with primary sources... (2) Success requires that students care about their student historian work ... (3) Students need one another; they must work collaboratively. And, (4) the best way to develop the skills — [is] ...to have them apply “simple rules” as guidelines* (Kobrin, 1995, lch 511).

Chinn an taighdeoir scafall a chur i bhfeidhm a bunaíodh ar na “rialacha simplí” cionn is go bhfacthas go bhfeidhmeodh sé sin mar fheithicil foghlama trasna na bearna idir crios comhthéacs-laghdaíthe agus crios comhthéacs-leabaithe. Ina dhiaidh sin, dhéanfaí measúnú nó luacháil le fáil amach cé acu atá nó nach bhfuil daltaí den aois sin in inmhe scileanna coimpléascacha stairiúla a fhorbairt.

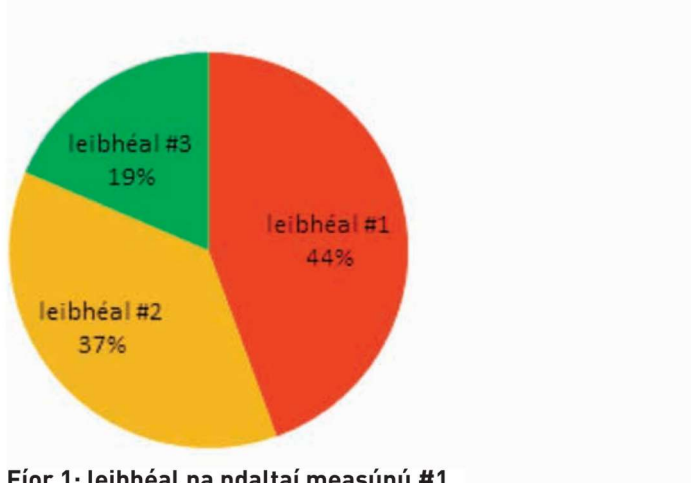
#### 4. MODHEOLAÍOCHT

De réir thaighde Kobrin, ba thábhachtach go raibh forbairt na scileanna mar chuid dá thionscadal. Mar sin de, níor theastaigh uaidh “[to] *make a clear separation between working as a student-historian, and learning how to work as a student-historian*” (ibid. lch 506). Bhí rialacha simplí iontach tábhachtach i bhforbairt na scileanna, ach:

*It is important to emphasize that this “simple rules” approach to learning skills always operated within a complicated support structure that included: introductory involvement activities; document analysis worksheets; written prompts to help students organize their work; collaborative groups; teachers working closely with students as coaches while resisting insistent pleas for the “correct” answer; peer editing; modelling by students and teachers; oral and written feedback from students and teachers; constant encouragement; and grades* (ibid. lch 507).

Le bailíocht an taighde seo a chinntiú, chum an taighdeoir a “rialacha simplí” féin. Bheadh na torthaí bunaithe ar thomhais na n-ionstraimí réamhthrialach agus iarthrialach. Baineadh úsáid as measúnú na Cásca (**measúnú #1**) lena gcumas réamhthrialach a fhionnadh. Bhí de chuspóir ag an taighde cumas réamhthrialach agus iarthrialach (measúnú an tsamhraidh – **measúnú #2**) na ndaltaí a chur i gcodarsnacht le meastóireacht a dhéanamh ar éifeacht an taighde. Mar sin de, bheadh na torthaí bailí cionn is go raibh an chodarsnacht sin bunaithe ar dhá mheasúnú a rinneadh faoi choinníollacha comhionanna ar an dóigh is go mbeadh caidreamh láidir comhchoibhneasach eatarthu. Bhí an taighdeoir in ann cumas na ndaltaí a mheasúnú de réir rúibric scórála lena meastar scileanna na bhfoinsí de réir na rialacha simplí a dhear an taighdeoir féin.

Fuarthas meicníocht bhailí chun na rialacha agus an rúibric a chumadh i scéimeanna marcála CCEA (an bord scrúduithe). D’amharc an taighdeoir ar ionchais scrúdú TGMO. Luaitear cúig thréith mar tháscairí ar thuiscint na bhfoinsí: go mbíonn tagairt chriticiúil déanta ar **lucht féachana; dáta; fáth; údar** agus **ton/teanga na bhfoinsí**. Ina theannta sin, baineadh úsáid as an scéim agus as an chreatlach chéanna ceisteanna atá in úsáid ag CCEA. Cuireadh na ceisteanna “**Cad é a chuireann Foinse A in iúl dúinn faoi?**” agus “**Cá húsáidí agus cá hiontaofa atá Foinse A do staraí atá ag déanamh staidéir air?**” Roghnaíodh an chéad cheist le codarsnacht a dhéanamh idir léamhthuiscint bhunúsach agus tuiscint ar an úsáideacht, ach fágadh na torthaí amach cionn is gur léirigh measúnú na Nollag go raibh an scil sin ag roinnt mhaith de na daltaí cheana féin. Mar sin de, roghnaíodh an dara ceist le measúnú cuimsitheach a dhéanamh ar iontaofacht agus ar úsáideacht na bhfoinsí agus baineadh úsáid as gnóthachtáil na ceiste sin fá choinne thorthaí an taighde. Ansin, dhear an taighdeoir na rialacha simplí trí acrainm de chéad litreacha na dtáscairí CCEA (LÉDFÚTT). Mhíneofaí na rialacha do na foghlaimeoirí agus ansin, de réir scafall dea-phleanáilte, rinne na daltaí réimse oibre i ngrúpaí le saineolaí (dalta a rinne go maith sa chéad mheasúnú) mar éascaitheoir den zón neasfhorbartha.



Fíor 1: leibhéal na ndaltaí measúnú #1

Cuireadh an cheist ar na daltaí i measúnú #1. Sholáthair an taighdeoir foinse nach bhfaca na daltaí ariamh. Dúradh leo go mbeadh orthu stór focal na bhfoinsí a úsáid leis na ceisteanna a fhreagairt. I ndiaidh an mheasúnaithe, thug na daltaí faoi aonad foghlama a mhair ar feadh míosa a bhí dírithe ar fhorbairt na scileanna agus a bhí bunaithe ar na rialacha simplí. Ansin, cuireadh an cheist ar na daltaí, bunaithe ar fhoinsé eile nach bhfaca siad ariamh. Níor athraíodh na coinníollacha i ndóigh ar bith seachas gur caitheadh seal foghlama a bhí bunaithe ar na rialacha simplí. Baineadh úsáid as an scéim mharcála chéanna sa dá scrúdú agus ceartaíodh na freagraí as 8. Bhí trí leibhéal ann agus is féidir a mhaíomh go raibh cumas d'aoisghrúpa TGMO (14) bainte amach ag foghlaimeoir ar bith a bhain leibhéal #3 amach. D'ainneoin deacrachtaí, bhain tromlach an ranga idir leibhéal #2 agus leibhéal #3 amach, go dearfa, bhí cúigear sa rang ag feidhmiú ar ardchaighdeán agus roghnaíodh iad mar éascaitheoirí na foghlama.

## 5. CUR I BHFEIDHM NA FUASCAILTE

Sa chéad seachtain (dhá cheacht uair an chloig), tosaíodh an scafall leis an bhuntuiscint agus leis an úsáideacht. Cuireadh an rang i ngrúpaí ina raibh éascaitheoir den zón neasfhorbartha ann. Fuair gach grúpa pictiúr amháin de bhunfhoinsé dhifriúil. Ní raibh eolas ar bith eile acu seachas gur bhain sé leis na Lochlannaigh. Tháinig urlabhraí chun tosaigh agus mhínigh siad tuairim an ghrúpa. Ní raibh cead ag an urlabhraí sin labhairt arís go dtí gur labhair gach ball den ghrúpa leis an rang ar fad. Ansin, fuair na grúpaí leathanach eile agus eolas staire fá dtaobh d'fhoinsé an ghrúpa scríofa air. Roinneadh an leathanach i mboscaí. Scríobh na daltaí na rudaí nár thug siad faoi deara orthu sa bhosca lárnach, ansin, bhí orthu smaoiniamh "cá húsáidí agus a bhí an fhoinsé do staraí?". Tugadh "smaoiniamh taobh amuigh den bhosca" ar an tasc sin toisc go raibh léim chognaíoch i gceist. Chuidigh éascaitheoir an ghrúpa leis an mhíniú agus chuaigh an taighdeoir thart le tacú leo. Tháinig urlabhraí eile chun tosaigh agus mhínigh siad tátal an ghrúpa agus d'fhás díospóireacht ghinearálta amach ón tseisiún iomlánach sin.

Le linn an dara seachtain, cuireadh an chéim eile de scafall na húsáideachta i bhfeidhm. Fuair na daltaí sliocht faoi na Lochlannaigh in Éirinn. Phléigh siad an sliocht sna grúpaí. Bhí ar na grúpaí focail i gcló trom a mhíniú de réir an téacs gan chuidiú ón mhúinteoir – bhí na focail go léir comhthéacs-leabaithe cionn is go raibh réamhstaidéar na Lochlannach déanta cheana féin acu. Bheadh tuiscint na bhfocal roghnaithe de dhíth ar na daltaí le go n-éireadh leo sa tasc. Baineadh úsáid as foclaíocht an mheasúnaithe sa tasc. Fuair na foghlaimeoirí pictiúr de chnámharlach ar cuireadh a chlaíomh iarainn agus a dhaigear in éindí leis i mBaile Átha Cliath thart fá 850 AD. Ba sa Danmhairg a rinneadh na hairm. Ansin cuireadh an cheist "**Cad é a chuireann an fhoinsé in iúl dúinn faoi na Lochlannaigh?**" orthu. Rinneadh aithris sa cheist sin ar an chéad cheist sa cheacht dheireanach ach an t-am seo ar bhonn ní b'fhoirmiúla: bhí na scileanna léamhthuisceana céanna i gceist. Ansin, cuireadh an cheist "**Cá húsáidí atá an fhoinsé do staraí atá ag déanamh staidéir ar na Lochlannaigh in Éirinn?**" orthu. Arís rinneadh an tasc i ngrúpaí.

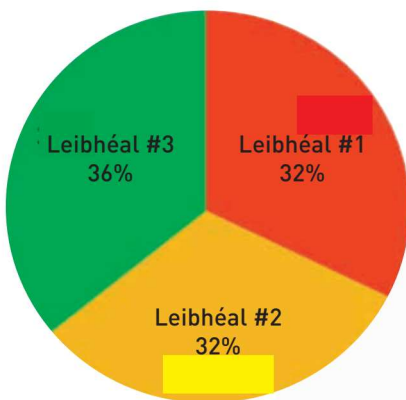
Ansin, thug an rang aghaidh ar an iontaofacht. Fuair siad sliocht ón taistealaí Arabach IbnFadlan, finné súl ó chúlra iontaofa a scríobh faoi na Lochlannaigh. Roghnaíodh an fhoinsé mar bhí buanna na fianaise measartha follasach. Labhair an rang faoin fhoinsé agus cé acu a bhí nó nach raibh sé go maith mar fhianaise. I ndiaidh na díospóireachta, chonaic an rang LÉDFÚTT den chéad uair. Arís fágadh bearna i ndiaidh na bhfocal le ligint do na foghlaimeoirí teacht ar thátal maidir le tábhacht thréithe na bhfoinsí áirithe sin. Ag an deireadh, chuir an taighdeoir buanna agus teorainneacha na dtréithe go léir in iúl don rang. Ina dhiaidh sin, fuair gach grúpa tréithe áirithe na bhfoinsí agus an fhoinsé chéanna. Rinne gach grúpa anailís ar an fhoinsé de réir na dtréithe sin agus tugadh aischothú don rang go léir a líon bileog oibre. Cuireadh an cheist "**cá hiontaofa atá Foinse A do staraí atá ag déanamh staidéir ar mhná na Lochlannach?**" ar na grúpaí.



Mar chuid den scafall, bhí rún ag an taighdeoir scileanna na húsáideachta agus na hiontaofachta a chónascadh trí staidéar ar dhá fhoinsé thar a bheith difriúil faoi aon eachtra amháin. Arís, bhí an t-ábhar sin comhthéacs-leabaithe mar rinne na daltaí staidéar ar Chath Chluain Tarbh. Fuair siad bunfhoinsé thar a bheith claonta agus tasc “smaoineamh taobh amuigh den bhosca” a dhéanamh agus, ansin, anailís LÉDFÚTT iomlán a dhéanamh. Ansin, d’amharc na daltaí ar fhoinsé B, sliocht nó foinsé tháinisteach ó staraí measartha iontaofa. Arís roghnaíodh d’aon toisc an fhoinsé sin chun codarsnacht fhollasach a sholáthar do na foghlaimeoirí. Chuaigh na grúpaí trí na próisis chéanna agus, faoi dheireadh, bhí orthu ceist a fhreagairt: **Cá húsáidí agus cá hiontaofa atá Foinsé B do staraí atá ag déanamh staidéir ar Chath Chluain Tarbh?** Chonacthas don taighdeoir nach raibh caill ar bith ar scafall na foghlama ach go mbeadh air céim nó dó eile ar a laghad agus ní ba mhó ama a thabhairt do na foghlaimeoirí chun na scileanna seo a fhoirfiú. Cuireadh foinsé eile ó IbnFadlan i scrúdú an tsamhraidh nach bhfaca na daltaí ariamh agus cuireadh na ceisteanna céanna orthu: **(c) (i) Cad é a chuireann Foinsé B in iúl dúinn faoi na Lochlannaigh? (ii) Cá húsáidí agus cá hiontaofa atá Foinsé B do staraí atá ag déanamh staidéir ar fhir na Lochlannach?** Ba shuimiúil na torthaí a tháinig ó na measúnuithe sin.

## 6. LUACHÁIL AR AN FHUASCAILT

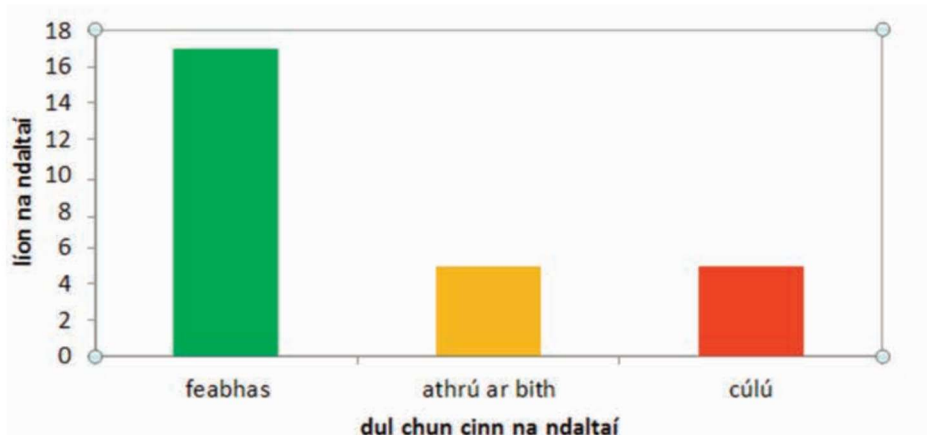
Bhí 28 ndalta sa rang. Ar an iomlán, bhí feabhas le feiceáil in obair 17 acu, fuair cúigear an marc céanna agus bhí marc ní b’isle ag cúigear eile (triúr acu a bhí ag feidhmiú ag leibhéal 3 cheana féin um Cháisc). Faoi dheireadh an taighde, bhí naoi ndalta dhéag ag feidhmiú ar leibhéal #2 nó ní b’airde agus bhain aon duine dhéag leibhéal #3 amach, léiríodh dul chun cinn ó mheasúnú #1 agus d’fhéadfaí a mhaíomh nach gcuireann aois constaic roimh fhorbairt scileanna na bhfoinsí agus go dtugtar bunús leis an dearcadh soch-chultúrtha de réir thorthaí an taighde seo.



Fíor 2: leibhéal na ndaltaí measúnú #2

Ina theannta sin, bhain dáréag ardú leibhéil amach. Agus daltaí ag bogadh ó leibhéal #1 go dtí leibhéal #2, is féidir a mhaíomh nach raibh mórán forbartha déanta ach go ndearnadh iarracht ní b’fhearr agus bhí tús le tuiscint na scileanna bainte amach acu. Mar sin féin, nuair a bhreathnaítear ar an chúigear (b3, b5, c10, b9, b14) a bhog ó leibhéal #2 go dtí leibhéal #3, is léir go ndeachaigh an t-athrú i modhanna na foghlama i bhfeidhm go mór orthu. Bhain gach foghlaimeoir (seachas b3) úsáid as na “rialacha simplí” nó LÉDFÚTT ina gcuid freagraí. Sholáthair sé sin creatlach smaoinimh dóibh agus d’éascaigh freagairt na ceiste. Luífeadh sé le réasún gur chuidigh an chreatlach go mór leo chun an coincheapadh a struchtúru agus a chomhordú. Bhí anailís chriticiúil i bhfeidhm ag na daoine sin agus, nuair a chuirtear an dream eile a bhí ag feidhmiú ar leibhéal #3 cheana féin san áireamh, is féidir teacht ar an tátal go raibh rath leis an chur chuige soch-chultúrtha.

Mar sin féin, i gcásanna áirithe, ardaíodh saincheisteanna fá dtaobh d’éifeachtacht na modhanna. Tugadh faoi deara ar thitim ghnóthachtála maidir le cúigear daltaí. D’fhéadfaí ceathrar acu a mhíniú mar mhionathrú gnóthachtála taobh istigh de leibhéal ardchumasach mar baineadh leibhéal #3 amach sa mheasúnú réamhthrialach agus iarthrialach. Ach i gcás dalta eile (c1), thit an foghlaimeoir ó leibhéal #2 go dtí leibhéal #1. Ina theannta sin, bhí beirt eile (c8 agus c12) nach ndearna dul chun cinn ar bith agus ní dhearna ceachtar acu iarracht ar bith ar an cheist i measúnú #1 nó measúnú #2. Ba shuimiúil fosta gur éirigh leis an triúr acu stór focal na bhfoinsí a aimsiú i scrúdú na Nollag. Mar sin de, bhí sracshealbhú na teanga ag na foghlaimeoirí sin ach ní raibh dul chun cinn ar bith maidir le forbairt na scileanna le sonrú.



**Fíor 3: torthaí iarthrialach**

Tuigeadh don taighdeoir nár éirigh leis na foghlaimeoirí eile mar gheall ar mheascán cúiseanna, ábaltacht íseal agus easpa inspreagadh intreach san áireamh ach, de réir mar a mhachnaigh an taighdeoir ar na ceachtanna féin, tháinig an bhraistint chun solais nár caitheadh go leor ama sna ceachtanna le comhthéacs leabaithe a chruthú.

foghlaimeoir	PiE	Gaeilge %	Mata	marc Nollag	measúnú #1	measúnú #2
b1	4	60	3	4	0	4
b2	4	88	5	4	2	4
b3	5	59	9	4	5	6
b4	2	42	4	4	2	4
b5	7	50	4	2	5	6
b6	5	64	3	4	3	5
b7	3	54	4	4	2	2
b8	8	62	5	4	4	7
b9	4	77	5	4	4	6
b10	3	67	4	4	0	3
b11	5	85	4	4	6	5
b12	4	47	3	4	3	3
b14	4	79	3	4	4	7
c1	4	52	3	4	4	2
c2	8	99	7	4	7	6
c3	4	68	4	4	5	4
c4		100		4	6	8
c5	1	52	2	4	0	3
c6	6	93	7	4	4	5
c7	4	78	4	2	0	3
c8		67		4	0	0
c9	5	49	4	4	2	3
c10		87		4	4	6
c11		74		4	6	6
c12	5	62	4	4	0	0
c13		93		4	4	5
c14	5	72	4	4	8	7

**Fíor 4: tábla sonraí na ndaltaí**

## 7. AN DÓIGH A N-ATHRÓFAR CLEACHTAS AMACH ANSEO

Ardaíodh saincheist nua mar thoradh ar an taighde seo. An bhfuil crios litearthachta riachtanach sula dtosaíonn forbairt na scileanna cognaíocha in oideachas trí mheán na Gaeilge? Mar a bhí luaite cheana féin, tá “*access to sufficient comprehensible input in the target language*” ina bhunriachtanas faoi choinne sealbhú teanga. Is dúshraith fhorbairt na scileanna í sealbhú teanga nó tuiscint chasta choimpléascach, agus tá úsáid anilíseach na teanga mar chuid dhílis den smaointeoireacht anilíseach chriticiúil féin. Thar a cheann sin, ba léir go raibh sealbhú teanga agus forbairt scileanna na bhfoinsí (mar phróiseas cognaíoch) i bhfad ní b'éifeachtaí i measc na bhfoghlaimeoirí sin nuair a baineadh úsáid as modhanna foghlama ó dhearcadh soch-chultúrtha na hoideolaíochta. Ar a shon sin, tháinig impleachtaí eile amach ón taighde seo maidir le lucht churaclam na staire mar ba léir go raibh i bhfad ní ba mhó ama le caitheamh ar an obair i ngrúpaí agus go mbeadh ar an taighdeoir úinéireacht bhreise ar an bhfoghlaim a thabhairt do na foghlaimeoirí. B'fhiú don taighdeoir ábhar na staire a laghdú agus eolas an ábhair a úsáid mar sheoladán i dtreo fhorbairt na scileanna seachas eolas a theagasc dá leas féin. Is ón túsphointe sin a thosófar an chéad timthriall eile i dtaighde feidhmeach an taighdeora.





## TAGAIRTÍ

- Bruner, J. (1985). Models of the learner in *Educational Researcher*, 14 (6) 197-200.
- Bruner, J. (2004). A short history of psychological theories of learning, in *Daedalus*, 133, (1) 13-20.
- Cummins, J. (1983). Language proficiency, biliteracy and French immersion, in *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 8 (2) 117.
- Cummins, J. (1983). Bilingualism and special education: Program and pedagogical issues, in *Learning Disability Quarterly*, 6 (4) 373-386.
- Cummins, J. (2000). Academic language learning, transformative pedagogy, and information technology: Towards a critical balance, in *TESOL Quarterly*, 34 (3) 537-548.
- de Oliveira, L. C. (2010). Nouns in history: Packaging information, expanding explanations, and structuring reasoning' in *The History Teacher*, 43 (2) 191-203.
- Edwards, A. D. (1978). The "language of history" and the communication of historical knowledge, in A. K. Dickinson & P. J. Lee (eag.), *History teaching and historical understanding*. (lgh 54-71). Londain: Heinemann.
- Freire, P. (1983). *Pedagogy of the oppressed*. Nua-Eabhrac: Continuum.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford: OUP.
- Kobrin, D. (1995). Let the future write the past: Classroom collaboration, primary sources, and the making of high school historians, in *The History Teacher*, lml. 28, Uimh. 4 503-512.
- Long, M. H. (1983) Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom, in M. A. Clarke agus J. Handscombe (eag.), *On TESOL '82: Pacific perspectives on language learning and teaching* (lgh. 207-25). Washington: Heinemann.
- McNiff, J. (1995). *Action research for professional development*. Dorset: Heinemann.
- Skinner, B. F. (1950). Are theories of learning necessary? in *Psychological Review* 57, 193-216.
- Somekh, B. (2006). *Action research: A methodology for change and development*. Maidenhead.
- VanSledright, B. (2002) Confronting history's interpretive paradox while teaching fifth graders to investigate the past, in *American Educational Research Journal*, lml.39, Uimh.4, 1089-1115.
- VanSledright B. agus Kelly C. (1998). Reading American history: The influence of multiple sources on six fifth graders. *The Elementary School Journal*, 98 (3) 239-265.
- Wineburg, S. (1991). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28, 495-519.
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge:MA.
- Vygotsky, L.S. (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky*. Nua-Eabhrac: Continuum.