Iniúchadh ar an bhFoghlaim Thascbhunaithe mar Chur Chuige le Scileanna Idirghníomhaithe Cainte a Fhorbairt sa Ghaeilge in Iar-bhunscoileanna meán-Bhéarla (T2)

Pearse Ahern, BEng, Ardteastas san Oideachas, agus MTeach

22260618

Tráchtas PhD a cuireadh faoi bhráid
Scoil na Teanga, na Litearthachta agus an Oideachais Luath-Óige
Institiúid Oideachais
Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath

Feitheoirí

An Dr Aisling Ní Dhiorbháin (Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath)
An tOll. Emeritus Pádraig Ó Duibhir (Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath)

Bealtaine 2026

Dearbhú

Dearbhaím leis seo gurb é mo shaothar féin amháin an t-ábhar seo atá á leagan isteach agam i gcomhair measúnaithe ar an gclár staidéir le haghaidh na dámhachtana Dochtúireacht san Fhealsúnacht, agus go bhfuil gach cúram réasúnach glactha agam leis sin a dheimhniú, agus tá na rialacháin agus dearbhú a bhaineann le hIntleacht Shaorga Ghiniúnach comhlíonta agam, ar feadh m'eolais, gur saothar bunaidh é seo nach sáraíonn aon dlí cóipchirt, agus nár baineadh as saothar aon duine eile é ach amháin agus a mhéid go luaitear agus go n-aithnítear an saothar sin laistigh de théacs mo shaothairse. Dearbhaím nár baineadh úsáid as an Intleacht Shaorga Ghiniúnach agus an tráchtas seo á chur le chéile agam.

Sínithe: Pearse Ahern
Uimhir Aitheantais: 22260618
Dáta: 10 Lúnasa 2026

Nóta Buíochais

Is iomaí duine a thug tacaíocht dom le linn thuras an tráchtais seo. Ní bheadh an spás agam chun iad ar fad a lua sa nóta seo ach é sin ráite, ní mór dom tagairt a dhéanamh do chuid acu. Ar an gcéad dul síos ba mhaith buíochas ó chroí a ghabháil le mo bheirt fheitheoirí, an Dr Aisling Ní Dhiorbháin agus an tOll. Pádraig Ó Duibhir. Chuir siad comhairle agus saineolas iontach ar fáil dom agus rinneadh é sin go fial flaithiúil. Nuair a bhí mé ag dul amú sa léann bhí an bheirt acu foighneach liom agus murach iad ní bheinn cóngarach don phointe seo sa turas. Thairis sin, ba mhaith liom buíochas a ghabháil leis an bhfoireann i Scoil na Teanga, na Litearthachta agus an Oideachais Luath-Óige, Campas Phádraig, Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath. Roinn sibh tuairimí fiúntacha liom agus thug sibh tacaíocht láidir dom nuair a bhí sí de dhíth orm agus nuair a bhí an misneach ag imeacht uaim. Bheadh faillí á déanamh agam murar scríobh mé nóta beag faoin bhfoireann i Leabharlann Uí Chriogáin. Tá obair na gcapall á déanamh agaibh go ciúin agus cuireann sibh go mór le saol na hOllscoile.

Tá focal faoi leith tuillte chomh maith ag na múinteoirí agus na scoláirí rannpháirteacha. D'oscail sibh doirse na seomraí ranga dom agus phléigh sibh leis an taighde le fuinneamh. Chuir bhur gcuid tuairimí bunús faoin taighde agus is cinnte go bhfuil ardmholadh tuillte agaibh as sin. Mar aon leis sin, ba mhaith buíochas a ghabháil le Breed Murphy a chuir ina luí orm tabhairt faoin turas seo agus don Dr Ríona Nic Congáil a labhair liom ag an tús nuair a bhí mé ag iarraidh cur amach a fháil ar an gcóras.

Ar deireadh, ach ní ar a laghad, teastaíonn uaim buíochas a ghabháil le mo chomhbhádóirí sa bhaile. Ar scáth a chéile a mhaireann na daoine agus fuair mise scáth ceart i gcónaí ó mo bhean chéile Nuala agus mo mhac Ted. Is féidir talamh slán a dhéanamh de gur sibhse lá na bprátaí le linn an ghorta mhóir agus in éineacht leis sin is sibhse go síoraí an chloch is mó ar mo phaidrín.

Foilseacháin

Ahern, P. (2025). An féidir leis an bhFoghlaim Thascbhunaithe um Theanga an Dearadh Uilíoch Don Fhoghlaim a chur chun cinn i gComhthéacs Teagasc Ionchuimsitheach na Gaeilge?. *REACH: Journal of Inclusive Education in Ireland*, *38*(1). Retrieved from https://reachjournal.ie/index.php/reach/article/view/633

Ahern, P. (2025). Can Task-Based Language Learning Promote the Use of Universal Design for Learning in the Context of Inclusive Irish Language Teaching?. *REACH: Journal of Inclusive Education in Ireland*, *38*(1). Retrieved from https://reachjournal.ie/index.php/reach/article/view/630

Ní Dhiorbháin, A., Burke, P., Ó Duibhir, P., Nic Craith, D., Ó Breacháin, C., Ahern, P., Ní Dhubhghaill, E., & English, A. (2025). Teaching and Learning Irish in English-Medium Schools: *Literature Review and Perspectives of National Stakeholders. Dublin: Department of Education and Youth.*

Clár an Ábhair

Dearbhú ii
Nóta Buíochais iii
Foilseacháin iv
Clár an Ábhair v
Liosta Giorrúchán xiii
Liosta na dTáblaí xiv
Liosta na bhFíoracha xv
Gluais xvii
Achoimre xx
Caibidil 1: Réamhrá 1
1.1 Réamhrá 1
1.2 Stádas na Gaeilge agus Comhthéacs an Taighde 2
1.2.1 An Ghaeilge sa Chóras Oideachais 3
1.3 Na hIar-bhunscoileanna T2 4
1.4 Na Cláir Staidéir don Ghaeilge sna hIar-bhunscoileanna i bPoblacht na hÉireann 5
1.4.1 Na Measúnuithe Rangbhunaithe sa tSraith Shóisearach 8
1.4.2 An Bhéaltriail san Ardteistiméireacht 10
1.5 Inniúlacht na Gaeilge atá faoi Chaibidil sa Taighde Reatha 12
1.6 Tuairimí na gCigirí Maidir le Múineadh na Gaeilge sna hIar-bhunscoileanna T2 14
1.7 Spreagadh an Údair 15
1.8 Réasúnaíocht don Taighde 16
1.9 Conclúid 17
Caibidil 2: Léirbhreithniú ar an Litríocht 20
2.1 Réamhrá 20
2.2 Foghlaim agus Sealbhú Dara Teanga 21
2.3 Teoiricí Foghlama a Bhaineann le Staidéar ar an Dara Teanga 22
2.4 An Teagasc Ionduchtach agus an Teagasc Déaduchtach 24
2.5 Na Trí Chur Chuige chun Plé leis an nGramadach 26
2.6 An Siollabas Struchtúrtha (Sintéiseach) agus an Siollabas Gnásúil (Anailíseach) 29
2.7 Sealbhú Dara Teanga atá faoi Stiúir Teagascóra 31
2.8 Inniúlacht agus Feidhmíocht sa Dara Teanga 32
2.9 An Fhoghlaim Fhollasach agus an Fhoghlaim Intuigthe 34
2.10 An Seasamh Idirghníomhaithe 37
2.11 Líofacht sa Dara Teanga 42
2.12 An Chuimhne Fheidhmiúil 43
2.12.1 An Chuimhne Fhollasach agus an Chuimhne Ghnásúil 44

2.13 Samhail Giniúna Urlabhra Levelt 46
2.14 Na Cúig Ghné den Teanga Labhartha 47
2.15 Cúrsaí Pragmatacha agus an Idirtheanga 49
2.16 Piléaraid Penta 50
2.17 An Teoiric Shoch-chultúrtha (An Creat Teoiriciúil) 52
2.17.1 An Zón Neasfhorbartha 52
2.17.2 An Féinriar agus an Féinrialachán 53
2.17.3 An Scafláil (An Fhoghlaim Chéimneach) 54
2.17.4 Perezhivanie 55
2.17.5 An Chaint Phríobháideach 57
2.17.6 An Chumarsáid Trí Mheán na bhFógraí 57
2.17.7 An Mhodheolaíocht ina hUirlis agus ina Toradh 59
2.18 Intreoir ar FTBT 59
2.18.1 An Fhoghlaim Thascbhunaithe agus Struchtúr Ceachta 60
2.18.2 Saintréithe an Chur Chuige (FTBT) 62
2.18.3 Tasc nó Gníomhaíocht Ghinearálta (Critéir do na Tascanna) 65
2.18.4 An Sprioctasc agus an Tasc Oideolaíoch 65
2.18.5 Paraiméadair an Taisc 67
2.18.6 Toipeolaíocht na dTascanna 68
2.19 Gníomhaíochtaí Éagsúla chun Scileanna Idirghníomhaithe Cainte a Fhorbairt 69
2.20 An Measúnú Múnlaitheach Fite Fuaite leis an Teagasc 70
2.21 Ag Cur FTBT i gComparáid le Modh na Glaschéime agus TTT 72
2.22 Siollabais Thascbhunaithe 75
2.22.1 Samhail Thriadach Long 75
2.22.2 Tionscadal Bangalore 76
2.22.3 Siollabas Tascbhunaithe Long 77
2.22.4 Siollabas Tascbhunaithe Robinson 77
2.22.5 Siollabas Tascbhunaithe Ellis 79
2.23 Siollabas Tascbhunaithe atá Feiliúnach d'Fhoghlaimeoirí ag Leibhéal A1 79
2.24 Siollabas Tascbhunaithe i gComparáid le Siollabais Struchtúrtha 81
2.25 Tionchar FTBT ar an Seomra Ranga 83
2.26 An Fhorbairt Ghairmiúil 84
2.26.1 Ról an Mhúinteora in FTBT 89
2.27 Braistintí Páirtithe Leasmhara ó Thaobh FTBT de 90
2.27.1 Braistintí na Scoláirí faoi FTBT 95
2.28 An Creat Coincheapúil 98
2.29 An Chonclúid 99

Caibidil 3: An Mhodheolaíocht 101
3.1 Réamhrá 101
3.2 Na Ceisteanna Taighde 102
3.3 Paraidím an Taighde (An Pragmatachas) 102
3.3.1 An Ointeolaíocht (Réaltacht Neamhshingilteach) 104
3.3.2 An Eipistéimeolaíocht (Suibiachtaí) 104
3.3.3 Aisceolaíocht (Luach-luchtaithe) 105
3.4 Seasamh an Taighdeora 106
3.5 An tSamhail Mhachnaimh 106
3.6 Intreoir Tosaigh ar an Taighde Dearadhbhunaithe 109
3.6.1 Na Trí Phas sa Taighde Dearadhbhunaithe 111
3.6.2 Na hEilimintí Riachtanacha don Taighde Dearadhbhunaithe 112
3.6.3 Amanna Oiriúnacha don Taighde Dearadhbhunaithe 114
3.6.4 Na Trí Leagan Dhifriúla den Taighde Dearadhbhunaithe 116
3.7 Treochlár leis an Taighde Dearadhbhunaithe a Chur i bhFeidhm 117
3.8 An Próiseas don Obair Allamuigh sa Taighde Dearadhbhunaithe 119
3.8.1 Ord na gCéimeanna a Leanadh don Obair Allamuigh 120
3.8.2 An Ceangal idir an Taighde Dearadhbhunaithe agus an Fhorbairt Ghairmiúil 122
3.9 Rogha Mhalartach agus Nasc leis an gCreat Coincheapúil 122
3.10 Intreoir ar na Modhanna Taighde 124
3.10.1 Modhanna Cáilíochtúla 124
3.10.2 Sampláil agus na Rannpháirtithe 125
3.11 Earcú Rannpháirtithe agus Cúrsaí Eitice 126
3.12 Na hUirlísí Taighde do na Trí Thimthriall 129
3.12.1 An tAgallamh roimh an Idirghabháil 131
3.12.2 Critéir don Fhorbairt Ghairmiúil Éifeachtach 132
3.12.3 Cur Síos ar an dá Cheardlann Forbartha Gairmiúla 133
3.12.4 An Sceideal Breathnóireachta 140
3.12.5 An tAgallamh tar éis na hIdirghabhála 141
3.12.6 An Grúpa Fócais 141
3.12.7 Dialann an Taighdeora 142
3.13 Staidéar Bailíochtaithe agus An Anailís Teimpléid 143
3.14 Cúrsaí Códúcháin a Bhaineann leis an Anailís Teimpléid 144
3.14.1 Na Téamaí a Priori 147
3.15. Na Céimeanna a Leanadh le linn Anailís Teimpléid 148
3.16 Anailísiú ar Shonraí 151
3.16.1 Tras-scríobh agus dul i dTaithí ar na Sonraí 151

3.16.2 Na Téamaí a Priori agus an Réamhchódúchán 152
3.16.3 Braisliú Bunaithe ar Fhothacar na Sonraí 152
3.16.4 Na Teimpléid Tosaigh agus Forbairt na dTeimpléad 153
3.16.5 An Léirmhíniú Deireanach ar na Sonraí 154
3.17 An Déantán Oideachasúil agus Rogha na dTascanna 155
3.18 An Chonclúid 158
Caibidil 4 Torthaí agus Anailís 160
4.1Intreoir 160
4.2 Achoimre ar an Modheolaíocht 161
4.3 Cuid A: Torthaí na Sonraí a Bhaineann leis an bhForbairt Ghairmiúil 164
4.3.1 Fócas ar an Ábhar 165
4.3.2 An Fhoghlaim Ghníomhach 166
4.3.3 Ag Tacú Leis an gComhoibriú 166
4.3.4 Tréimhse Inbhuanaithe 167
4.3.5 Múnlóireacht ar an gCleachtas Éifeachtach 168
4.3.6 Oiliúint agus Tacaíocht ó Shaineolaí 170
4.3.7 Deiseanna don Aiseolas agus don Mhachnamh 170
4.4 Torthaí na Sonraí a Bhaineann le Bhraistintí na Múinteoirí ar FTBT 172
4.5 Téama 1: Spreagadh agus Gníomhú na Scoláirí 172
4.5.1 Scagaire Mothachtálach 173
4.5.2 An Piartheagasc agus an Comhoibriú 175
4.6 Téama 2: Pleanáil agus Feidhmiú 175
4.6.1 Feasacht Maidir le FTBT 176
4.6.2 Bainistíocht Ranga 177
4.6.3 Acmhainní 177
4.7 Téama 3: Fórsaí Normatacha 178
4.7.1 Guth na scoláirí 179
4.7.2 Cumas agus Aois na Scoláirí 180
4.7.3 Feiliúnacht don Idirbhliain 182
4.7.4 Fócas Ceart ar an nGramadach 182
4.8 Téama 4: Measúnú 184
4.8.1 Cúltionchar na Scrúduithe 185
4.8.2 An Measúnú chun Foghlama nó an Measúnú Múnlaitheach 186
4.8.3 Tráth na Scoilbhliana agus Cúrsaí Ama 188
4.9 Torthaí na Sonráí a Bhaineann le Braistintí na scoláirí 188
4.10 Téama 1: Mealltach agus Spreagúil 189
4.10.1 Spraiúil agus Sóisialta 189

4.10.2 An Fhoghlaim Ghníomhach agus Idirghníomhach....190
4.10.3 Na Mothúcháin....191
4.10.4 Sos ón Leabhar agus Éagsúlacht....191
4.11 Téama 2: An Fhorbairt Bhraite....192
4.11.1 Breis Gaeilge á Labhairt agus Stór Focal níos Fearr....192
4.11.2 Eifeachtúlacht na Scoláirí....194
4.12 Téama 3: Struchtúr an Cheachta....195
4.12.1 Tábhacht an Réamhthaisc....196
4.12.2 Tábhacht na hAnailíse ar an Teanga....197
4.12.3 Nasc leis an Saol Réadúil....198
4.12.4 Rogha na dTascanna....200
4.13 Téama 4 Bacainní agus Dúshláin....201
4.13.1 Tuilleadh Tuisceana ag Teastáil....202
4.13.2 Measúnú agus Aiseolas....203
4.13.3 An tUalach Cognaíochta....204
4.14 Sintéisiú ar na Torthaí a d'Eascair as na Sonraí....205
4.14.1 An Fhorbairt Ghairmiúil mar Bhunús don Athrú Oideolaíoch....206
4.14.2 Gníomhú agus Lárnacht na Scoláirí....206
4.14.3 Ábhair Thacúla agus Nasc leis an Saol Réadúil....207
4.15 An Anailís agus Gné Fheidhmeach an Taighde....209
4.15.1 Athruithe ar an bhForbairt Ghairmiúil agus Scéal na Sonraí (Scoil A)....211
4.15.2 Athruithe ar an bhForbairt Ghairmiúil (Scoil B)....213
4.15.3 Athruithe ar an bhForbairt Ghairmiúil (Scoil C)....215
4.15.4 Mionathruithe ar na Tascanna (Scoil A)....216
4.15.5 Mionathruithe ar na Tascanna (Scoil B)....217
4.15.6 Mionathruithe ar na Tascanna (Scoil C)....219
4.16 Cuid B: Plé ar na Sonraí a Bhaineann leis an bhForbairt Ghairmiúil....221
4.16.1 Fócas ar an Ábhar....222
4.16.2 An Fhoghlaim Ghníomhach....223
4.16.3 Ag Tacú leis an gComhoibriú....224
4.16.4 Tréimhse Inbhuanaithe....225
4.16.5 Múnlóireacht ar an gCleachtas Éifeachtach....226
4.16.6 Tacaíocht ó Shaineolaí, Aiseolas agus Machnamh....226
4.17 Intreoir ar an nGné Bhunúsach agus Braistintí na Múinteoirí....228
4.17.1 An Réamhanailís ar na hAgallaimh (Scoil A)....228
4.17.2 An Braisliú de na Sonraí ó na Múinteoirí i Scoil A....230
4.17.3 An Teimpléad Tosaigh do Bhraistintí na Múinteoirí....232

4.17.4 Intreoir ar na Téamaí Deiridh 234
4.18 Plé ar Bhraistintí na Múinteoirí maidir le FTBT mar Chur Chuige 236
4.18.1 Scagaire Mothachtálach agus Muinín na Scoláirí 237
4.18.2 Athchleachtadh, Feasacht Teanga agus Gníomhú Cognaíoch 238
4.18.3 An Piarmhúineadh agus an Comhoibriú 238
4.19 Plé ar an bPleanáil agus an Feidhmiú 239
4.19.1 Feasacht maidir le FTBT 239
4.19.2 Bainistíocht Ranga 240
4.19.3 Acmhainní Teagaisc 241
4.20 Na Fórsaí Normatacha 242
4.20.1 Cúltionchar na Scrúduithe 243
4.20.2 Guth na Scoláirí 244
4.20.3 Cumas agus Aois na Scoláirí 245
4.20.4 Feiliúnacht na hIdirbhliana 247
4.20.5 Fócas ar an nGramadach 248
4.21 An Measúnú chun Foghlama nó an Measúnú Múnlaitheach 250
4.22 Anailís ar Bhraistintí na Scoláirí ag Tosú leis an nGrúpa Fócais i Scoil A 251
4.22.1 Braisliú de na Sonraí ó na Scoláirí i Scoil A 253
4.22.2 Teimpléad Deiridh Maidir le Braistintí na Scoláirí 254
4.23 Braistintí na Scoláirí 255
4.23.1 Gnéithe Spraiúla agus Sóisialta 256
4.23.2 An Fhoghlaim Ghníomhach agus Idirghníomhach 258
4.23.3 Na Mothúcháin agus Cleachtadh ar an Dara Teanga 259
4.23.4 An Téacsleabhar agus Éagsúlacht sa Teagasc 261
4.23.5 Breis Gaeilge á Labhairt agus Stór Focal ní B'fhearr 262
4.23.6 Plé ar Fhéinéifeachtúlacht na Scoláirí 263
4.23.7 Tuilleadh Oiliúna ag Teastáil 265
4.23.8 Measúnú agus Aiseolas 266
4.23.9 An Réamhthasc 268
4.23.10 Taifeach na Teanga 269
4.23.11 Nasc leis an Saol Réadúil 271
4.23.12 Na Tascanna ab Fhearr leis na Scoláirí 273
4.23.13 Ualach Cognaíochta 274
4.24 Sintéisiú ar an Anailís agus Conclúid 275
Caibidil 5: Conclúidí agus Moltaí 278
5.1 Intreoir 278
5.2 Achoimre ar an Litríocht 278

5.3 Na Ceisteanna Taighde 280
5.3.1 An Fhorbairt Ghairmiúil 280
5.3.2 Forbairt Ghairmiúil ní B'fhadtéarmaí ag Teastáil 282
5.3.3 An Mhúnlóireacht a Cheangal leis an Seomra Ranga 282
5.3.3 Moltaí eile don Fhorbairt Ghairmiúil 284
5.3.4 Achoimre ar na Moltaí don Fhorbairt Ghairmiúil 285
5.4 Braistintí na Múinteoirí 288
5.4.1 Tionchar na Scrúduithe 288
5.4.2 Oiriúnach don Idirbhliain 290
5.5 Braistintí na Scoláirí 291
5.5.1 Tábhacht na Scaflála do na Scoláirí 293
5.5.2 Fiúntas na Pleanála agus na hAnailíse Teanga do na Scoláirí 294
5.6 Teorainneacha an Taighde 296
5.7 Luach an tSaothair agus Buanna an Taighde 297
5.8 Taisclann Tascanna le Gné Theicneolaíochta a Bhunú 299
5.9 Moltaí agus Tograí a Eascraíonn as an Taighde 300
5.10 Achoimre ar na Conclúidí 302
Tagairtí 33055

Aguisín A1: Blúirín na Tras-scríbhinne ón Réamhagallamh leis na Múinteoirí ó Scoil A… 374
Aguisín A2: Blúirín na Tras-scríbhinne ón Iar-agallamh leis an Múinteoir Brian 375
Aguisín A3: Blúirín na Tras-scríbhinne ón nGrúpa Fócais i Scoil 376
Aguisín B: An Sceideal Breathnóireachta 377
Aguisín C: Faomhadh Eiticiúil 378
Aguisín D: Ráiteas i dTeanga Shimplí don Phríomhoide agus don Chathaoirleach 379
Aguisín E: Foirm i nDáil le Toiliú Feasach don Phríomhoide agus don Chathaoirleach 382
Aguisín F: Ráiteas i dTeanga Shimplí do na Múinteoirí 385
Aguisín G: Foirm i nDáil le Toiliú Feasach do na Múinteoirí 388
Aguisín H: Ráiteas i dTeanga Shimplí do na Daltaí 391
Aguisín I: Foirm i nDáil le hAontú Feasach do na Daltaí 393
Aguisín J: Ráiteas i dTeanga Shimplí do na Tuismitheoirí agus do na Caomhnóirí 395
Aguisín K: Foirm i nDáil le Toiliú Feasach do na Tuismitheoirí agus do na Caomhnóirí 397
Aguisín L: Sceideal don Réamhagallamh le Múinteoirí 399
Aguisín M: Sceideal don Iar-agallamh le Múinteoirí 400
Aguisín N: Ceisteanna Táscacha don Ghrúpa Fócais tar éis na hIdirghabhála 401
Aguisín O: Cuid de na Sleamhnáin ón gCéad Seisiún Forbartha Gairmiúla 402
Aguisín P: An Códleabhar do Bhraistintí na Múinteoirí 403
Aguisín Q: Gabhálacha Scáileáin de na Físeáin ag Míniú na dTascanna 405
Aguisín R: Cárta Sracfhéachana ar na Ceistfhocail (eolas follasach) 406
Aguisín S: An Mata Teanga (dearadh ag deireadh an tríú timthriall taighde) 408
Aguisín T: Rangú na nAmhrán Samplach ón dá Leagan 410
Aguisín U: Cártaí Teanga Éagsúla do Thascanna Difriúla 411
Aguisín V: *Aimsigh an Difear* 413

Aguisín W: An Pacáiste Oibre don Tasc: *Cad is Ainm Dom*? 414
Aguisín X: Bileog Anailíse na Scoláirí don Iarthasc 420
Aguisín Y: Dhá Leagan den Chárta Teanga don Traein faoin Talamh 421
Aguisín Z: Na Frapaí don Tasc: Athnuachan Cánach 422

Liosta Giorrúchán

CCCT: Cur Chuige Comhtháite Teagasc

CNCM: An Chomhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta

CSS: Coimisiún na Scrúduithe Stáit

FTBT: Foghlaim Thascbhunaithe um Theanga

MRB: Measúnú Rangbhunaithe

ROS: An Roinn Oideachais agus Scileanna

T2: Dara Teanga nó Teanga Bhreise

TDB: Taighde Dearadhbhunaithe

TTT: Taispeántas-Taithí-Táirgeadh

Liosta na dTáblaí

Tábla 1.1: Cuid den Ghreille Féinmheasúnaithe....13
Tábla 2.1: Trí Chineál Siollabais: Struchtúrtha, Feidhmiúil Nóiseanúil & Tascbhunaithe....32
Tábla 2.2: Staidéar Roghnaithe ar na Mothúcháin agus Comhthéacs na Foghlama....56
Tábla 2.3: Cineál Tasc Éagsúil le Bearnaí Eolais....60
Tábla 2.4: Critéir chun an Tasc a Cheangal leis an bhFráma Comónta (FTCE)....67
Tábla 2.5: Gníomhaíochtaí Éagsúla leis an Idirghníomhú Cainte a Chleachtadh....70
Tábla 2.6: Toscaí a Bhaineann le Creat Triadach ar Chomhpháirteanna Robinson....78
Tábla 2.7: T-Thástáil Neamhspleách ón Réamhthriail do na Foghlaimeoirí....94
Tábla 2.8: T-Thástáil Neamhspleách ón Iarthriail do na Foghlaimeoirí....94
Tábla 3.1: Na Céimeanna Éagsúla ó na Timthriallta Difriúla sa Taighde Reatha....130
Tábla 3.2: Na Naisc idir na Téamaí a Priori agus an Léirmheas Litríochta....147
Tábla 4.1: Córas Códúcháin chun Foinse na Sonraí a Aithint....161
Tábla 4.2: Céimeanna sa dá Ghné den Taighde....162
Tábla 4.3: Bonn na dTéamaí a Priori sa Léirmheas Litríochta....163
Tábla 4.4: Critéir Darling-Hammond et al. (2017) don Fhorbairt Ghairmiúil Éifeachtach....164
Tábla 4.5: Líon na dTagairtí maidir leis na Tascanna Difriúla....201
Tábla 4.6: Forléargas ar na Dúshláin a D'aithin na Scoláirí sna Grúpaí Fócais....202
Tábla 4.7: Achoimre ar na Mionathruithe a Tharla ag Deireadh gach Timthrialla....210
Tábla 4.8: Na Tascanna Ceangailte leis an bhFráma Thascfhoghlama (Willis, 1996)....211
Tábla 4.9: Réamhchódúchán ar na Sonraí a bailíodh ó na Múinteoirí i Scoil A....229
Tábla 4.10: An Teimpléad Tosaigh a Bhaineann le Braistintí na Múinteoirí ar FTBT....233
Tábla 4.11: Teimpléid Deiridh faoi Bhraistintí na Múinteoirí ar FTBT....235
Tábla 4.12: Réamhanailís ar na Sonraí ón nGrúpa Fócais leis na Scoláirí i Scoil A....252
Tábla 4.13: Anailís Bhraisle ar Shonraí na Scoláirí ó Scoil A....254
Tábla 4.14: Teimpléad Deiridh do Bhraistintí na Scoláirí....255

Liosta na bhFíoracha

Fíor 1.1: Na Gnéithe atá Suntasach faoin Teagasc agus faoin bhFoghlaim sa tSonraíocht T2..6

Fíor 1.2: Féintuairisciú ar na Straitéisí a bhí ag Scoláirí agus iad ag Ullmhú don Bhéaltriail 11

Fíor 2.1: Trí Mhodh le Plé leis an nGramadach mar Chuid den Siollabas 28

Fíor 2.2**:** Líon na Staidéar a rinneadh ar an Teagasc Foirmdhírithe (1980-2015) 29

Fíor 2.3: An Inniúlacht Teanga agus Béim ar Chúrsaí Pragmatacha 34

Fíor 2.4: An Caidreamh idir Léireolas agus Eolas Intuigthe 36

Fíor 2.5: Aistriú an Eolais go dtí an Chuimhne Fhadtéarmach.....37

Fíor 2.6: Forbairt na hIdirtheanga faoi Thionchar an Aschuir a Dhéantar faoi Bhrú 40

Fíor 2.7: Na Feidhmeanna a Bhaineann leis an Dá Chóras Chuimhne.....45

Fíor 2.8: Comhpháirteanna Próiseála Teanga 47

Fíor 2.9: Píléaráid-Penta 51

Fíor 2.10: Creat don Fhoghlaim Thascbhunaithe 61

Fíor 2.11: Nasc idir FTBT agus an Saol Réadúil.....64

Fíor 2.12: *Aimsigh an Difear* ag Leibhéal A1 den Fhráma Comónta (FTCE).....80

Fíor 2.13: Dúshláin a Léiríonn Múinteoirí Maidir le FTBT 92

Fíor 2.14 : An Creat Coincheapúil 98

Fíor 3.1: Comhpháirteanna an Taighde Dhearadhbhunaithe agus an Phragmatachais 101

Fíor 3.2: Na Ceithre Lionsa ón tSamhail Mhachnaimh 107

Fíor 3.3: Ceathrúna Éagsúla Taighde.....110

Fíor 3.4: Struchtúr na Taighde Dhearadhbhunaithe 111

Fíor 3.5: Na Trí Leagan Dhifriúla den Taighde Dearadhbhunaithe. 117

Fíor 3.6: Samhail de Phróiseas an Taighde Dhearadhbhunaithe.....119

Fíor 3.7: Na Ceithre Bhunphrionsabal a Bhaineann leis an Taighde Dearadhbhunaithe.....120

Fíor 3.8: Timthriall an Taighde Gníomhaíochta.....123

Fíor 3.9: An Chéad Sleamhnán ón gClár Forbartha Gairmiúla 133

Fíor 3.10: An Dara Sleamhnán ón gClár Forbartha Gairmiúla.....134

Fíor 3.11: An Tríú Sleamhnán ón gCéad Seisiún den Chlár Forbartha Gairmiúla 135

Fíor 3.12: An Ceathrú Sleamhnán ón gClár Forbartha Gairmiúla.....136

Fíor 3.13: Bealaí le Freastal ar Chúram na Gramadaí le linn Ceachtanna FTBT 137

Fíor 3.14: Pictiúr chun Cleachtadh a Dhéanamh ar na Réamhfhocail 138
Fíor 3.15: Bileog do na Scoláirí le Nótaí a Ghlacadh don Anailís le linn an Iarthaisc 139
Fíor 3.16: Braisliú Bhraistintí na Múinteoirí ó Scoil A 146
Fíor 3.17: Na Céimeanna a Bhaineann leis an Anailís Teimpléid 149
Fíor 4.1: Tuairisceoirí Cainníochtúla do na Scoláirí ó na Grúpaí Fócais..... 189
Fíor 4.2: Braistintí na Scoláirí faoin Méid Gaeilge a Labhair siad..... 194
Fíor 4.3: Ord na mBríonna in Abairtí as Gaeilge..... 221
Fíor 4.4: Léaráid Deindreagraim don Anailís Bhraisle (Sonraí na Múinteoirí i Scoil A)..... 231

Gluais

Aicseolaíocht: axiology
Anailís riachtanas: needs analysis
Anailís teimpléid: template analysis
Athmhachnamhacht an taighdeora: researcher reflexivity
Bailíocht éiceolaíochta: ecological validity
Bearna eolais: information gap
Bearna tuairime: opinion gap
Bearna réasúnaíochta: reasoning gap
Braisliú sonraí: data clustering
Braistint(í): perception(s)
Ceapadóir: formulator
Ceathrú Pasteur: Pasteur's Quadrant
Creat coincheapúil: conceptual framework
Creat teoiriciúil: theoretical framework
Códúchán léirmhínitheach: interpretive coding
Códúchán ordlathach: hierarchical coding
Códúchán tuairisciúil: descriptive coding
Coincheapadóir: conceptualiser
Comhar: collaboration
Comharaíocht: mutualism
Comhthéacs nádúrtha: naturalistic / real-world context
Creat na foghlama tascbhunaithe: framework for task-based learning
Cuimhne ghearrthéarmach: short-term memory
Cuimhne fheidhmiúil: working memory
Cuimhne fhadtéarmach: long-term memory
Cuimhne fhollasach: explicit memory
Cuimhne ghnásúil: procedural memory
Cúltionchar: backwash effect
Cumarsáid idirghníomhach: interactive communication
Déadach: dyadic
Déantán oideachasúil: educational artefact
Eadráin teanga: language mediation
Eipistéimeolaíocht: epistemology
Eolas faisnéiseach: declarative knowledge
Eolas follasach: explicit knowledge
Eolas gnásúil: procedural knowledge
Eolas intuigthe: implicit knowledge
Féinchomparáideach: ipsative
Féinéifeachtúlacht: self-efficacy
Féinfheasacht: self-awareness
Féinmheasúnú: self-assessment
Féinrialachán: self-regulation
Fócas ar fhoirm na teanga: focus on form
Fócas ar fhoirmeacha: focus on forms
Fócas ar bhrí: focus on meaning
Foghlaim fhollasach: explicit learning
Foghlaim fhionnachtanach: discovery learning
Foghlaim intuigthe: implicit learning
Foghlaim thascbhunaithe: task-based learning

Foireann tascanna: suite of tasks
Forbairt ghairmiúil phostleabaithe: embedded professional learning
Feidhmíocht: performance
Fréamhshamhlacha: embodiments
Fuaimneoir: articulator
Gníomhaíocht: agency
Gníomhaíochtaí cumarsáideacha: communicative activities
Graiméar oideolaíoch: pedagogical grammar
Hipitéis an aschuir: output hypothesis
Hipitéis an ionchuir: output hypothesis
Hipitéis idirghníomhaíochta: interaction hypothesis
Hipitéis na tréimhse criticiúla: critical period hypothesis
Idirbheartaíocht ar bhrí: negotiation of meaning
Idirghabháil: intervention
Idirghníomhaíocht: interaction
Idirspleáchas: interdependence
Idirtheanga: interlanguage
Inniúlacht teanga: language competence
Inniúlacht chumarsáideach: Communicative competence
Ionsamhlúcháin: simulations
Léireolas: explicit knowledge
Lucht an dúchasachais: innatism
Lucht an idirghníomhaíochais: interactionism
Malairt foghlama: flipped classroom
Meatuairimiú: conjecturing
Meastóireacht fhoirmitheach: formative evaluation
Measúnú múnlaitheach: formative assessment
Measúnú suimitheach: summative assessment
Measúnuithe rangbhunaithe: classroom-based assessments
Mírobair: jigsawing
Modh Ord na mBríonna: Meaning Order Aprroach
Modheolaíocht: methodology
Múnlóireacht: modelling
Ointeolaíocht: ontology
Paraiméadair an taisc: task parameters
Piartheagasc: peer teaching
Píléaráid-Penta: Pent-Pie
Pragmatachas: pragmatism
Próiseas atriallach: iterative process
Punann teanga: language portfolio
Samhail giniúna urlabhra Levelt: Levelt's model of language production
Sampláil chuspóireach: purposive sampling
Sampláil áisiúlachta: convenience sampling
Scagaire Mothálach: Affective Filter
Scileanna idirghníomhaithe cainte: oral interaction skills
Sealbhú dara teanga faoi stiúir teagascóra: instructed second language acquisition
Seasamh an taighdeora: researcher positionality
Seasamh idirghníomhaithe: interface position
Seasamh lag-idirghníomhaithe: weak interface position
Seasamh láidir-idirghníomhaithe: strong interface position

Seasamh neamh-idirghníomhaithe: non-interface position
Siollabas struchtúrtha: structured syllabus
Siollabas gnásúil: procedural syllabus
Smutáin teanga: Language chunking
Staidéar bailíochtaithe: validation study
Suíomhúil-ó-bhéal: oral-situational
Taispeántas-Taithí-Táirgeadh: Presentation-Practice-Production
Taithí saoil: *perezhivanie*
Taoiléitheoireacht: silent reading
Tasc spriocdhírithe: target task
Tasc gníomhachtaithe: activation task
Taighde dearadhbhunaithe: design-based research
Taighde gníomhaíochta: action research
Teagasc déaduchtach: deductive teaching
Teagasc ionduchtach: inductive teaching
Teoiric chognaíoch idirghníomhach: Cognitive interactionist theory
Teoiric shoch-chultúrtha: sociocultural theory
Timthriall an Taisc: Task-Cycle
Toipeolaíocht na dtascanna: task typology
Zón neasfhorbartha: zone of proximal development

Achoimre

Iniúchadh ar an bhFoghlaim Thascbhunaithe um Theanga mar Chur Chuige chun Tacú le Forbairt Scileanna Idirghníomhaithe Cainte in Iar-bhunscoileanna Meán-Bhéarla.

Pearse Ahern

Léirítear sna tuairiscí leanúnacha ó chigirí na Roinne Oideachais agus Óige nach bhfuil scileanna idirghníomhaithe cainte scoláirí iar-bhunscoile meán-Bhéarla (scoileanna T2) ag teacht leis na scileanna teanga eile atá acu sa Ghaeilge. Cuireadh taighde dearadhbhunaithe i bhfeidhm mar mhodheolaíocht chun staidéar cáilíochtúil a dhéanamh ar an bhfoghlaim thascbhunaithe um theanga (FTBT) mar chur chuige chun scileanna idirghníomhaithe cainte a fhorbairt i measc scoláirí a bhí ag freastal ar scoileanna T2.

Dearadh clár forbartha gairmiúla inar ghlac ceathrar múinteoirí páirt. Forbraíodh foireann tascanna a thagann leis an litríocht ar FTBT a d'úsáid an taighdeoir mar chuid den fhorbairt ghairmiúil sular bhain na múinteoirí leas astu lena gcuid scoláirí. Bhí trí thimthriall sé seachtaine ann ag teacht le taighde dearadhbhunaithe. Rinneadh leasuithe ar na hacmhainní le linn an taighde ar bhonn atriallach agus i gcomhpháirt leis na rannpháirtithe. D'eascair acmhainní oideolaíochta bunaithe ar FTBT ón taighde. Rinneadh agallamh leis na múinteoirí ag tús agus ag deireadh gach timthrialla chun sonraí a bhailiú uathu faoi na braistintí a bhí acu maidir leis an bhforbairt ghairmiúil agus FTBT. Reáchtáladh grúpaí fócais le scoláirí i ngach scoil freisin chun iniúchadh a dhéanamh ar na braistintí a bhí acu maidir le FTBT (n = 18).

Ar an iomlán, léiríodh go raibh braistintí dearfacha ag na rannpháirtithe maidir le FTBT mar chur chuige atá taitneamhach agus gníomhach chun scileanna idirghníomhaithe cainte a fhorbairt. Léiríodh freisin gur thaitin an ghné idirghníomhach den FTBT leis na rannpháirtithe ach taispeánadh go mbeadh drogall ar mhúinteoirí FTBT a chur i bhfeidhm i scoileanna T2 de bharr chúltionchar na scrúduithe stáit. Eascraíonn moltaí ón taighde maidir le hoideachas múinteoirí, forbairt agus cur i ngníomh FTBT agus taighde eile amach.

Caibidil 1: Réamhrá

1.1 Réamhrá

Baineann an taighde leis an bhFoghlaim Thascbhunaithe um Theanga (FTBT). Is cur chuige é sin ina bhfuil béim ar an idirghníomhú cainte agus ar an bhféinfheasacht (Ahmadian & Long, 2021). D'fhreastail na scoláirí rannpháirteacha sa taighde reatha ar iar-bhunscoileanna i bPoblacht na hÉireann a bhí ag feidhmiú trí mheán an Bhéarla. Tugtar scoileanna T2 ar na scoileanna seo toisc go mbíonn an Ghaeilge á múineadh mar dhara teanga iontu (CNCM, 2017). Bhí ceathrar múinteoirí mar aon le 18 scoláirí ó thrí iar-bhunscoil T2 rannpháirteach sa taighde dearadhbhunaithe (Shattuck & Anderson, 2013). Bhí siad ag feidhmiú mar chomhthaighdeoirí liom. Pléitear leis an modheolaíocht shainiúil sa tríú caibidil.

Bhí dhá phríomhsprioc ag baint leis an taighde. Cuireadh é mar aidhm sa taighde reatha acmhainní teagaisc agus clár forbartha gairmiúla a dhearadh chun tacú le múinteoirí atá ag éascú ceachtanna FTBT. Rinneadh é seo chun ábhar a chur ar fáil do na múinteoirí ionas go mbeidís in ann leas a bhaint as FTBT sa seomra ranga le deiseanna a chur ar fáil do scoláirí lena gcuid scileanna idirghníomhaithe cainte a fhorbairt agus a chleachtadh. D'fheidhmigh na hacmhainní seo mar dhéantán oideachasúil a d'eascair as an taighde dearadhbhunaithe (Barab & Squire, 2004). Thairis sin bhíothas ag iarraidh léargas a fháil ar thuairimí na múinteoirí agus na scoláirí maidir le FTBT. Labhraíodh leis na scoláirí i ngrúpaí fócais faoi na hacmhainní teagaisc agus an cur chuige (FTBT) a raibh iniúchadh á dhéanamh orthu. Baineadh leas as agallaimh chun éisteacht le múinteoirí faoi na hábhair chéanna agus bailíodh tuairimí freisin ó na múinteoirí faoin bhforbairt ghairmiúil a cuireadh ar fáil dóibh le linn an taighde. Ar an iomlán rinneadh trí cheist a fhiosrú sa taighde reatha.

> Ceist 1: Conas is féidir leas a bhaint as an taighde dearadhbhunaithe mar mhodh forbartha gairmiúla chun tascanna a fhorbairt d'fhonn scileanna idirghníomhaithe cainte na scoláirí a fhorbairt sa Ghaeilge in iar-bhunscoileanna T2?

Ceist 2: Cad iad braistintí na múinteoirí rannpháirteacha i leith na Foghlama Tascbhunaithe um Theanga (FTBT) chun scileanna idirghníomhaithe cainte na scoláirí a fhorbairt in iar-bhunscoileanna T2?

Ceist 3: Cad iad braistintí na scoláirí in iar-bhu nscoileanna T2 i leith na Foghlama Tascbhunaithe um Theanga (FTBT) chun a scileanna idirghníomhaithe cainte a fhorbairt?

Sonraítear i Mír 1.2 an stádas atá ag an nGaeilge i bPoblacht na hÉireann agus déantar é sin le fócas faoi leith ar staid reatha na teanga sa chóras oideachais. Ceanglaítear an comhthéacs le cur síos sonrach ar an réasúnaíocht don taighde i Mír 1.8. Ansin, cuirtear síos ar na hiar-bhunscoileanna T2 a fheidhmíonn trí mheán an Bhéarla agus sonraítear na cláir staidéir a dtugtar fúthu sa chomhthéacs sin nuair atá an Ghaeilge á foghlaim mar dhara teanga. Cuirtear síos ar leibhéal na teanga atá á múineadh sna hiar-bhunscoileanna le tagairtí don Fhráma Tagartha Comónta Eorpach (feasta: an Fráma Comónta) a d'fhoilsigh Comhairle na hEorpa (2001, 2020).

Le comhthéacs an taighde a thuiscint níos fearr tugtar forléargas ar an gcóras measúnaithe atá ann chun na scileanna idirghníomhaithe cainte a mheas sna hiar-bhunscoileanna T2. Déantar cur síos beag freisin ar na braistintí atá léirithe ag na múinteoirí agus na scoláirí faoin tionchar a imríonn na measúnuithe stáit ar fhorbairt na scileanna idirghníomhaithe cainte sa seomra ranga. Ar deireadh, cuirtear bailchríoch ar an réamhrá le hachoimre ar na cúrsaí a spreag an t-údar i dtreo an staidéir agus leagtar amach an réasúnaíocht atá taobh thiar den taighde reatha. Tá leagan amach an tráchtais agus sonraí faoi gach caibidil ar fáil mar chuid den chonclúid ag deireadh an réamhrá.

1.2 Stádas na Gaeilge agus Comhthéacs an Taighde

Is mionteanga í an Ghaeilge atá ainmnithe i mBunreacht na hÉireann mar chéad teanga an stáit (Rialtas na hÉireann, 1937). Bhain an Ghaeilge stádas mar theanga oifigiúil amach san Aontas Eorpach sa bhliain 2007 agus sa bhliain 2022 bronnadh stádas iomlán ar

an nGaeilge, mar teanga oibre, san Aontas Eorpach. Sa daonáireamh is déanaí sa dlínse, mhaígh 1,873,997 duine go raibh sé ar a gcumas roinnt Gaeilge a labhairt. Is é sin, 40.3%, den daonra atá thar trí bliana d'aois. Anuas air seo, chuir 623,961 duine in iúl trí thuairisceán daonáirimh gur labhair siad Gaeilge go laethúil. As líon na ndaoine sin, ámh, níor úsáid ach 71,968 acu an teanga gach lá lasmuigh den chóras oideachais (POS, 2022). Is í an Ghaeltacht an t-ainm a thugtar ar na ceantair ina bhfuil an Ghaeilge mar theanga an phobail (Údarás na Gaeltachta, 2022)

É sin ráite, dar le *Atlas Domhanda na dTeangacha* tá an Ghaeilge rangaithe mar chód atá i mbaol go cinnte (UNESCO, 2024). Déantar tagairtí sa réasúnaíocht don Ghaeilge sa tSraith Shóisearach (Mír 1.4) do stádas dlíthiúil na teanga: "Tá dualgas reachtúil ar ranna agus áisíneachtaí Stáit soláthar a dhéanamh don phobal trí mheán na Gaeilge. Cothaíonn stádas oifigiúil agus oibre na Gaeilge san Aontas Eorpach deiseanna breise fostaíochta" (CNCM, 2023, lch 4). Leis na deiseanna seo a thapú ba chóir do mhúinteoirí gach iarracht a dhéanamh chun líon cainteoirí na mionteanga a chosaint agus a chothú. Bíonn sé mar sprioc sa taighde tacaíocht a thabhairt don iarracht.

1.2.1 An Ghaeilge sa Chóras Oideachais

Sa chóras oideachais i bPoblacht na hÉireann is ábhar éigeantach í an Ghaeilge do scoláirí sa bhunscoil agus san iar-bhunscoil. I dteannta an stádais éigeantaigh atá ag an teanga tá an t-ábhar mar chuid de na critéir mháithreánacha atá ag teastáil le freastal ar na cúrsaí bunchéime in Ollscoil na hÉireann. Fágann sé sin go mbíonn ar iarrthóirí pas ar a laghad a fháil i scrúdú na hArdteistiméireachta (Mír 1.4.2) chun aistriú go dtí an tríú leibhéal (Ollscoil na Éireann, 2023). Mar chuid den chóras a bhaineann leis an nGaeilge mar ábhar éigeantach, is féidir le príomhoide díolúine a dheonú ar scoláire má tá sé in ann critéir shainiúla don scoláire a dheimhniú (An Roinn Oideachais, 2022: ciorclán 0055/2022). Tá fás suntasach

tagtha ar líon na ndíolúintí le blianta beaga anuas ó cuireadh córas nua i bhfeidhm ina bhfuil príomhoidí in ann cinneadh a dhéanamh maidir leis na cúrsaí (Ó Duibhir, 2026).

1.3 Na hIar-bhunscoileanna T2

Tá 723 iar-bhunscoil i bPoblacht na hÉireann (An Roinn Oideachais, 2025). Tá 29 iar-bhunscoil lonnaithe sa Ghaeltacht agus tá 45 iar-bhunscoil eile sa stát ina bhfuil scoláirí ag fáil a gcuid oideachais trí mheán na Gaeilge (Gaeloideachas, 2024). Fágann sé seo go bhfuil 74 iar-bhunscoil T1 sa dlínse. Anuraidh, D'fhreastail 96.2% de scoláirí iar-bhunleibhéil i bPoblacht na hÉireann ar scoileanna a bhí ag múineadh gach ábhar seachas an Ghaeilge agus na nuatheangacha iasachta trí mheán an Bhéarla (ROS, 2025). Tugtar scoileanna T2 ar na scoileanna seo agus baineann an taighde reatha leis an gcomhthéacs ina bhfuil an Ghaeilge á múineadh mar dhara teanga nó teanga bhreise. Sna scoileanna T2 leantar cúrsa staidéir faoi leith don Ghaeilge. Tá na sonraí den chúrsa sin leagtha amach sa tSonraíocht T2 (CNCM, 2023). Leantar an siollabas céanna i ngach iar-bhunscoil don Ardteistiméireacht (ROE, 2010). Déantar na cláir staidéir mar aon leis na cúrsaí measúnuithe a shonrú i Mír 1.4.

Tugann Burke et al. (2025) le fios go bhfuil na scoláirí sna scoileanna T2 ag iarraidh níos mó Gaeilge a labhairt sna ceachtanna ar scoil agus teastaíonn uathu go mbeadh tuilleadh deiseanna ar fáil an Ghaeilge labhartha a chleachtadh i gcomhthéacs atá níos nádúrtha. Ceapann na scoláirí go bhfuil an bhéim ar an scríbhneoireacht agus ar an ngramadach sna ranganna Gaeilge iomarcach. Aithníonn múinteoirí go bhfuil na deiseanna leis an nGaeilge a labhairt rótheoranta. Léiríonn múinteoirí go bhfuil an teorainn seo ceangailte le brú ó na scrúduithe (Burke et al., 2025). Maíonn na scoláirí sna scoileanna T2 nach mbíonn go leor teagmhála i gceist leis an teanga labhartha le linn na ranganna Gaeilge (Ní Dhiorbháin & O'Grady, 2025).

1.4 Na Cláir Staidéir don Ghaeilge sna hIar-bhunscoileanna i bPoblacht na hÉireann

Tosaíonn na scoláirí ar an iar-bhunscoil nuair atá siad 12 bhliain nó 13 bliana d'aois agus caitheann níos mó ná 90% de na scoláirí sin cúig nó sé bliana sa scoil ag an iar-bhunleibhéal (An tOireachtas, 2024). Nuair a aistríonn scoláirí ón mbunleibhéal go dtí an t-iar-bhunleibhéal tugann siad i dtosach faoi chlár staidéir, an tSraith Shóisearach, a mhaireann ar feadh trí bliana (CNCM, 2023). Déantar cur síos sa mhír seo ar thrí clár staidéir atá ar fáil sna hiar-bhunscoileanna: (a) an tSraith Shóisearach, (b) an Idirbhliain agus (c) an tSraith Shinsearach. Tugtar faoin Ardteistiméireacht ag deireadh na Sraithe Sinsearaí agus is scrúdú ardluach é. Maíonn Ó Laoire (2010a) go mbíonn tionchar diúltach ag an scrúdú ar ghníomhaíocht na scoláirí ó thaobh fhoghlaim na Gaeilge de. Glactar leis ó thaobh na Gaeilge de go bhfuil dícheangal ann idir an tSraith Shinsearach agus an tSraith Shóisearach sna hiar-bhunscoileanna (Ní Dhiorbháin & O'Grady, 2025). Aibhsíonn múinteoirí go bhfuil sé deacair na scileanna idirghníomhaithe cainte a fhorbairt le linn na Sraithe Sóisearaí toisc nach bhfuil siad ceangailte leis an measúnú suimitheach ina gcuirtear an iomarca béime ar na scileanna léitheoireachta agus scríbhneoireachta (Ní Dhiorbháin & O'Grady, 2025).

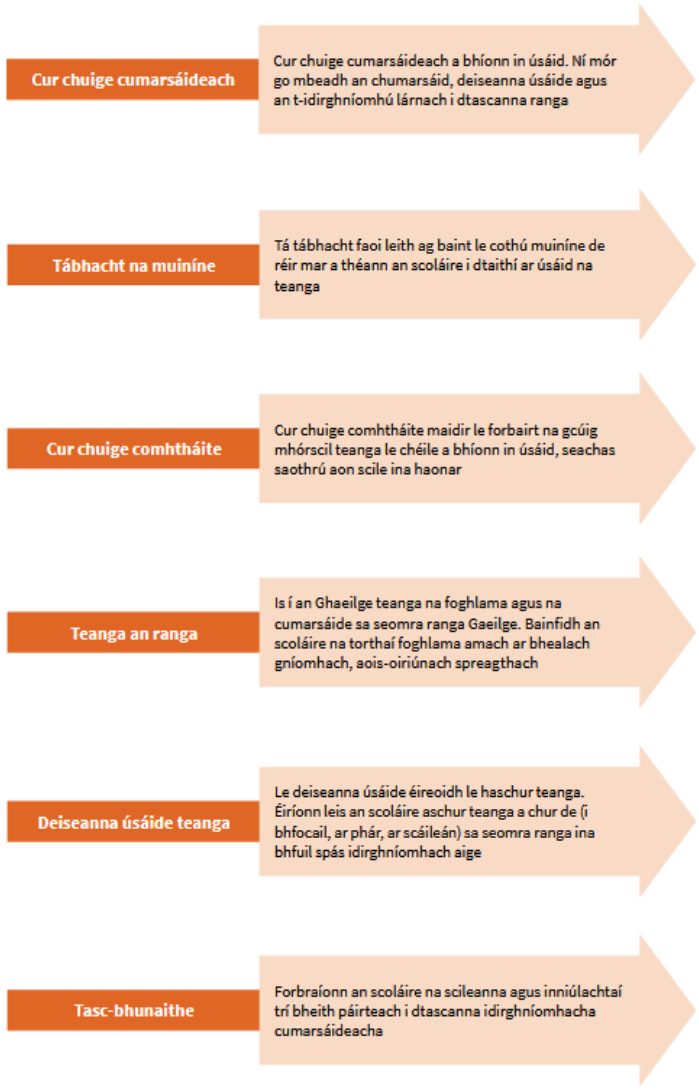
Maíonn Smyth et al. (2019) go bhfuil cúltionchar nach beag ag an Ardteistiméireacht ar gach ceacht ag an iar-bhunleibhéal agus téann an tionchar sin chomh fada siar leis na ranganna sa chéad bhliain. Ghlac an Roinn Oideachais agus Scileanna (ROS) leis an réaltacht seo le fada an lá: "The backwash effect of examinations on classroom practice and therefore on language acquisition is incontestable" (ROS, 2007, lch 9). Maidir leis na scileanna idirghníomhaithe cainte, teastaíonn ó mhúinteoirí go mbeadh cothromaíocht na Sraithe Sóisearaí athraithe i bhfabhar na hinniúlachta cumarsáide le béim níos mó curtha ar thascanna labhartha agus ar obair idirghníomhach (Ní Dhiorbháin & O'Grady, 2025).

Maidir leis an tSraith Shóisearach, cuireadh clár Gaeilge, faoi leith ar bun sna hiar-bhunscoileanna T2 in 2017 agus ó shin i leith leanann na scoláirí sna scoileanna T2 clár don tSraith Shóisearach atá ar aon dul leis an tSonraíocht T2 (CNCM, 2017). Ó shin, foilsíodh

leagan uasdátaithe den tSonraíocht T2 (CNCM, 2023). Bunaíodh na leasuithe don dara leagan ar eolas a bailíodh mar chuid den athbhreithniú luath ar chur i bhfeidhm chúrsa na Gaeilge don tSraith Shóisearach (Mac Gearailt & Ó Duibhir, 2023). Leagtar amach i bhFíor 1.1 cur síos ar na gnéithe atá suntasach faoin teagasc agus faoin bhfoghlaim sa tSonraíocht (CNCM, 2023, lch 15). Sonraítear gur chóir béim a chur ar an gcur chuige cumarsáideach agus ar an teagasc atá tascbhunaithe ionas go mbeadh deiseanna ag na scoláirí úsáid a bhaint as an nGaeilge.

Fíor 1.1

Na Gnéithe atá Suntasach faoin Teagasc agus faoin bhFoghlaim sa tSonraíocht T2



Nóta. Atáirgeadh ó An tSonraíocht T2 CNCM (2023, lch 15).

Cé go bhfuil deiseanna úsáide teanga aitheanta mar ghné shuntasach den teagasc agus den fhoghlaim míníonn múinteoirí ó na scoileanna T2, fós, go bhfuil siad faoi bhrú chun an cúrsa leathan litríochta don tSraith Shóisearach a chur i gcrích. Léirítear mar sin nach mbíonn go leor ama acu chun scileanna idirghníomhaithe cainte na scoláirí a fhorbairt (Mac Gearailt & Ó Duibhir, 2023). Míníonn Mac Gearailt agus Ó Duibhir (2023) freisin go mbíonn buairt ar na scoláirí roimh bhotúin a dhéanamh os comhair an ranga agus creideann siad go mbíonn an iomarca ama caite ar an litríocht agus easpa ama caite ar fhorbairt scileanna idirghníomhaithe cainte. Maíonn Gleeson et al. (2024) go bhfuil athrú claochlaitheach ag baint leis na sonraíochtaí a tháinig i gcomharbacht ar na siollabais a bhí in úsáid go haonfhoirmeach sna hiar-bhunscoileanna i bPoblacht na hÉireann roimhe seo. Is gá do mhúinteoirí clár dualgais a leanúint nuair a dhéantar an teagasc faoi stiúir siollabais, ach le sonraíocht déantar iarracht torthaí foghlama agus spriocanna éagsúla a bhaint amach (Gleeson et al.,2024). Níor chóir do na torthaí foghlama a bheith sainmhínithe go mion agus déantar é sin d'aon ghnó le gníomhaíocht na scoláirí a chothú (Priestley, 2016).

Nuair atá an clár staidéir don tSraith Shóisearach críochnaithe ag na scoláirí is féidir leo tabhairt faoin Idirbhliain, ach is bliain roghnach sa bhreis í seo (CNCM, 1996). Le linn na hIdirbhliana bíonn níos mó saoirse ag na múinteoirí chun cláir staidéir shainiúla a dhearadh do na scoláirí atá faoina gcúram (Bough, 2023; Jeffers, 2011). Cé go bhfuil an Idirbhliain ina comhpháirt den tSraith Shinsearach, fós ní bhíonn ar scoláirí tabhairt faoi mheasúnuithe stáit nó staidéar a dhéanamh ar ábhar dualgais le linn an ama sin (Behan & Geraghty, 2025). Mar sin, athraíonn an cúltionchar a bhíonn ag an measúnú ar an teagasc go mór le linn na hIdirbhliana mar nach mbíonn ar mhúinteoirí cúrsa náisiúnta a leanúint. Ba í seo an phríomhchúis gur beartaíodh tabhairt faoin staidéar reatha le scoláirí ón Idirbhliain.

Don dá bhliain dheireanacha ag an iar-bhunleibhéal leanann na scoláirí clár na hArdteistiméireachta. Tuigtear i gcoitinne nach féidir an scrúdú sin a scaradh ó na blianta eile

san iar-bhunscoil: “Senior cycle cannot be seen in isolation from other stages of the education system” (Lysaght, 2023, lch 94). Anuas air seo, meastar go bhfuil na hiar-bhunscoileanna i bPoblacht na hÉireann ag brath an iomarca ar scrúduithe ardluacha a chuireann isteach go mór ar fhócas an mhúinteora (Lysaght, 2023). Tuigtear freisin go gcreideann formhór na scoláirí agus na múinteoirí go mbíonn cúltionchar diúltach ag baint leis na scrúduithe stáit ar an bhfoghlaim agus ar an teagasc (Smyth et al., 2019).

1.4 Measúnú ar an Teanga ó Bhéal sna hIar-bhunscoileanna

Déantar plé sa mhír seo ar na measúnuithe a bhaineann leis an teanga labhartha sa tSraith Shóisearach agus sa tSraith Shinsearach. Bhí measúnú na Gaeilge sna hiar-bhunscoileanna teoranta go hiomlán don teanga scríofa go dtí 1960 nuair a thug scoláirí na hArdteistiméireachta faoi bhéaltriail sa Ghaeilge den chéad uair riamh (Mac Éinrí, 2019). Maidir leis an tSraith Shóisearach, bhí béaltriail roghnach ar fáil mar chuid den siollabas a bhain leis an Teastas Shóisearach idir 1989 agus 2019. Rinne thart ar 40% de na scoláirí sa tríú bliain an bhéaltriail roghnach sa bhliain dheireanach a bhí sí ar fáil (An tOireachtas, 2024). Ba chuid den mheasúnú suimitheach í an bhéaltriail (Roinn an Oideachais, 1989). Léirítear sa taighde is déanaí go bhfuil múinteoirí mar aon le scoláirí den tuairim nach bhfuil go leor deiseanna ar fáil chun cleachtadh a dhéanamh ar an nGaeilge labhartha le linn na Sraithe Sóisearaí agus iad i mbun foghlama faoi scáth na scrúduithe (Burke et al., 2025; Mac Gearailt & Ó Duibhir, 2023; Ní Dhiorbháin & O’Grady, 2025).

1.4.1 Na Measúnuithe Rangbhunaithe sa tSraith Shóisearach

Nuair a tháinig an tSonraíocht T2 i gcomharbacht ar an siollabas don tSraith Shóisearach cuireadh tús leis na measúnuithe rangbhunaithe (MRB) mar chuid den chreat náisiúnta sna hiar-bhunscoileanna den chéad uair (CNCM, 2017). Athraíodh an measúnú ag an iar-bhunleibhéal ó bhonn faoi anáil na sonraíochtaí nua a bhain leis an tSraith Shóisearach (Gleeson et al., 2025). Is samplaí de mheasúnuithe múnlaitheacha iad na tascanna MRB

(CNCM, 2023) agus tá an dá cheann acu ceangailte leis an teanga labhartha (CNCM, 2017, 2023). Don chéad MRB bíonn ar na scoláirí punann teanga a chruthú agus mar chuid de na critéir a ghabhann leis is gá don scoláire comhad fuaime nó físeán a chur sa phunann. Tugtar le tuiscint go bhfuil an obair seo ceangailte go dlúth leis an gcur chuige, FTBT, atá faoi chaibidil sa taighde reatha: "It is assumed that portfolio-based language assessment implementation should result in task-based language teaching" (Desyatova, 2017, lch 37). Is féidir leis an bpunann teanga a bheith ina huirlis fónta agus diongbháilte má tá sí ceangailte leis an saol digiteach agus comhtháite leis an bhFráma Comónta (Dillon, 2016; Ó Ceallaigh & Ní Chlochasaigh, 2020; Ní Chlochasaigh & Ó Ceallaigh, 2023).

Sa dara MRB, *Ag Idirghníomhú trí Ghaeilge*, bíonn na scoláirí labhairt os comhair a bpiaraí ar feadh cúpla nóiméad. Baintear leas as an bhfoghlaim mhalartach (Chen, 2025; Hung, 2017) agus tugtar go leor am pleanála don scoláire sula dtugtar faoin tasc os comhair an ranga (CNCM, 2023). Moltar an t-am pleanála go mór mar chéim riachtanach a bhaineann le FTBT (Gui & Ismail, 2024). Maidir leis an tSraith Shóisearach agus braistintí na scoláirí, bhí siad ní ba dhearfaí faoi MRB2 ná aon ghné eile den mheasúnú: "Ar an iomlán dúirt na scoláirí gur bhain siad sult as MRB2, toisc gur thug sé deis dóibh a gcuid Gaeilge labhartha a chleachtadh, ar ábhar a roghnaigh siad féin" (Mac Gearailt & Ó Duibhir, 2023, lch 21). Aibhsíonn Ní Dhiorbháin agus O'Grady (2025), áfach, go mbíonn na scoláirí sna scoileanna T2 buartha faoi bheith ag idirghníomhú trí Ghaeilge os comhair a bpiaraí. Is measúnú múnlaitheach atá sna tascanna MRB agus ní bhronntar aon mharcanna suimitheacha orthu. Meastar go bhfuil an neamhréir seo idir na tascanna MRB agus an measúnú suimitheach ag díspreagadh na scoláirí ó thaobh labhairt na Gaeilge de le linn na Sraithe Sóisearaí (Ní Dhiorbháin & O'Grady, 2025).

1.4.2 An Bhéaltriail san Ardteistiméireacht

Ní dhearnadh aon mheasúnú ar an teanga labhartha san Ardteistiméireacht roimh 1960 (Ó Laoire, 2010b). Anois, tá 40% de na marcanna suimitheacha ag dul don bhéaltriail ag leibhéal na hArdteistiméireachta. Leagtar amach comhpháirteanna agus ord na béaltrialach i gCiorclán S82/18 (CSS, 2018). Tosaíonn an bhéaltriail le fáiltiú gairid chun aitheantas an scoláire a dheimhniú. Ansin léann an scoláire dán os ard don scrúdaitheoir. Bíonn comhrá idir an scoláire agus an scrúdaitheoir ina ndéantar measúnú ar inniúlacht chumarsáide an scoláire agus ar na scileanna idirghníomhaithe cainte atá aige. Cuirtear an bhéaltriail i gcrích nuair a dhéanann an scoláire cur síos ar shraith pictiúr agus ansin freagraíonn sé trí cheist faoin tsraith. Maireann an bhéaltriail ar feadh cúig nóiméad déag agus déanann scrúdaitheoir seachtrach í a riar.

Cuireadh athstruchtúrú i bhfeidhm bhéaltriail san Ardteistiméireacht sa bhliain 2012 agus tá an struchtúr sin fós in úsáid (CSS, 2026). Scríobh Ó Curraoin (2017) tuairisc taighde faoi thionchar na béaltrialach ar scileanna cumarsáide na scoláirí. Léirigh Ó Curraoin (2017) nach raibh na scoláirí ag plé leis an nGaeilge mar uirlis chumarsáide ina raibh teanga spontáineach in úsáid acu: “One can conclude from these findings that students are not focusing on this aspect of language acquisition and production in their preparation for the oral examination.” (lch 56). Baineann na nósanna seo leis an modh díreach nuair a bhíonn scoláirí ag déanamh aithris ar fhreagraí réamhscriptithe atá faighte acu (Kaharuddin, 2022). Mhaígh Ó Curraoin (2017) freisin go raibh an t-idirghníomhú a bhain leis an tsraith pictiúr easnamhach mar nach raibh aon chumarsáid lánbhrí i gceist don chuid seo den bhéaltriail.

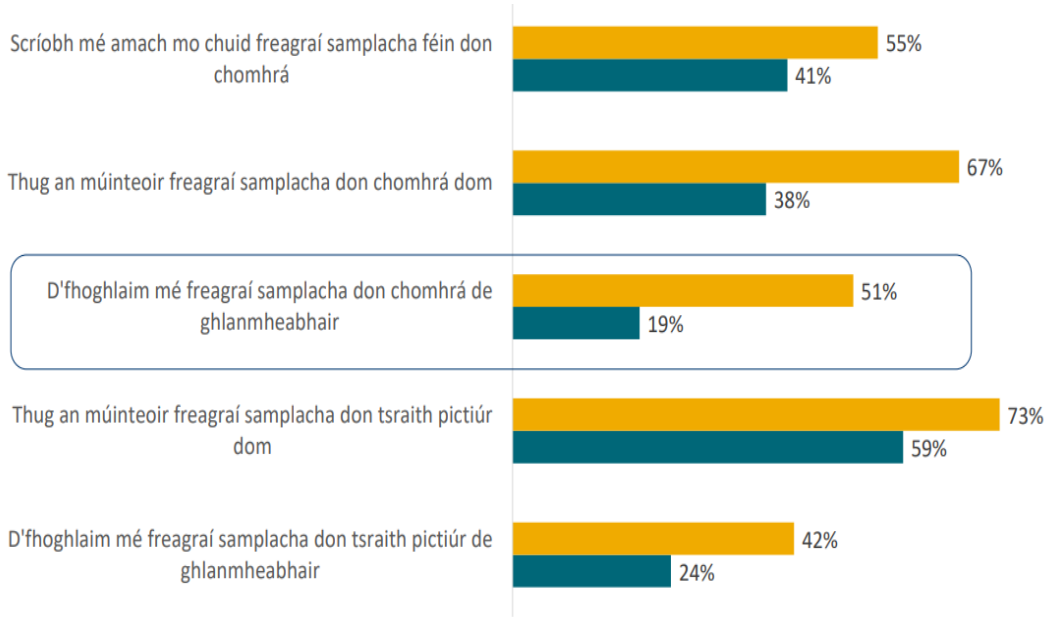
Anuas air seo, léirigh taighde Ní Ghloinn et al. (2026) go raibh freagraí á bhfoghlaim de ghlanmheabhair don bhéaltriail ag tromlach na scoláirí sna scoileanna T2. Thug Ní Ghloinn et al. (2026) le fios freisin gur chuir 73% de mhúinteoirí freagraí samplacha ar fáil do scoláirí don tsraith pictiúr. D’fhág sé seo go raibh go leor scoláirí i mbun cumarsáide

meicniúla in áit a bheith i mbun saorchainte. Dá bhrí sin, ní raibh siad ag próiseáil na teanga mar ba chóir dóibh (Levelt, 1989). Léirigh 51% de scoláirí ó na scoileanna T2 gur fhoghlaim siad freagraí samplacha don chomhrá de ghlanmheabhair (Ní Ghloinn et al., 2026).

Tugadh le fios go raibh tromlach na múinteoirí ag tabhairt freagraí samplacha do na scoláirí. Maíonn Ní Ghloinn et al. (2026) nach féidir leis na freagraí réamhullmhaithe tacú le forbairt na scileanna atá de dhíth ar an gcainteoir don chomhrá cumarsáideach atá sonraithe i Samhail Giniúna Urlabhra Levelt (1989) (Mír 2.13). Tháinig taighde Ní Ghloinn et al. (2026) ar an tátal céanna a bhí ag Ní Maonaigh (2017) nuair a chuir sí taighde i gcrích ar an mbéaltriail céanna. Tá cur síos i bhFíor 1.2 ar na straitéisí a bhí in úsáid ag scoláirí agus iad ag ullmhú don bhéaltriail.

Fíor 1.2

Féintuairisciú ar na Straitéisí a bhí ag Scoláirí agus iad ag Ullmhú don Bhéaltriail



Athchóirithe ó Ní Ghloinn et al. (2026, lch 77)

Nóta. Baineann na barraí buí le scoileanna T2 agus na barraí glasa le scoileanna T1.

Téann an cleachtas seo i gcoinne na spriocanna atá leagtha amach sa Fhráma Comónta (Comhairle na hEorpa, 2020). Mar a dúradh ag tús na míre seo, bíonn cúltionchar ag na nósanna seo ar na hiarrachtaí a dhéantar le linn na Sraithe Sóisearaí chun na scileanna

cumarsáide a fhorbairt. Is cosúil, mar sin, go bhfuil fadhb shuntasach ag baint leis an tionchar a imríonn an bhéaltriail ar na deiseanna a bhíonn ag scoláire chun na scileanna idirghníomhaithe cainte a fhorbairt.

1.5 Inniúlacht na Gaeilge atá faoi Chaibidil sa Taighde Reatha

Nuair atá múinteoirí ag plé le FTBT ba chóir inniúlacht agus riachtanais na scoláirí a mheas sula ndeartar tascanna nó acmhainní atá feiliúnach dóibh (Gilabert, 2023; Grote & Oliver, 2022). Míníonn Ní Dhiorbháin agus O'Grady (2025) go bhfuil sé dúshlánach do mhúinteoirí plé leis na leibhéil éagsúla inniúlachta atá ag na scoláirí agus iad ag aistriú ón mbunscoil. Aibhsítear freisin go bhfuil fócas ar an teanga labhartha sa bhunscoil nach bhfuil ann ag an iar-bhunleibhéal agus cruthaíonn sé seo dícheangal idir an dá leibhéal nuair ba chóir go mbeadh leanúnachas ann (Ní Dhiorbháin & O'Grady, 2025). Déantar plé gairid sa mhír seo ar an inniúlacht teanga a bhaineann leis na measúnuithe sna hiar-bhunscoileanna T2. Tá an Fráma Comónta (Comhairle na hEorpa, 2020) ina phointe tagartha don phlé.

Sa Fhráma Comónta, tá scála sé phointe ar fáil agus tagairtí ann do gach gníomh teanga. Téann an scála ó A1 (bonnúsáideoir) suas go dtí C2 (úsáideoir oilte). "Tá na torthaí foghlama atá luaite leis na trí shnáithe sa tSonraíocht seo ailínithe, a bheag nó a mhór, leis na tuairiscíní atá le fáil i mbandaí A2-B1 (ó bhonnúsáideoir go húsáideoir neamhspleách teanga)" (CNCM, 2023, lch 3). Tá sé thoradh foghlama ón tSonraíocht T2 a bhaineann leis an idirghníomhú cainte leagtha amach sa tSonraíocht T2. Mínítear na scileanna ó bhéal ba chóir a bheith ar chumas an scoláire (CNCM, 2023, lch 23):

1. idirghníomhú le comhscoláirí/le húsáideoirí eile Gaeilge
2. freagairt do theachtaireachtaí gan choinne le linn comhrá
3. cumarsáid a choimeád sa siúl agus déileáil le deacrachtaí tuisceana
4. soiléiriú nó athrá a lorg

5. eolas a sheiceáil, a dheimhniú agus a mhalartú

6. cumarsáid ó bhéal a dhéanamh ag úsáid teicneolaíochtaí digiteacha.

Glactar leis go bhfuil an féinmhachnamh lárnach sa tSonraíocht T2: “Tagann forbairt ar dhearcthaí scoláirí i leith úsáid na Gaeilge mar theanga bheo tríd an tuiscint agus an teagmháil a bhíonn acu leis an bpobal teanga agus an machnamh a dhéanann siad orthu féin mar fhoghlaimeoirí teanga” (CNCM, 2023, lch 3). Thairis sin, tá greille féinmheasúnaithe deartha ag Comhairle na hEorpa (2001) ina bhfuil critéir struchtúrtha ar fáil don scoláire le machnamh a dhéanamh ar a aistear foghlama. Sonraítear i dTábla 1.1 na codanna ón ngreille a bhaineann leis an teanga labhartha do leibhéil A2 agus B1. Tá sonraí faoin mbéim atá ar an gcumarsáid spontáineach le feiceáil i gcolún B1 de Thábla 1.1. Léirítear gur chóir go dtabharfadh an scoláire faoin gcumarsáid gan aon réamhullmhúchán a bheith déanta aige.

Tábla 1.1

Cuid den Ghreille Féinmheasúnaithe

	A2	B1
Idirgh-níomhaíocht Labhartha (idirghníomhú Cainte)	Is féidir liom cumarsáid a dhéanamh agus mé i mbun gnáth-thascanna simplí agus eolas a mhalartú i dtaobh ábhar agus gníomhaíochtaí a bhfuil taithí agam orthu. Is féidir liom déileáil le comhráite sóisialta nach maireann ach seal an-ghearr, cé nach gnách go dtuigim féin go leor chun an comhrá a choinneáil ar siúl.	Is féidir liom déileáil le bunús na ndálaí a d’fhéadfadh a bheith ann le linn dom bheith ag taisteal i gceantar a bhfuil an teanga á labhairt ann. Ní theastaíonn aon réamhullmhúchán uaim le gur féidir liom dul i mbun comhrá ar ábhair a bhfuil taithí agam orthu, a bhfuil spéis phearsanta agam féin iontu nó a bhaineann leis an ngnáthshaol (mar shampla, an teaghlach, obair, taisteal agus cúrsaí an lae).
Ginchumas Labhartha (labhairt)	Is féidir liom frásaí agus abairtí simplí a úsáid chun cur síos ar an áit a bhfuil mé i mo chónaí agus ar dhaoine a bhfuil aithne agam orthu	Is féidir liom sraith frásaí agus abairtí a úsáid chun cur síos go simplí ar mo theaghlach agus ar dhaoine eile, ar dhálaí beatha, ar an oideachas a fuair mé, ar an bpost atá agam anois nó ar an bpost deireanach a bhí agam.

Nóta. Tá na torthaí foghlama don tSraith Shóisearach ag teacht leis an leibhéal seo (CNCM, 2023).

Maidir leis an Ardteistiméireacht, níl aon tagairtí ann don Fhráma Comónta sa Siollabas atá in úsáid sna hiar-bhunscoileanna i bPoblacht na hÉireann faoi láthair. Anuas air sin, níl tagairt ar bith ann don Fhráma Comónta i nDréachtsonraíocht Curaclaim Gaeilge na

hArdteistiméireachta, Scoileanna a fheidhmíonn trí mheán na Bhéarla (T2) (CNCM, 2021) ach an oiread. Molann Ní Chlochasaigh (2025) gur cóir ailíniú idir an Ardteistiméireacht agus an Fráma Comónta a fhiosrú níos mó ar mhaithe le dul i ngleic leis an dícheangal idir an measúnú agus na spriocanna a bhaineann leis an tSraith Shinsearach. Molann Ní Ghloinn (2025) freisin gur chóir múineadh na Gaeilge sa tSraith Shóisearach nó Shinsearach a cheangal leis an gcur chuige gníomhdhírithe atá lárnach sa Fhráma Comónta. Is féidir tacú leis seo má bhaintear leas as an bhfoghlaim thascbhunaithe (Fischer, 2020). Athraíonn fócas na foghlama faoin gcur chuige gníomhdhírithe mar seo: "ní hé sprioc na foghlama scoláirí a ullmhú do scrúdú, ach iad a chumasú le bheith ina n-úsáideoirí teanga, gníomhaithe féinriartha sóisialta atá in ann an teanga a úsáid le tascanna a chur i gcrích" (Ní Ghloinn, 2025, lch 2). Tagann an taighde reatha leis an sprioc seo.

1.6 Tuairimí na gCigirí Maidir le Múineadh na Gaeilge sna hIar-bhunscoileanna T2

Idir 2013 agus 2016 rinneadh 1977 cigireacht, 1153 le fógra agus 824 go teagmhasach, ar an teagasc sna hiar-bhunscoileanna i bPoblacht na hÉireann. Mar aon leis seo, rinneadh cigireachtaí ar bhonn scoile uile agus ar chláir na Sraithe Sóisearaí agus na Sraithe Sinsearaí. Leagtar amach i dTuarascáil an Phríomhchigire ó 2016 gur tugadh faoi deara go raibh trian de na múinteoirí sna scoileanna T2 ag brath an iomarca ar an aistriúchán ó Ghaeilge go Béarla mar mhodh teagaisc sa seomra ranga (ROS, 2016). Mar aon leis sin: "Mhol siad (*na cigirí*) gur chóir do mhúinteoirí deiseanna breise cumarsáide a chruthú sa sprioctheanga i ngach ceacht chun taithí a bheith ag scoláirí ar labhairt na Gaeilge" (ROS, 2016, lch 54).

Labhraítear faoin éagsúlacht agus an teanga labhartha sa tuarascáil chéanna: "Chuir na cigirí béim ar an ngá atá ann le tascanna agus gníomhaíochtaí spreagúla ceachta a sholáthar, mar shampla díospóireacht oscailte maidir le cúrsaí reatha agus réimsí spéise eile, áit a mbeadh gá do na scoláirí cumarsáid a dhéanamh le chéile trí Ghaeilge" (ROS, 2022, lch

154). Léiríonn sé seo an tuiscint atá ag na cigirí i gcoitinne go bhfuil grúpobair ag teastáil chun na scileanna idirghníomhaithe cainte a fhorbairt ionas go mbeidís in ann úsáid spontáineach a bhaint as an teanga. Cuireann FTBT deiseanna mar seo ar fáil do scoláirí (East, 2021; Jackson, 2022).

Maíonn an Roinn Oideachais (2022) freisin go raibh an teanga labhartha ar an scil ba laige a bhí ag na scoláirí ó thaobh na Gaeilge de. Mar aon leis seo, léiríonn formhór mór na múinteoirí go mbíonn easpa deiseanna chun scileanna idirghníomhaithe cainte a chleachtadh sna blianta sóisearacha sna hiar-bhunscoileanna T2 (Mac Gearailt & Ó Duibhir, 2023; Ní Dhiorbháin & O'Grady, 2025). Creideann 96% de mhúinteoirí san earnáil T2 gur chóir go mbeadh béaltriail roghnach ar fáil mar chuid de mheasúnú na Sraithe Sóisearaí (Mac Gearailt & Ó Duibhir, 2023). Is léir ón eolas seo gur gá taighde a dhéanamh a dhíreoidh ar na riachtanais faoi leith atá sna scoileanna T2 le modheolaíochtaí a fhiosrú agus a fhorbairt, chun na scileanna idirghníomhaithe cainte a chur chun cinn.

1.7 Spreagadh an Údair

Bhí an taighdeoir ag obair in iar-bhunscoil T2 nuair a cuireadh an tSonraíocht T2 i bhfeidhm (CNCM, 2017) agus ar feadh ceithre bliana eile ina dhiaidh sin. D'fhreastail an taighdeoir ar na laethanta inseirbhíse a cuireadh ar fáil do na múinteoirí Gaeilge nuair a bhí an tSraith Shóisearach á bunú i dtosach. Chuaigh na hócáidí seo i bhfeidhm air agus chuir sé suim mhór sa chur chuige cumarsáideach a bhí pléite mar chuid den chlár forbartha gairmiúla. Anuas air sin, chaith sé cúpla bliain ag obair ar bhonn gairmiúil ag dearadh acmhainní oideolaíocha chun tacú leis an tSonraíocht T2. Tuigtear freisin go bhfuil an fhoghlaim thascbhunaithe thar a bheith suimiúil mar chur chuige teagaisc nuair atá tú ag plé le mionteanga atá i mbaol mar go gcruthaíonn sé deiseanna chun éalú ón téacsleabhar agus chun tús áite a thabhairt don teanga bheo: "If an (endangered minority language) EML is

taught through TBLT this will likely contribute to it being seen as accessible or, even, useful, instead of a museum piece to be treasured" (Tarsoly & Valijärvi, 2020, lch 253).

Tuigeann an taighdeoir go maith óna thaithí féin sa seomra ranga go mbíonn múinteoirí faoi bhrú ó thaobh cúrsaí ama de. Anuas air sin, tá sé ag obair anois mar oideoir ag an tríú leibhéal do mhúinteoirí atá faoi oiliúint. Sa ról seo ba mhaith leis acmhainní oideolaíocha a dhearadh chun tacú le forbairt scileanna idirghníomhaithe cainte sa seomra ranga. Mar sin, theastaigh uaidh acmhainní a fhorbairt bunaithe ar thaighde a thabharfadh guth do na páirtithe leasmhara sa seomra ranga agus é i mbun iarrachta daoine a chur ar an eolas ní ba mhó faoin bhfoghlaim thascbhunaithe. B'in na spriocanna a chuir sé roimhe leis an staidéar seo agus b'in an smaoineamh a mheall é i dtreo an taighde i dtosach. Mar dhuine a oibríonn ar son na Gaeilge, ba mhaith leis scoláirí a chur ag caint ní ba mhó ar scoil mar creideann sé gur binn béal nach bhfuil ina thost. Tagann sé seo leis an moladh a léirigh scoláirí gur mhaith leo a bheith in ann an teanga a labhairt níos mó sna ranganna Gaeilge (Burke et al., 2026).

1.8 Réasúnaíocht don Taighde

Ainmnítear FTBT mar ghné lárnach den tSonraíocht T2 (CNCM, 2023), ach léirítear sa taighde nach bhfaigheann scoláirí i scoileanna T2 go leor deiseanna chun scileanna idirghníomhaithe cainte a chleachtadh (Burke et al., 2025; Mac Gearailt & Ó Duibhir, 2023; Ní Dhiorbháin & O'Grady, 2025). Sa tSraith Shinsearach, léirítear sa taighde go mbíonn scoláirí i mbun cumarsáide meicniúla agus freagraí foghlamtha de ghlanmheabhair acu (Ní Ghloinn et al., 2026; Ó Curraoin, 2017). Ní thagann na nósanna seo leis an bhFráma Comónta, go háirithe leis an bhfoghlaim ghníomhdhírithe (Fischer, 2020; Ní Ghloinn, 2025).

In ainneoin na béime oifigiúla ar thascanna agus ar an gcur chuige cumarsáideach, tá múinteoirí fós ag streachailt leis an aistriú ón siollabas go dtí an tSonraíocht T2. Maíonn múinteoirí go bhfuil dúshláin mhóra ag baint le heaspa acmhainní mar aon leis an iomarca

ullmhúcháin a bhaineann leis an tSraith Shóisearach (Mac Gearailt & Ó Duibhir, 2023; McGarr et al., 2022). Níor aimsíodh aon staidéar faoi chur i bhfeidhm FTBT i gcomhthéacs na Gaeilge agus léiríonn sé sin bearna sa litríocht.

Tá forbairt Dhréachtsonraíocht na Sraithe Sinsearaí (CNCM, 2021) agus an gá le hailíniú níos fearr leis an bhFráma Comónta (Ní Chlochasaigh, 2025) ag cur béim nua ar fheidhm an taisc i bhfoghlaim na Gaeilge. Ag an am céanna, léiríonn cigireachtaí náisiúnta go bhfuil caighdeán na Gaeilge labhartha i scoileanna T2 fós faoi bhonn an chaighdeáin inmhianaithe (ROS, 2022). Tugann scoláirí féin le fios go bhfuil bearna idir an fhoghlaim ghníomhach a theastaíonn uathu agus an teagasc atá dírithe ar scrúduithe, go háirithe sna blianta scrúdaithe (Smyth, 2016).

Mar sin, tá gá práinneach ann le tabhairt faoi thaighde ina ndéantar

1. iniúchadh ar FTBT mar chur chuige chun scileanna idirghníomhaithe cainte a fhorbairt
2. léargas ó mhúinteoirí agus scoláirí a thabhairt ar a indéantacht agus a éifeachtúlacht
3. tacaíochtaí praiticiúla, forbairt ghairmiúil agus acmhainní a fhorbairt a fhreagraíonn do na dúshláin a aithnítear sa chleachtas.

Chuir an taighdeoir roimhe sa taighde reatha aghaidh a thabhairt ar na bearnaí seo trí fhoireann tascanna agus clár forbartha gairmiúla a dhearadh agus trí thuiscint ní ba dhoimhne a fháil ar an gcaoi a bhféadfadh FTBT tacú le húsáid na Gaeilge mar theanga bheo sna hiar-bhunscoileanna T2.

1.9 Conclúid

Leagadh amach sa chaibidil seo na cúiseanna éagsúla atá mar bhunús don taighde reatha. Míníodh go bhfuil an taighde ag plé leis na scoileanna T2 ag an iar-bhunleibhéal ina bhfuil an Ghaeilge á múineadh mar dhara teanga nó teanga bhreise. Léirítear sa chomhthéacs go bhfuil na múinteoirí, na scoláirí agus na cigirí ar aon fhocal faoin easpa deiseanna atá ann na scileanna idirghníomhaithe a chleachtadh le linn na gceachtanna Gaeilge. Aibhsítear go bhfuil na huirlisí measúnaithe ag imirt tionchar nach beag ar an gcleachtas teagaisc sna hiar-bhunscoileanna i bPoblacht na hÉireann. Aithnítear FTBT mar chur chuige féideartha chun dul i ngleic leis an gceist fhadtéarmach seo. Ba chóir FTBT a fhiosrú in éineacht leis na páirtithe leasmhara (múinteoirí agus scoláirí). Sa léirmheas litríochta i gcaibidil a dó déantar cur síos sonrach ar na teoiricí a bhaineann le FTBT agus fócas faoi leith ar an teoiric shoch-chultúrtha (Vygotsky, 1978). D'eascair FTBT as an teoiric seo (Van den Branden, 2021).

Sa dara caibidil pléitear an litríocht a bhaineann le foghlaim agus sealbhú teanga agus an teoiric shoch-chultúrtha as ar eascair sí. Déantar cur síos ar na comhpháirteanna a mholtar do cheachtanna ina bhfuil daoine i mbun staidéir ar dhara teanga nó ar theanga bhreise. Ceanglaítear na comhpháirteanna le chéile i bPíléaráid-Penta (Westhoff, 2004). Aibhsítear an tábhacht faoi leith atá ag baint leis an machnamh agus leis an idirghníomhú san aistear foghlama a leantar nuair atá dara teanga nó teanga bhreise á sealbhú ag scoláire.

Sa tríú caibidil tugtar aghaidh ar an modheolaíocht agus cuirfear síos ar an taighde dearadhbhunaithe ina bhfuil gné phraiticiúil agus theoiriciúil. Mínítear go dtugtar faoin taighde dearadhbhunaithe i gcomhthéacs. Ciallaíonn sé seo go mbíonn an taighdeoir ag obair in éineacht leis na rannpháirtithe chun déantán oideachasúil a fhorbairt ar bhonn atriallach. Leagtar amach freisin sa tríú caibidil critéir don fhorbairt ghairmiúil atá éifeachtach. Déantar cur síos i gcaibidil a ceathair ar na torthaí a d'eascair as an taighde reatha. Tá cuid de na torthaí bunaithe ar théamaí éiritheacha nach raibh teoranta do léirmheas litríochta. Pléitear freisin le moltaí chun an déantán oideachasúil a fheabhsú agus tabharfar léargas ar bhraistintí

na rannpháirtithe maidir le fiúntas FTBT chun scileanna idirghníomhaithe cainte na scoláirí a fhorbairt sa seomra ranga. Leagtar amach na tátail dheireanacha mar aon le moltaí do thaighde leantach sa chúigiú caibidil.

Caibidil 2: Léirbhreithniú ar an Litríocht

2.1 Réamhrá

Roinntear an litríocht i dtrí rannóg. Sa chéad rannóg aibhsítear an difríocht idir foghlaim an dara teanga agus sealbhú an dara teanga. Ina dhiaidh sin, sonraítear an difear idir an teagasc atá foirmdhírithe agus an teagasc atá brídhírithe nó cumarsáid-dírithe. Mínítear freisin go dtagann an dá ghné le chéile i réimse darb ainm sealbhú an dara teanga atá faoi stiúir teagascóra. Ansin, tá forléargas tugtha faoin gcaidreamh idir an dá chineál eolais a thacaíonn le sealbhú an dara teanga, an léireolas agus an t-eolas intuigthe, mar aon le cur síos ar an difear idir inniúlacht teanga agus an fheidhmíocht. Sonraítear freisin na trí pheirspictíocht a bhaineann leis an seasamh idirghníomhaithe agus déantar cur síos ar na scileanna atá riachtanach don idirghníomhú cainte. Tugtar le fios go bhfuil tuiscint faoi thábhacht cúrsaí pragmatacha ag teacht chun cinn i réimse an dara teanga le scaitheamh.

Sa dara rannóg den léirbhreithniú, ó Mhír 2.17 ar aghaidh, déantar anailís ar an litríocht a bhaineann leis an teoiric shoch-chultúrtha san oideachas. Tá tagairtí faoi leith don taighde a bhaineann le scoláirí atá i mbun staidéir ar dhara teanga ag an iar-bhunleibhéal. Taganna an inniúlacht phragmatach go mór leis an teoiric shoch-chultúrtha (Van Compernolle, 2014). Aithnítear Vygotsky mar údar ar an teoiric. Déantar plé ar na bunchlocha a bhaineann leis an teoiric. Is iad sin ná: (a) zón neasfhorbartha, (b) an scafláil, (c) *perezhivanie* (taithí saoil), (d) an chumarsáid trí mheán na bhfógraí agus (e) an chaint phríobháideach, Mír 2.17.5, nuair a bhíonn an cainteoir ag feidhmiú mar idirghabhálaí chun na tuairimí a eagrú (Lantolf, 2000).

Tuigtear i gcoitinne go bhfuil an teoiric shoch-chultúrtha ar an teoiric atá mar bhunús do FTBT (Buitrago, 2018). Roghnaíodh an staidéar ceannródaíoch a rinne Prabhu idir 1979 agus 1984, Tionscadal Bangalore, mar thúsphointe do na critéir iniaimh sa chuid seo den

léirbhreithniú nuair a phléitear éifeacht an chur chuige. Leagtar amach na bunchlocha a bhaineann le FTBT agus scagtar na láidreachtaí agus na laigí a aithnítear sa litríocht ina bhfuil plé déanta ar an gcur chuige. Tugtar achoimriú freisin ar an litríocht a bhaineann leis an dea-chleachtas. Bhí an achoimre seo an-tábhachtach nuair a bhí na tascanna á ndearadh agus á roghnú don obair pháirce.

Sa tríú rannóg, tá fócas ar na gnéithe daonna a imríonn tionchar ar chur i bhfeidhm FTBT. Léirítear nach leor tuiscint ar an ngné theoiriciúil chun leas a bhaint as an gcur chuige sainiúil seo. Mar sin, aibhsítear an ról lárnach atá ag an bhforbairt ghairmiúil nuair atáthar ag plé le hinniúlacht agus dearcthaí na múinteoirí. Tugtar le tuiscint sa taighde nach féidir an cleachtas a athrú mura mbítear in ann na buntáistí a bhaineann le cur chuige a mhíniú do mhúinteoirí roimh ré. Léirítear i Mír 2.26.1 go bhfuil fiontraíocht ghairmiúil ag teastáil ó na múinteoirí chun FTBT a chur i ngníomh go muiníneach agus go comhsheasmhach. Leagtar amach freisin léargais ón litríocht a bhaineann leis an ról ilghnéitheach atá ag na múinteoirí chun ceacht FTBT a éascú ina iomlán. Tugtar guth do na scoláirí freisin agus muid ag plé leis na gnéithe daonna. Aibhsítear go raibh sé deacair teacht ar thaighde ón iar-bhunleibhéal a bhain le FTBT agus braistintí na scoláirí. Cuirtear an tríú rannóg i gcrích le creat coincheapúil (Mír 2.28) ina sonraítear na príomhphointí a eascraíonn ón litríocht agus a bhaineann leis an bhfoghlaim thascbhunaithe. Léirítear sa chreat go mbíonn an fhorbairt ghairmiúil, ról an mhúinteora agus braistintí na scoláirí ag idirghníomhú an t-am ar fad chun cur i bhfeidhm rathúil FTBT a éascú.

2.2 Foghlaim agus Sealbhú Dara Teanga

Nuair a dhéantar measúnú ar ghnóthachtáil scoláire sa dara teanga, caithfear an difear idir an fhoghlaim agus an sealbhú a thuiscint (Long, 2015). Is rud neamh-chomhfhiosach é an sealbhú ach a mhalairt atá fíor i gcás na foghlama. Baineann taighdeoirí úsáid as an téarma sealbhú agus iad ag cur síos ar phróiseas neamhfhoirmeálta ina bhfuil an dul chun cinn

bunaithe go mór ar an tréimhse teagmhála atá ag an bhfoghlaimeoir leis an dara teanga (Bygate, 2016). Glactar leis go forleathan anois go sealbhaíonn daoine a gcéad teanga go neamh-chomhfhiosach ach i gcás an dara teanga cuirtear in iúl sa litríocht go bhfuil cuid mhaith den phróiseas bunaithe ar an bhfoghlaim fhollasach (Clarke, 2024). Tuigtear go mbíonn riachtanas níos mó don fhoghlaim fhollasach ann má thosaíonn an scoláire ag foghlaim teanga agus na déaga bainte amach aige (VanPatten & Smith, 2021). Caithfear a bheith airdeallach faoi hipitéis na tréimhse criticiúla agus an tionchar atá ag an aois ar fhoghlaim dara teanga (Han & Bao, 2023).

Baintear úsáid as an téarma foghlaim nuair atá an t-aistear bunaithe ar an staidéar comhfhiosach (Tomlinson, 2013). Cuirtear béim ar na rialacha nuair atá teanga á foghlaim go follasach. Tá an t-ábhar níos lárnaí ná an scoláire sna modhanna teagaisc ina bhfuil an fhoghlaim ceannasach thar an sealbhú (Wulff, 2021). Creideann lucht molta an tsealbhaithe go bhfuil an chumarsáid níos tábhachtaí ná an cruinneas nuair atá tú ag teacht isteach ar dhara teanga nó teanga bhreise eile (Swain, 1985). Léiríonn Long (1981), áfach, gur féidir eilimintí ón bhfoghlaim agus ón sealbhú a chur le chéile sa réimse acadúil; sealbhú dara teanga atá faoi stiúir teagascóra. Déantar plé ar an réimse seo i Mír 2.7. Mínítear ansin go dtugann an réimse bunús don hipitéis idirghníomhaithe (Long, 1981). Tá an fhoghlaim thascbhunaithe fréamhaithe go domhain san hipitéis idirghníomhaithe (Ellis, 2005).

2.3 Teoiricí Foghlama a Bhaineann le Staidéar ar an Dara Teanga

Déanann East (2021) achoimre ar na hargóintí le trí philéar eolais agus é ag cur síos ar na bunchlocha a bhaineann le FTBT.

1. Creideann lucht an iomprachais go bhfuil an fhoghlaim iomlán teoranta don oiliúint.
2. Creideann lucht an dúchasachais go bhfuil sí iomlán bunaithe ar an nádúr.
3. Ach cuireann lucht an idirghníomhaíochais síos go mbíonn foghlaimeoirí ag tarraingt ó réimse eolais agus réimse foinsí le linn an aistir foghlama.

Glactar leis nach féidir gnóthachtáil an scoláire sa dara teanga a mheas bunaithe ar aon chreat amháin (Mitchell et al., 2019). Cuirtear síos mar sin ar éabhlóid na smaointeoireachta a ghabhann leis an staidéar ar an dara teanga agus tugtar achoimre bheag ar thrí theoiric foghlama. Leagtar iad amach in ord stairiúil cróineolaíoch. Bhí an t-iomprachas in ard a réime roimh an ré chumarsáideach, idir 1930 agus 1960 (Flynn, 2021). Tuigtear faoin iomprachas go bhfuil an staidéar bunaithe go hiomlán ar an bhfoghlaim chomhfhiosach agus scoláirí ag déanamh aithris agus athrá ar abairtí a fhaightear ón múinteoir (Mitchell et al., 2019).

Athraíodh an smaointeoireacht go mór nuair a scríobh Chomsky (1959) léirmheas ag dul i gcoinne an iomprachais (Flynn, 2021). Tuigtear go bunúsach gur rud inmheánach í an fhoghlaim ina bhfuil béim ar an teagasc ionduchtach (Mír 2.4). Ciallaíonn sé sin go mbaineann scoláirí úsáid as ionchur sothuigthe chun patrúin a aithint sa sprioctheanga agus chun rialacha a aimsiú bunaithe ar na pátrúin sin. Tá an fhoghlaim, "construction-based, rational, exemplar-driven, emergent, and dialectic" (Ellis, 2005, lch 77). Is é an tríú teoiric foghlama a chuirtear san áireamh ná an tógachas sóisialta Vygotsky (1978). Tá ceangal láidir idir an tógachas sóisialta agus an teoiric shoch-chultúrtha (Black & Allen, 2018).

Déantar cur síos ar an teoiric shoch-chultúrtha i Mír 2.17. Cuirtear bunús faoin bhfoghlaim thascbhunaithe leis an teoiric seo (Buitrago, 2018). Bíonn béim sa tógachas sóisialta ar an bhfoghlaim a tharlaíonn nuair atá scoláirí ag obair lena chéile. Tuigtear freisin, leis an tógachas sóisialta, go bhfuil tábhacht ag baint leis an tionchar a bhíonn ag an timpeallacht ar an bhfoghlaim. Baintear tairbhe as an tógachas sóisialta san fhoghlaim fhionnachtanach (Jeung & Kellogg, 2019). Tá FTBT i gcomhréir go maith leis an bhfoghlaim fhionnachtanach mar chur chuige teagaisc atá scoláire-lárnach agus ina bhfuil béim ar an bhfoghlaim eispéireach, Tá tionchar mór ag na meáin shóisialta ar an tógachas sóisialta

(Schrader, 2015) agus is féidir úsáid a bhaint as na meáin chun an seomra ranga a cheangal le garthimpeallacht na bhfoghlaimeoirí (Stabile & Ershler, 2015).

2.4 An Teagasc Ionduchtach agus an Teagasc Déaduchtach

Tugtar foramharc ar an gcur chuige cumarsáideach agus cuirtear é i gcodarsnacht leis an teagasc foirmdhírithe. Ansin, léirítear go mbíonn tábhacht an chruinnis mar aon leis an gcumarsáid ar comhchéim lena chéile sa réimse teagaisc: sealbhú dara teanga atá faoi stiúir teagascóra. Is as an réimse seo a eascraíonn FTBT (Fan & Xu, 2020; Loewen & Sato, 2021). Míníonn Richards agus Rogers (2001) go dtugtar an teagasc cumarsáideach teanga mar ainm eile ar an gcur chuige cumarsáideach. Nuair a bhaintear leas as an gcur chuige seo leagtar béim níos suntasaí ar na tascanna lánbhrí ná mar a leagtar ar an gcruinneas: “the main goal of communicative language teaching is to develop a functional communicative L2 competence in the learner – was actually similar to the primary audiolingual objective” (Dörnyei, 2009, lch 34). Tá an cur chuige cumarsáideach bunaithe ar theoiricí atá scaoilte go leor agus solúbtha. Fágann sé sin go bhfuil an foghlaimeoir níos lárnaí ná an modh teagaisc. Cruthaítear saoirse don mhúinteoir sa seomra ranga mar sin (Flynn, 2021). Tugtar léargas anois ar an gceangal láidir idir an modh seo agus an fhoghlaim thascbhunaithe.

Réitíonn an cur chuige cumarsáideach go mór leis an tógachas sóisialta ina gcuirtear béim shuntasach ar an zón neasfhorbartha mar aon le béim ar thábhacht na grúpoibre. Tá an tsuim sa chur chuige cumarsáideach le blianta fada ag méadú in éineacht leis an mbéim níos suntasaí atá á cur ar an inniúlacht phragmatach (Glaser, 2014). Áitítear gur forbraíodh cuid den teoiric a bhaineann leis an bhfoghlaim thascbhunaithe as na bunphrionsabail a bhaineann leis an gcur chuige cumarsáideach (Willis, 1996). Cuirtear síos ar an bhforbairt mar seo: “logical development of Communicative Language Teaching since it draws on several principles that formed part of the communicative language teaching movement” Richards & Rogers, 2001, lch 223). Ciallaíonn sé seo ó thaobh na staire de a bhaineann le múineadh an

dara teanga go dtuigtear go bhfuil FTBT lonnaithe sa ré chumarsáideach (Howatt agus Smith, 2014).

Ní chreideann gach duine gur leor é an cur chuige cumarsáideach chun scileanna cumarsáide a bhaint amach sa dara teanga. Mar shampla, léiríonn Long (1983) go dtéann an léirtheagasc, ina gcuirtear easpa eolas follasach ar fáil don fhoghlaimeoir, i bhfeidhm ar an sealbhú níos éifeachtaí ná mar a théann teagmháil lom nádúrtha le sprioctheanga. Tagann tuiscint Spada agus Lightbown (2011) leis seo freisin agus maíonn siad go mbíonn éifeacht dhearfach ag an teagasc foirmdhírithe ar an bpróiseas sealbhaithe. Míníonn Long (2015)go bhfuil an léirtheagasc in éineacht leis an léirfhoghlaim ceannasach sa phróiseas foghlama más córas déaduchtach (Mír 2.4) atá ann. Bristear síos an teanga faoin gcóras seo agus múintear na míreanna éagsúla astu féin agus gan iad ceangailte le chéile go foirmiúil in aon aonad teagaisc amháin. Leantar seicheamh faoi leith sa chur chuige ionas go mbeadh an foghlaimeoir in ann na rialacha a cheangal leis an ngramadach inmheánach (Belletti, 2017) atá ar fáil dó ag an staid sin. Bunaítear na ceachtanna ar an léireolas agus ar an bhfoghlaim fhollasach.

Sa teagasc déaduchtach, baintear leas as an léireolas mar aon leis na rialacha meititheangeolaíochta. Ceanglaítear na mínithe le tagairtí don sprioctheanga (Haight et al., 2007). Cuirtear abairtí samplacha faoi leith ar fáil do na foghlaimeoirí chun an riail atá faoi chaibidil a léiriú (Vogel et al., 2011). Aithnítear an teagasc déaduchtach mar mhodh traidisiúnta agus bíonn sé múinteoirlárnach agus go hiomlán foirmdhírithe (Harmer, 2007). Tá an Taispeántas Taithí-Táirgeadh (TTT) ina mhodh teagaisc déaduchtach. Faoin TTT múintear pointí gramadaí ar dtús. Ansin baintear leas as druileanna le cleachtadh a dhéanamh ar na habairtí. Don tríú cuid den cheacht, bíonn na scoláirí i mbun cumarsáide sa sprioctheanga agus cuirtear béim ar úsáid na rialacha nua a d'fhoghlaim siad (Lap et al., 2026).

Leis an gcur chuige ionduchtach bíonn aird na scoláirí stiúrtha agus iad ag obair faoi threoir múinteora chun patrúin an dara teanga a aimsiú (Glaser, 2014). Faoin gcur chuige seo ba chóir do na scoláirí na rialacha agus na pátrúin sa teanga a aithint iad féin agus iad faoi lé go leor samplaí den riail. Léiríonn Decco (1996) go mbíonn an dara teanga in úsáid níos mó nuair a chuirtear an teagasc ionduchtach i bhfeidhm. Cé nach mbaintear úsáid as an léireolas chun riail nua a mhíniú, fós míníonn DeKeyser (2003) go bhfuil na rialacha meititheangeolaíochta i láthair nuair atá cur chuige ionduchtach-follasach ar siúl. Is é an difear idir an leagan seo den chur chuige ionduchtach agus an modh atá iomlán déaduchtach ná go bhfuil an sealbhú féinaimsithe in ionad a bheith múinte. Léirítear sa taighde ó Ní Dhiorbháin agus Ó Duibhir (2017) gur féidir tairbhe a bhaint as an teagasc ionduchtach-follasach nuair atá gramadach na Gaeilge á múineadh.

2.5 Na Trí Chur Chuige chun Plé leis an nGramadach

Glactar go bhfuil trí chur chuige chun láimhseáil le cúraim a bhaineann leis an gcruinneas (Long, 1997). Is iad sin ná: (a) fócas ar na foirmeacha, (b) fócas ar an mbrí agus (c) fócas ar fhoirm na teanga. Baineann mórchuid na múinteoirí úsáid as fócas ar na foirmeacha agus mínítear na pointí gramadaí in ord atá bunaithe ar shiollabas struchtúrtha (Ellis, 2016). Is cur chuige é seo ina bhfuil sruth an eolais go hiomlán faoi smacht ag an múinteoir agus é ag leanúint siollabas seachtrach (Johnson & Johnson, 2009). Tagann an fócas ar na foirmeacha le modhanna traidisiúnta déaduchtacha atá bunaithe ar thaispeántas rialacha agus ar an gcleachtadh rialta (Shintani, 2013). Pléitear leis an teanga mar chuspóir agus ní mar mheán cumarsáide nuair a bhíonn fócas ar na pointí gramadaí (Long & Robinson 1998). Seasann an fócas ar an mbrí go hiomlán i gcodarsnacht leis seo. Tá níos lú airde tugtha go foirmeálta ar na rialacha nuair atá an fócas ar an mbrí (Long & Robinson, 1998). Molann Krashen agus Terrell (1983) an modh seo mar bhunchloch den chur chuige nádúraíoch. Maidir le teagasc na Gaeilge agus na scoileanna i bPoblacht na hÉireann, bíonn an fócas ar an

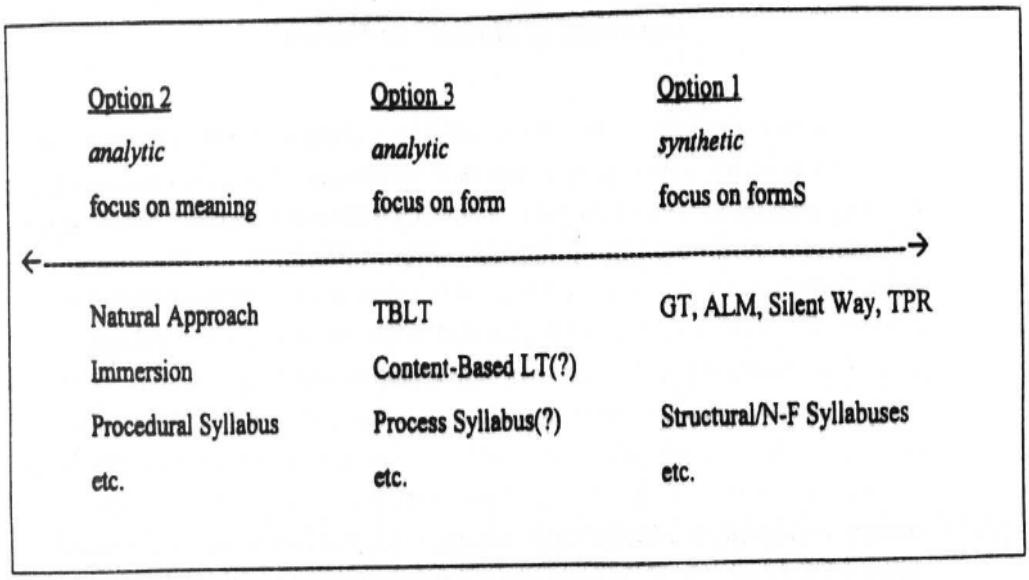
mbrí curtha i ngníomh sna scoileanna tumoideachais (Ó Duibhir, 2018). Is iad sin na scoileanna a fheidhmíonn trí mheán na Gaeilge agus ina múintear na hábhair churaclaim seachas an Béarla trí mheán na Gaeilge.

Cheap Long (1991) an téarma fócas ar fhoirm na teanga chun comhghéilleadh idir an dá dhearcadh eile a aicmiú. Is tógán lárnach in FTBT é an fócas ar fhoirm na teanga (Ellis, 2016). Sainmhínítear an téarma mar seo, "it overtly draws students' attention to linguistic elements as they arise incidentally in lessons whose overriding focus is on meaning or communication" (Long, 1991, lgh 45–46). Is sampla den teagasc ionduchtach atá i gceist leis an bhfócas ar fhoirm na teanga (Kang et al., 2019). Tuigtear mar sin go bhfuil an teagasc bríd hírithe agus é ceangailte leis an gcur chuige cumarsáideach ach ag an am céanna bíonn am faoi leith ann don léirtheagasc teagmhasach freisin. Nuair a chuirtear an fócas ar fhoirm na teanga i ngníomh pléitear le réimse pointí gramadaí le linn an cheachta chéanna.

Bíonn na pointí a roghnaítear le plé a dhéanamh orthu bunaithe ar na bearnaí a aimsíonn na scoláirí ina n-idirtheanga agus iad i mbun oibre. Míníonn Long (1991, 1997), mar aon le Long agus Crookes (1992, 1993), go réitíonn an fócas ar fhoirm na teanga níos fearr leis an tuiscint atá ag taighdeoirí T2 ar an bpróiseas a bhaineann le sealbhú dara teanga. Nuair atá an modh in úsáid leagtar béim ar an gcumarsáid ach ag an am céanna ní dhéantar faillí i gcúrsaí cruinnis: "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 mionteanga í an Ghaeilge agus sa chomhthéacs sin maíonn Ó Laoire (2007) go bhfuil tábhacht na feasachta teanga ar an gcéim chéanna le tábhacht na hinniúlachta cumarsáidí. Cuirtear an fócas ar fhoirm na teanga ar bun faoi shiollabas gnásúil ar nós an chur chuige FTBT (Van De Guchte et al., 2016). Tá na trí straitéis ceangailte le cuir chuige éagsúla i bhFíor 2.1 agus sa chomhthéacs sin tá FTBT aitheanta mar chur chuige a réitíonn le fócas ar fhoirm na teanga.

Fíor 2.1

Trí Mhodh le Plé leis an nGramadach mar Chuid de Shiollabas



Nóta. Atáirgeadh ó Long, (1997, lch 36).

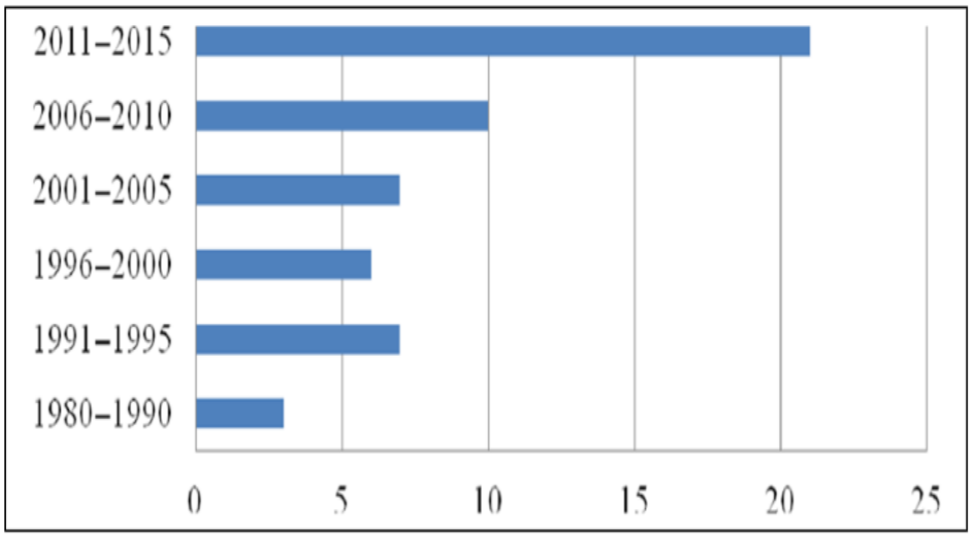
Ag tús na haoise seo léirigh meatanailís de shonraí ó 49 staidéar neamhspleách go raibh tomhas éifeachta mór *(d = .96)* ag an teagasc foirmdhírithe ar an dul chun cinn sa dara teanga (Norris & Ortega, 2000). Cloíonn an tomhas éifeachta le tagarmharc Cohen (1988). Tá léargas Cohen bunaithe ar chomparáid idir dhá dhiall chaighdeánacha. Faoi na critéir seo, léiríonn figiúr thar .8 go bhfuil éifeacht mhór i gceist. Taispeánann an mheatanailís go bhfuil an teagasc foirmdhírithe tábhachtach in aon chóras atá cuimsitheach. Maíonn anailís Norris agus Ortega go bhfuil an léirtheagasc (d = 1.13) níos éifeachtaí ná an teagasc intuigthe (d = .57). Léiríodh, áfach, go raibh tionchar ní ba lú ar an nginchumas agus ar an idirghníomhú cainte i gcomparáid leis an tionchar ar an teanga rialaithe (an labhairt). Mar aon leis seo, aibhsítear sa mheatanailís chéanna go ndearnadh i bhfad ní ba mhó taighde ar an modh follasach i gcomparáid leis an teagasc intuigthe (Norris & Ortega, 2000).

Tá dlús tagtha ó shin i leith faoin taighde ina ndéantar iniúchadh ar an teagasc intuigthe. Tagann meatanailís ó Kang et al. (2018) ar an gconclúid go n-imríonn an léirtheagasc in éineacht leis an teagasc intuigthe tionchar dearfach ar an nginchumas.

Léiríonn Kang et al. (2018) go bhfuil an léirtheagasc níos éifeachtaí ná an teagasc intuigthe ach creideann na húdair go raibh locht sa phróiseas. Mhínigh na húdair ansin gur cheap siad go raibh áibhéil déanta acu maidir leis an éifeacht. Tugadh aghaidh ar an bhfabht aitheanta ón staidéar sin sa bhliain 2015 agus baineadh úsáid as staitistic Hedge in áit thagarmharc Cohen chun an claonadh a laghdú. Tagann an mheatanailís leis an dá réamhtheachtaí agus léiríonn sí go bhfuil tionchar mór ag an teagasc foirmdhírithe ar an bhfoghlaim. Sonraítear san anailís áfach go raibh éifeacht ní ba mhó don teagasc intuigthe i gcomparáid leis an dá staidéar eile (Goo et al., 2015). Ceaptar gurb é an fáth atá leis an athrú suntasach sna torthaí ná an borradh a tháinig faoin taighde ar an teagasc intuigthe (Kang et al., 2018). Léirítear i bhFíor 2.2 gur tháinig forbairt mhór ar líon na staidéar ó 2011 ar aghaidh.

Fíor 2.2

Líon na Staidéar a rinneadh ar an Teagasc Foirmdhírithe (1980-2015)



Nóta. Atáirgeadh ó Kang et al. (2018, lch 436).

2.6 An Siollabas Struchtúrtha (Sintéiseach) agus an Siollabas Gnásúil (Anailíseach)

Ainmnítear an Cur Chuige Comhtháite Teagaisc (CCCT) mar ghné shuntasach den tSonraíocht T2 (CNCM, 2023). Ciallaíonn sé seo gur chóir do na mórscileanna éagsúla a bheith ceangailte le chéile in aon tasc amháin. Déantar plé ar an tábhacht a bhaineann leis an

CCCT. Cuirtear dhá chineál siollabais i gcomparáid lena chéile chun an coincheap faoin CCCT a mhíniú agus déantar é le tagairtí don FTBT. Tagann an CCCT le siollabas atá anailíseach agus scoláirelárnach. Aibhsíonn Ó Laoire (2004) gur chóir do shiollabas na Gaeilge a bheith dírithe ar an gcumarsáid agus míníonn Kafipour et al. (2018) go bhfuil FTBT dílis don ardaidhm seo: "we should create and use only those tasks with functions, context, and unified language skills similar to those skills needed for establishing real communications in everyday situations" (lch 14). Seasann seo i gcodarsnacht leis na modhanna teagaisc sintéiseacha agus na siollabais struchtúrtha (Long & Crookes, 1992).

Tá tuiscint dhifriúil ar an ról atá ag an scoláire san aistear foghlama nuair atá sé i mbun staidéir ar an dara teanga más siollabas struchtúrtha nó gnásúil atá in úsáid (Nunan, 2004; Ur, 2024). Faoin siollabas struchtúrtha creidtear go bhfuil an teanga níos lárnaí ná an foghlaimeoir ach a mhalairt atá léirithe ag an gcur chuige anailíseach. Is sampla den teagasc ionduchtach atá i gceist leis an siollabas gnásúil (Glaser, 2014). Bunaítear siollabas struchtúrtha ar chur chuige atá sintéiseach ach bíonn siollabas gnásúil stiúrtha ag cur chuige anailíseach (Baleghizadeh, 2015). Tá siollabas gnásúil nó cur chuige anailíseach scoláirelárnach agus faoin gcóras seo ní leagtar na rialacha gramadaí amach go follasach ag tús an cheachta. Is faoin bhfoghlaimeoir atá sé na rialacha a aithint ón ionchur. Déantar é seo bunaithe ar na pátrúin a thugann na scoláirí faoi deara (Schmidt, 1990).

Baintear úsáid as ábhair dhílse sa siollabas gnásúil (Nunan, 2004; Ur, 2024). Is buntéacsanna (scéalta, ailt agus araile) iad na hábhair dhílse atá scríofa sa sprioctheanga, mar shampla sa Ghaeilge (CNCM, 2023). Faoin siollabas struchtúrtha baintear úsáid as ábhar atá scríofa go speisialta don seomra ranga. Tá an t-aschur (an teanga scríofa agus an teanga labhartha) lárnach sa siollabas gnásúil ach i gcás an tsiollabais struchtúrtha bíonn béim níos suntasaí ar an ionchur ná ar an aschur (Long, 2015). Tagann an siollabas struchtúrtha le modhanna traidisiúnta le comhréir an dara teanga a theagasc. Bíonn an teagasc déaduchtach

in úsáid ag an múinteoir sa chur chuige seo. Áitítear go mbíonn ardchaighdeán léireolais de dhíth ón múinteoir le fócas ar fhoirm na teanga nó fócas ar na foirmeacha a chur i bhfeidhm sa seomra ranga. Tá luí iomlán ag an Modh Gramadaí agus Aistriúcháin, mar aon leis an Modh Díreach, an Modh Closlabhartha, Modh na Lánfhreagartha Gníomhaí agus ag an Modh Tostach leis an gcur chuige sintéiseach (Long, 1997). Sna cásanna seo bíonn an t-ionchur rialaithe agus bíonn an teagasc foirmdhírithe, mar sin ní bhaintear úsáid as ábhair dhílse nuair atá an fócas ar na foirmeacha.

2.7 Sealbhú Dara Teanga atá faoi Stiúir Teagascóra

Is réimse acadúil é an Sealbhú Dara Teanga atá faoi Stiúir Teagascóra (feasta: sealbhú faoi stiúir). Má bhaintear úsáid as an bhfoghlaim thascbhunaithe mar chur chuige oideolaíoch chun dara teanga a theagasc, táthar ag plé le sampla den sealbhú faoi stiúir, “Task-based language teaching and instructed second language acquisition have much in common in terms of theory, research, and educational relevance” (Spada, 2022, lch 74). Ainmnítear an fhoghlaim thascbhunaithe mar ghné shuntasach den fhoghlaim sa tSonraíocht T2 (CNCM 2023). Aithníonn Ellis (2005) trí chomhpháirt atá lárnach san fhoghlaim thascbhunaithe nuair a thugann sé sonrú ar chuir chuige oideolaíocha éagsúla mar chuid dá léirbhreithniú litríochta ar an sealbhú faoi stiúir. Míníonn Ellis (2005) gur chóir go mbeadh an fhoghlaim intuigthe agus an léirfhoghlaim á gcothú ag an múinteoir mar chuid de cheacht FTBT. Moltar dul i dtuilleamaí na hipitéise idirghníomhaithe chun an dá chineál eolais (an léireolas agus an t-eolas intuigthe) a cheangal le chéile in aon cheacht amháin (Long 1981).

Cuireann Ellis (2005) an cur chuige tascbhunaithe i gcomparáid le dhá shiollabas struchtúrtha.. Ceanglaítear gach ceann de na siollabais le teoiric shainiúil foghlama. Tá an chéad cheann, is é sin an siollabas suíomhúil-ó-bhéal, ceangailte leis an iomprachas mar theoiric foghlama agus le TTT. Cé go bhfuil an-suim sa TTT i measc múinteoirí i gcónaí (Bui & Newton, 2021) fós thit an teoiric sin as alt leis an taighde le linn na ré cumarsáidí (Flynn,

2022). Tá an dara siollabas struchtúrtha bunaithe ar chur chuige na bhfeidhmeanna agus na nóisean. Is leagan den chur chuige cumarsáideach é seo. Sular tháinig an tSonraíocht T2 (2017) i bhfeidhm bhí cúrsa siollabas feidhmiúil nóiseanúil á leanúint ag scoláirí i bPoblacht na hÉireann (An Roinn Oideachais agus Eolaíochta, 1988; Ó Conluain, 2007) i gcodarsnacht leis seo sonraíonn Ellis (2005) go mbíonn an t-eolas intuigthe ceannasach sa cheacht FTBT ach bíonn sé seo ag tarlú agus fócas freisin ar an bhfoirm le linn na hanailíse ar an teanga a tharlaíonn mar chuid den iarthasc (Willis, 1996). Tá cur síos ar fáil i dTábla 2.1 ar na príomhthréithe a bhaineann leis na trí chineál siollabais (Ellis, 2005).

Tábla 2.1

Trí Chineál Siollabais: Struchtúrtha, Feidhmiúil Nóiseanúil & Tascbhunaithe

An Cur Chuige Oideolaíoch	Na Príomhthréithe	Teoiric na Foghlama
1. Suíomhúil-ó-bhéil	Bunaithe ar shiollabas struchtúrtha le modheolaíocht atá ag teacht leis an Taispeántas-Taithi-Táirgeadh.	An t-iompraíochas ar dtús ach anois an fhoghlaim scilbhunaithe.
2. Na feidhmeanna agus na nóisin	Bunaithe ar shiollabas struchtúrtha le modheolaíocht atá ag teacht leis an Taispeántas-Taithi-Táirgeadh.	Inniúlacht chumarsáideach; smutáin teanga; an fhoghlaim scilbhunaithe.
3. Tascbhunaithe	Bunaithe ar shiollabas atá déanta de thascanna iomlána agus an idirghníomhaíocht lánbhrí.	An fhoghlaim intuigthe; hipitéis idirghníomhaíochta; fócas ar fhoirm na teanga.

Nóta. Athchóirithe ó Ellis (2005, lch 7).

2.8 Inniúlacht agus Feidhmíocht sa Dara Teanga

Déanann Chomsky cur síos ar dhá ghné faoi leith a bhaineann leis an gcumarsáid, an inniúlacht agus an fheidhmíocht: “We thus make a fundamental distinction between

competence (the speaker-hearer's knowledge of his language) and performance (the actual use of language in concrete situations)" (1965, lch 4). Moltar gur chóir don mhúinteoir gníomhaíochtaí a chur ar bun sa seomra ranga atá ceangailte leis an saol réadúil. Tá an ceangal sin lárnach i siollabas tascbhunaithe (Robinson, 2021; Skehan, 2015). Tuigtear faoin teoiric freisin nár chóir don fhoghlaimeoir a bheith ag labhairt gan botún ar bith. Maíonn Chomsky (1965) go láidir nach dtarlaíonn a leithéid le cainteoir dúchais, fiú: "A record of natural speech will show numerous false starts, deviations from rules, changes of plan in mid-course, and so on" (lch 15).

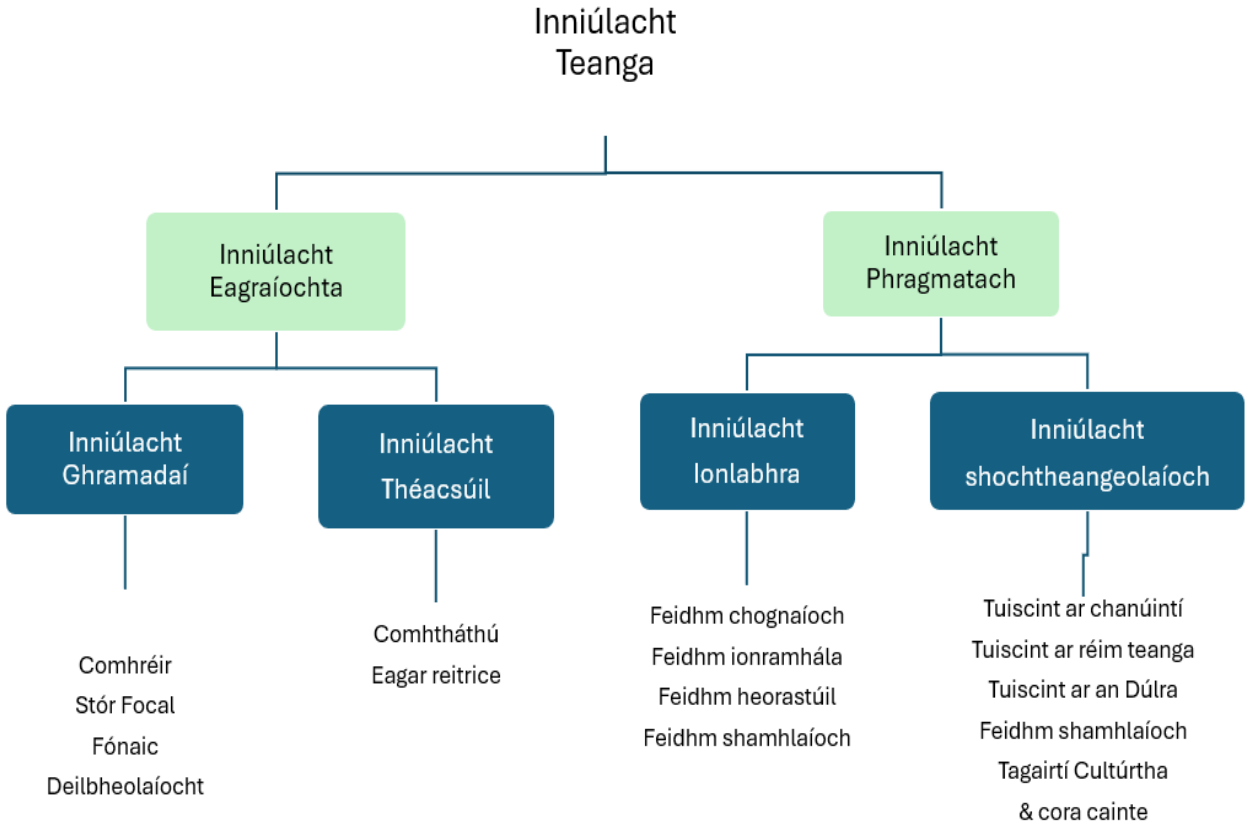
Bunaithe ar thaighde eitneagrafach a rinne Hymes (1972) chun an inniúlacht seo a fhiosrú, cruthaíodh an téarma an inniúlacht chumarsáideach. Cuireann Hymes síos go láidir go bhfuil tábhacht faoi leith ag baint leis an tsochtheangeolaíocht i bhforbairt na scile labhartha sa dara teanga. Bréagnaíonn sé tuiscint a bhí ag Chomsky go bhfuil an inniúlacht teanga teoranta don tuiscint atá ag an bhfoghlaimeoir ar na rialacha gramadaí. Mar sin, maíonn Hymes nach féidir na scileanna idirghníomhaithe cainte a fhorbairt sa dara teanga mura mbaintear leas as an eolas intuigthe mar aon leis an léireolas.

Léiríonn Bachman (1990) an dá ghné a bhaineann leis an inniúlacht teanga. Baineann an inniúlacht eagraíochtúil leis na ceithre chomhpháirt teanga atá ceangailte leis an léireolas agus baineann an ghné phragmatach leis na nósanna sóisialta, iompar an duine agus an t-idirghníomhú cuí a thagann le suíomhanna éagsúla cumarsáide. Anuas air sin, tugtar le fios gur chóir don chainteoir a bheith airdeallach faoin réim teanga atá in úsáid aige. Athraítear an réim ag brath ar an duine lena bhfuil sé ag caint (Bachman & Palmer, 2009). Aibhsíonn Bachman (1990) freisin go bhfuil tábhacht ag baint le nathanna nó cora cainte mar aon le tagairtí cultúrtha. Sa dara teanga pléitear le pragmataic na hidirtheanga. Léiríonn Nemati agus Arabmofrad (2014), mar aon le Tajeddin agus Tayebipour (2015), gur féidir na cúrsaí seo a fhorbairt níos fearr nuair atá daoine ag obair le chéile. Tá an tuiscint seo ceangailte leis an

teoiric shoch-chultúrtha agus go sainiúil leis an zón neasfhorbartha. Taispeántar go sonrach i bhFíor 2.3 an dá ghné den inniúlacht teanga.

Fíor *2.3*

An Inniúlacht Teanga agus Béim ar Chúrsaí Pragmatacha



Nóta. Athchóirithe ó Bachman (1990, lch 87).

2.9 An Fhoghlaim Fhollasach agus an Fhoghlaim Intuigthe

Déantar plé ar an difear idir an staidéar comhfhiosach atá bunaithe ar an léireolas agus an fhoghlaim a tharlaíonn faoi thionchar an eolais intuigthe i ngan fhios dúinn. Tugtar cur síos ar chuid den taighde ina bhfuil sonraí faoin gcaidreamh idir an dá chineál foghlama, mar aon le cur síos ar an idirghníomhú eatarthu. Baintear úsáid as an eolas follasach agus intuigthe araon i ngach aonad foghlama atá ceangailte le FTBT (Willis, 1996). Tuigtear gur chuir Reber (1967) tús i dtosach leis an argóint faoin bhfoghlaim intuigthe lena staidéar ar an ngramadach shaorga (Dienes et al., 1991; VanPatten, 1990). Maíonn Reber (1967) go láidir

go bhfuil tuiscint na bhfoghlaimeoirí ar an ngramadach bunaithe den mhórchuid ar an eolas intuigthe. Is é sin an t-eolas a fhoghlaimítear i ngan fhios duit féin. Tá easaontas fós ann maidir leis an tábhacht agus an tosaíocht ar cheart a leagan ar an dá chineál eolais, chomh maith leis an difear idir foghlaim na chéad agus an dara teanga (Roehr-Brackin, 2022; VanPatten & Smith, 2022)

Níos mó ná daichead bliain ó shin léirigh Krashen (1982) i samhail an mhonatóra go raibh dhá bhealach faoi leith ar fáil don fhoghlaimeoir atá ag tabhairt faoi dhara teanga a fhghlaim.“Learners have two independent paths for developing ability in an L2, namely, subconscious acquisition and conscious learning” (Han & Finneran, 2014, lch 370). Níl saineolaithe ar aon tuiscint, áfach, faoi neamhspleáchas an dá pheirspictíocht. Déantar plé ar an gcaidreamh idir an dá pheirspictíocht, i Mír 2.10, nuair a dhírítear ar an seasamh idirghníomhaithe a bhaineann le gnéithe éagsúla an eolais.

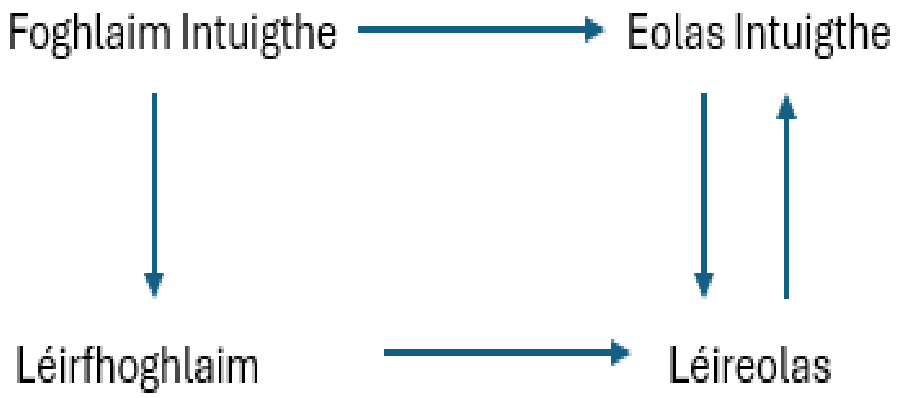
Is féidir le páistí a máthairtheanga a shealbhú ó na daoine a chloiseann siad mórthimpeall orthu agus iad i mbun cainte. Cuireann an chumarsáid lánbhrí go mór leis an bpróiseas seo agus de réir a chéile agus le himeacht na haimsire tagann siad isteach ar dhul na teanga (Clarke, 2016). Bíonn siad in ann plé leis na struchtúir chasta cé nach bhfuil aon rialacha ar eolas acu agus ní bheidís in ann cur síos follasach a dhéanamh ar an ngramadach sa teanga go hiondúil. Éiríonn leo a gcéad teanga (T1) a labhairt go cruinn faoi anáil an eolais intuigthe agus déantar é sin gan aon tagairt don léireolas (Ellis, 2011). Tuigtear mar sin nach gcuireann an fhoghlaim intuigthe aon bhac ar an rochtain don léireolas. Bíonn cainteoir ó dhúchas in ann, mar shampla, an léireolas a fhoghlaim cé gur eascair a líofacht ón eolas intuigthe (Kim & Nam, 2024).

Is sampla den léireolas é an t-eolas fógrach/faisnéiseach agus baineann sé le cúrsaí atá tú in ann a mhíniú os ard. Is féidir a léiriú gan stró go bhfuil an t-eolas seo fíor nó bréagach (Ellis, 2015). Cuir i gcás litriú focal nó an chomhréir cheart i dteanga ar bith. Sa réimse

teangeolaíoch tá an t-eolas seo bunaithe ar na rialacha gramadaí mar aon leis na dulta cruinne cainte. Baineann an t-eolas seo go mór leis an inniúlacht, cruinneas na gramadaí, ach ní imríonn sé tionchar mór ar an bhfeidhmíocht, an teanga bheo sa saol laethúil, mar atá sainmhínithe ag Chomsky (1965). Taispeántar i bhFíor 2.4 gur féidir leis an léirfhoghlaim eascairt as an bhfoghlaim intuigthe agus taispeántar freisin go mbíonn idirghníomhú buan ann idir an t-eolas intuigthe agus an léireolas (Ellis, 2015).

Fíor 2.4

An Caidreamh idir an Léireolas agus an tEolas Intuigthe



Nóta. Athchóirithe ó Ellis (2015, lch 420).

Leis an meititheanga ní chuirtear aon bhéim ar an míniú mar dírítear go hiomlán ar an bhfoirm, “the ability to objectify language and dissect it as an arbitrary linguistic code independent of meaning” (Roth et al., 1996, lch 258). Baineann an mheititheanga leis an téarmaíocht a úsáidtear chun cur síos a dhéanamh ar chúrsaí teangeolaíochta (Ellis, 2004). Is measc d’eolas fógrach agus meititheanga é an léireolas (Ní Dhiorbháin, 2021). Cuireann an tuiscint fhollasach seo de theanga leis an gcumas scríofa agus leis an gcruinneas go háirithe. Ní chuireann sé go mór, áfach, leis an bpróiseáil uathoibríoch atá de dhíth nuair atá duine i mbun idirghníomhaithe cainte (DeKeyser, 1997; Tavakoli, 2019; Vieira, 2017). Má tá scoláirí ag foghlaim faoi chóras atá bunaithe ar an meititheangeolaíocht agus béim mhór ar an

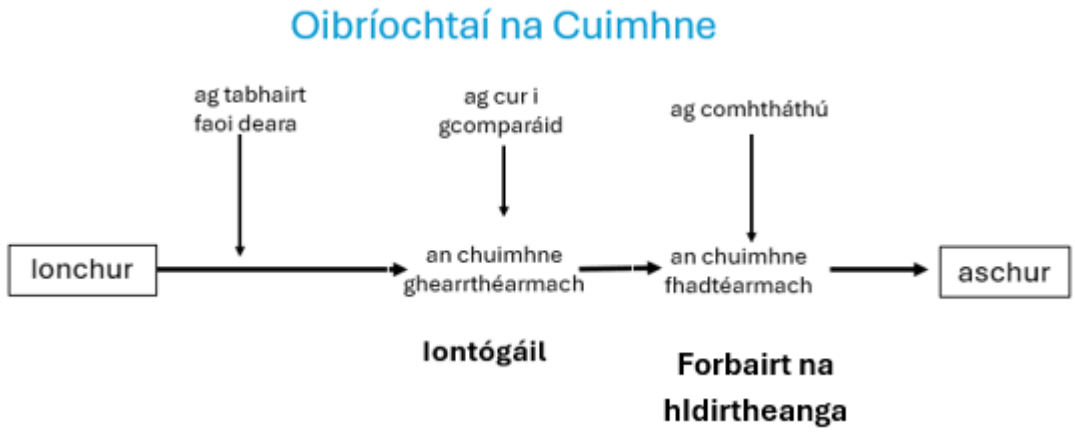
aistriúchán mar uirlis teagaisc, glactar leis i gcoitinne go gcuireann seo le hinniúlacht na ndaoine sna scrúduithe gramadaí ach nach gcuireann sé go mór lena gcumas idirghníomhaithe cainte.

2.10 An Seasamh Idirghníomhaithe

Tá díospóireacht leanúnach ann maidir leis an gcaidreamh idir an léireolas agus an t-eolas intuigthe agus is cinnte go bhfuil réimse tuairimí ar fáil sa litríocht maidir leis an gcaidreamh (Barrot, 2020). Déantar plé ar thrí sheasamh éagsúla a chuireann sonrú sa nasc idir an dá chineál eolais agus i dtosach cuirtear síos ar an seasamh neamh-idirghníomhaithe ina dtuigtear nach bhfuil caidreamh ar bith idir an léireolas agus an t-eolas intuigthe. Tá cur síos i bhFíor 2.5 ar na céimeanna a leantar san intinn leis an eolas ón ionchur a aistriú go dtí an chuimhne fhadtéarmach (Ellis, 1997).

Fíor 2.5

Aistriú an Eolais go dtí an Chuimhne Fhadtéarmach



Nóta. Athchóirithe ó Ellis, R. (1997, lch 119).

Áitíonn Krashen (1985) gur dhá réimse iomlán éagsúil iad an léireolas agus an t-eolas intuigthe. Déanann sé cur síos ar an tuiscint seo ina shaothar cáiliúil faoi hipitéis an ionchuir. Áitíonn Krashen (1985) gur féidir dara teanga a fhoghlaim gan aon staidéar a dhéanamh ar an ngramadach nó ar an léireolas a bhaineann leis an teanga sin. Tagann an tuiscint seo leis an

seasamh neamh-idirghníomhaithe. Mar gheall ar an tuiscint sin, maíonn Krashen (1985) gur leor an t-ionchur sothuigthe don fhoghlaimeoir chun teacht isteach ar an dara teanga. Maíonn Rod Ellis (2012): “The defining distinction between implicit acquisition and explicit learning of L2 was that of Krashen” (2012, lch 36). Míníonn Ellis (1997) gur féidir an t-aschur a fhorbairt fiú má tá an fhoghlaim teoranta don ionchur sothuigthe. Cuireann Lichtman agus VanPatten (2021) síos ar ról an ionchuir mar seo: “a central role for communicatively embedded input in all theories of second language acquisition” (lch 283). Is ionchur é sin atá ag teacht leis an leibhéal (i+1). Ciallaíonn sé sin go bhfuil na hábhair spreagtha atá in úsáid ag teacht ar leibhéal nach bhfuil ach céim chun tosaigh ó leibhéal an fhoghlaimeora (Comhairle na hEorpa, 2020). Is beag duine, áfach, a bheadh den tuairim gur leor é an t-ionchur sothuigthe chun teacht isteach ar dhara teanga sa lá atá inniu ann: “no contemporary usage-based approach would agree with Krashen that comprehensible input and a sufficiently low/weak affective filter are the only two necessary conditions that cause language acquisition” (Wulff, 2021, lch 306). Baintear úsáid as an gcoincheap (i+1) chun iniúchadh a dhéanamh ar chúrsaí sícitheangeolaíocha agus sa chás ina bhfuil obair aonair ar siúl, ach baintear úsáid as an zón neasfhorbartha níos minice chun iniúchadh a dhéanamh ar na cúrsaí sóisialta atá ceangailte leis an ngrúpobair: “It has been suggested, for example, that teachers use i +1 to understand the psycholinguistic aspects, and the zone of proximal development to consider the social dimensions of language learning” (Kinginger, 2008). Déantar plé ar an zón neasfhorbartha agus coincheapa eile a bhaineann leis an teoiric shoch-chultúrtha i Mír 2.17.1

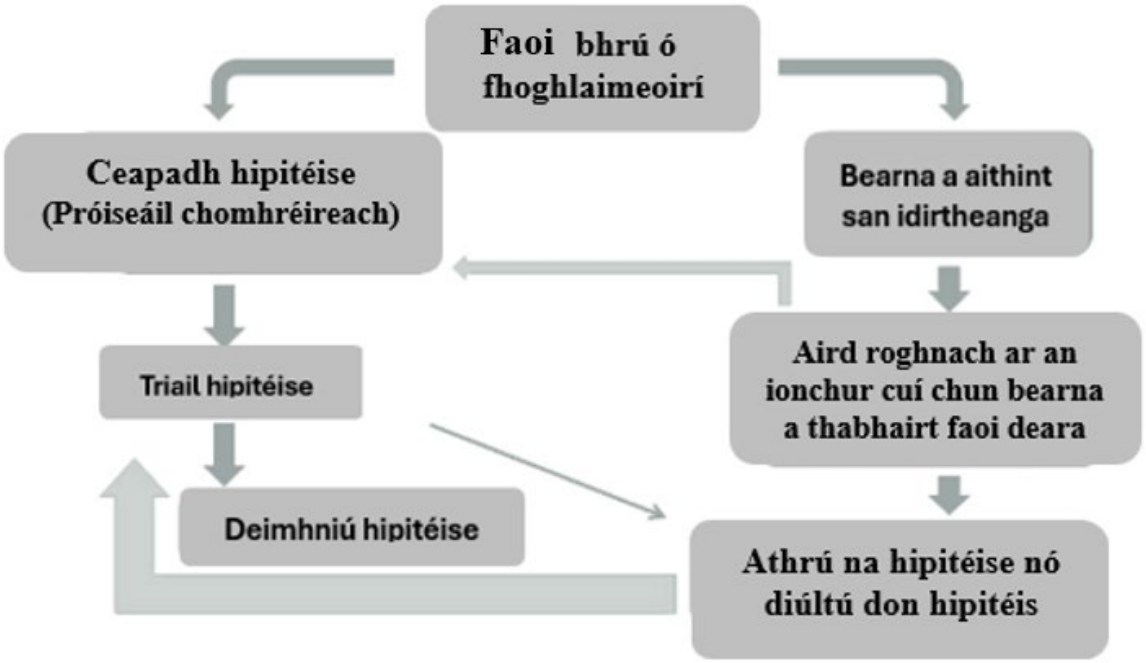
Easaontaíonn Swain go mór le Krashen. Mar áitíonn sí i hipitéis an aschuir nach mbíonn idirghníomhú ná labhairt na scoláirí fiú ag feabhsú má tá an teagmháil leis an dara teanga teoranta don ionchur sothuigthe (an éisteacht agus an taoiléitheoireacht). Ar a bharr sin, maíonn sí go bhfuil ról machnaimh ag an aschur: “output pushes learners to process

language more deeply" (Swain, 2000, lch 99). Tugtar le fios freisin go gcuireann an t-aschur sin le cumas pragmatach na bhfoghlaimeoirí (Niu et al., 2018). Léiríonn Swain (2005) go bhfuil próiseáil éagsúil ag baint leis an nginchumas, "the processes involved in producing language can be quite different than those involved in comprehending language" (lch 471). Ó thaobh an fhocail labhartha freisin tugtar le fios nach ionann na nathanna is coitianta sa chaint agus sa teanga scríofa. Mar sin, caithfear cleachtadh a dhéanamh ar an dá scil chun stór focal iomlán a fhorbairt (Buttery agus McCarthy, 2012). Cuireann Swain síos go láidir ar an tábhacht a bhaineann leis an aschur faoi bhrú (1985, 1995, 2000, 2005).

Taispeántar go bhfuil trí fheidhm faoi leith ag an gcumarsáid lánbhrí i bhforbairt an dara teanga, "negotiating meaning needs to incorporate the notion of being pushed toward the delivery of a message that is not only conveyed, but that is conveyed precisely, coherently, and appropriately" (Swain, 2005, lch 472). Feictear san fhocal, "appropriately" go bhfuil ceangal le cúrsaí pragmatacha. Is fearr na cúrsaí sin a chleachtadh i ngrúpaí. Cuirtear deiseanna ar fáil sa chomhrá, atá in easnamh sa ghníomhaíocht teanga atá teoranta don ionchur sothuigthe mar shampla: (a) Is féidir an tástáil hipitéise a chur i bhfeidhm agus tuairimí ón ngramadach inmheánach a thriail agus faightear aiseolas beo ón idirghabhálaí (an cainteoir eile) (Long, 1980), (b) Is féidir bearnaí eolais san idirtheanga a aithint (Schmidt & Frota, 1986) agus (c) Déantar machnamh le linn an chomhrá agus cuireann sé seo leis an meititheanga: "Metalanguage refers to the explicit knowledge of the linguistic structure and the ability to intentionally access this knowledge" (Gonçalves et al., 2021). Leagtar amach i bhFíor 2.6 na buntáistí a bhaineann leis an aschur a dhéantar faoi bhrú agus conas a fhorbraíonn an idirtheanga faoin bpróiseas seo.

Fíor 2.6

Forbairt na hIdirtheanga faoi Thionchar an Aschuir a Dhéantar faoi Bhrú



Nóta. Athchóirithe ó Hermann Funk (2012, lch 306).

Tagann an anailís atá ag DeKeyser (1998) ar an gcaidreamh idir an dá chineál eolais leis an seasamh láidir-idirghníomhaithe. Leagtar síos go bhfuil tuiscint ar bith ar dhara teanga bunaithe ar an eolas faisnéiseach i dtosach báire. Ansin baintear úsáid as an gcleachtadh cumarsáideach chun eolas gnásúil a fhorbairt de réir a chéile as an léireolas agus as an tuiscint tosaigh. Tugtar tús áite do thábhacht na foirme cruinne sa teanga thar an mbrí nó an chumarsáid. Bréagnaíonn DeKeyser (1998) an tuairim atá ag Krashen agus Terrell (1983; 2000) gur leor an fhoghlaim intuigthe chun dara teanga a shealbhú. Tá sé sonraithe go maith ag Swain (2005), áfach, gur nós nádúrtha agus sodhéanta é an mháthairtheanga a fhoghlaim ina hiomlán bunaithe ar an eolas intuigthe amháin.

Nuair atá na déaga bainte amach ag an scoláire, mar atá fíor i gcás na bhfoghlaimeoirí a bhí rannpháirteach sa taighde reatha, is cinnte go mbíonn an chéad teanga ag imirt tionchar ar ghramadach inmheánach an fhoghlaimeora. Is meicníocht ó dhúchas í seo a chiallaíonn go

bhfuiltear in ann abairt a aithint fiú mura bhfuiltear in ann ciall a bhaint as an ráiteas sin (Belletti, 2017). Tá nasc idir an tionchar seo agus aois an duine agus bíonn sé níos deacra do dhaoine níos sine, nach bhfuil ina ndéagóirí a thuilleadh, teanga sa bhreis a fhoghlaim (González, 2008; Penfield & Roberts, 1959). I gcomhthéacs an taighde reatha ní mór a bheith airdeallach nach bhfuil ach fíorbheagán daoine sna scoileanna T2 ag maireachtáil trí Ghaeilge lasmuigh den seomra ranga nó gur beag duine a bhfuil teagmháil ghníomhach acu leis an teanga (Burke et al., 2025)

Is é an tríú seasamh atá mínithe sa litríocht a phléann leis an gcoincheap seo ná an seasamh lag-idirghníomhaithe. Aithnítear go bhfuil an dá chineál eolais iomlán scartha óna chéile, “explicit and implicit knowledge are distinct and dissociated; they involve different types of representation and are substantiated in separate parts of the brain” (Ellis, 2005). Leagann Ellis (2005) amach, áfach, gur féidir dlús a chur faoin sealbhú má fhaigheann an próiseas tacaíocht ó threoracha follasacha. Cuirtear leis an meatanailís ó thús an chéid seo leis an argóint don lag-seasamh idirghníomhaithe (Norris & Ortega, 2000). Faoin seasamh lag-idirghníomhaithe moltar don fhoghlaimeoir na meancóga ina chuid cainte a thabhairt faoi deara. Ceaptar gur uirlis chomhfhiosach foghlama í seo a thagann roimh an sealbhú ach a thugann tacaíocht dó (Ellis, 2006). “Noticing’ refers to the conscious cognitive effort of detecting linguistic features and allocating attention to some stimuli as a prerequisite to language acquisition” (Schmidt, 2010, lch 724).

Anuas air seo, is féidir an féincheartúchán a mholadh do na scoláirí nuair a thugann siad faoi deara botúin a dhéanann siad san idirghníomhú cainte (Schmidt, 1990, 2001). Maítear go gcabhraíonn na nósanna seo le scoláirí chun an léireolas a iompú ina eolas intuigthe. Faightear deis le hidirghníomhú cainte chun na botúin agus na bearnaí san idirtheanga a thabhairt faoi deara le linn an idirghníomhaithe cainte. Is é an t-ainm atá ar an leagan den sprioctheanga a úsáideann foghlaimeoirí agus iad i mbun cumarsáide lánbhrí ná

an idirtheanga. Tagann athrú uirthi le himeacht aimsire fad is atá an duine i mbun fhoghlaim na sprioctheanga (Selinker, 1972; Tarone, 2012).

2.11 Líofacht sa Dara Teanga

Bíonn na gnéithe éagsúla den teanga labhartha in iomaíocht nuair a bhíonn foghlaimeoir ag plé leis an dara teanga. Tá trí eilimint ag baint le líofacht an chainteora. Is iad sin: (a) an líofacht chognaíoch, (b) an líofacht urlabhra agus (c) an líofacht bhraite. Tuigtear nach féidir an líofacht a fhorbairt bunaithe ar ábhar a cuirtear de ghlanmheabhair gan anailís ar bith ar an ionchur nó ar chomhréir na teanga (Tavakoli, 2019). Tugtar le fios ó mheatanailís bunaithe ar 22 staidéar éagsúil go bhfuil go leor le foghlaim faoi fhorbairt scileanna idirghníomhaithe cainte sa dara teanga ón tuiscint a léirítear sa litríocht faoin líofacht: "a better understanding of the association between speech characteristics and listener-based judgements of fluency is of great importance for the development of research" (Suzuki et al., 2021, lch 435). Déantar plé ar an nasc idir an chaint phríobháideach agus an fheidhmíocht chognaíoch a bhaineann leis an inniúlacht chumarsáideach i Mír 2.17.5 (Guo & Dobkins, 2023).

Déanann an t-éisteoir tomhas ar líofacht urlabhra an chainteora bunaithe ar ghnéithe difriúla na cainte. Tá tionchar ag luas na cainte, ag aon chliseadh ar an gcaint, ag an bhféincheartúchán agus an tosú bréagach mar aon le bearnaí líonta agus neamhlíonta le linn na cainte (Kahng, 2020). Tuigtear ón anailís atá bunaithe ar an gcoibhneas agus ar an gcúlchéimniú go bhfuil nasc láidir idir imní faoin teanga iasachta agus an líofacht urlabhra (Castillejo, 2018). Tugann an taighde seo tacaíocht láidir do hipitéis an scagaire mhothaithigh (Krashen 1982). Maíonn Krashen (1986) go láidir go bhfuil sé tábhachtach scoláirí a chur ar a suaimhneas agus iad ag cleachtadh an dara teanga ó bhéal. Deir Vygotsky (1978) freisin go bhfuil an taithí (*perezhivanie*) agus atmaisféar dearfach riachtanach chun dul chun cinn a dhéanamh sa dara teanga. Déantar plé níos sonraí ar an *perezhivanie* i Mír 2.17.4. Áitíonn

Krashen (1982) agus Vygotsky (1986) go bhfuil nasc faoi leith idir na mothúcháin agus an chognaíocht.

Is coincheap eile í an chaint inmheánach a bhaineann le forbairt na líofachta: “Inner speech (IS), or the act of silently talking to yourself, occurs in humans regardless of their cultural and linguistic background, suggesting its key role in human cognition (Vissers et al., 2020, lch 1). Tá nasc idir an glór pearsanta rúnda seo agus ardchaighdeán sa teanga labhartha: “it develops from social speech to private speech, which in turn into inner speech.” (Yaghoubi & Farrokhp, 2022, lch 274). Nuair a labhraíonn an duine go híseal leis féin bíonn sé i mbun caint phríobháideach ach nuair atá duine ag eagrú smaointe san intinn bíonn sé i mbun caint inmheánach (Lantolf, 2006).

Is cosúil nach bhfuil mórán spáis fágtha ag múinteoirí dara teanga sa seomra ranga don chaint inmheánach: “unfortunately the L2 classroom learner has little exposure to the L2 inner voice and is taught from the very beginning to produce outer speech utterances” (Tomlinson, 2001, lch 26). Léiríonn Foster agus Skehan (1996) go bhfuil comharaíocht i gceist idir an phleanáil, an chaint inmheánach agus FTBT. Míníonn Feigenbaum (2009) an chúis agus an dúshlán a bhaineann leis seo: “Communicating with speech is complex because it is simultaneously a social, linguistic, and psychological activity” (lch 105). Nuair atá páistí ag fás aníos baineann siad úsáid as an gcaint phríobháideach chun cleachtadh na hinniúlachta cumarsáidí a fhorbairt ina gcéad teanga. Míníonn Wertsch (1984) go bhfuil an chaint inmheánach mar aon leis an gcaint phríobháideach bunaithe ar an dialóg agus baineann páistí úsáid as an dá ghlór seo chun an tsealaíocht a chleachtadh.

2.12 An Chuimhne Fheidhmiúil

Nuair atá an chuimhne fheidhmiúil á forbairt agus FTBT i bhfeidhm caithfear castacht an taisc a bhainistiú i gceart ionas go mbeadh an obair oiriúnach don scoláire (Awwad & Tavakoli, 2022). Tuigtear go bhfuil an chuimhne ghearrthéarmach éighníomhach agus

sealadach ach tá an chuimhne fheidhmiúil gníomhach (Schwering & MacDonald, 2020). Is tógán síceolaíochta í an chuimhne fheidhmiúil. Tacaíonn sí leis an urlabhra ar thrí bhealach dhifriúla. Baintear úsáid as an gcuimhne fheidhmiúil don stóras eolais, don chleachtadh agus don phróiseáil teanga. Tá léireolas faoin bhfóineolaíocht agus faoin séimeantaic de dhíth chun an chuimhne fheidhmiúil a chothú agus a shaothrú (Kowialiewski et al., 2023). Tugtar le fios sa litríocht freisin go bhfuil gá fadtéarmach le forbairt na cuimhne feidhmiúla chun an t-idirghníomhú cainte a choimeád sa tsiúl i gceart (Shen & Park, 2020).

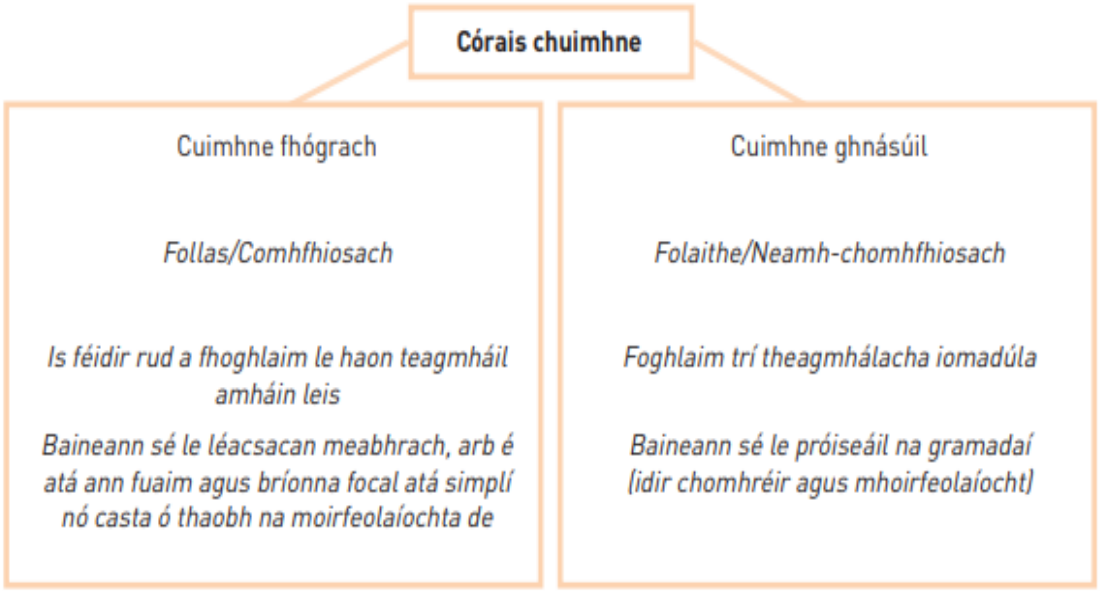
2.12.1 An Chuimhne Fhollasach agus an Chuimhne Ghnásúil

Bíonn an chuimhne fhollasach agus an chuimhne ghnásúil i bhfeidhm nuair atá duine i mbun comhrá. Maíonn Prabhu (1987) go bhfuil sé ar chumas FTBT tacú le forbairt na cuimhne gnásúla. Tarlaíonn sé seo go comhfhiosach agus scoláirí i mbun cumarsáide lánbhrí ach le linn na cainte idirghníomhaí bíonn foghlaim neamh-chomhfhiosach ar siúl freisin: “a subconscious part of the mind perceives, abstracts, or acquires some of the linguistic structuring embodied in those entities, as a step in the development of an internal system of rules” (lgh 70–71). I gcás an chainteora dúchais ag labhairt ina chéad teanga, bíonn na trí chuid den tsamhail giniúna urlabhra (Mír 2.13) ag feidhmiú ar aon uain.

Ó thaobh cúrsaí teangeolaíochta, cuirtear an stór focal agus na rialacha gramadaí i dtaisce sa chuimhne fhollasach ach bíonn an t-eolas a bhaineann le húsáid na teanga agus cúrsaí pragmatacha lonnaithe sa chuimhne ghnásúil. Míníonn Chomsky (1965) go bhfuil inniúlacht an duine sa dara teanga ag brath ar an gcuimhne fhollasach ach go bhfuil an ghníomhaíocht ag brath ar an gcuimhne ghnásúil. Leagtar amach na feidhmeanna a bhaineann leis an dá ghné den chóras cuimhne agus nasctar iad leis na cúig ghné den fhocal labhartha i bhFíor 2.7.

Fíor 2.7

Na Feidhmeanna a Bhaineann leis an Dá Chóras Chuimhne



Nóta. Atáirgeadh ó Fahey (2021, lch 30).

Tá go leor litríochta ar fáil le deich mbliana anuas ina ndéantar cur síos ar an gcumas atá FTBT chun an chuimhne fheidhmiúil a fhorbairt. Aithnítear sa litríocht go bhfuil caidreamh idir forbairt na líofachta sa dara teanga agus castacht na dtascanna a dhéantar. Leagtar síos go soiléir go mbíonn ar an múinteoir an caidreamh sin a bhainistiú (Awwad & Tavakoli, 2022; Kim et al., 2015). Is gá don mhúinteoir a bheith cinnte go bhfuil deacracht na dtascanna ag teacht le leibhéal atá oiriúnach do na foghlaimeoirí sa rang. I gcás na Sonraíochta T2, ba chóir tascanna a dhearadh atá idir leibhéal A2 agus B1 ar an bhFráma Comónta (Comhairle na hEorpa, 2020). Tosaíonn an próiseas leis an gcoincheapadóir ag tarraingt eolais ón gcuimhne fhollasach. Aistrítear an t-eolas chuig an gceapadóir agus tá an chéim sin sa phróiseas mar aon le saothar an urlabhraithe tiomáinte ag an gcuimhne ghnásúil go huathoibríoch. Le linn na cainte, bíonn na trí chomhpháirt ag oibriú ar bhonn comhuaineach. Nuair atá an foghlaimeoir ag giniúint a chuid cainte, tá sé ag smaoineamh faoi

na bearnaí eolais a thagann idir é féin agus líofacht sa dara teanga. Is próiseas comhfhiosach é seo ina dtugtar feidhm don tabhairt-faoi-deara.

Anuas air seo, bíonn an foghlaimeoir i mbun machnaimh agus é ag caint. Bíonn baint ag an meititheanga leis ag smaointeoireacht sa chás seo: “Metalanguage refers to the explicit knowledge of the linguistic structure and the ability to intentionally access this knowledge” (Gonçalves et al., 2021). Bíonn aschur agus aiseolas inghreamaithe in aon idirghníomhú cainte agus mar sin bíonn an fhoghlaim agus an sealbhú ag feidhmiú in éineacht lena chéile nuair atá beirt ag comhrá sa dara teanga atá á foghlaim acu. Léiríonn Swain (2005) an tábhacht a bhaineann leis seo chun an t-idirghníomhú teanga a fhorbairt.

2.13 Samhail Giniúna Urlabhra Levelt

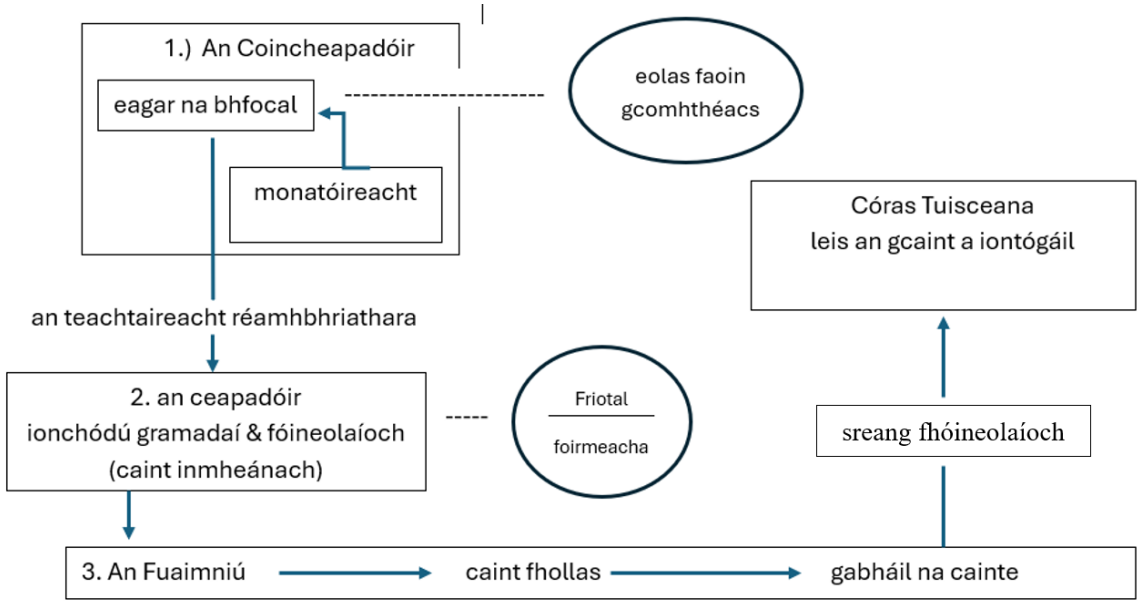
Míníonn Ellis (2020) gurb iad an dá theoiric a dhéanann eolas ar FTBT ná an teoiric idirghníomhaithe ó Long (1981) agus samhail giniúna urlabhra Levelt (1989) (feasta: an tSamhail). Is cumas inmheánach í an líofacht chognaíoch agus baineann sé leis an tsícitheangeolaíocht. Maíonn Levelt (1989) go bhfuil cúpla céim scoite i gceist leis an urlabhra a chur i gcrích. Leagtar amach sa tSamhail na feidhmeanna a bhaineann leis an gcoincheapadóir, an ceapadóir agus an fuaimneoir. Is faoi chúram an choincheapadóra atá an t-ionchódú (fóineolaíoch agus gramadúil) ach pléann an coincheapadóir leis an léacsacan.

Cuireann Levelt (1999) síos ar cheithre chéim sa phróiseáil teanga: “the activation of lexical concepts, the selection of lemmas, the morphological and phonological encoding of a word in its prosodic context, and, finally, the word’s phonetic encoding” (Levelt et al. 1999, lch 2). Tuigtear go mbíonn ar an bhfoghlaimeoir atá i mbun comhrá sa dara teanga na céimeanna a leanúint ar bhonn seicheamhach (De Bot, 1992; Kormos, 2011; Segalowitz, 2010). Tugann an tsamhail le fios go láidir nach féidir leis an bhfoghlaimeoir greim a fháil ar an teanga labhartha sa dara teanga ach amháin má éiríonn leis na cúig ghné de na scileanna idirghníomhaithe a fhorbairt i gcomhthráth. Pléitear é seo i Mír 2.14.

Tá codanna den tSamhail leagtha amach i bhFíor 2.8.

Fíor 2.8

Comhpháirteanna Próiseála Teanga



Nóta. Athchóirithe ó Levelt (1995, lch 14).

Léiríonn Levelt go mbíonn an coincheapadóir i mbun oibre nuair atá duine i mbun idirghníomhaithe cainte. Bíonn an coincheapadóir seo ag déanamh monatóireachta ar na botúin atá á ndéanamh ag daoine sa chaint phríobháideach mar aon leis na cinn a dhéantar sa chaint shóisialta. Tugann sé seo tacaíocht do thábhacht an aschuir atá molta ag Swain (2005). Léirítear freisin gur féidir leis an aschur sin a bheith neamhráite mar chuid den chaint inmheánach. Ceanglaíonn taighde ó Van De Guchte et al.(2016) an tSamhail seo leis an bhfoghlaim thascbhunaithe agus moltar an tasc céanna a dhéanamh níos mó ná uair amháin chun tacú leis an bpróiseáil teanga atá de dhíth sa chumarsáid lánbhrí.

2.14 Na Cúig Ghné den Teanga Labhartha

Le cur síos iomlán a dhéanamh ar na scileanna éagsúla a bhaineann leis an labhairt agus an t-idirghníomhú cainte, déantar iniúchadh ar na cúig pháirt den teanga labhartha atá

ann sa litríocht chuí. Is iad na codanna éagsúla atá i gceist ná: (a) an fhoghraíocht, (b) an séimeantaic, (c) an chomhréir, (d) an deilbheolaíocht agus (e) cúrsaí pragmatacha. Tuigtear freisin go mbíonn na gnéithe seo in iomaíocht lena chéile nuair a bhíonn an foghlaimeoir ag plé leis an dara teanga: "Fluency, accuracy and complexity seem to enter into competition with one another, given the limited attentional capacities of second language users." (Foster & Skehan, 1999, lch 18). De bharr na hiomaíochta seo ní féidir na trí ghné (líofacht, cruinneas agus castacht) den teanga labhartha a fhorbairt in aon uain. Is é seo bunús theoiric na hacmhainne teoranta (Lou et al., 2016; Skehan & Foster, 1999).

I gcás na fóineolaíochta, déantar iarracht na fuaimeanna éagsúla san urlabhra a rangú ar bhonn córasach (Hickey & Stenson, 2016). Má chuirtear an foghlaimeoir ar an eolas follasach faoin bhfóineolaíocht is féidir sothuigtheacht an chainteora sa dara teanga a fheabhsú ach ní leor é seo chun an tuin a fhorbairt (Saito, 2011). Caithfear cleachtadh lánbhrí a dhéanamh mar aon le staidéar ar an léirfhoghlaim chun blas na teanga labhartha a shealbhú. Is é an tséimeantaic an brainse den teangeolaíocht a bhaineann le brí. Is í an mhoirféim an t-aonad is lú de theanga a bhfuil ciall nó feidhm ag baint leis agus is aonad maith í don fhoghlaimeoir chun leideanna séimeantaice a ghabháil ón ionchur le linn comhrá sa dara teanga. Abair réimniú an bhriathair san aimsir chaite nuair atá an tríú pearsa uimhir iolra i gceist (mar shampla, d'itheamar). Faightear leid ón athrú tosaigh (an 'd' roimh ghuta) gur tharla an rud san aimsir chaite agus tugtar le fios ón infhilleadh ag deireadh an bhriathair (-mar) go bhfuil an forainm "muid/sinn" i gceist. Eascraíonn samhail an mhonatóra Krashen (Mír 2.3) as staidéir mhoirféime (Mitchell et al., 2019).

Leis an deilbhíocht déantar staidéar ar na struchtúir inmheánacha d'fhocail. Cuireann tuiscint ar an deilbhíocht leis an gcuimhne ghnásúil atá riachtanach don tsaorchaint nach bhfuil réamhfhoghlamtha (Ó Fathaigh, 2021). Feictear samplaí éagsúla den deilbhíocht sa Ghaeilge leis an uimhir iolra. Cuir i gcás seomra (uimhir uatha) agus seomraí (uimhir iolra).

Uaireanta eile caolaítear an deireadh, m.sh., an fear (uimhir uatha) agus na fir (uimhir iolra). Le cois na n-infhillteacha sa Ghaeilge, tá go leor athruithe tosaigh sa teanga freisin. Baineann siad seo leis an deilbhíocht. Tóg mar shampla an séimhiú (sa bhosca) nó an t-urú (ar an mbus). Cuireann staidéar ar na cúrsaí seo le léireolas mar aon le heolas fógrach an scoláire.

Baineann gné amháin den idirghníomhú cainte go mór le cúrsaí sóisialta nuair a bhíonn ar an gcainteoir a mheas, "how-to-say-what-to-whom-when" (Bardovi-Harlig, 2013, lch 68). Cuirtear an t-ainm an phragmataic ar an ngné seo den chumarsáid: "Pragmatics is the use of language in context…it encompasses…interactional uses, such as transfer of knowledge, turn-taking, speech acts, and rhetorical functions, displays of emotion and epistemic stance and indexing social identities and relationships" (Depperman, 2011, lch 425). Maíonn Róg (2025) gurb é an comhrá an ghnáthóg nádúrtha de theanga ar bith. Cuirtear béim shuntasach ar an ngné seo den chumarsáid in FTBT. Is sampla den eolas faisnéiseach é an tséimeantaic agus litriú na bhfocal mar tá na nithe sin iomlán seasta, ar nós fíricí, ach tá an t-eolas gnásúil i gceist le cúrsaí pragmataice (Li, 2019). Leis an eolas gnásúil caithfear a bheith in ann iomrascáil a dhéanamh ar an teanga leis an gcuimhne fheidhmiúil i mbun oibre agus caithfear roghanna éagsúla a dhéanamh gan mórán achair a bheith ar fáil don phróiseáil teanga.

2.15 Cúrsaí Pragmatacha agus an Idirtheanga

Tá borradh ag teacht faoin tsuim sa chur chuige cumarsáideach le blianta fada anuas agus mar fhothoradh air sin tá béim níos suntasaí á cur ar thábhacht na gcúrsaí pragmatacha. Léiríonn Bachman (1990) go bhfuil inniúlacht faoi leith ag baint le cúrsaí pragmatacha agus cuirtear in iúl go bhfuil ról lárnach ag an inniúlacht phragmatach laistigh den inniúlacht teanga i gcoitinne. Ó thaobh na gcúrsaí seo tuigtear go bhfuil noda neamhráite lárnach sa chumarsáid i gcomhthéacs sóisialta san fhíorshaol lasmuigh den seomra ranga (Glaser, 2014). Baineann na marcóirí sóisialta ráite agus neamhráite le cúrsaí pragmatacha freisin (Pitts &

Gallois, 2019). Léirítear, mar shampla, sa taighde nach féidir an cód pragmataice a mhúineadh ar aon uain leis an deilbhíocht nó leis an gcomhréir. Caithfear am faoi leith a chaitheamh i mbun oibre chun an fheasacht faoin ngné seo den chód a bhunú i gceart sa dara teanga (Cohen, 2004, Hymes, 1972).

Míníonn VanPatten (2005) go dtugann na leideanna prósóideacha a bhaineann le rithim agus patrún sa teanga labhartha deis níos fearr don éisteoir chun ciall a bhaint as an ionchur. Faightear leideanna ó na fuaimeanna agus na sosanna aiceanta atá sa chaint nach bhfuil ar fáil sa teanga scríofa. Sonraíonn VanPatten (1993) le teoiric phróiseáil an ionchuir go mbíonn an tosaitheoir dírithe ar bhrí na cainte i bhfad níos mó ná mar a bhíonn sé ar an bhfoirm. Mar sin, molann VanPatten (1993) teanga labhartha níos mó ná an t-ionchur scríofa mar fhoinse d'ionchur sothuigthe nuair atá múinteoir ag plé le foghlaimeoirí ar leibhéal A1 nó A2 (Comhairle na hEorpa, 2020). Cé go ndearnadh taighde comónta a bhaineann le Foghlaim Thascbhunaithe um Mheasúnú (FTBM) agus cúrsaí pragmataice ó thaobh inniúlachta de sa dara teanga, níor tháinig an dá réimse le chéile in aon leabhar amháin go dtí ocht mbliana ó shin (Taguchi & Kim, 2018). Cruthaíonn pragmataic na hidirtheanga nasc idir úsáid na teanga san fhíorshaol agus sealbhú an dara teanga. Tá an nasc sin leis an bhfíorshaol lárnach in FTBM agus baineann cúrsaí pragmatacha go mór le húsáid na teanga san fhíorshaol.

2.16 Piléaraid Penta

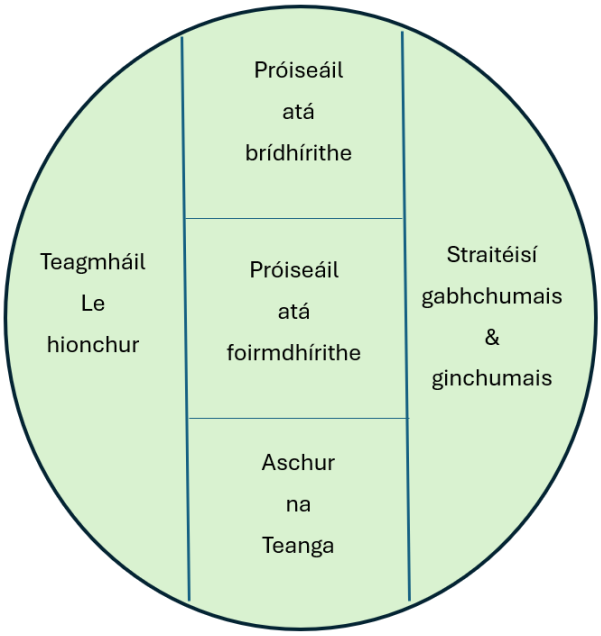
Déanann Westhoff (2004) cur síos cuimsitheach ar na gnéithe riachtanacha atá de dhíth in aon cheacht atá feiliúnach chun deiseanna a chruthú do shealbhú an dara teanga. Is é an t-ainm atá ar an tsamhail theoiriciúil seo ná Píléaráid-Penta (Van Kampen et al., 2018). Dearadh sceideal breathnóireachta (Aguisín B) bunaithe ar dhá mhír a bhaineann le múineadh an dara teanga. Is iad sin ná: (a) creat na foghlama tascbhunaithe (Willis, 1996) agus (b) na

gnéithe ó Phíléaráid-Penta. Baineadh leas as an sceideal chun sonraí a bhailiú sna trí scoil a ghlac páirt sa taighde reatha.

Tá Píléaráid-Penta Westhoff (2004) bunaithe ar theoiricí éagsúla: (a) Tá an t-ionchur sothuigthe nó teagmháil leis an teanga de dhíth (Krashen, 1985). (b) Ba chóir go mbeadh an foghlaimeoir i mbun próiseála lánbhrí agus é ag cleachtadh mar ní leor an teagmháil éighníomhach nuair atá foghlaimeoir ag teacht isteach ar an dara teanga (Morita, 2000; Skehan & Foster, 1997). (c) Tá an t-aschur rialta de dhíth leis an nginchumas teanga á fhorbairt (Esimaje, 2012; Schmidt & Frota, 1986; Swain, 2005) (d) Tá fócas ar an teagasc foirmdhírithe de dhíth ar an bhfoghlaimeoir (Benati, 2021; Doughty & Williams, 1998) (e) Moltar go mbeadh an foghlaimeoir feasach faoi straitéisí foghlama teanga éagsúla agus ba chóir mar sin go mbeadh réimse straitéisí á gcur i bhfeidhm ag an bhfoghlaimeoir. Glactar leis go bhfuil an t-aiseolas riachtanach mar chuid den phróiseas freisin (Lightbown & Spada, 1990). Taispeántar i bhFíor 2.9 na gnéithe éagsúla a mholann Westhoff (2004).

Fíor 2.9

Píléaráid-Penta



Nóta. Athchóirithe ó Westhoff (2004, lch 59).

2.17 An Teoiric Shoch-chultúrtha (An Creat Teoiriciúil)

I gcomhthéacs na foghlama, is síceolaí barrthábhachtach é Vygotsky. Is í an teoiric shoch-chultúrtha an t-ainm atá ar an teoiric shíceolaíochta a d'fhorbair sé (Van Compernolle, 2014). Aithnítear Vygotsky mar údar ar an teoiric seo (Swain, Kinnear & Steinman, 2011). Is í an teoiric shoch-chultúrtha an creat teoiriciúil ina bhfuil an taighde reatha fréamhaithe. Cheap Lantolf (2000) an téarma "sociocultural SLA" le léiriú go bhfuil dlúthbhaint idir an dá réimse. Cuirtear in iúl sa teoiric shoch-chultúrtha go bhfuil caidreamh idir forbairt chognaíoch an duine agus an idirghníomhaíocht shóisialta. Tarlaíonn an fhorbairt seo laistigh de chreat an chultúir cheannasaigh agus faoi anáil an tsóisialaithe (Hatano & Wertsch, 2023). Tá an zón neasfhorbartha mar aon leis an gcumarsáid trí mheán na bhfógraí lárnach sa teoiric seo agus déantar plé sonrach ar na coincheapa sin anois.

2.17.1 An Zón Neasfhorbartha

Léiríonn an taighde a bhaineann leis an zón neasfhorbartha go bhfuil difear suntasach idir an méid ar féidir le scoláire a dhéanamh nuair atá sé ag obair leis féin ina aonar agus an méid ar féidir leis a dhéanamh in éineacht le duine níos eolaí (Abtahi et al., 2017). Mar shampla, nuair a bhíonn sé ag obair faoi stiúir an mhúinteora, cuir i gcás, nó ag saothrú le piara níos cumasaí. Nuair a bhíonn deiseanna cearta ag scoláirí chun labhairt os ard le scoláirí eile cruthaíonn seo spás chun an ghramadach inmheánach agus an tuiscint atá aige ar an sprioctheanga, a fhorbairt (Corder, 1967). Nuair atáthar i mbun idirghníomhú cainte, nochtar na bearnaí eolais mar aon leis na hearráidí atá reoite san idirtheanga. Tugann seo deis don mhúinteoir tuiscint níos mionsonraithe a fháil ar zón neasfhorbartha na scoláirí difriúla (Ohta, 2005).

Agus an scoláire ag obair go neamhspleách, bíonn sé ag brath ar an bhforbairt fhásta ach nuair atá siad ag obair in éineacht le daoine eile bíonn rochtain acu ar an bhforbairt atá ag fás (Newman & Holzman, 1993). Is féidir úsáid a bhaint as an spás idir an dá chineál

forbartha leis an bhfoghlaim thascbhunaithe (Jackson & Burch, 2017). Moltar faoin teoiric shoch-chultúrtha an nós go dtabharfaí faoin taighde i gcomhthéacs lasmuigh den tsaotharlann, ach fiú sa seomra ranga ní féidir éiceolaíocht ná aonad ceart staidéir a bhunú ar dhuine amháin (Vygotsky, 1978). Is follasach nár chóir breathnóireacht a dhéanamh ar an duine atá ag obair ina aonar chun an zón neasfhorbartha a thuiscint. Ina theannta sin, bíonn an chumarsáid a bhaineann leis an saol réadúil bunaithe ar an idirbheartaíocht a tharlaíonn nuair atá beirt nó níos mó daoine i mbun cumarsáide nó comhfhreagrais. Dá bhrí sin, ní aonad fónta é an duine aonair chun an cumas labhartha a mheas ina iomlán. Taispeánann taighde cuimsitheach a rinne Cole et al. (1978) ar theoiricí Vygotsky gurb é an t-aonad ceart anailíse sa chás seo ná an t-idirphlé a bhíonn ag duine lena thimpeallacht. I gcás na n-idirghníomhaithe cainte, bíonn ar an laghad beirt scoláirí de dhíth le cleachtadh a dhéanamh ar an scil sin.

San aonú haois is fiche bunaíodh réimse nua acadúil a chuireann dlús nua faoin tsuim sa zón neasfhorbartha. Is é an nascachas an t-ainm atá ar an réimse seo: “It makes Vygotsky’s concept of the zone of proximal development more flexible as well as expanding it to include learning that lies outside the learner, in social networks and technological tools.” (Mattar, 2018, lch 212). Cruthaíonn an réimse seo ceangal idir an teoiric shoch-chultúrtha agus an teicneolaíocht faisnéise agus chumarsáide. Moltar leis an nascachas úsáid a bhaint as na meáin shóisialta chun acomhal a chruthú idir an fhoghlaim agus saol an fhoghlaimeora: “Connectivism is a conceptual framework which views learning as a network phenomenon influenced by technology and socialization” (Goldie, 2016, lch 1064).

2.17.2 An Féinriar agus an Féinrialachán

Leagann an CNCM (2023) amach an mhórsprioc a bhaineann leis an tsonraíocht T2 mar seo: “an ceann scríbe a bhíonn ag an scoláire ar an turas teanga seo ná a bheith ina úsáideoir teanga atá cumasach, neamhspleách, féinrialaitheach” (lch13). Cuireann an

féinrialachán mar aon leis an machnamh le meiteachognaíocht an scoláire (Merkebu et al., 2023). Ar an gcéad dul síos, tuigtear nach ionann féinriar an fhoghlaimeora agus an féinteagasc. Tá an féinriar fréamhaithe san idirspleáchas agus mar sin níl an scoláire neamhspleách nó a chuid oibre scartha ón múinteoir (Carson, 2010): "TBLT has been advocated within a communicative approach to language education and is assumed to be a learner-centred approach that promotes autonomy" (Vieira, 2017, lch 693). Sonraíonn Little (2022) gurb iomaí buntáiste a bhaineann le féinriar an fhoghlaimeora nuair atá dara teanga á sealbhú ag scoláire. Deir sé síos gur féidir cumas machnamhach agus cumarsáideach an scoláire a fhorbairt má thugtar tús áite don ghníomhú mar chuid den aistear foghlama: "Language learner autonomy denotes a teaching/learning dynamic in which learners plan, implement, monitor and evaluate their own learning" (Little, 2022, lch 64).

2.17.3 An Scafláil (An Fhoghlaim Chéimneach)

Is cuid den intinn é an zón neasfhorbartha, ach baineann an scafláil le modhanna teagaisc chun tairbhe a bhaint as an zón neasfhorbartha: "The hallmark of Vygotskian approaches to education is that instruction and learning assumes a leading role in development" (Lantolf & Poehner, 2008, lch 12). Bréagnaíonn Vygotsky síceolaí cáiliúil a linne, Piaget. Mhaigh Piaget (1968) go láidir go bhfuil forbairt an duine ceangailte go dlúth lena aois agus nach féidir an fhorbairt sin a thapú leis an bhfoghlaim. Tháinig borradh faoin spéis i dteoiricí Vygotsky nuair a chuir Bruner (1976), agus daoine eile in éineacht leis, suim mhór sa scafláil. Foilsíodh saothar ag an am sin a léiríonn gurb é an cine daonna an t-aon speiceas a bhíonn i mbun teagaisc cé go nglactar go mbíonn speicis eile i mbun breathnóireachta iompraíochta: "It is true that many of the higher primate species learn by observation of their elder" (Wood et al., 1976, lch 89). Baineann an scafláil leis an bhfoghlaim chéimneach agus faoin gcóras seo bíonn an foghlaimeoir ag déanamh dul chun

cinn faoi threoir an duine atá níos eolaí (Abtahi et al., 2017). Is féidir le scoláire eile nó an múinteoir a bheith ag feidhmiú mar an duine atá níos eolaí.

Tógann Bruner (1978) ar na tuairimí atá ag Vygotsky maidir leis an scafláil nó an fhoghlaim chéimneach agus sealbhú teanga. Cuireann sé an-bhéim ar an luail agus ar chluichí. Tagann sé seo leis an teoiric shoch-chultúrtha (Grazzani & Brockmeier, 2019). Tá trí chéim sa scafláil a thacaíonn le teoiricí Bruner. Léirítear rudaí nua i dtosach ar bhonn gníomhach nó trí gheáitsí. Nuair atá an foghlaimeoir níos compordaí leis an eolas, baineann sé úsáid as an léiriú íocónach chun an fhorbairt a neartú. Mar shampla, is féidir ainmneacha as Gaeilge a chur ar rudaí sa seomra ranga. Is eadránaithe iad na pictiúir a nascann an scoláire le heolas ina thimpeallacht. Baintear úsáid as léiriú le focail sa tríú staid den phróiseas foghlama. Is é an modh siombalach atá sa tríú céim sa phróiseas. Tagann an tríú céim leis na fógraí cultúrtha atá lárnach sa teoiric shoch-chultúrtha (Wertsch, 1993). Ó thaobh shealbhú an dara teanga de, cuireann an tríú céim le próiseáil na teanga agus leis an nginchumas (Skehan, 2014).

2.17.4 Perezhivanie

Is iomaí staidéar a dhearbhaíonn an nasc láidir idir an chognaíocht agus na mothúcháin (Garbys-Barker, 2009).. Tugtar sonraí sa tábla ar an tionchar a imríonn modhanna éagsúla teagaisc ar an gcaidreamh tábhachtach seo. Tugtar le fios sa chnuasach go mbíonn tionchar diúltach ag an teagasc nach bhfuil scoláirelárnach (Brophy & Good, 2006). Léirítear freisin an lárnacht a bhaineann leis an bhféinchoincheap. Níor chóir go mbeadh na tascanna ródhúshlánach, mar cuireann sé seo le buairt an fhoghlaimeora (Hattie, 1992). Maíonn Pekrun et al. (2002) go n-imríonn na mothúcháin tionchar mór ar an bpróiseáil teanga. Baineadh úsáid as Samhail Levelt chun cur síos a dhéanamh ar na céimeanna atá i gceist sa phróiseáil seo i Mír 2.13. Tá piléir eolais faoi na staidéir seo ar fáil i dTábla 2.2

Tábla 2.2: Staidéar Roghnaithe ar na Mothúcháin agus Comhthéacs na Foghlama

Study	*Focus*	*Results*
Scherer (1984)	Cognitive and motivational aspects of emotions	Subjective and idiosyncratic qualities of emotions
Brophy and Good (1986)	Teacher-centered instruction	Negative effects on emotional and affective aspects of learning
Hattie (1992)	Self-concept	Negative expectations in relation to achievement create anxiety
Slavin (1995)	Cooperative learning	Positive influence on learning achievement
Boekaerts *et al.* (2000)	Emotions in self-regulation processes in learning	Self-regulation creates positive emotions versus negative ones which originate in external regulation
Diener (2000)	Cognitive and emotional evaluation of a learning context (school experiences)	Positive evaluation correlates with school achievement
Hidi *et al.* (2002)	Role of interest in a learning task	Emotions are domain specific
Pekrun *et al.* (2002)	Information processing	Emotions influence significantly information processing at each stage
Glaser-Zikuda and Mayring (2003)	Appraisal systems	Value systems influence an appraisal type, the role of pleasure and interest in task performance
Hascher (2003)	Didactic competences of teachers, one's achievement and interest, social interaction at school	Significant influence on feelings of one's well-being

Nóta. Atáirgeadh ó Garbys-Barker (2009, lch 59).

Anuas air na teoiricí éagsúla sin, cuireann Vygotsky síos ar an dara teoiric chun tacú leis an zón neasfhorbartha. Is é an t-ainm ar a theoiric seo ná *perezhivanie* nó taithí saoil as Gaeilge. Baineann *perezhivanie* leis an nasc láidir idir an chognaíocht agus na mothúcháin. Sainmhíníonn Vygotsky an *perezhivanie* mar seo: "how a child becomes aware of, interprets, and emotionally relates to a certain event" (1994, lgh 340–341). Tuigtear leis an teoiric shoch-chultúrtha go bhfuil an nasc idir an chognaíocht agus na mothúcháin ríthábhachtach don fhoghlaim agus don fhorbairt sa seomra ranga: "The relationship between cognition and

emotion is, minimally, interdependent but maximally, they are inseparable/integrated" (Swain, 2011, lch 196).

Ceanglaíonn Gläser-Zikuda agus Mayring (2003) na mothúcháin leis an bhfoghlaim thascbhunaithe. Áitítear freisin go mbeadh nasc criticiúil idir an tasc agus suim na scoláirí chun sealbhú dara teanga nó teanga bhreise a éascú. Cuireann Krashen (1986) síos ar an nasc idir an chognaíocht agus na mothúcháin le meafar darb ainm an scagaire mothaitheach chun an nasc idir na mothúcháin agus an fhoghlaim a shonrú. Léirítear go bhfuil ar an bhfoghlaimeoir a bheith ar a shuaimhneas le tabhairt faoin bhfoghlaim.

2.17.5 An Chaint Phríobháideach

Sa teoiric shoch-chultúrtha aithnítear idirghabhálaithe éagsúla a stiúrann an chumarsáid ag amanna difriúla. Uaireanta tarlaíonn an chumarsáid trí mheán daoine eile nó trí mheán uirlisí cultúrtha ach go minic déantar é seo trí mheán an duine féin (Lantolf, 2000). Sa chás gurb ionann an cainteoir agus an t-idirghabhálaí, táthar ag plé leis an gcaint phríobháideach. Déanann Saville-Troike (2006) cur síos ar an gcaint príobháideach mar seo: "the self-talk which many children (in particular) engage in, leads to the inner speech that more mature individuals use to control thought and behaviour" (lch 114). Baintear úsáid as an gcaint phríobháideach go bunúsach mar uirlis chun an féinriar a fhorbairt. Cuireann Lantolf agus Thorne (2006) in iúl go seasann sé seo i gcodarsnacht leis an gcaint shóisialta a úsáidtear i gcomhrá chun tacú leis an gcumarsáid le daoine eile.

2.17.6 An Chumarsáid Trí Mheán na bhFógraí

Is gné lárnach sa teoiric shoch-chultúrtha í an chumarsáid trí mheán na bhfógraí. Cuireann Vygotsky síos ar an gcumarsáid idir daoine mar rud a tharlaíonn go hindíreach trí mheán "fógraí" nó uirlisí síceolaíochta. Is iomaí fógra atá gníomhach sa chumarsáid: "language; various systems for counting; mnemonic techniques; algebraic symbol systems; works of art; writing; schemes, diagrams, maps, and mechanical drawings; all sorts of

conventional signs" (Vygotsky, 1981, lch 137). Tuigtear go gcruthaíonn an pobal i gcoitinne na fógraí seo le himeacht aimsire agus nach féidir leis an duine aonair adhmad a dhéanamh díobh mura bhfuil sé ag plé cúrsaí éagsúla le daoine eile (Wertsch, 2007). Is minic a bhíonn uirlis síceolaíochta bunaithe ar fhoireann siombailí. Cuir i gcás an nodaireacht don mhata nó an aibítir a bhaineann le gach teanga. Nuair atá scoláirí i mbun taisc agus iad ag foghlaim dara teanga tá deis ag an múinteoir frapaí a úsáid agus feidhmíonn na frapaí seo mar uirlisí nó fógraí, mar shampla má bhaintear úsáid as bricíní Lego agus na dathanna á gcleachtadh.

Léiríonn Vygotsky go mbíonn an chumarsáid idir beirt i gcónaí faoi stiúir na n-huirlisí cultúrtha. Baineanna na huirlisí leis an seanchas nó na leabhair is déanaí nó na tuairimí is mó atá i mbéal an phobail ag an am sin. Tugtar le fios sa teoiric shoch-chultúrtha go mbíonn na cúrsaí neamhfheicthe i gceist mar chuid den chomhrá agus daoine i mbun idirghníomhú cainte. Sa Rúisis, baintear úsáid as an bhfocal *oposredstvovanie* le cur síos a dhéanamh ar na huirlisí eadránacha seo (Vygotsky, 1978). Feictear samplaí níos neamhfhoirmeálta freisin ó gharthimpeallacht na ndéagóirí agus ó na meáin shóisialta, na méimeanna agus na straoiseoga a úsáideann siad, cuir i gcás, agus iad i mbun cumarsáide ar an nguthán. Sa saol acadúil is samplaí maithe iad Triantán Maslow agus an Tábla Peiriadach de na fógraí a stiúrann cumarsáid idir daoine agus ábhair scoile éagsúla idir lámha acu. Ní chreideann Vygotsky gur leor an t-ionchur díreach leis féin chun na feidhmeanna intinne a fhorbairt. Leis an spreagadh cuí cognaíoch a chruthú ba chóir don ionchur sin a bheith faoi stiúir ag fógraí (uirlisí síceolaíochta). Mar sin, téann Vygotsky go hiomlán i gcoinne na reifléacseolaithe (ón Rúis) agus na n-iompraithe (ón iarthar) (Kozulin, 2018). Ní leor, dar le Vygotsky, an aithris agus an t-athrá chun tuiscint iomlán ar theanga a fhorbairt. Caithfear an chumarsáid a dhéanamh trí mheán uirlisí síceolaíochta a bhaineann leis an gcognaíocht.

2.17.7 An Mhodheolaíocht ina hUirlis agus ina Toradh

Tuigtear i gcoitinne go mbaineann an mhodheolaíocht leis an staidéar ar na teicnící éagsúla a bhaineann le ceird an teagaisc ach baineann an oideolaíocht le saol an mhúinteora agus le cleachtas praiticiúil sa seomra ranga (Loughran, 1999). É sin ráite, aontaíonn Vygotsky go mór le Marx faoin tuairim nach féidir an dá réimse a scaradh óna chéile (Wertsch, 1993). Ní chuirtear an cur chuige i bhfeidhm, ach déantar cleachtadh air. Tuigtear mar sin go mbíonn an tuiscint ar an teagasc a eascraíonn as an modheolaíocht ag athrú faoi anáil na taithí saoil nuair atá an múinteoir ag plé le scoláirí sa seomra ranga. Leanann an fhorbairt seo le linn an teagaisc (Vygotsky,1987; Wertsh 1993). Tuigtear go mbíonn an oideolaíocht agus an mhodheolaíocht ag forbairt in aice lena chéile agus ag an am céanna nuair a chuirtear an taighde dearadhbhunaithe i bhfeidhm.

2.18 Intreoir ar FTBT

Is í seo an dara rannóg sa chaibidil agus tugtar foramharc ar fhorbairt FTBT. Tuigtear go bhfuil croílár na gceachtanna bunaithe ar thascanna ina bhfuil spriocanna nach bhfuil teoranta don tuiscint atá ag an scoláire ar an sprioctheanga, mar sin bíonn na scoláirí i mbun idirbheartaíocht bhrí (Jackson, 2022). Ciallaíonn sé sin go mbíonn na scoláirí le linn ceacht FTBT i mbun obair fheidhmiúil tríd an sprioctheanga nó, le bheith níos beaichte faoi, bíonn siad ag obair tríd an idirtheanga atá acu (Nunan, 2004). Is é sin an leagan den sprioctheanga atá in úsáid acu bunaithe ar an tuiscint atá acu ar an gcód sin.

Caithfear a thuiscint, áfach, nach mbíonn an obair seo teoranta do chúrsaí teangeolaíochta. Le linn an taisc cuirtear an fócas go bunúsach ar an idirbheartaíocht bhrí agus ar an gcumarsáid a bhaineann leis an bhfíorshaol (Van den Branden, 2016). Tugann Bygate et al. (2001) an sainmhíniú seo ar an tasc FTBT: “an activity which requires learners to use language, with an emphasis on meaning, to attain an objective” (lch 11). Tá an dara gné nach mbaineann leis an sprioctheanga thar a bheith tábhachtach chun deiseanna a

thabhairt don scoláire an ceangal idir na mothúcháin agus an chognaíocht a rialú le linn an taisc. Cruthaíonn sé seo spás don fhéinmheasúnú ar an idirtheanga (Almukhaild & King, 2023). Sonraítear i dTábla 2.3 réimse tascanna FTBT ina bhfuil bearna eolais i gceist agus is féidir leas a bhaint astu chun scoláirí a chur i mbun cumarsáid lánbhrí lena chéile chun sprioc a bhaint amach agus an tasc ón tábla a chur i gcrích.

Tábla 2.3

Cineál Tasc Éagsúil le Bearnaí Eolais

An Saghas Taisc	Sruth an eolais	Idirghníomhú de dhíth?	Tasc Aontreoch?	An toradh
Mírobair (jigsaw)	Déthreo	Tá	Tá	Seasta (1)
Tasc le bearna eolais	1 nó 2 threo	Tá	Tá	Seasta (1)
Tasc Fadhbréitigh (ranking)	2 nó 1 threo	Níl	Tá	Seasta (1)
Tasc Cinnteoireachta (decision)	2 nó 1 threo	Níl	Tá	Inathraithe (1)
Tasc Tuairime	2 nó 1 threo	Níl	Níl	Inathraithe

Nóta. Athchóirithe ó Duran agus Ramaut (2006)

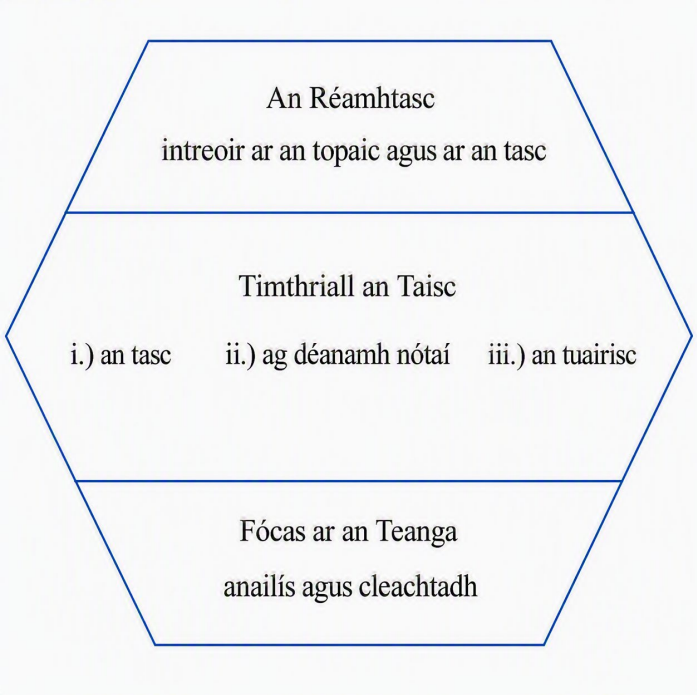
2.18.1 An Fhoghlaim Thascbhunaithe agus Struchtúr Ceachta

Go príomha is cur chuige ionduchtach é FTBT atá ceangailte le siollabas gnásúil ach tá gné fhollasach ag baint leis freisin (Michaud & Ammar, 2023). Dhear Willis (1996) creat na foghlama tascbhunaithe agus bhí an tuiscint láidir aici nach raibh aon tátal ar fáil sa taighde le rá go mbeadh an teagasc déaduchtach nó an teagasc ionduchtach níos rathúla. Glactar leis mar sin go bhfuil spás ann don dá chur chuige nuair atá an dara teanga nó teanga bhreise á múineadh. Bíonn an fhoghlaim intuigthe in uachtar le linn thimthriall an taisc ach roimhe sin don am pleanála agus arís don anailís tar éis an timthrialla bíonn an bhéim ar an eolas follasach. Tuigtear i gcoitinne anois go bhfuil an bhéim ar an eolas follasach thar a bheith tábhachtach (Ellis, 2024; Long, 2015; Nunan, 2013; Skehan, 1996; VanPatten & Smith, 2022) chun dul i ngleic leis an amhras atá ar roinnt daoine maidir leis an gcur chuige

nádúraíoch (Krashen & Terrell, 2000; 1983). Sonraítear i bhFíor 2.10 na trí chéim atá sa chreat don fhoghlaim thascbhunaithe (Willis, 1996):

Fíor 2.10

Creat don Fhoghlaim Thascbhunaithe



Nóta. Atáirgeadh ó Jane Willis (1996, lch 38).

(a) An réamhthasc: míníonn an múinteoir an tasc don rang agus bíonn taispeántas nó gríosú i gceist agus (b) Timthriall an taisc: tá na scoláirí i mbun ullmhúcháin agus pleanála i dtosach agus ansin tugann siad faoin gcumarsáid lánbhrí chun an tasc a chur i gcrích. (c) san iarthasc déantar anailís ar an teanga agus bíonn an bhéim ar an eolas follasach.

Míníonn Skehan (2003) go bhfuil an chéim seo thar a bheith tábhachtach agus maíonn sé nach fiú aon tástáil hipitéise a dhéanamh gan roinnt pleanála. Is éard atá i gceist leis an tástáil hipitéise ná go mbíonn na scoláirí ag déanamh iarrachta tuairimí nua óna n-idirtheanga a úsáid mar chuid den idirbheartaíocht bhrí (Beccia, 2021). Don dara céim, bíonn an múinteoir ina thost den chuid is mó agus é i mbun monatóireachta ar na scoláirí, ach bíonn sé ar fáil le ceisteanna a fhreagairt go teagmhasach (Jackson, 2022; Long, 2015). Is í an chuid dheireanach den chreat ná c) An fócas ar an teanga agus don tréimhse seo déanann na scoláirí

anailís agus cleachtadh le chéile ar fhoirmeacha na teanga chun tuiscint níos fearr a bhaint amach ar an gcruinneas. Tá an múinteoir ina chathaoirleach agus déantar iarracht dul i ngleic leis na bearnaí san idirtheanga atá aitheanta ag an rang. Míníonn Ellis et al. (2019) nach bhfuil an ceacht FTBT teoranta do sheisiún amháin mar is féidir tasc a chur i gcrích thar cúpla lá. Molann Willis freisin gur fiú tabhairt faoin tasc arís mar chuid den mheasúnú foirmitheach nó measúnú féinchomparáideach chun cur le gníomhú an scoláire agus lena fhéinfheasacht mar fhoghlaimeoir (Nishizuka, 2022).

2.18.2 Saintréithe an Chur Chuige (FTBT)

Maíonn East (2017) go bhfuil bunús teoiriciúil láidir ag FTBT leis an dara teanga a mhúineadh: “there are both theoretical grounds and empirical evidence to support a belief that TBLT is able to meet all the requirements for successful language acquisition in a variety of contexts and among a range of learners.” (lch 413). Rinne Swan (2005) anailís ar an litríocht a bhaineann le FTBT agus déanann sé cur síos ar na saintréithe lárnacha a bhaineann leis an gcur chuige ach mar *caveat* aithníonn sé go mbíonn ar an múinteoirí an cur chuige a chur i bhfeidhm ina chomhthéacs féin. Tá coimriú le fáil thíos.

1. Ba chóir d’úsáid teanga san fhoghlaim atá faoi stiúir ag múinteoir a bheith nádúraíoch agus ceangailte le gníomhaíochtaí atá bainteach leis an gcumarsáid lánbhrí (Ellis, 2003; Nunan, 1989; Prabhu, 1987; Skehan, 1998; Willis, 1996)

2. Ba chóir go mbeadh an teagasc scoláirelárnach in ionad a bheith faoi stiúir an mhúinteora (Skehan, 1998; Willis, 1996; Willis, 2003).

3. Tuigtear de ghnáth nach féidir cruinneas dúchasach a fháil bunaithe ar an bhfoghlaim nádúraíoch ina haonar (Harley and Swain 1984), mar sin bíonn an idirghabháil in úsáid más gá chun sealbhú na bpointí foirmeálta teanga a chothú agus déantar é seo i mbealach a léiríonn meas ar an gCur Chuige Nádúrtha (Krashen & Terrell, 1983).

4. Is fearr an teagasc a dhéanamh le fócas ar fhoirm na teanga mar sin tarraingítear aird na scoláirí ar chúrsaí teangeolaíochta a thagann chun cinn go teagmhasach agus tarlaíonn sé seo mar chuid de cheachtanna atá dírithe ar an mbrí agus ar an gcumarsáid den chuid is mó (Long, 1991).

5. Is bealach iomlán feiliúnach iad na tascanna cumarsáideacha chun an cur chuige seo a chur i bhfeidhm (Ellis, 2003; Nunan, 1989; Skehan, 1998; Willis, 1996

6. Is féidir tairbhe a bhaint as réamhthasc nó iarthasc atá níos foirmeálta (Ellis, 2003; Skehan, 1998; Willis, 1996). D'fhéadfaí leas a bhaint as na codanna seo chun tacú leis an tabhairt faoi deara atá tábhachtach in FTBT (Schmidt, 1990, 2001).

7. Meastar go bhfuil na cuir chuige "thraidisiúnta" neamhéifeachtach, go háirithe má tá an teagasc réamhghníomhach agus foirmeálta ar siúl atá scartha ó ghníomhaíochtaí cumarsáideacha (Doughty & Williams, 1998; Fotos 1998; Robinson, 2001; Willis & Willis, 2001).

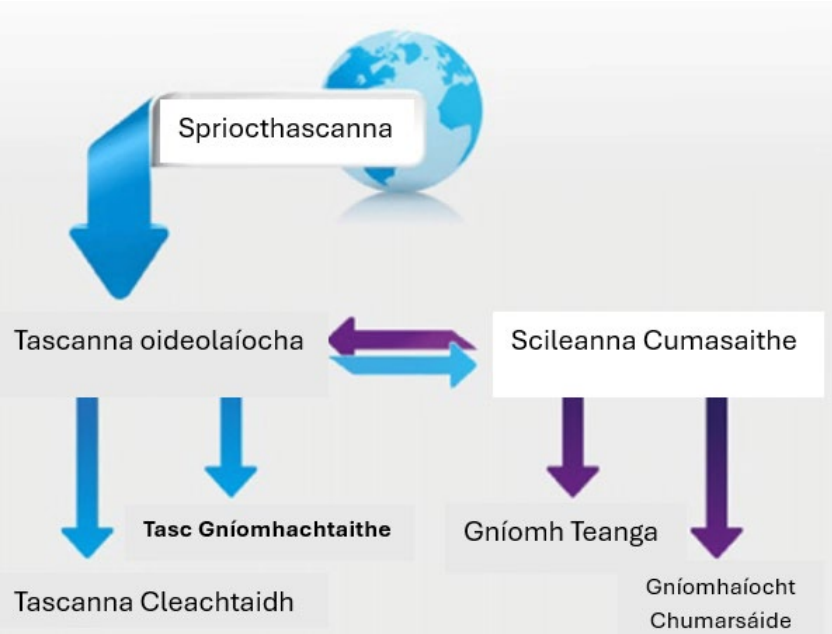
Baintear leas as cur chuige anailíseach san fhoghlaim thascbhunaithe chun dul i ngleic leis an gcomhréir: "grammar-construction by the learner is an unconscious process which is best facilitated by bringing about in the learner a preoccupation with meaning, saying or doing." (Prabhu, 1987). Tá ceithre thoise ag baint leis an measúnú sa chur chuige seo: (a) barántúlacht, (b) bailíocht an tógáin, (c) iontaofacht agus (d) cúltionchar dearfach (East, 2021). Níos mó ná aon rud eile is modh múnlaitheach é FTBT (East, 2021). Táthar ag iarraidh inniúlacht an scoláire a mheas agus eolas a fháil ansin chun cumas an scoláire sa dara teanga a fhorbairt. Níor baineadh úsáid as FTBT sa staidéar seo chun scoláirí a rangú nó chun torthaí scrúdaithe a ghiniúint ach fós féin ba chóir a bheith airdeallach faoin ngné sin den chur chuige.

Is leagan láidir de theagasc cumarsáideach teangacha í an fhoghlaim thascbhunaithe, "which bases work around the preparation for, doing of, and reflective analysis of tasks that reflect real-life needs and skills" (Scrivener, 2011, lch 32). Le dhá scór bliain anuas tá an taighde a bhaineann le sealbhú an dara teanga ag tacú go láidir le FTBT (Ahmadian & Long, 2021). Chuir Xin & Lei (2022) anailís bhibleamhéadrach i gcrích chun achoimre a thabhairt ar fhás na suime in FTBT agus chun forbairt na teoirice sin a léiriú. Baintear leas as an anailís bhibleamhéadrach chun léargas a fháil ar an litríocht a bhaineann le hábhar faoi leith. Tá sé cosúil le meatanailís nó athbhreithniú córasach litríochta. Leis na torthaí ón anailís bhibleamhéadrach is féidir an fhorbairt i réimse nua acadúil a leanúint (Donthu et al., 2021). Dearbhaítear go sonrach leis an anailís ó 2022 gur eascair an fhoghlaim thascbhunaithe as teoiricí a bhaineann leis an gcur chuige cumarsáideach níos mó ná an teagasc foirmdhírithe,

cé go bhfuil an dá ghné fós ann cinnte (Candlin, 1987; Long, 1985; Nunan, 1989; Prabhu, 1987). Aibhsíonn Nunan (2004) feidhmeanna a bhaineann le tascanna difriúla agus léirítear i bhFíor 2.11 dhá straitéis le tascanna a cheangal leis an saol réadúil.

Fíor 2.11

Nasc idir FTBT agus an Saol Réadúil



Nóta. Athchóirithe ó Task Based Language Teaching Nunan (2004, lch 25).

Mar aon leis seo, déantar cur síos i Mír 2.21 ar an gcodarsnacht atá ann idir FTBT agus TTT, ina bhfuil béim níos suntasaí ar an léireolas agus fócas ar na foirmeacha. Déantar plé i Mír 2.21 ar na cúiseanna a bhfuil a lán múinteoirí ag dul le FTBT agus sonraítear straitéisí chun FTBT a chur i bhfeidhm. Glactar leis go forleathan go bhfuil níos mó ná an t-eolas nó na fíricí de dhíth chun aon ábhar faoi leith a thuiscint i gceart. Aibhsíonn Bygate (2016) go ndearna Bruner, Dewey agus Freinit cur síos ar an bhfeiniméan seo agus iad ag caint faoi réimse ábhar acadúil. Ciallaíonn sé sin nach bhfuil an tuiscint seo ar an bhfoghlaim teoranta don teangeolaíocht nó do shealbhú an dara teanga. Tuigtear anois nuair atá scoláire i mbun fhoghlaim an dara teanga gur chóir go mbeadh an scoláire ag feidhmiú mar úsáideoir

an chóid in ionad a bheith teoranta do ról foghlaimeora éighníomhaigh (Van den Branden, 2006).

Glactar leis in FTBT freisin nach ionann an seomra ranga, mar chomhthéacs atá faoi stiúir teagascóra, agus an saol mór taobh amuigh de theach na scoile (East, 2021). É sin ráite, déantar iarracht na tascanna a cheangal leis an bhfíorshaol. Leagann Nunan (2004) amach ceithre chuid den chur chuige a chuirtear i bhfeidhm leis an nasc sin a chothú. Bhí easpa tuisceana faoin difear seo i gceist leis an gcur chuige nádúraíoch (Krashen & Terrell, 2000; Richards & Rodgers, 2001). Ba lúb mór é seo agus bhí sin ar cheann de na gearáin is mó a rinneadh faoin gcóras a bhí teoranta don ionchur sothuigthe ina raibh easpa spáis ann don léireolas. Déantar iarracht in FTBT béim a chur ar an bhfoghlaim chomhfhiosach mar chuid den phleanáil agus arís le linn na hanailíse ag an deireadh (Willis, 1996).

2.18.3 Tasc nó Gníomhaíocht Ghinearálta (Critéir do na Tascanna)

Don taighde reatha bhí critéir de dhíth chun na tascanna a idirdhealú ó ghníomhaíochtaí ginearálta a bhíonn ar siúl i ngach seomra ranga. Leagann Willis agus Willis (2007) amach na critéir ar chóir do thasc FTBT iad a shásamh. Baintear úsáid as na ceisteanna seo chun fiúntas nó feiliúnacht an taisc a mheas. Anuas air na ceisteanna iad féin, bhí comhairle faoi leith ag dul leo: “The more confidently you can answer yes to each of these questions, the more task-like the activity” (Willis & Willis, 2007, lch 12)

1. An gcuirfidh na foghlaimeoirí suim sa ghníomhaíocht?
2. An gníomhaíocht lánbhrí atá i gceist?
3. An bhfuil toradh nó sprioc ag baint leis an ngníomhaíocht?
4. An bhfuil na critéir reatha bunaithe ar thoradh nach mbaineann leis an sprioctheanga?
5. An bhfuil comhlánú na gníomhaíochta ina thosaíocht?
6. An bhfuil ceangal idir an ghníomhaíocht agus an saol réadúil?

2.18.4 An Spriocthasc agus an Tasc Oideolaíoch

Ba chóir an difear idir spriocthasc agus tasc oideolaíoch a thuiscint chun FTBT a chur i bhfeidhm. Baineann an spriocthasc le gníomhaíochtaí laethúla a dhéanann daoine ina saol lasmuigh den seomra ranga. Mar sin, níl an spriocthasc teoranta don teanga: "The first thing to notice about this definition is that it is non-technical and non-linguistic" (Nunan, 2004, lch 2). Tá dhá ghné ag baint leis an spriocthasc: "it provides a purpose for a classroom activity which goes beyond the practice of language for its own sake" (Richards, et al., 1986, lch 289). Cruthaíonn an dara saintréith nasc leis an saol mór. Ciallaíonn sin go mbíonn an foghlaimeoir ag úsáid an dara teanga le linn an spriocthaisc agus é ag iarraidh rud praiticiúil nó neamhacadúil a dhéanamh ag an am céanna (Long, 1985). Mar shampla, maidir leis an sprioc sa tasc, d'fhéadfadh le scoláirí mála scoile a líonadh trí mheán na Gaeilge. Chuirfí scoláire amháin ar an eolas faoina raibh sa mhála agus bheadh air sin a mhíniú don scoláire eile le linn an taisc.

Má bhaintear úsáid as cluastuiscint le bearnaí a líonadh is gníomhaíocht teanga í sin. Ach má bhaintear úsáid as an gcluastuiscint chéanna le pictiúr a tharraingt tá spriocthasc ann: "Tasks are classroom activities in which learners use language 'pragmatically', that is, 'to do things', with the overriding aim of learning language" (Bygate 2015, lch 381). Is léir go bhfuil sé tábhachtach go mbeadh an dá ghné ann le bheith cinnte go bhfuil FTBT á chur i bhfeidhm. Leagann Ellis agus Shintani (2014) amach critéir faoi leith ba chóir a bheith i gceist i ngach tasc ina bhfuil FTBT in úsáid. Déantar seo chun iad a scoitheadh amach ó ghníomhaíochtaí foghlama i gcoitinne. Cuirtear ceithre chritéar san áireamh. Feictear sa tríú pointe an dlúthbhaint atá ag an zón neasfhorbartha le FTBT.

1. Leagtar an phríomhbhéim ar an míniú agus ní ar struchtúr na teanga.
2. Ba chóir go mbeadh bearna eolais ann i ngach aonad. Líontar an bhearna trí chumarsáid a dhéanamh.

3. Braitheann na scoláirí den chuid is mó ar a n-acmhainní teangeolaíocha agus neamhtheangeolaíocha féin, agus déantar é sin le cúnamh beag ó ionchur na dtreoracha cuí.

4. Tá sprioc shainmhínithe ann nach mbaineann le húsáid an dara teanga, m.sh., tá puzal le réiteach nó pictiúr le tarraingt.

2.18.5 Paraiméadair an Taisc

Ba chóir don mhúinteoir a bheith cinnte go mbeadh deacracht na dtascanna feiliúnach don rang agus do chumas na scoláirí. Léiríonn Duran agus Ramaut (2006) go sonrach na paraiméadair is féidir leis an múinteoir a úsáid chun deacracht na hoibre a athrú. Tá na critéir ceangailte leis na sé leibhéal ón bhFráma Comónta. Leagtar amach straitéisí chun deacracht an taisc a athrú chun é a chur in oiriúint do ranganna agus scoláirí éagsúla agus déantar plé ar chomhthéacs an taisc, an phróiseáil teanga agus dlús an téacs i dTábla 2.4.

Tábla 2.4

Critéir chun an Tasc a Cheangal leis an bhFráma Comónta (FTCE)

An Comhthéacs Ginearálta				
1	An leibhéal teibíochta	Sonraí coincréiteacha ón ngarthimpeallacht	Eolas faoi am/áit eile thar an am i láthair	Peirspictíocht theibí
2	An tacaíocht Amhairc	Go leor tacaíocht amhairc	Tacaíocht theoranta	Tacaíocht ar bith
3	An comhthéacs teangeolaíochta	Téacs lán le hiomarcaíocht (ísealdlús)	Roinnt iomarcaíochta (meándlús)	Ard-dlús eolais gan mórán iomarcaíochta
(b) An Tasc (An t-éileamh próiseála ó thaobh na cognaíochta & cúrsaí cumarsáide)				
4	Próiseáil na teanga	Ag baint adhmad as an eolas	Ag cur eolais in ord agus in eagar	Ag cur foinsí eolais i gcomparáid lena chéile
5	An mhodúlach	Freagairt neamhbhriathartha (an guth inmheánach)	Freagairt theoranta ag gabháil eolais/sonraí	Freagairt bhriathartha ar bhonn tuairisciúil
An Téacs				
6	An stór focal	Focail shúilaithne nó an-choitianta	Focail nach bhfuil chomh coitianta	Focail annamha
7	An chomhréir	Abairtí simplí & gonta	Abairtí réasúnta fada agus neas-suíomh tuairimí	Abairtí fada le clásail
8	Struchtúr an téacs	Struchtúr soiléir & follasach	Struchtúr leathfhollasach	Struchtúr intuigthe
9	Achar an téacs	Gearr	Réasúnta Fada	Fada
	Réim Teanga	A1-A2	B1-B2	C1-C2

Nóta. Athchóirithe ó Duran agus Ramaut (2006)

Sa tríú caibidil den Fhráma Comónta déantar cur síos ar straitéisí agus gníomhaíochtaí atá feiliúnach chun cur chuige cumarsáideach a chothú sa seomra ranga (Comhairle na hEorpa, 2018).

2.18.6 Toipeolaíocht na dTascanna

Dhear Prabhu (1987) toipeolaíocht cháiliúil tascanna. Rinne sé iad ar fad a rangú ina dtrí ghrúpa. Ag an leibhéal is ísle tá bearna eolais i gceist. Ag leibhéal ní b'airde ná sin bhí na tascanna bunaithe ar bhearna réasúnaithe agus leis na tascanna is casta ó thaobh cúrsaí teanga de tá bearna tuairime ann. Molann Prabhu gur chóir go mbeadh sraith na dtascanna ag éirí ní ba chasta de réir a chéile le himeacht aimsire. Is as an saothar seo a d'fhás an Siollabas Gnásúil (Long & Crookes 1992). Is tionscadal barrthábhachtach é Tionscadal Bangalore (Mír 2.21.2) (Prabhu, 1987) ina raibh na rannpháirtithe idir cúig bliana déag agus ocht mbliana déag d'aois. Léiríonn na sonraí on taighde go raibh na scoláirí ní ba mhó ar a gcompord nuair a bhí orthu freagra coincréiteach a aimsiú mar chuid den tasc. Tuigtear le blianta fada anois go bhfoghlaimíonn scoláirí níos mó sa seomra ranga nuair a bhíonn siad arna suaimhneas (Krashen, 1986). Bhí an suaimhneas sa tasc le fáil le bearna eolais nó réasúin (Prabhu, 1987). Aithnítear Prabhu mar an chéad duine a bhunaigh FTBT mar oideolaíocht sa seomra ranga (Kafipour, 2018), agus ba léir ón taighde a rinne Prabhu (1987) go raibh an bhearna tuairime róscaoilte agus rótheibí de ghnáth don aoisghrúpa a ghlac páirt sa taighde.

Tugadh le fios i dTionscadal Bangalore go raibh na ceachtanna ina raibh bearna réasúnaíochta ní b'éifeachtaí ar an iomlán ná an dá rangú taisc eile chun tacú leis an idirbheartaíocht lánbhrí. Míníonn East (2021) gur chóir go mbeadh FTBT bunaithe ar an idirbheartaíocht bhrí thar aon rud eile. Chreid Prabhu (1987) go raibh an bhearna réasúnaíochta ar an modh is feiliúnaí leis seo a dhéanamh sa seomra ranga le scoláirí faoi chúig bliana déag d'aois má tá siad i mbun staidéir ag an meánleibhéal. Tugtar le fios go bhfuil leibhéal B1 i gceist (Comhairle na hEorpa, 2020). Bréagnaíonn taighde Namaziandost

et al. (2019) an tuairim seo agus molann siad an bhearna eolais mar leagan den tasc atá níos fearr fiú má táthar ag plé le scoláirí ag an meánleibhéal.

An fáth leis seo ná go raibh na scoláirí i mbun idirbheartaíocht bhrí ní ba mhinice nuair a bhí bearna réasúin le comhlíonadh ach glactar leis go raibh cumas ní b'airde ag na scoláirí seo i dtosach báire. Tá an idirbheartaíocht fíorthábhachtach i sealbhú an dara teanga (Skehan, 1998; Skehan, 2014; Long, 1996). Le tasc bunaithe ar bhearna eolais ní bhíonn ar na scoláirí ach sonraí difriúla a aistriú faoi ghnás aonchéime. Nochtar sa Tionscadal Bangalore go mbíonn athchleachtadh i gceist go minic más bearna eolais atá i gceist agus tar éis tamaill éiríonn an bhearna thar a bheith intuartha don scoláire láidir.

Taispeánann Pica, Kanagy, & Falodun (1993) go bhfuil níos mó ná trí leibhéal de dhíth ionas go mbeadh an córas in ann freastal ar réimse níos leithne d'fhoghlaimeoirí. Léiríonn siad gurb é an t-aon saghas taisc ina bhfuil an sruth eolais déthreo deimhnithe ná an mhírobair. Leis an tasc tá eolas faoi leith ag gach scoláire agus ciallaíonn sin go bhfuil idirghníomhú de dhíth chun an tasc a chur i gcrích. Ní féidir le scoláire amháin a bheith i gceannas ar an gcumarsáid ó thús go deireadh an tsaothair. Chomh maith leis seo, tá toradh seasta amháin ann agus réitíonn sin le cumas na bhfoghlaimeoirí ar leibhéal A2.

2.19 Gníomhaíochtaí Éagsúla chun Scileanna Idirghníomhaithe Cainte a Fhorbairt

Rinneadh taighde ar na tuairimí a bhí ag foghlaimeoirí agus múinteoirí maidir leis an bhfiúntas a bhaineann le gníomhaíochtaí éagsúla a mbaintear úsáid astu sa seomra ranga chun na scileanna idirghníomhaithe cainte sa dara teanga a chur chun cinn. Ba é an Béarla an spriocteanga sa taighde a rinne Huang agus Hu (2015). Bhí 80 mac léinn agus fiche múinteoir páirteach sa taighde. D'fhreagair na rannpháirtithe ceisteanna faoi 21 gníomhaíocht.

Níl na sonraí teoranta do thascanna a bhaineann leis an idirghníomhú cainte (Huang & Hu, 2015). Ba iad na gníomhaíochtaí siamsaíochta na tascanna ab fhearr le mórchuid na mac léinn. Is iad sin, mar shampla, an drámaíocht bheag nó a bheith ag athghuthú blaisíní ó

scannáin. Roghnaigh mórchuid na múinteoirí na tascanna comhrá, mar shampla, an díospóireacht, mar cheann de na gníomhaíochtaí ab fhearr chun an teanga labhartha a chur chun cinn. Ba iad na hionsamhlúcháin na cinn ba lú a thaitin leis an dá chohórt. Tá sonraí ar fáil i dTábla 2.5 ina bhfuil cur síos ar na tascanna ab fhearr le múinteoirí agus scoláirí chun cleachtadh a dhéanamh ar an teanga ó bhéal.

Tábla 2.5:

Gníomhaíochtaí Éagsúla leis an Idirghníomhú Cainte a Chleachtadh

Catagóirí	Múinteoirí	Mic léinn	An Chéad Bhliain	An Dara Bliain	An Meán (%)
Iomaíoch	5.5	8.75	6	13	8.31
Caitheamh Aimsire	25	56.25	60	51	48.06
Comhráiteach	55	20	17	23	28.75
Comhoibríoch	10	10	12	8	10
Rólghlacadh	4.5	5	5	5	4.88
Iomlán	100	100	100	100	100

Nóta. Athchóirithe ó Huang agus Hu (2015, lch 92).

Bhí an t-agallamh bréige agus an cluiche, lean mise, (agus mac léinn ag feidhmiú mar threoraí) sa tacar nár thaitin le mórán daoine ó cheachtar grúpa. Níor aithin ach 4.88% de na daoine an tacar seo mar shlí mhaith chun an teanga labhartha a chleachtadh.

2.20 An Measúnú Múnlaitheach Fite Fuaite leis an Teagasc

Glactar leis go bhfuil FTBM ina modh múnlaitheach (Van Gorp & Deygers, 2013) ina mbíonn an ghníomhaíocht tagartha lárnach sa mheasúnú. Is é sin le rá go mbítear ag iarraidh inniúlacht an scoláire a mheas agus eolas a fháil ansin chun cumas an scoláire sa dara teanga a fhorbairt. Léiríonn taighde ó Qin agus Lei (2022) go bhfuil an tsuim in FTBT mar uirlis mheasúnaithe ag méadú le blianta beaga anuas. Ceanglaíonn an fócas seo an FTBM leis an zón neasfhorbartha (2.17.1) mar aon le ceartúcháin theagmhasacha Teng et al. (2025) a tharlaíonn go fánach le linn an cheachta. Ina theannta sin, is measúnú díreach atá i gceist leis an FTBM agus chun an ghné sin den mheasúnú a chur i gcrích ba chóir an dara teanga a

cheangal go dlúth le tascanna a bhaineann leis an bhfíorshaol mar aon le garthimpeallacht an fhoghlaimeora.

Nuair a chuirtear an FTBM i bhfeidhm, níltear ag plé leis an teanga mar rud atá teoranta do halla na scrúduithe. Mar sin, ba chóir go mbeadh friotal teanga réadúil in úsáid leis an obair a thabhairt chun deiridh. Bunaítear an teanga réadúil ar mhacasamhail den stór focal a úsáideann daoine go laethúil (Shehadeh, 2015). Mar sin, ba chóir don mhúinteoir gach iarracht a dhéanamh chun an script agus an t-aschur a chuirtear de ghlanmheabhair a sheachaint. Ní thagann aon fhorbairt ar phróiseáil teanga na scoláirí mura bhfuil an t-aschur sách spontáineach (Zalbidea, 2021). Is féidir an t-ionchur sothuigthe a athrú nó a mhionathrú ar dhá bhealach nuair atá daoine ag caint aghaidh ar aghaidh ach go minic ní leor na mionathruithe urlabhara don fhoghlaimeoir. Baintear níos mó tairbhe as athruithe ar an idirghníomhú (Long, 1980). Cruthaíonn an FTMB modh sa seomra ranga do na scoláirí chun tabhairt faoi idirbheartaíocht go córasach agus béim ar an abairt mar aonad cumarsáide.

Nuair a bhaintear úsáid as an FTMB mar chur chuige bíonn an chumarsáid idir na scoláirí bunaithe ar spriocanna nach bhfuil teoranta don teanga nuair a thugann siad faoi na tascanna éagsúla. Mar shampla is féidir an cur chuige lánfhreagairt ghníomhach a úsáid (Asher, 1969). Ba chóir fiúntas na ngeáitsí chun bearnaí cumarsáide a léiriú do na scoláirí go minic. Sonraítear sa litríocht chuí gur féidir buairt na scoláirí roimh an dara teanga a laghdú má chuirtear chun tosaigh na buntáistí a bhaineann leis an lánfhreagairt ghníomhach (Oflaz, 2019). Léiríonn Krashen (1986) go n-imríonn na mothúcháin tionchar ar aschur na scoláirí agus iad ag caint sa dara teanga. Cuirtear an scagaire mothaitheach ar an tionchar seo. Téann an FTMB i ngleic leis an scagaire agus déantar iarracht spás a chruthú leis an modh teagaisc d'fhonn go mbeadh na scoláirí ní ba chompordaí agus mar sin go bhféadfaidís in ann ní ba mhó a rá sa dara teanga.

2.21 Ag Cur FTBT i gComparáid le Modh na Glaschéime agus TTT

Bunaíodh an fhoghlaim thascbhunaithe mar réimse neamhspleách suaithinseach sna hochtóidí. Sonraíonn Long agus Porter (1985) ón tús go bhfuil ar a laghad cúig argóint ann le tacú leis an gcur chuige seo mar mhodh oideolaíoch atá feiliúnach chun na scileanna cumarsáide a fhorbairt le scoláirí nach bhfuil mórán teagmhála acu le cainteoirí dúchais. Mínítear sa litríocht freisin go bhfuil codarsnacht shuntasach idir FTBT agus modh na glaschéime (Bruton, 2002). Leis an nglaschéim, tionscnaíonn an múinteoir an comhrá go hiomlán agus pléitear leis an ngrúpa ar fad mar idirghabhálaí amháin. Tá na cúig réasúnaíocht éagsúla bunaithe ar staidéir thurgnamhacha dhifriúla (Barnes, 1973; Fanselow, 1973; FitzGibbon & Reay 1982; Hoetker & Ahlbrand, 1969; Long & Sato, 1983; Mehan, 1979). Cuireadh na cúig phointe seo san áireamh mar chuid den seicliosta nuair a bhí na tascanna don taighde á ndearadh:

1. Cruthaíonn grúpobair níos mó deiseanna don chleachtadh sa dara teanga.
2. Cuireann an ghrúpobair le caighdeán cainte na scoláirí.
3. Cuireann an ghrúpobair deis ar fáil chun teagasc saincheaptha aonair a éascú.
4. Cuireann an ghrúpobair le hatmaisféar dearfach ina bhfuil na scoláirí compordach.
5. Spreagann an ghrúpobair scoláirí éagsúla.

Más rud é nach mbíonn na scoláirí i mbun idirghníomhaithe cainte le linn na gceachtanna ní bhíonn deis ag an múinteoir na bearnaí éagsúla san idirtheanga a thabhairt faoi deara chun iad a mheas go héifeachtach (Pica, Kanagy, & Faludon, 1993). Más rud é go bhfuil na scoláirí díreach ag freagairt ceisteanna ón múinteoir níl cumarsáid cheart idirghníomhach i gceist ansin mar tá an comhrá agus na spriocanna ar fad faoi stiúir an mhúinteora. Réitíonn córas mar sin le modh na glaschéime. Mar aon leis sin, tuigtear go

mbíonn na deiseanna don aschur agus don chumarsáid lánbhrí le FTBT níos fearr ná mar a bhíonn siad le TTT (Nunan, 1989).

Le TTT tugtar tús áite don léireolas agus is sampla den teagasc déaduchtach é seo (Jean & Simard, 2013). Mar sin, múintear na rialacha gramadaí ag tús an cheachta agus ansin déantar cleachtadh ar na rialacha go minic gan aon idirbheartaíocht nó aon chumarsáid seachas an aithris agus an t-athrá. Múintear na rialacha ceann ar cheann. Bíonn fócas ar na foirmeacha ar bun, agus pléitear le gach pointe gramadaí leis féin (Loewen, 2018). Léiríonn Long agus Norris (2009) nach féidir an uathoibríocht ná an líofacht a fhorbairt má mhúintear na pointí gramadaí ceann ar cheann gan aon anailís ar riachtanais teanga na scoláirí. Maíonn siad go mbíonn an t-ábhar teagaisc a thagann le ceacht TTT scríofa i stíl mhínádúrtha agus chiotach. Tarlaíonn seo chun an struchtúr grádaithe a shásamh. Glacann Long agus Norris (2009) leis go gcuireann an t-ionchur sin leadrán ar na scoláirí.

Is sampla den teagasc foirmdhírithe é TTT. Is cinnte go mbaineann go leor oideachasóirí úsáid as an modh seo fós mar bhunús don teagasc (Noroozi & Taheri, 2022). Is cur chuige é TTT ina bhfuil an múinteoir i gceannas agus bíonn an comhrá iomlán faoina stiúir le linn an cheachta ach tá an cur chuige FTBT bunaithe ar an teagasc ionduchtach go príomha, cé go bhfuil spás ann le linn an réamhthaisc chun stór focal agus struchtúir a mhúineadh bíonn fócas ar an gcumarsáid ina dhiaidh sin (Loewen & Sato, 2021). I staidéar ar 254 múinteoir Béarla sa Fhrainc mhaígh an grúpa ba mhó (n =72) go mbaineann siad úsáid as TTT mar bhunús do na pleananna ceachta. Bhain 60 múinteoir úsáid as cur chuige cumarsáideach. Bhí 85 múinteoir amhrasach faoi na teoiricí ar fad. Bhí líon na ndaoine sna grúpaí eile fíorbheag ar fad. Taispeánadh sa staidéar seo go raibh na múinteoirí a d'úsáid an cur chuige cumarsáideach (n = 60) ní ba chumasaí ó thaobh an Bhéarla de agus bhí ní ba mhó cúrsaí forbartha gairmiúla ar fáil dóibh. Léiríodh freisin go raibh tuilleadh gníomhaíochtaí

bunaithe ar an teanga ó bhéal ag tarlú sna ranganna ina raibh cur chuige cumarsáideach in úsáid, i gcomparáid leis na ceachtanna eile sa staidéar (Whyte et al., 2022).

Bíonn an múinteoir sa TTT ag plé le siollabas struchtúrtha nó siollabas gramadaí ina bhfuil tús áite tugtha do rialacha na teanga. Múintear na pointí éagsúla faoin TTT ceann ar cheann mar shraith, ag dul ó na cinn is simplí chuig na cinn is casta gan mórán airde ar na rudaí is tábhachtaí ó thaobh cumarsáide de (Ellis, 1993; Faravani et al., 2018; Nunan, 2004). Tá codarsnacht idir TTT agus FTBT mar is leagan láidir de theagasc cumarsáideach teangacha í an fhoghlaim thascbhunaithe, "which bases work around the preparation for, doing of, and reflective analysis of tasks that reflect real-life needs and skills" (Scrivener, 2011, lch 32). Le daichead bliain anuas tá na bunchlocha a bhaineann leis an gcur chuige tascbhunaithe ag ailíniú leis na torthaí ón taighde ar shealbhú an dara teanga sa seomra ranga. Seasann an t-ailíniú seo i gcodarsnacht leis na torthaí sa litríocht a chuireann síos ar an siollabas gramadaí ón am céanna (Long & Almahadain, 2022).

D'fhógair taighdeoirí mar aon le múinteoirí ó réimse sealbhaithe an dara teanga go raibh FTBT ina chúiteamh ar an teagasc foirmdhírithe i seomraí ranga ina raibh múinteoirí ceannasach (Van der Branden, 2006). Tá an modh teagaisc bunaithe ar dheich bprionsabal (Doughty & Long, 2003). Leagtar béim ar an bhfoghlaim ghníomhach ina bhfuil an tasc agus ní an téacs ina aonad anailíse. Leis an ngramadach a mhúineadh bíonn fócas ar fhoirm na teanga (Mír 2.5) i bhfeidhm, níos mó ná fócas ar na foirmeacha (pointí aonair gramadaí). Dá bhrí sin, bíonn meas léirithe ar an siollabas inmheánach agus ar an bhfoghlaim chomhoibríoch. Sa chreat a dhear Willis (1996) don cheacht FTBT, tá spás sa réamhthasc agus san iarthasc don fhócas ar fhoirm na teanga agus i lár an aonaid bíonn an fócas ar an mbrí. Mar aon leis sin, faigheann an múinteoir deis dul i ngleic le cúrsaí gramadaí go teagmhasach fad is atá na scoláirí i mbun oibre agus iad ag plé leis an tasc.

2.22 Siollabais Thascbhunaithe

Aithnítear sa litríocht go bhfuil ar a laghad ceithre bhealach dhifriúla le siollabas tascbhunaithe a chur i ngníomh. Bíonn tionchar ag an léireolas mar aon leis an eolas intuigthe ar gach ceann acu: “TBLT invokes a symbiotic combination of implicit and explicit learning that theory and research findings in several fields, including second language acquisition, are available to students of all ages” (Long, 2016, lch 8). Mar sin, cuirtear meascán den teagasc déaduchtach mar aon leis an teagasc ionduchtach i bhfeidhm faoin gcur chuige seo (Haight et al., 2007). D’fhorbair Prabhu (1987) a shiollabas gnásúil i scoileanna san India le scoláirí faoi chúig bliana déag d’aois. Ina dhiaidh sin d’fhorbair Long agus Crookes (1993) siollabas atá bunaithe ar fheidhm oiliúna chun tacú le daoine fásta obair faoi leith a dhéanamh sa dara teanga. Cuir i gcás freastalaí i mbialann. Ó thaobh FTBT de, dhear Robinson (2010) an siollabas is uaillmhianaí. Leagtar síos straitéisí chun plé le castacht chognaíoch na dtascanna agus bealaí chun ord na dtascanna a bhainistiú.

2.22.1 Samhail Thriadach Long

Léiríonn Long (1996) trí chéim chomhlántacha leis an ngramadach a láimhseáil nuair a chuirtear FTBT i ngníomh. Moltar leas a bhaint as cur chuige cognaíocht-idirghníomhach. Níl fócas an ceachta teoranta don ghramadach, ach pléitear le pointí eolais agus fócas ar na foirmeacha. Ciallaíonn seo go múintear na pointí gramadaí atá de dhíth go follasach sula gcuirtear na scoláirí i mbun oibre ar an tasc. Is é an dara cuid den tsamhail ná fócas ar an míniú. Le linn na tréimhse seo, fágtar cúram na gramadaí faoi na scoláirí féin. Déanann siad iarracht ciall a bhaint as caint na scoláirí eile le linn an taisc. Fágann sé sin go bhfuil na scoláirí i mbun tástáil hipitéise fad is atá siad ag comhrá le scoláirí eile (Bley-Vroman, 1986). Athraíonn an idirtheanga, an tuiscint atá ag na scoláirí ar an sprioctheanga faoi thionchar na tástála nuair atá siad ag déanamh iarrachta tuairimí a chur in iúl dá chéile chun an tasc a chur i gcrích (Long & Porter, 1985; Selinker, 1972; Tarone, 2012). Tá an córas triantánaithe le

fócas ar fhoirm na teanga tar éis an taisc. Is é sin le rá go bpléitear na pointí gramadaí agus na bearnaí san idirtheanga a thagann chun tosaigh le linn an taisc. Pléitear leis an teanga mar aonad iomlán ach bíonn an fócas faoi stiúir ag na mic léinn chun pointí a phlé go tráthúil (East, 2021). Baintear leas as eilimintí de chuid an iomprachais, an tógachais agus na síceolaíochta sa tsamhail triadach.

2.22.2 Tionscadal Bangalore

Is tionscadal cáiliúil é an *Communicational Teaching Projec*t nó an *Bangalore Project* (Tionscadal Bangalore) mar is fearr aithne air (Prabhu, 1987). Chuir na taighdeoirí a bhí páirteach sa tionscadal seo éifeacht siollabais struchtúrtha i gcomparáid le siollabas gnásúil: "Each lesson in the procedural syllabus consists of a pre-task, a task, and a quick marking component" (Baleghizadeh, 2016, lch 106). Maítear go forleathan go raibh Tionscadal Bangalore ar an gcéad iarracht chun staidéar fadaimseartha a dhéanamh ar an siollabas gnásúil (Lin, 2020). Bhí an staidéar ag plé le ceithre rang thurgnamhacha agus iad ar fad i scoileanna difriúla. Cuireadh na grúpaí éagsúla i gcomparáid le ceithre rang rialta a bhí ag foghlaim faoi chóras struchtúrtha ina raibh an teagasc go hiomlán foirmdhírithe. Cuireadh an dá ghrúpa thrialacha faoi scrúdú ag deireadh an staidéir. Thug na scoláirí ag an deireadh faoi scrúdú amháin struchtúrtha agus faoi cheann eile a bhí tascbhunaithe. Rinne na scoláirí trí thriail ghnóthachtála freisin agus dearadh iad le bheith neodrach (Beretta & Davies, 1987).

Léiríodh sna torthaí gur éirigh ní b'fhearr leis an gcohórt turgnamhach i ngach triail sna measúnuithe ar fad ach amháin sa scrúdú struchtúrtha. Bhí difríocht shuntasach i gceist sa triail ghnóthachtála a bhain leis na scileanna gabhchumais agus na scileanna idirghníomhaithe cainte. Thug na scoláirí faoi léamhthuiscint agus faoi chluastuiscint mar chuid den triail. I gcás an scrúdaithe gramadaí, bhí bearna bheag idir an dá thaobh i bhfabhar an chohóirt thurgnamhaigh (Prabhu, 1987). Chiallaigh sé sin go raibh na scoláirí a bhí ag foghlaim faoin siollabas gnásúil in ann plé a dhéanamh leis an ngramadach ní b'fhearr ná mar

a bhí na scoláirí a bhí ag foghlaim an Bhéarla trí oideolaíocht a bhí bunaithe go hiomlán ar an teagasc déaduchtach agus ar shiollabas a bhí struchtúrtha agus seachtrach.

2.22.3 Siollabas Tascbhunaithe Long

Maíonn Long (2015) go dtagann bunchlocha na foghlama tascbhunaithe leis an taighde a rinneadh le dhá scór bliain anuas ar shealbhú an dara teanga. Réitíonn an taighde sin leis an teoiric chognaíoch idirghníomhach a bhaineann le sealbhú an dara teanga atá faoi stiúir teagascóra. Maítear freisin go bhfuil an seasamh láidir-idirghníomhaithe as alt leis an taighde le dhá scór bliain anuas (Long, 2015). Tugann Long le fios ina shiollabas go mbíonn an fhoghlaim sa dara teanga níos éifeachtaí nuair a bhunaítear an teagasc ar chumasc den léireolas in éineacht leis an eolas intuigthe. Déantar cur síos ar shiollabas atá feiliúnach d'aosaigh óga, i lár na ndéaga, mar aon le daoine fásta. Bunaítear an siollabas ar thascanna oideolaíochta atá ceangailte go dlúth le spriocthascanna ón saol réadúil. Téitear i ngleic leis an ngramadach ar bhonn anailíseach le fócas ar fhoirm na teanga i gceist. Leagann Long agus Crookes (1992) siollabas amach inar chóir ord na dtascanna a bhunú ar chritéir chumarsáide in ionad deacracht teangeolaíochta. Cuireann an siollabas seo i gcoinne na tuairime gur féidir ord na dtascanna a dhéanamh bunaithe ar thuairim an mhúinteora in ionad fianaise oibiachtúil thurgnamhach (Galbart et al., 2014).

2.22.4 Siollabas Tascbhunaithe Robinson

Aontaíonn Robinson (2021) go hiomlán le tuairim Long agus Crookes (1992) gur chóir na tascanna oideolaíocha ar fad sa seomra ranga a bhunú ar spriocthascanna a bhaineann leis an saol mór, go háirithe le garthimpeallacht na bhfoghlaimeoirí (Skehan et al. 2019). Bunaítear ord na dtascanna ar chritéir a bhaineann leis an deacracht chognaíoch agus ní dhéantar tagairt don ghramadach agus an t-ord á fhorbairt (Robinson, 2011). Mar aon leis seo, cuireann Robinson (2021) síos ar 36 athróg dhifriúil a bhaineann leis an scoláire atá ag

foghlaim an dara teanga. Cuirtear i leith an tsiollabais, áfach, nach féidir leis an múinteoir an méid sin a bhainistiú sa seomra ranga (Ellis et al., 2019). Cuireann Robinson (2021) béim shuntasach ar an bpleanáil ag maíomh gur chóir neart ama a chur ar fáil do na scoláirí don phleanáil le bheith réidh don tasc féin. Mínítear go mbaineann sé seo le cognaíocht na scoláirí agus scaipeadh a n-acmhainní foghlama. rTá cur síos ar athróga Robinson (2021) ar fáil i dTábla 2.6 agus roinntear iad ina dtrí rannóg le toscaí a bhaineann leis an: (a) gcognaíocht, (b) an idirghníomhaíocht agus (c) leis an bhfoghlaimeoir.

Tábla 2.6

Toscaí a Bhaineann le Creat Triadach ar Chomhpháirteanna Robinson

Task Complexity **(cognitive factors)**	***Task Condition*** **(interactive factors)**	***Task Difficulty*** **(learner factors)**
(Classification criteria: cognitive demands)	(Classification criteria: interactional demands)	(Classification criteria: ability requirements)
(Classification procedure: information-theoretic analyses)	(Classification procedure: behaviour-descriptive analyses)	(Classification procedure: ability assessment analyses)
a) Resource-directing variables making cognitive/conceptual demands	**a) Participation variables** making interactional demands	**a) Ability variables** and task-relevant resource differentials
+/− here and now	+/− open solution	h/l working memory
+/− few elements	+/− one-way flow	h/l reasoning
−/+ spatial reasoning	+/− convergent solution	h/l task-switching
−/+ causal reasoning	+/− few participants	h/l aptitude
−/+ intentional reasoning	+/− few contributions needed	h/l field independence
−/+ perspective-taking	+/− negotiation not needed	h/l mind/intention-reading
b) Resource-dispersing variables making performative/procedural demands	**b) Participant variables** making interactant demands	**b) Affective variables** and task-relevant state-trait differentials
+/− planning time	+/− same proficiency	h/l openness to experience
+/− single task	+/− same gender	h/l control of emotion
+/− task structure	+/− familiar	h/l task motivation
+/− few steps	+/− shared content knowledge	h/l processing anxiety
+/− independence of steps	+/− equal status and role	h/l willingness to communicate
+/− prior knowledge	+/− shared cultural knowledge	h/l self-efficacy

Foinse: **The Cognition Hypothesis, the Triadic Componential Framework and the SSARC Mode Peter Robinson (2021) lch 211**

2.22.5 Siollabas Tascbhunaithe Ellis

Tá siollabas Ellis (2009) níos simplí. Níor chuir Ellis roimhe gach mionrud sa seomra ranga a thomhas agus a mheas mar a tharla i gcás shiollabas Robinson. Tá ceithre chritéar ag baint le siollabas Ellis (2009). Tagann an siollabas go minic leis an tuiscint a bhí ag Prabhu i dtosach lena shiollabas gnásúil. Baineadh leas as an liosta mar sheicliosta amháin nuair a bhí foireann na dtascanna á dearadh don chéad timthriall sa taighde. Cuireadh na critéir san áireamh mar chuid den chreat coincheapúil i Mír 2.28:

1. Ba chóir don phríomhfhócas a bheith ar bhrí seachas ar fhoirm na teanga.
2. Ba chóir go mbeadh bearna chumarsáide i ngach tasc nach féidir a líonadh ach amháin trí chumarsáid idir foghlaimeoirí.
3. Beidh ar an bhfoghlaimeoir tarraingt óna acmhainní inmheánacha féin chun an tasc a chur i gcrích.
4. Ba chóir go mbeadh toradh éigin ag baint leis an tasc nach mbaineann le húsáid an dara teanga amháin.

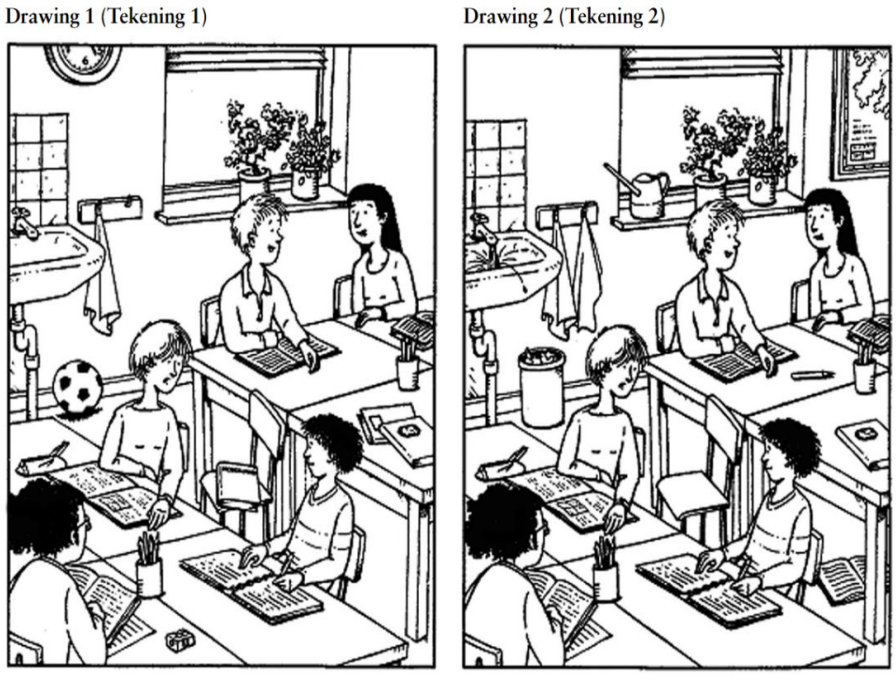
2.23 Siollabas Tascbhunaithe atá Feiliúnach d'Fhoghlaimeoirí ag Leibhéal A1

Creideann go leor múinteoirí nach bhfuil FTBT feiliúnach do scoláirí ag leibhéal A1 nó A2 (Long, 2016). Ceaptar go bhfuil an t-ionchur a bhaineann leis na tascanna do na bearnaí eolais róchasta d'fhíorthosaitheoirí fiú. Meastar nach bhfuil an ginchumas cainte acu don idirbheartaíocht bhrí, don mhalartú eolais nó chun tacú leis an scafláil teanga dá chéile (Duran & Ramaut, 2006). Leis sin ráite, baintear úsáid as siollabas tascbhunaithe áfach, le fíorthosaitheoirí ar leibhéal A1 in iar-bhunscoileanna sa Bheilg (East, 2021; Van den Branden, 2006). Ceann de na tascanna a úsáidtear ná tasc ina bhfuil an bhearna eolais bunaithe ar na difríochtaí idir dhá phictiúr. Tá ceann de na pictiúr a d'úsáid Duran agus Ramaut (2006) léirithe i bhFíor 2.12. Feictear sna pictiúir go bhfuil an t-ábhar don tasc

ceangailte leis an seomra ranga agus mar sin le garthimpeallacht na scoláirí. Is prionsabal é sin atá molta ag Doughty agus Long (2003).

Fíor 2.12

Aimsigh an Difear ag Leibhéal A1 den Fhráma Comónta (FTCE)



Nóta. Duran agus Ramaut (2006, lch 59).

Bhí na scoláirí a lean an siollabas i bhFlóndras ag freastal ar iar-bhunscoil. Bhí siad ag foghlaim na hOllainnise mar dhara teanga agus ní raibh aon teagmháil acu leis an teanga sular tháinig siad go dtí an Bheilg. Cruthaíonn an tasc spás don fhoghlaimeoir ag leibhéal A1 chun idirbheartaíocht lánbhrí a dhéanamh agus é ag tarraingt ón stór focal beag atá aige agus é ag déanamh geaitsí. Bíonn deis aige siollabas bunúsach inmheánach a fhorbairt agus an hipitéis atá aige a thástáil (Duran & Ramaut, 2006). Is léir go bhfuil an tasc ceangailte le garthimpeallacht na scoláirí. Tá an spreagadh ón am i láthair do na foghlaimeoirí agus iad féin ina suí sa seomra ranga.

Baintear úsáid as an bhfoghlaim thascbhunaithe leis an bhFraincis a mhúineadh mar dhara teanga in Ontario i gCeanada (Peng & Pyper, 2021). Bailíodh eolas faoin dearcadh a bhí ag múinteoirí (n =94) agus scoláirí (n = 943) maidir leis an teagasc tascbhunaithe. Is

féidir úsáid a bhaint as na híomhánna chun stór focal a mhúineadh roimh an tasc. Is sampla den scafláil é seo. Tugann na sonraí le fios gur chreid na múinteoirí go méadaíonn féinmhuinín, féinspreagadh agus féinriar na scoláirí nuair atá siad i mbun na foghlama tascbhunaithe. Chomh maith leis sin, mhaígh na múinteoirí in Ontario gur chuir an siollabas FTBT leis an réimse teanga a bhí in úsáid ag na scoláirí le linn na gceachtanna (Faez et al. 2011). Baineadh úsáid as an bhFráma Comónta leis an bhfoghlaim thascbhunaithe a chur i ngníomh mar chuid den siollabas nua (Little, 2006).

Tugann taighde ó fhoghlaimeoirí Cóiréise sna Stáit Aontaithe tuiscint go bhfuil comhchoibhneas dearfach idir féinéifeachtúlacht an scoláire agus a mheon maidir leis an bhfoghlaim thascbhunaithe (Derakhshan & Fathi, 2024). Nochtann an taighde céanna comhchoibhneas idir an imní agus barúil an scoláire i leith FTBT. Bunaíodh na staitisticí ar eolas a bailíodh ó 91 scoláire (Pyun, 2013). Moltar sa taighde gur chóir do mhúinteoirí níos mó a dhéanamh chun leibhéal inspreagtha na scoláirí a bhainistiú mar aon leis an obair a dhéantar chun an fhorbairt chognaíoch a chothú (Pyun, 2013).

2.24 Siollabas Tascbhunaithe i gComparáid le Siollabais Struchtúrtha

Ón am a bunaíodh é, eagraíodh ar a laghad cúig staidéar ina bhfuil FTBT curtha i gcomparáid le TTT (Ellis et al., 2019). Léirítear ar an iomlán sa dá staidéar fhadtéarmacha go bhfuil FTBT níos éifeachtaí ná TTT (Beretta & Davies, 1985; Ridler et al. 2007) agus le himeacht aimsire agus mionleasuithe ag teacht chun cinn, is cosúil go bhfuil an sásamh le FTBT ag neartú. Léiríodh arís i dtrí staidéar a rinneadh ní ba dhéanaí go raibh FTBT ní b'éifeachtaí ná TTT. Ba staidéir ghearrthéarmacha iad agus ar an iomlán ghlac 323 rannpháirtí páirt sa taighde (Shintani, 2013). Tugann taighde Shintani le fios go mbíonn tuiscint níos lúfaire ag scoláirí ar an stór focal a thógann siad leo faoi chóras atá bunaithe ar an teagasc intuigthe. Ba bheag an difear a bhí an dá ghrúpa nuair a bhí orthu na focail nua a aithint. Má tá múinteoirí ag plé le tosaitheoirí, ar leibhéal A1, is í an chonclúid atá le tarraingt

as seo ná gur chóir FTBT a chur i bhfeidhm le tascanna atá bunaithe ar an tuiscint agus ní le cinn atá bunaithe ar an tairgeadh.

Chuir Sheen (2003) grúpa rialta agus grúpa turgnamhach i gcomparáid lena chéile ar bhonn gearrthéarmach chun iniúchadh a dhéanamh ar fhiúntas an léirtheagaisc. Léiríodh le réamhthástáil ar inniúlacht na scoláirí chun ceisteanna a chruthú ó bhéal sa dara teanga go raibh an dá ghrúpa fíorlag maidir leis an scil ghinchumaissular cuireadh tús leis an taighde. ar an meán, níor éirigh leis na scoláirí ach ceist chruinn amháin a chruthú uair amháin as deich n-iarracht. Léiríodh freisin go raibh cumas an dá rang go bunúsach mar an gcéanna sular thosaigh an staidéar.

Ansin chuir an taighdeoir teagasc foirmdhírithe ar fáil don ghrúpa turgnamhach ar feadh uair an chloig sa tseachtain thar thréimhse dhá mhí. Rinneadh é seo in éineacht leis an teagasc tascbhunaithe a bhí fós ag dul ar aghaidh leis na múinteoirí rangbhunaithe. Nuair a cuireadh faoi agallamh iad don iarthástáil, d'éirigh i bhfad ní b'fhearr leis an ngrúpa turgnamhach. Mar a tharla sé bhí triúr as an rang sin in ann 100% de na ceisteanna a chruthú agus bhí siad in ann 75% de na ceisteanna a rá ó bhéal, ar an meán. Tacaíonn Willis (1996) go mór leis an gcleachtas ina dtugann an múinteoir saoirse do na scoláirí le linn an taisc. Ansin nuair a chuirtear an tasc i gcrích ba chóir tabhairt faoin teagasc foirmdhírithe mar chuid den súil siar agus na ceisteanna a bheith curtha in iúl ag na scoláirí agus ní ag an múinteoir.

Ach i gcodarsnacht leis seo, ní raibh mórán dul chun cinn déanta ag an ngrúpa a bhí ag foghlaim na gceisteanna bunaithe ar chóras a bhí teoranta don teagasc intuigthe. Ba léir ansin go raibh an t-ionchur foirmdhírithe ag cur leis an bhfoghlaim. Tagann an taighdeleis an tuiscint atá ag Long (2015) nach mbíonn an fhoghlaim thascbhunaithe i bhfeidhm mura gcuirtear cumasc de léireolas agus d'eolas intuigthe ar fáil mar chuid den aonad. Ina thaighde ar mhúineadh na Spáinnise mar dhara teanga, cuireann de la Fuente (2006) ceacht

foirmdhírithe i gcomparáid le dhá cheacht a bhí tascbhunaithe. Rinneadh a fhiosrú cén cur chuige ab éifeachtaí le brí agus litriú na bhfocal a shealbhú i gceart.

Léiríodh nach raibh ceachtar den dá chur chuige ní b'éifeachtaí ná an ceann eile ó thaobh aisghabhála gearrthéarmaí de ach bhí fianaise ar fáil sna torthaí go raibh FTBT ar an gcur chuige ní b'fhearr ó thaobh na haisghabhála fadtéarmaí de. Má dhéantar tascanna sa seomra ranga d'uireasa aon léirtheagasc, is sampla é sin de leagan láidir na foghlama tascbhunaithe. Léiríodh sna sonraí sa chás seo go raibh an modh FTBT ní b'éifeachtaí má rinneadh blaiseadh beag de theagasc foirmdhírithe ag tús an aonaid. Mar sin, tugadh le fios go bhfuil gá le roinnt teagaisc follasaí le bunfhoghlaimeoirí.

2.25 Tionchar FTBT ar an Seomra Ranga

Maidir le héifeacht FTBT, léiríodh i staidéar ó Ellis et al. (2020) go raibh tionchar an-dearfach ag FTBT ar an aistear foghlama. Cuireadh go mór le forbairt na ngabhscileanna (éisteacht agus léamh) mar aon le forbairt na nginscileanna (labhairt agus scríobh). Forbraítear na gabhscileanna faoi thionchar an aschuir faoi bhrú (Swain, 2005). Aibhsíonn Ellis et al. (2020) go bhfuil an t-am pleanála riachtanach. Tagann an tátal sin le taighde ó Skehan agus Foster (1997). Feabhsaíonn stór focal na scoláirí agus cuirtear leis an gcruinneas nuair a ghlacann siad páirt sa chumarsáid idirghníomhach agus an teagasc teagmhasach ina bpléitear pointí gramadaí go tráthúil chun bearnaí sa chumarsáid a líonadh (Ellis et al., 2020). Glactar leis go bhfuil an dul chun cinn a dhéantar faoi FTBT, ó thaobh cumas cumarsáideach sa dara teanga, bailí agus intomhaiste de.

. Léiríonn taighdeoirí eile go gcuireann an easpa acmhainní isteach ar mhúinteoirí má dhéanann siad iarracht FTBT a chur i bhfeidhm sa seomra ranga (Kaplan & Leaver, 2004). Is oideolaíocht é atá fiosraithe go turgnamhach thar thréimhse fhada agus is modh é ina gcuireann go leor daoine suim. Léiríonn Bryfonski agus McKay (2019) lena meatanailís go mbíonn tionchar láidir agus dearfach ag FTBT ar an dul chun cinn má bhaintear úsáid as an

gcur chuige ar bhonn fadtéarmach agus i gcomhair gearrchúrsaí freisin: “It has been seen as relevant not only for short intensive courses, but for entire national curricula worldwide” (Bygate, 2020, lch 277). Tá an tuiscint seo den FTBT bunaithe ar 52 staidéar difriúil ar an iomlán ach le fothacar de 27 staidéar comparáideach ina measc. Léiríonn sonraí cáilíochtúla agus cainníochtúla ón meatanailís chéanna go bhfuil dearcthaí dearfacha ag na páirtithe leasmhara i leith FTBT nuair a fhaigheann siad oiliúint cheart a chuireann slacht ceart ar an tuiscint atá acu maidir leis an gcur chuige seo. Bunaithe ar 16 staidéar as an 27 staidéar, dearbhaíonn Xuan et al. (2022) an maíomh a dhéanann Bryfonski agus McKay (2019) ach in athcheistiú ón mbliain dár gcionn maíonn Boers agus Faez (2023) nach raibh ach staidéar comparáideach amháin as an 27 staidéar ag teacht i gceart le spriocanna na meatanailíse. Mar sin, chreid Boers agus Faez (2023) go raibh áibhéil, faoi thionchar dearfach FTBT i gceist sa bhunstaidéar.

2.26 An Fhorbairt Ghairmiúil

Maíonn Salybekova et al. (2023) go bhfuil an fhorbairt ghairmiúil éifeachtach ríthábhachtach le FTBT a chur chun cinn Tuigtear nach féidir FTBT a chur chun cinn ach amháin má chuirtear clár forbartha gairmiúla ar fáil do na múinteoirí agus iad ag plé le tascanna agus ag idirghníomhú le saineolaí ar an ábhar (Bygate et al., 2021; Samuda & Bygate, 2008; Van Den Branden, 2021). Sonraíonn Salybekova et al. (2023) go bhfuil an fhorbairt ghairmiúil éifeachtach bunaithe ar cheithre phrionsabal (a) an comhar, (b) an chumarsáid, (c) smaointeoireacht chriticiúil agus (d) an chruthaitheacht. Cuireadh na prionsabail i bhfeidhm sa taighde reatha nuair a bhí na múinteoirí ag feidhmiú mar chomhthaighdeoirí agus iad ag caint leis an taighdeoir go rialta. Aithnítear freisin, go bhfuil seacht mórchineál forbartha gairmiúla ann. Is iad sin ná: a) an mheantóireacht, b) an bhreathnóireacht nó an measúnú, c) an scafláil, d) an fiosrú nó an taighde gníomhaíochta, e)

gníomhaíochtaí treoraithe atá leagtha síos don duine aonair, f) buíon staidéir agus ar deireadh g) rannpháirtíocht sa phróiseas forbartha (Shabani, 2016).

Maíonn Shabini (2016) gurb é an coincheap a nascann na seacht gcineál forbartha gairmiúla lena chéile ná an idirghabháil shóisialta a bhaineann leis an teoiric shoch-chultúrtha. Glactar leis an gcoincheap go mbíonn forbairt chognaíoch an duine éascaithe go mór trí idirghníomhaíochtaí le daoine eile ach go háirithe le daoine atá níos eolaí ná an foghlaimeoir (Wertsch, 2007). Baineann an ghné seo den fhorbairt ghairmiúil leis an zón neasfhorbartha a pléadh i Mír 2.17.1 mar chuid den teoiric shoch-chultúrtha. Léirítear sa taighde mórscála ó Popova et al. (2022) go bhfuil bearna idir an fhianaise ón taighde agus an cleachtas a bhaineann le cur i bhfeidhm na forbartha gairmiúla. Tagann Popova et al. (2022) leis an tuiscint go bhfuil an teoiric shoch-cultúrtha thar a bheith ábhartha. Moltar an oiliúint aghaidh ar aghaidh a chur ar fáil ag tús an chláir. Anuas air sin mínítear gur chóir seisiúin leantach cóitseála a dhéanamh ina bhfuil na múinteoirí i mbun teagaisc sa seomra ranga. Maíonn Popova et al. (2022) go mbíonn an fhorbairt ghairmiúil agus an seomra ranga scartha óna chéile go ró-mhinic agus mar sin ní bhíonn an chéim leantach curtha ar fáil. Sa taighde reatha, áfach, cuireadh oiliúint thosaigh ar fáil mar aon le cúpla céim leantach nuair a tháinig an taighdeoir, an saineolaí, go dtí an scoil chun labhairt faoin dul chun cinn agus chun cúrsaí a phlé faoin gcomhthéacs ina raibh an múinteoir ag obair.

Bíonn an fhorbairt ghairmiúil do mhúinteoirí mar chuid de chontanam agus go minic bíonn an fhorbairt teoranta d'aistriú eolais nó d'aistriú scileanna idir an t-éascaitheoir agus na múinteoirí ach má eagraítear clár forbartha gairmiúla ar bhonn níos fadtréimhsí is féidir úsáid a bhaint aisti le cleachtas na múinteoirí a bhunathrú agus na múinteoirí a chur ag comhoibriú ar bhonn tógachaíoch chun freastal ar riachtanais na scoláirí (Kennedy, 2014; King, 2016). Léirítear sa litríocht gur chóir an fhorbairt ghairmiúil a chur ar fáil thar tréimhse fhadtéarmach agus léiríonn an taighde cuí go mbíonn an fhorbairt ghairmiúil éifeachtach

nuair atá sí rannpháirtíoch agus ábhartha do na múinteoirí atá ag glacadh páirte (Darling-Hammond et al., 2017; Loucks-Horsley et al., 2010; Luft & Hewson, 2014). Léirítear sna torthaí ó Loucks-Horsley et al. (2010) gur chóir don fhorbairt ghairmiúil a bheith ceangailte leis an measúnú ábhair freisin. Tugtar le fios sa taighde céanna go bhfuil an ghné seo den fhorbairt ghairmiúil ag teastáil ionas go mbeadh an clár foghlama ábhartha do shaol na múinteoirí sa seomra ranga.

Deimhníonn taighde oideachasúil a rinne Peters-Burton et al. (2024) go bhfuil sé ar a chumas ag an taighde dearadh-bhunaithe tacú le tréimhse forbartha gairmiúla nuair is féidir an taighde agus an fhorbairt a cheangal leis an seomra ranga. Tugann taighde Balta et al. (2023) le fios go mbíonn forbairt ghairmiúil níos éifeachtaí nuair a bhíonn sí neadaithe i gcomhthéacs an tseomra ranga mar bíonn deis ag na múinteoirí straitéisí nua a chur i bhfeidhm, a thástáil agus a athrú le bheith níos feiliúnaí dá gcomhthéacs féin. Ní thagann na féidearthachtaí seo chun tosaigh má tá an fhorbairt ghairmiúil scartha ón seomra ranga agus má dhéantar é ar nós gníomhaíocht theibí nach bhfuil ceangailte go dlúth leis an gcleachtas. Sula mbaintear leas as na tascanna sa seomra ranganna molann Bryfonski (2021) gur chóir leas a bhaint as múnlóireacht na dtascanna chun machnaimh na múinteoirí a chothú sula bhaineann siad leas astu mar uirlis teagaisc. Tugadh le fios sa taighde céanna go bhfuil an scafláil tábhachtach nuair atá an fhorbairt ghairmiúil ceangailte le FTBT

Pléann Peters-Burton et al. (2024) le taighde dearadhbhunaithe ina raibh múinteoirí agus taighdeoirí ag forbairt acmhainní oideachasúla le chéile. Mhair an taighde clár forbartha gairmiúla ar feadh trí bliana. Maíonn Peters-Burton et al. (2024) gur éirigh leo meiteachognaíocht na múinteoirí mar aon leis an bhféinfhoghlaim a fheabhsú go mór nuair a bhí tréimhse leantach acu leis sin a dhéanamh. Tagann na torthaí le bunchloch na forbartha gairmiúla: “Teacher professional learning is seen as a process of learning leading to a growth of teacher expertise” (King, 2016, lch 574). Bhí an sprioc chéanna ag baint leis an taighde

reatha ach ní raibh an tréimhse trí bliana ar fáil sa chás seo. Tugann Guskey le fios gur féidir an cultúr sa seomra ranga a athrú leis an bhforbairt ghairmiúil ar thrí bhealach "change in the classroom practices of teachers, in their attitudes and beliefs, and in the learning outcomes of students" (2002, lch 381). Pléitear sa taighde reatha le cleachtas na múinteoirí agus leis na braistintí atá ag múinteoirí maidir le FTBT.

Moltar sa litríocht go mbaineann an fhorbairt ghairmiúil le foghlaim ar feadh an tsaoil (OECD, 2025). Bunaíodh an Chomhairle Mhúinteoireachta i bPoblacht na hÉireann sa bhliain 2006. Is í an Chomhairle Mhúinteoireachta, an t-eagras poiblí atá freagrach as rialú agus cur chun cinn na gairme laistigh den dúiche. Leagann an Chomhairle Mhúinteoireachta (2016) amach creat d'fhoghlaim mhúinteoirí darb ainm *an Cosán*. Léirítear sa chreat go bhfuil an fhoghlaim ghairmiúil atá, "bunaithe ar rannpháirtíocht ghníomhach na múinteoirí ina gcuid foghlama féin." (an Chomhairle Mhúinteoireachta, 2016, lch 3). Moltar sa chreat freisin, "Is féidir le múinteoirí é a dhéanamh, ag obair i gcomhpháirtíocht le páirtithe leasmhara eile (An Comhairle Mhúinteoireachta, 2016, lch 3). Tá an fhorbairt ghairmiúil atá mar chuid den taighde reatha ag teacht go hiomlán leis an moladh faoin gcomhpháirtíocht agus an taighdeoir ag obair le múinteoirí i dtrí scoil dhifriúla.

Ó thaobh teagasc na Gaeilge de leagann Ó Ceallaigh (2013) amach gur chóir don fhorbairt ghairmiúil straitéisí oideolaíocha a chur ar fáil do mhúinteoirí ina bhfuil an sprioctheanga ceangailte le hábhar nach mbaineann le teanga. Rinneadh é sin leis na tascanna a bhí in úsáid sa taighde reatha. Thairis sin míníonn Ó Ceallaigh (2013) go gcuireann an t-aiseolas, an múnlú agus tacaíocht ó shaineolaí go mór leis an bhforbairt ghairmiúil. Cuireadh aiseolas ar fáil do na múinteoirí sa taighde reatha tar éis na breathnóireachta ranga agus arís le linn na n-iar-agallamh. Anuas air sin, bhí an taighdeoir ar fáil do na múinteoirí mar fhoinse saineolais le linn an ama nuair a bhí timthrialla taighde ar siúl ina scoileanna. Molann Ní Dhiorbháin et al. (2024) an fhorbairt gairmiúil a dhéanamh i gcomhthéacs atá neadaithe sa

phost. Baineadh leas as na tascanna sna scoileanna leis na scoláirí i láthair. Ceanglaíodh an fhorbairt ghairmiúil go mór leis an bpost agus comhthéacs sainiúla na múinteoirí, mar sin. Nuair a bhí na sonraí a mbailiú le linn na n-iar-agallamh bhí deiseanna ag na múinteoirí machnamh a dhéanamh ar an bhforbairt ghairmiúil agus ar fhiúntas na dtascanna. Is gné eile den fhorbairt ghairmiúil éifeachtach í an machnamh (Ní Dhiorbháin et al., 2024).

Feictear sa litríocht idirnáisiúnta go raibh easnamh oiliúna ar cheann de na fadhbanna a chuir drogall ar mhúinteoirí roimh FTBT (Hasnain & Halder, 2023; Van Den Branden & Van Gorp, 2021). Mar sin, fuair na múinteoirí rannpháirteacha dhá sheisiúin forbartha gairmiúla sular bhain siad leas as an gcur chuige lena scoláirí féin. Sna seisiúin míníodh cad is FTBT ann agus taispeánadh do na múinteoirí conas tairbhe a bhaint as na tascanna pléitear straitéisí leis na scoláirí a chur i mbun cainte. Cuireadh béim shuntasach ar an tábhacht a bhaineann leis an tréimhse pleanála do na scoláirí (Foster & Skehan, 1996; Gui & Ismail, 2024; Johnson & Abdi Tabari, 2022) Bhí deis na tascanna a phlé agus iad a mhionathrú dá mbeadh gá ann. Rinneadh an saothar ar fad mar chuid den taighde dearadhbhunaithe a bhí leabaithe sna scoileanna. Míníonn Peters-Burton et al. (2023) gur féidir leas a bhaint as an taighde dearadhbhunaithe le clár forbartha gairmiúla a chur ar bun don mhúinteoirí. Pléitear an ceangal idir an taighdedhearadh bhunaithe agus an teagasc i Mír 3.8.2 agus leagtar amach critéir *a priori* a bhaineann léi i Mír 3.12.2.

Maíonn Darling-Hammond et al. (2017) go mbíonn an fhorbairt ghairmiúil is éifeachtaí leanúnach agus níl sí teoranta do sheisiúin aonuaire. Bíonn sí bunaithe ar ábhar agus oideolaíocht faoi leith agus ceanglaítear í le comhthéacs agus riachtanais na rannpháirtithe chun feabhas a chur ar ghnóthachtáil na scoláirí atá faoina gcúram. Moltar freisin an comhar, i measc na múinteoirí, mar aon leis an bhfoghlaim ghníomhach a chur chun cinn san fhorbairt ghairmiúil éifeachtach. Glactar leis go mbeadh deiseanna chun machnamh a dhéanamh agus chun tuairimí faoin bhforbairt ghairmiúil a phlé. Anuas air sin

áitítear gur chóir rochtain ar chóitseáil agus tacaíocht ó shaineolaí a chur ar fáil do na múinteoirí le linn na forbartha gairmiúla. Baineadh leas as critéir Darling Hammond et al. (2017) mar théamaí *a priori* chun an anailís dhéaduchtach ar na sonraí cuí, a bailíodh ó na múinteoirí a threorú.

2.26.1 Ról an Mhúinteora in FTBT

Aithníonn Ellis et al. (2019) go bhfuil go leor cúraimí ar an múinteoir nuair a chuireann sé FTBT i bhfeidhm. Bíonn ar an múinteoir roinnt mhaith ullmhúcháin a dhéanamh roimh an tasc le bheith cinnte go mbeidh na scoláirí réidh dó. Aithnítear go mbíonn drogall ar mhúinteoirí FTBT a chur i bhfeidhm má chreideann siad go bhfuil easpa acmhainní ar fáil chun tascanna a dhéanamh agus an iomarca ullmhúcháin le déanamh (East, 2021). Bíonn ar an múinteoir stór focal agus scafláil a chur ar fáil agus caithfear na scoláirí a ghríosú ionas go dtuigeann siad an tasc agus fiúntas an taisc. Ansin le linn an taisc pléann an múinteoir le struchtúr na teanga, "to raise learners' awareness of these forms during planning time as well as during task performance" (East, 2021, lch 217). Bíonn an múinteoir ag idirghníomhú leis na grúpaí éagsúla go teagmhasach chun tacú leis an bpróiseáil teanga nó chun é a thionscnamh má theipeann ar an gcumarsáid. Tá ról ag an éascaitheoir, is é sin an múinteoir, na scoláirí a ghríosú le fuinneamh treiseach intinne a chaitheamh chun an tasc a thabhairt i gcrích (Van den Branden, 2016). Chuige sin, níor chóir don mhúinteoir a bheith ag teacht roimh an gcomhrá mar is faoi na scoláirí atá sé an tasc a chríochnú agus iad ag brath ar an idirtheanga atá acu chun é sin a dhéanamh.

Míníonn Ellis (2003) go mbíonn an múinteoir ag tacú le ceithre ghné den chumarsáid nuair atá FTBT in úsáid aige. Is iad sin ná: (a) an tuiscint ar an ionchur, (b) tairgeadh an aschuir, (c) an idirbheartaíocht bhrí agus (d) fócas ar fhoirm na teanga. Déantar é ionas go mbeadh an ghné chognaíoch lárnach sa tasc: "A task engages cognitive processes" (Ellis, 2003, lch 10). Mar sin, níl na scoláirí ag foghlaim rudaí de ghlanmheabhair agus bíonn

próiseáil teanga ar siúl acu nuair a chuirtear FTBT i bhfeidhm. Nuair a chuireann na scoláirí sonrú sna bearnaí a aithníonn siad ina n-idirtheanga féin ba chóir go mbeadhag cur lena dtuiscint ar an eolas meititheangeolaíoch agus eascraíonn an inniúlacht chumarsáideach as an gcomhrá lánbhrí a bhíonn ar siúl idir na scoláirí le linn na dtascanna (Truscott, 1998). Cruthaíonn na tascanna spás leis na bearnaí a aimsiú agus tagann an nós sin le moltaí Swain (1985, 1995, 2000, 2005). Leis an bhfócas ar fhoirm na teanga tá na scoláirí ag plé le rialacha difriúla in aon cheacht amháin agus dírítear isteach ar na pointí gramadaí bunaithe ar na ceisteanna atá ag na scoláirí (Ellis, 2005, 2011) Maíonn Long (1991, 2016) gurb iomaí buntáiste a bhaineann leis an bhfócas ar fhoirm na teanga nuair atá aird tugtha do na struchtúir theangeolaíochta laistigh de chomhthéacs cumarsáideach.

Aithníonn Ellis et al. (2019) go leor feidhmeanna don mhúinteoir tar éis an taisc chun tacú leis an bhfoghlaim a eascraíonn as cruthú an taisc. Cuireann an múinteoir aiseolas ar fáil agus aithníonn sé bearnaí agus botúin choitianta san aschur. Cuirtear béim shuntasach ar fhoirm na teanga anseo (Benati, 2021; M. Long, 1991; Van De Guchte et al., 2016). Ba chóir don mhúinteoir freisin an fheasacht teanga a chothú le linn an ama tar éis an taisc (Suratullah et al., 2023). Molann Ellis et al. (2019) taifead a dhéanamh de na tascanna agus anailís a dhéanamh ar na físeáin nó taifeach a dhéanamh ar na tras-scríbhinní. Níor iarradh ar na múinteoirí é a dhéanamh mar chuid den taighde reatha mar creideadh go mbeadh sé iomarcach mar éileamh sa chás áirithe.

2.27 Braistintí Páirtithe Leasmhara ó Thaobh FTBT de

Déantar plé i dtosach ar bhraistintí na múinteoirí mar atá siad pléite sa litríocht agus ansin dírítear ar bhraistintí na scoláirí. Is fiú a rá go raibh ganntanas mór taighde ar fáil ina raibh guth na scoláirí le cloisteáil agus cuireann sé sin le tábhacht an taighde seo. Rinneadh cuardach córasach faoin ábhar ar líne chun foinsí eolais a aimsiú ina bpléitear braistintí múinteoirí agus scoláirí ó thaobh FTBT de. Leis na critéir iniaimh a chomhlíonadh b'éigean

don taighde a bheith scríofa as Béarla (níor thángthas ar aon taighde oiriúnach a bhí scríofa as Gaeilge) agus tar éis 2005 agus iad ar fad piarmheasúnaithe. Baineadh úsáid as dhá leabharlann ar líne (*ERIC* agus *EBSCOHost*) mar aon leis an inneall cuardaigh *Google Scholar* agus an bunachar irisleabhar *Scopus*. Bhí na huirlisí taighde roghnaithe faoi stiúir ó leabharlannaí na hOllscoile a raibh saineolas ar chúrsaí oideachais aici.

Ó thaobh na dtéarmaí de baintear úsáid as na focail "perception, attitudes, opinion, beliefs agus effectiveness" nuair a bhí tuairimí na múinteoirí agus na scoláirí á lorg. Thairis sin agus in éineacht leis an ainm caighdeánach *task-based language teaching*, rinneadh cuardach ar thaighde a bhaineann leis an *task-based instruction*. Is ainm eile é sin, atá i bhfad níos coitianta i Meiriceá Thuaidh, don chur chuige atá faoi chaibidil sa taighde reatha. Don chéad sciar eolais rinneadh cuardaigh do shonraí tiomsaithe ó mheatanailísí mar aon le léirbhreithnithe córasacha agus scóipe. Tharla sé go raibh deacracht ann teacht ar staidéir a bhí iomlán teoranta don iar-bhunleibhéal agus mar sin, sa deireadh beartaíodh an t-eolas thuasluaite a chomhlíonadh le staidéir aonair. Bhí na critéir iniaimh do na staidéir aonair teoranta go diongbháilte don taighde a rinneadh in iar-bhunscoileanna.

Tugann Skehan (2003) le fios go mbíonn tionchar ag an gcultúr mar aon le cúrsaí tíreolaíochta ar dhearcthaí na múinteoirí maidir le FTBT. Ceann de na cúiseanna atá leis seo, dar leis, ná go bhfuil bunús Angla-Mheiriceánach ag baint le FTBT. Mar shampla, tugann Liu et al. (2018) le fios nach raibh mórán tuisceana ag na múinteoirí sa tSín ar FTBT agus nach bhfuil bonn suntasach bainte amach ag an modheolaíocht ansin. Ach i gcodarsnacht leis seo sonraíonn (Van Den Branden & Van Gorp, 2021) gur éirigh go geal le FTBT i bhFlóndras nuair a thug an rialtas réigiúnach tacaíocht láidir don iarracht.

Déantar cur síos ar na nithe a rinneadh sa Bheilg le dlús a chur faoin tsuim in FTBT agus chun meon na múinteoirí maidir leis an modheolaíocht a athrú. Léirítear an tacaíocht atá de dhíth chun an tsuim a chothú sna múinteoirí ó thaobh FTBT de.

1. Sa siollabas nua sainmhíníodh torthaí foghlama do na tascanna go soiléir.

2. Cuireadh taisce tascanna ar fáil le hábhair ann don ionchur, don aschur agus do thascanna comhtháite. Bhí sraith tascanna ar fáil a d'éirigh ní ba chasta de réir a chéile.

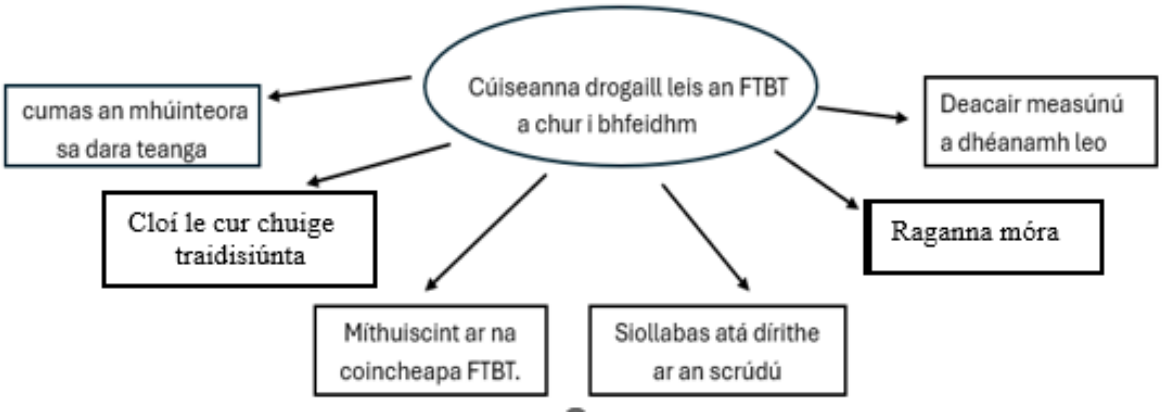
3. Cuireadh treoirlínte follasacha ar fáil do gach tasc ionas go mbeadh múinteoirí in ann teagasc difreálaithe a úsáid chun cuidiú le foghlaimeoirí le linn an taisc.

4. Dearadh tascanna measúnaithe a lig do na múinteoirí agus na scoláirí araon monatóireacht a dhéanamh ar an dul chun cinn.

D'fhoilsigh Hasnain agus Halder (2023) léirbhreithniú ar 16 staidéar thurgnamhacha faoi na tuairimí atá ag múinteoirí ó thaobh FTBT de. Tháinig cúpla téama chun cinn a dhéanann achoimre ar na cúrsaí atá ag cur constaicí i mbealach na múinteoirí nuair atá FTBT á chur i bhfeidhm acu. Tugtar i bhFíor 2.13 cur síos ar na constaicí éagsúla.

Fíor 2.13

Dúshláin a Léiríonn Múinteoirí Maidir le FTBT



Nóta. Athchóirithe ó Hasnain agus Halder (2023, lch 215).

É sin ráite, fós feictear sa léirbhreithniú céanna go bhfuil dearcadh dearfach ag na múinteoirí maidir leis an bhfealsúnacht theoiriciúil atá taobh thiar den FTBT cé go bhfuil buairt orthu ó thaobh cúrsaí praiticiúla de sa seomra ranga.

Léiríodh i dtaighde bunaithe ar cheistiúchán cainníochtúil go raibh tuiscint mhaith ag grúpa múinteoirí sa Spáinn (n= 76) faoi na bunphrionsabail a ghabhann le FTBT ach léiríodh sna féintuairiscí ón taighde céanna nach mbeadh na múinteoirí muiníneach go leor chun

tabhairt faoi FTBT sa seomra ranga. Dúirt 98.68% de na faisnéiseoirí, “I have very little knowledge of task-based instruction (Taourite & Cecilia, 2020, lch 1293). Léirítear sa taighde sin gurb é an easpa tuisceana, maidir le FTBT, an deacracht is mó a chuireann drogall nó amhras ar mhúinteoirí faoin gcur chuige. Cuireann sé seo go mór leis an gcás chun clár fónta forbartha gairmiúla a dhearadh.

Agus cé go mbeadh suim ag 84% acu an mhodheolaíocht a chur i ngníomh fós bheidís buartha é sin a dhéanamh ar eagla go mbeadh fadhbanna iompair sa rang nuair a bheadh an tasc á dhéanamh ag na scoláirí sa staidéar (Hasnain & Halder, 2023). Mar aon leis seo, chreid 88% de na múinteoirí rannpháirteacha go raibh ní ba mhó ullmhúcháin i gceist le ceacht FTBT I gcomparáid le cuir chuige eile ina ndírítear ar an ngramadach. Chreid tromlach na rannpháirtithe sa staidéar seo nárbh fhiú FTBT a úsáid mar cheap siad nach féidir leis an modheolaíocht tacú leis an measúnú suimitheach (Hasnain & Halder, 2023).

Cé nach gcreideann mórán múinteoirí go bhfuil FTBT in ann tacú leis an measúnú suimitheach, tá taighde trialach ann a léiríonn go bhfuil FTBT éifeachtach mar mhodh chun scoláirí a ullmhú do mheasúnú suimitheach. Sa staidéar Pananhi (2021) cuireadh dhá ghrúpa i gcomparáid lena chéile. Bhí an teagasc i rang amháin tascbhunaithe (Tacar-A) ach bhí an teagasc i gcás na scoláirí eile (Tacar-B) bunaithe ar ábhar ó théacsleabhar. Maidir leis an iarthriail í féin, d’éirigh i bhfad ní b’fhearr le Tacar-A cé go raibh an inniúlacht chéanna ag an dá rang, dar leis na torthaí ón réamhthriail.

Leagtar síos i staidéar Van den Branden (2021) go sonrach go bhfuil réasúnaíocht oideolaíoch agus buntáistí oideachasúla ag baint le FTBT ach ní féidir tairbhe a bhaint as an modheolaíocht ach amháin má chuirtear forbairt ghairmiúil ar fáil do na múinteoirí ar bhonn leanúnach. Léiríonn sé nach mbeadh sásamh ar bith le baint as an tasc mura mbeadh tuiscint iomlán ag an múinteoir ar an ábhar. Leis an mbeart seo a thabhairt chun deiridh: “The

implementation of innovation can be greatly enhanced by collegial observation, interaction with fellow staff members, and team teaching" (Van den Branden, 2021, lch 631).

Is sampla de na staitisticí tuairisciúla é an t-thástáil. Baintear úsáid as an staitistic sin chun comparáid a dhéanamh idir na meáin de dhá ghrúpa le fiosrú a dhéanamh ar an tsainhipitéis go bhfuil difear suntasach ag baint leis an difear idir an dá mheán. Tomhaistear leis an P-luach an dóchúlacht go bhfuil an difear idir dhá mheán ann de bharr seans. Léirítear i dTábla 2.7 mar aon le Tábla 2.8 go ndiúltaíodh don tsainhipitéis, mar tá an luach sa chás seo níos lú ná .05 agus mar sin glactar leis go raibh cumas na scoláirí ón ngrúpa FTBT ní b'fhearr ná cumas an ghrúpa eile a fuair teagasc a bhí dírithe ar an téacsleabhar agus an léireolas.

Tábla 2.7

T-Thástáil Neamhspleách ón Réamhthriail do na Foghlaimeoirí

	N	Meán	DC	T	DF	P-luach (2-déf)
Tacar A (FTBT)	32	5.0125	3.5655	0.381	56	0.24
Tacar B	235	5.1523	3.6041			

Nóta. Gluais (N = líon na scoláirí, DC = an diall caighdeánach, T = t-luach, P-luach= suntasacht, 2-déf = défhoirceanach

Tábla 2.8

T-Thástáil Neamhspleách ón Iarthriail do na Foghlaimeoirí

	N	Meán	DC	T	DF	P-luach (2-déf)
Tacar A (FTBT)	32	16.0125	2.1123	2.481	52	0.004
Tacar B	235	8.1286	2.5360			

Nóta. Bíonn luach $p < 0.05$ suntasach ó thaobh staitistice de. Tá an uimhir sin i gceist idir an dá ghrúpa thuas. Ba mheánfhoghlaimeoirí iad na scoláirí sa dá thacar. Mar sin, bhí a gcumas ag teacht le leibhéal B2 ó An bhFráma Comónta.

Nóta. Athchóirithe ó Panahi (2012, lch 155).

Léirítear sa taighde céanna go raibh tionchar mór ag an idirghabháil ar na daoine a bhí páirteach i dTacar-A den staidéar seo. D'éirigh na múinteoirí mar aon leis na scoláirí ón

ngrúpa sin i bhfad ní ba mhuiníní as an bhfóntas atá ar fáil ón FTBT mar mhodh foghlama le bheith ullmhaithe do mheasúnú foirmiúil an stáit. Feictear arís an tionchar a imríonn na scrúduithe ar bhraistintí na rannpháirtithe.

Mínítear go minic sa litríocht go bhfuil na múinteoirí dearfach i leith FTBT ó thaobh critéir theoiriciúla de. Léiríonn braistintí na múinteoirí go bhfeabhsaíonn an cur chuige seo an t-atmaisféar sa seomra ranga agus go gcuireann sé leis an gcumas cumarsáideach (Lin & Wu, 2012; Nemati & Arabmofrad, 2014; Pham & Nguyen, 2018; Saragih et al., 2022; Tabatabaei & Hadi, 2011). Feictear sa litríocht go bhfuil go leor múinteoirí faoi bhrú ó thionchair normatacha a bhaineann leis an measúnú ardluacha agus na scrúduithe stáit (Carless, 2007; Lin & Wu, 2012). D'admhaigh 87% de mhúinteoirí ó thaighde in Vítneam nach gcuirfidís FTBT i bhfeidhm mar go ndéanfadh sé dochar do na marcanna sna scrúduithe scríofa (Sang & Loi, 2023).

Téama eile atá soiléir ó na staidéir aonair ná go bhfuil go leor múinteoirí dílis don téacsleabhar ina gcuirtear ábhar réamhullmhaithe ar fáil dóibh. Is maith leo an téacsleabhar mar go gcruthaíonn sé spás dóibh chun iompar an ranga a bhainistiú (Carless, 2007; Jeon & Hahn, 2006; Lin & Wu, 2012). Léiríonn múinteoirí ó staidéir éagsúla go bhfuil an t-ualach ullmhúcháin ag cur drogall orthu FTBT a chur i bhfeidhm (Jeon & Hahn, 2006.; Panahi, 2012; Saragih et al., 2022). Tugtar le fios go minic sna staidéir go bhfuil gá le tuilleadh forbartha gairmiúla le hindéantacht FTBT a thuiscint níos fearr (Pham & Nguyen, 2018; Zheng & Borg, 2014). Tugtar aghaidh anois ar dhearcthaí agus ar bhraistintí na scoláirí maidir le FTBT.

2.27.1 Braistintí na Scoláirí faoi FTBT

Cé go raibh neart taighde ar fáil ina ndéantar anailís ar bhraistintí foghlaimeoirí ag an tríú leibhéal bhí i bhfad ní ba lú saothar ag plé le scoláirí ag an iar-bhunleibhéal. Mar shampla, níor thángthas ar aon taighde ó scoileanna i bPoblacht na hÉireann inar pléadh le

tuairimí na scoláirí ó thaobh FTBT de. Dearbhaítear go bhfuil easpa taighde ar fáil faoi FTBT sna hiar-bhunscoileanna i bPoblacht na hÉireann. Bhí téagar an taighde a bhí ar fáil go hidirnáisiúnta ní b'fhearr cé go raibh líon na staidéar fós teoranta go leor. Sa deireadh thángthas ar sheacht bhfoinse eolais a bhí ag teacht leis na critéir iniaimh. Léirítear sa taighde ar bhraistintí na scoláirí go gcuireann FTBT go mór leis an inspreagadh atá acu chun triail a bhaint as an dara teanga (Acala, 2023; Gutiérrez, 2024). Tugann sé seo le fios go mbíonn na scoláirí níos rannpháirtí sna ranganna teanga nuair atá FTBT in úsáid ag an múinteoir mar chur chuige leis na scileanna idirghníomhaithe cainte a fhorbairt agus a chur chun cinn (Acala, 2023; Ellis, 2024; Prianty et al., 2022; Ulla, 2020). Pléann taighde Prianty (2022) le ceachtanna a d'fhreastail ar fhoghlaimeoirí a bhí ag feidhmiú sa dara teanga ag leibhéal A2 (Comhairle na hEorpa, 2021).

Léiríodh sa taighde céanna (Prianty, 2022) gur chuir cumas teanga na scoláirí isteach ar an sult a bhain siad as na tascanna. Tugtar le fios go bhfuil sé deacair ar scoláirí ar leibhéal A1 nó A2 taitneamh a bhaint as FTBT mura gcuirtear go leor scaflála ar fáil dóibh le linn na gceachtanna. D'aibhsigh Tuyen agus Phuong (2022) gur chreid go leor scoláirí go raibh an phleanáil don tasc go hiomlán faoi chúram an mhúinteora ach eascraíonn an tuairim seo as míthuiscint ar FTBT. Léirigh Acala (2023) go raibh frustrachas ar na scoláirí nuair a bhí na tascanna ródheacair. Aithnítear gur mór an difear idir an chumarsáid spontáineach agus na tascanna ina gcuirtear am pleanála ar fáil do na scoláirí chun ullmhúchán a dhéanamh roimh an tasc. Áitíonn saineolaithe éagsúla go láidir nach féidir cur le feidhmíocht na scoláirí sa dara teanga mura gcuirtear neart am pleanála ar fáil dóibh nuair atá FTBT á chur i bhfeidhm (Foster & Skehan, 1996; Gui & Ismail, 2024; Johnson & Tabari, 2022). Anuas air seo, d'aibhsigh Lap et al. (2026) nach féidir le scoláirí ciall a bhaint as na tascanna ach amháin má tá tuiscint cheart acu ar an gcreat a théann le FTBT.

Chuir Acala (2023) in iúl go raibh scoláirí den tuairim go raibh a bhféinmhuinín ag méadú faoi thionchar na gceachtanna FTBT agus bhraith siad gur chuir an obair sna mionghrúpaí le forbairt na féinmhuiníne. Mar aon leis seo, thug Mudinillah et al. (2024) le tuiscint gur imir FTBT tionchar dearfach ar fhéinéifeachtúlacht na scoláirí. Tuigeadh freisin go raibh sé deacair ar scoláirí cleachtadh a dhéanamh ar an sprioctheanga nuair atá buairt orthu roimh an idirghníomhú cainte. Mhaigh Guerra et al. (2025) gur mhothaigh scoláirí ní ba shuaimhní ag labhairt sa dara teanga nuair a bhaineadh leas as FTBT. Cuireadh an cur chuige cumarsáideach i gcomparáid leis an bhfoghlaim a bhí dírithe ar na rialacha. Mhínigh Acala (2023) freisin gur bhraith na scoláirí go raibh a dtuiscint ar na rialacha gramadaí ag feabhsú fad is a bhí siad i mbun cumarsáide lánbhrí. Anuas air seo, d'áitigh Tuyen agus Phuong (2022) gur bhraith formhór na scoláirí gur chuir an ghrúpobair go mór leis na buntáistí a bhaineann le FTBT. Tá an tátal seo bunaithe ar shonraí a bailíodh ó 134 scoláire. Is cosúil ó na foinsí éagsúla go dtaitníonn an t-idirghníomhú go mór leis na scoláirí iar-bhunscoile mar cuireann sé leis an ngné shóisialta agus laghdaíonn an bhuairt atá orthu roimh an idirghníomhú cainte agus iad i mbun tascanna.

Tá sé iomlán riachtanach go mbeadh nasc leis an saol réadúil in aon cheacht atá ag teacht leis na prionsabail a bhaineann le FTBT (Kadhim & Mohsein, 2024). Míníonn Mudinillah et al. (2024) ina léirmheas córasach ar an litríocht go gcreideann scoláirí go gcuireann FTBT comhthéacs ar fáil don chleachtadh agus go gcuireann sé seo go mór leis na deiseanna atá acu chun an dara teanga a cheangal leis an saol réadúil. Is maith leis na scoláirí an bharántúlacht a bhaineann leis na tascanna agus braitheann scoláirí go gcuireann sé seo leis an gcumarsáid lánbhrí mar go mbíonn an t-idirghníomhú ceangailte leis an saol réadúil (Lap et al., 2026).

Labhraítear sa taighde freisin go hindíreach faoi thuairimí na scoláirí. Tá na múinteoirí ag déanamh cur síos ar na tuairimí atá tugtha faoi deara maidir leis na scoláirí atá

faoina gcúram. Míníonn East (2024) go n-imríonn tuiscint an mhúinteora ar FTBT tionchar ollmhór ar na braistintí a bhíonn ag scoláirí ar an gcur chuige. Léirigh Joen agus Hahn (2006) nár chreid scoláirí gur féidir leas a bhaint as FTBT mar mhodh ullmhúcháin do na scrúduithe stáit ach níor bailíodh sonraí go díreach ó na scoláirí mar chuid den taighde agus bhí an chonclúid seo bunaithe ar shonraí a bailíodh ó mhúinteoirí. Mhaigh Adams agus Newton (2009) freisin nár chuir scoláirí mórán suime in FTBT mura gcreid siad go raibh na tascanna ceangailte leis an measúnú suimitheach. Bhí an tátal ó Adams agus Newton (2009) bunaithe ar shintéise fianaise ó go leor staidéar ina raibh sonraí bailithe ó scoláirí iar-bhunscoile mar aon le múinteoirí ag caint faoina scoláirí.

Mar achoimre ar bhraistintí na scoláirí atá tugtha faoi deara sa taighde is léir go raibh scoláirí dearfach i leith FTBT mar chur chuige a bhí sóisialta. Thug FTBT inspreagadh dóibh chun an dara teanga a labhairt ní ba mhó leis na daoine eile sa rang. Míníodh sna grúpaí fócais freisin go raibh siad amhrasach faoin dícheangal leis an measúnú agus chruthaigh sé sin deacrachtaí do na foghlaimeoirí chun fiúntas na dtascanna a thuiscint.

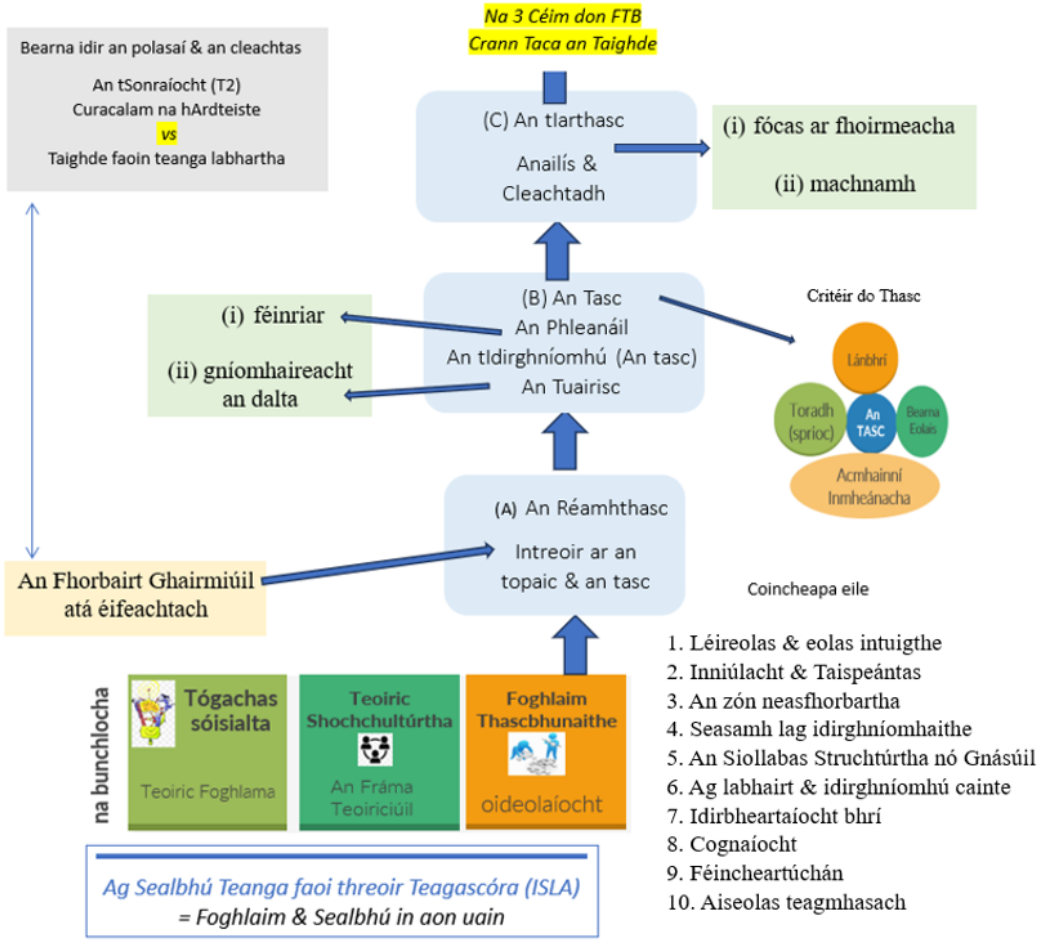
2.28 An Creat Coincheapúil

Mar chuid den léirmheas ceanglaítear FTBT leis an teoiric shoch-chultúrtha agus an teoiric foghlama. Anuas air sin, léirítear freisin na gnéithe éagsúla atá de dhíth in aon cheacht ina gcuirtear FTBT i bhfeidhm. Tugadh faoi thrí cheist a iniúchadh bunaithe ar na coincheapa idirghlasála atá leagtha amach sa chreat coincheapúil. Díríodh na ceisteanna ar an bhforbairt ghairmiúil, mar aon le braistintí na múinteoirí agus braistintí na scoláirí.

Is iomaí coincheap atá san áireamh sa léirmheas litríochta. Cuirtear creat coincheapúil, Fíor 2.14, san áireamh mar ghrafaic a dhéanann achoimriú ar na tuairimí lárnacha a d'eascair as an léirmheas litríochta.

Fíor 2.14

An Creat Coincheapúil



2.29 An Chonclúid

Sa chaibidil seo faightear léirmheas sonrach ar an litríocht a bhaineann le FTBT agus na deiseanna a eascraíonn as an gcur chuige sin chun cleachtadh a dhéanamh ar an idirghníomhú cainte sa dara teanga. Aibhsíodh i dtosach an difríocht idir an fhoghlaim agus sealbhú teanga (Long, 1990). Míníodh faoi mar atá an ghnóthachtáil teanga bunaithe ar dhéacht a bhaineann leis an staidéar comhfhiosach mar aon leis an smaointeoireacht a tharlaíonn i ngan fhios don fhoghlaimeoir. Rinneadh plé ar an réimse acadúil an sealbhú faoi stiúir ina ndéantar staidéar ar an gcaidreamh idir an léireolas agus an t-eolas intuigthe. Ceanglaíodh an dioscúrsa leis an tsamhail giniúna urlabhra (Levelt, 1989). Aibhsíodh an ceangal suntasach idir cúrsaí pragmatacha agus an fheidhmíocht chumarsáideach nuair a

bhaintear úsáid as teanga san fhíorshaol (Bachman, 1990; Hymes,1972; Taguchi & Kim, 2018).

Míníodh sa chaibidil gur eascair FTBT as an teoiric shoch-chultúrtha agus an ceangal idir an fhoghlaim agus an ghrúpobair (Vygotsky, 1978). Rinneadh cur síos ar choincheapa éagsúla a bhaineann leis an teoiric. Bhí béim faoi leith ar an zón neasfhorbartha mar aon leis an bhfoghlaim chéimneach agus an chumarsáid trí mheán na bhfógraí. Aithníodh Tionscadal Bangalore mar thúsphointe i bhforbairt FTBT (Prabhu, 1987) agus anuas air sin tugadh le tuiscint go raibh saothar Long (1991, 1997) lárnach chun FTBT a chur chun cinn ar bhonn ní ba leithne. Léiríodh i gcaibidil a dó go bhfuil cothromaíocht de dhíth chun na scileanna cumarsáide sa dara teanga a fhorbairt. Ciallaíonn sé sin go bhfuil fócas ar an mbrí mar aon le fócas ar fhoirm na teanga ag teastáil nuair atá dara teanga á foghlaim. Leis an bpointe seo a léiriú cuireadh FTBT i gcomparáid le modh na glaschéime mar aon le TTT. Aibhsíodh leis an litríocht chuí gur féidir leas a bhaint as FTBT leis an eolas gnásúil sa dara teanga a fhorbairt.

Sa deireadh tugadh le tuiscint sa léirmheas litríochta go bhfuil FTBT in úsáid chun scileanna cumarsáide a fhorbairt i ndlínsí éagsúla timpeall na cruinne ach aibhsíodh sa chaibidil seo go bhfuil éagmais taighde ann, ag an iar-bhunleibhéal, maidir le FTBT agus mar aon leis sin tugadh le fios nach rabhthas in ann aon staidéar ar FTBT i gcomhthéacs na Gaeilge a aimsiú sa litríocht. Téann an taighde reatha i ngleic leis an easpa sin. Déantar cur síos sa tríú caibidil ar na huirlisí éagsúla a cuireadh i bhfeidhm le comhar a bhunú idir an taighdeoir agus na rannpháirtithe chun iniúchadh a dhéanamh ar na deiseanna a bhaineann le FTBT chun idirghníomhú cainte na scoláirí sna scoileanna T2 ag an iar-bhunleibhéal a fhorbairt. Rinneadh plé sonrach ar bhraistintí na múinteoirí rannpháirteacha mar aon leis na scoláirí mar chuid den iniúchadh seo.

Caibidil 3: An Mhodheolaíocht

3.1 Réamhrá

Ag tús na caibidle seo déantar cur síos ar an bpragmatachas agus na ceithre ghné a bhaineann leis an bparaidím shainiúil a bhí in úsáid don taighde reatha. Aibhsítear an ról suntasach a bhí ag seasamh agus athmhachnamhacht an taighdeora nuair a bhí sé i mbun anailíse ar na sonraí cáilíochtúla. Tugtar cur síos ar an modheolaíocht, an taighde dearadhbhunaithe, a cuireadh i bhfeidhm don saothar (Hoadley & Campos, 2022). Ansin sonraítear na heilimintí riachtanacha a bhaineann leis an modheolaíocht le tagairtí faoi leith don staidéar bailíochtaithe (McKenney & Reeves, 2019). Mínítear freisin cathain a bhíonn sé feiliúnach leas a bhaint as an taighde dearadhbhunaithe agus leagtar amach na céimeanna a leanadh don obair allamuigh. Tugtar forléargas i bhFíor 3.1 ar chomhpháirteanna na paraidíme araon leis na huirlisí a bhaineann leis an taighde dearadhbhunaithe.

Fíor 3.1

Comhpháirteanna an Taighde Dhearadhbhunaithe agus an Phragmatachais

An tAinm	Téarma	Foinse
1. An Taighde Dearadhbhunaithe	An mhodheolaíocht	Julie Shattuck & Terry Anderson (2013)
2. Pragmatachas	An pharaidím	
3. Luach-Luchtaithe (value-laden)	An Aisceolaíocht	
4. Réaltacht Neamhshingilteach (interprevist)	An Ointeolaíocht	
5. Suibiachtaí (Idirbheartaíocht)	An Eipistéimeolaíocht	
Nóta: taighde nádúrioch: tá an taighde déanta sa seomra ranga agus ní i saotharlann.		
6. An Teoiric Shoch-chultúrtha (TSC)	An Creat Teoiriciúil	Vygotsky
7. An Fhoglaim Thascbhunaithe um Theanga	Cur Chuige Teagaisc	Prabhu (1987)
8. An Anailís Teimpléid	An Creat Anailíseach	Uirlisí Taighde Réamh & Iar-agallamh Grúpaí Fócais Breathnóireachtaí Ranga Dialann Taighde

Ina dhiaidh sin cuirtear an taighde dearadhbhunaithe i gcomparáid le modheolaíocht mhalartach. Aibhsítear na naisc atá ag an modheolaíocht shainiúil leis an gcreat coincheapúil

ach go háirithe leis an teoiric shoch-chultúrtha. Déantar cur síos sonrach ar na huirlisí taighde a bhí in úsáid i rith an taighde reatha. Anuas air sin, leagtar amach sonraí faoi na céimeanna a bhaineann leis an anailís teimpléid (Crabtree & Miller, 1999) agus déantar cur síos ar an ról lárnach a bhí ag an modh struchtúrtha anailíse sin sa taighde reatha. Léirítear go mbíonn na tascanna agus an clár forbartha gairmiúla á n-athrú faoi thionchar na hanailíse teimpléid. Tugtar aghaidh ar chúrsaí eitice ag deireadh na caibidle.

3.2 Na Ceisteanna Taighde

Tá an taighde reatha lonnaithe sa Cheathrú Pasteur (Stokes, 1997). Tá dhá chineál taighde i gceist sa Cheathrú Pasteur agus feidhmíonn sé mar, "the bridge linking rigor and relevance" (Smith et al., 2013, lch 147). Tá an chéad cheist ceangailte leis an ngné phraiticiúil agus forbairt acmhainní oideachasúla ach sa dara agus sa tríú ceist pléitear cúrsaí teoiriciúla agus braistintí na rannpháirtithe chun tuiscint an taighdeora ar FTBT a neartú (McKenney & Reeves, 2019).

> Ceist 1: Conas is féidir leas a bhaint as an taighde dearadhbhunaithe mar mhodh forbartha gairmiúla chun tascanna a fhorbairt d'fhonn scileanna idirghníomhaithe cainte na scoláirí a fhorbairt sa Ghaeilge in iar-bhunscoileanna T2?
>
> Ceist 2: Cad iad braistintí na múinteoirí rannpháirteacha i leith na Foghlama Tascbhunaithe um Theanga (FTBT) chun scileanna idirghníomhaithe cainte na scoláirí a fhorbairt i scoileanna T2?
>
> Ceist 3: Cad iad braistintí na scoláirí i scoileanna T2 i leith na Foghlama Tascbhunaithe um Theanga (FTBT) chun a scileanna idirghníomhaithe cainte a fhorbairt?

3.3 Paraidím an Taighde (An Pragmatachas)

Baineann taighdeoirí leas as paraidímí éagsúla ina bhfuil patrúin le feiceáil chun cur síos a dhéanamh ar shraith buntuiscintí atá nasctha le chéile (Kivunja & Kuyini, 2017). Míníonn Lincoln agus Guba (2005) go bhfuil ceithre ghné den pharaidím le sainmhíniú ag an taighdeoir chun buntuiscintí na paraidíme a léiriú, is iad sin: (a) an ointeolaíocht (cúrsaí réaltachta), (b) an eipistéimeolaíocht (cúrsaí eolais), (c) an aisceolaíocht (cúrsaí eitice) agus

(d) an mhodheolaíocht (cúrsaí fiosrúcháin chórasaigh). Tuigtear gur creat fealsúnach léirmhínitheach é an pragmatachas (Kaushik & Walsh, 2019). Tá solúbthacht ag baint leis an bparaidím seo mar sin nach bhfuil sí teoranta do dhearcadh amháin (Creswell & Creswell, 2018). Míníonn Garcés-Velástegui (2024) go luíonn an pragmatachas leis an gcreat teoiriciúil, an teoiric shoch-chultúrtha, a bhí in úsáid sa taighde reatha.

Tugtar eolas anois ar na ceithre chomhpháirt fhealsúnacha a bhaineann leis an taighde pragmatach agus déantar cur síos ar sheasamh an taighdeora. Léiríonn Tashakkori agus Teddlie (2010) go bhfuil tús áite tugtha do chúrsaí praiticiúla nuair a chuirtear an pragmatachas i bhfeidhm agus tú ag plé le sonraí cáilíochtúla. Míníonn Tashakkori agus Teddlie (2010) freisin gur chóir don taighde pragmatach a bheith fréamhaithe sna ceisteanna taighde níos mó ná aon seasamh fealsúnachta. Dá bhrí sin, leis an taighde pragmatach ba chóir roghanna a dhéanamh ina bhfuil an fócas i gcónaí ar an gceist ach aird chuí a bheith tugtha freisin ar an bpointe sa timthriall taighde (Biesta, 2010). Glactar leis nach bhfuil an taighdeoir teoranta don fhírinne nó d'aon réaltacht amháin agus é ag fiosrú cúrsaí trí lionsa an phragmatachais (Creswell & Plano Clark, 2011; Kaushik & Walsh, 2019). Mar sin is féidir úsáid a bhaint as réimse uirlisí agus teicnící chun riachtanais an taighde a shásamh nuair atáthar ag plé le taighde pragmatach. Ciallaíonn sé sin go bhfuil modhanna difriúla ceadaithe chun sonraí cáilíochtúla a bhailiú agus chun anailís a dhéanamh orthu. Tugann Legg & Hookway (2021) le fios go mbíonn teoiric agus idirghabhálacha á bhforbairt in aon uain sa phróiseas a dhéantar faoi stiúir an taighde dhearadhbhunaithe. Léirítear go luíonn an taighde dearadhbhunaithe go láidir leis an taighde pragmatach.

Cé gur féidir anailís shoch-chultúrtha a dhéanamh bunaithe ar an bposaitíbheachas (Matusov, 2023) ní bheadh sé feiliúnach sa taighde reatha a bheith ag dul sa tóir ar fhírinne amháin bunaithe ar na sonraí ón staidéar. Tugtar le tuiscint sa phragmatachas nach bhfuil aon dá sheomra ranga díreach mar an gcéanna agus tuigtear go bhfuil teagasc agus an comhthéacs

fite fuaite lena chéile go teann: “actions cannot be separated from the situations and contexts in which they occur” (Kaushik & Walsh, 2019, lch 26). Ní raibh an comhthéacs rialta mar tugadh faoin taighde i seomraí ranga ina raibh na múinteoirí agus na scoláirí i mbun foghlama ina ngnáthóg laethúil (Scott, 2015) agus mar sin bhí an bhailíocht éiceolaíochta méadaithe. Tagann an ghné seo den taighde leis an teoiric shoch-chultúrtha (R. King, 2022).

3.3.1 An Ointeolaíocht (Réaltacht Neamhshingilteach)

Nuair atá modh pragmatach á chur i bhfeidhm glactar leis go bhfuiltear ag plé le réaltacht neamhshingilteach a fhágann nach bhfuil léirmhíniú amháin ar fáil chun iompar an duine a thuiscint. Glactar leis sa taighde reatha nach bhfuil an saol sa seomra ranga faoi stiúir ag aontacht iomlán a bheadh ar fáil i gcomhthéacs ar nós na saotharlainne inar féidir leat tosca éagsúla a choimeád faoi smacht (Hoadley & Campos, 2021; Kivunja & Kuyini, 2017; Makombe, 2017). Mar sin tugadh tús áite do na sonraí cáilíochtúla a bailíodh ó na rannpháirtithe. Is ointeolaíocht í seo atá frithphosaitíbheach. Déantar cur síos i Mír 3.3.1 ar an taighde dearadhbhunaithe mar mhodheolaíocht a luíonn leis an réaltacht neamhshingilteach.

3.3.2 An Eipistéimeolaíocht (Suibiachtaí)

Baineann an eipistéimeolaíocht leis na straitéisí difriúla trína bhfoghlaimíonn daoine (Audi, 2011). Maíonn Anderson agus Shattuck (2012, lch 17) go bhfuil an taighde dearadhbhunaithe, “largely agnostic when it comes to epistemological challenges”. Ciallaíonn sé sin go bhfuil an mhodheolaíocht seo thar a bheith solúbtha agus is iomaí seasamh eipistéimeolaíochta lenar féidir é a cheangal. Mar shampla, tuigtear go bhfuil an ghné chaidreamhach lárnach sa turas foghlama a bhaineann leis an taighde dearadhbhunaithe (Plomp, 2013). Maíonn Poehner & Lantolf (2024) go bhfuil an taighde dearadhbhunaithe mar aon leis an teoiric shoch-chultúrtha fite go dlúth lena chéile agus glactar leis gur eascair FTBT as an gcreat teoiriciúil sin (Amory & Kisselev, 2025; Feryok, 2017). Is modheolaíocht

é an taighde dearadhbhunaithe ina mbíonn na múinteoirí rannpháirteacha ag feidhmiú mar chomhthaighdeoirí le linn an taighde. Baineann an t-aiseolas a chuireann na múinteoirí ar fáil faoi na ranganna leis an ngné ionduchtach den taighde. Pléitear cúrsaí códúcháin i Mír 3.14. Nuair a chuirtear modh pragmatach i bhfeidhm ba chóir don taighde a bheith luach-luchtaithe (Khatri, 2020). Faoin taighde dearadhbhunaithe, dírítear ar chur i bhfeidhm na nuála (Tinoca et al., 2022). Pléitear an ghné sin den pharaidím sa chéad mhír eile.

3.3.3 Aisceolaíocht (Luach-luchtaithe)

Leagadh amach sa léirbhreithniú litríochta go bhfuil an fhoghlaim thascbhunaithe bainteach le réimse acadúil: sealbhú an dara teanga faoi stiúir teagascóra (Long, 2015). Ceanglaíonn Ortega (2012) aisceolaíocht atá luach-luchtaithe leis an sealbhú faoi stiúir, "research that addresses problems in education and language, such as instructed second language acquisition research, must be accountable to both facts and values" (lch 210). Mínítear i Mír 3.6 go bhfuil an taighde dearadhbhunaithe lonnaithe sa Cheathrú Pasteur. Fágann sé seo go bhfuil gné phraiticiúil mar aon le gné theoiriciúil ag baint leis (Greeno, 2016). Sa taighde dearadhbhunaithe tá aitheantas faoi leith ag an bpraitic (Barab, 2022) agus mar sin, tugadh aghaidh, sa taighde reatha, ar an gcaidreamh siombóiseach atá ann idir an taighde agus an cleachtas sa seomra ranga.

Baineadh leas as an anailís teimpléid (Mír 3.13) chun na sonraí a bailíodh a mhiondealú. Aithnítear an anailís teimpléid mar mhodh córasach atá oiriúnach le bheith in ann freastal ar an dá ghné, is iad sin, na fíricí agus na luachanna, atá riachtanach in aon taighde a bhaineann leis an sealbhú faoi stiúir (Ortega, 2012). Míníonn King (2012) gur hibrid í an anailís teimpléid ina bhfuil an taighdeoir i mbun anailís déaduchtach agus anailís ionduchtach in aon staidéar amháin.

3.4 Seasamh an Taighdeora

Baineann seasamh an taighdeora lena fhéiniúlacht, a thuiscint agus a dhearcadh saoil (Goundar, 2025). Léiríonn Fenge et al. (2019) go bhfuil seasamh an taighdeora suite ar chontanam agus tuigtear nach bhfuil aon seasamh iomlán seasta (Berger, 2015) mar go bhfuil gné luaineach ag baint leis. Tá sciar de na sonraí cáilíochtúla a bailíodh don taighde reatha bunaithe ar phróiseas dialachtaíoch ina raibh an taighdeoir i mbun comhráite le rannpháirtithe. Míníonn Pezalla et al. (2012) go n-imríonn an dáimhiúlacht idir an dá pháirtí sa chomhrá tionchar nach beag ar an léirmhíniú a bhaineann an taighdeoir as na sonraí. Is léir ón litríocht gur cóir don taighdeoir a bheith airdeallach faoina sheasamh agus é ag plé le próiseas atá dialachtaíoch (Yip, 2024).

Cuireann seasamh an taighdeora síos ar an gcaidreamh atá aige leis na rannpháirtithe (Goundar, 2025). Maidir leis an taighde reatha is léachtóir é ag an tríú leibhéal. Bím ag plé le múinteoirí iar-bhunscoile atá faoi oiliúint. Anuas air seo, chaith sé seacht mbliana déag ag múineadh Gaeilge do scoláirí iar-bhunscoile. Mar sin, cé nach bhfuil sé go hiomlán ar an taobh istigh ó thaobh an tseomra ranga de a thuilleadh, ní coimhthíoch amach is amach é ach an oiread. Tagann sé seo leis an tuiscint atá ag Milligan (2016) mar léiríonn sé nach mbíonn aon taighdeoir go hiomlán ar an taobh amuigh nó an taobh istigh. Glacann Milligan (2016) freisin go n-athraíonn an seasamh ag pointí éagsúla le linn an taighde. Sa taighde reatha mar shampla raibh sé ag idirghníomhú le múinteoirí agus le scoláirí: i gcás na múinteoirí bhí sé i ina quasi-duine ar an taobh istigh (Goundar, 2025) ach i gcás na scoláirí, phléigh sé cúrsaí leo mar dhuine a bhí i bhfad ní ba mhó ar an taobh amuigh. Cuireann Yip (2024) in iúl go bhfuil buntáistí agus míbhuntáistí ag baint le gach seasamh.

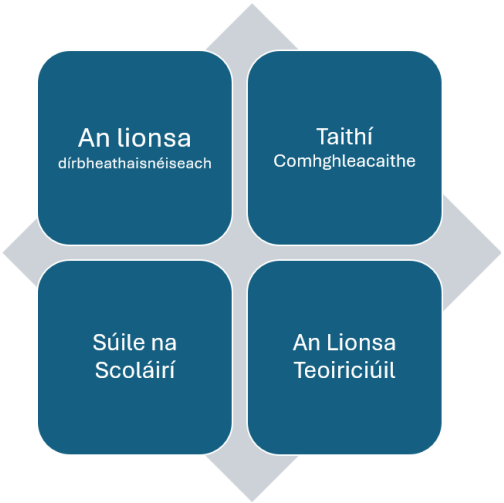
3.5 An tSamhail Mhachnaimh

Aibhsíonn Brookfield (2017), lena shamhail mhachnaimh go bhfuil ceithre lionsa ar fáil don mhúinteoir chun breathnú ar a gcleachtas. Is iad sin: (a) an lionsa

dírbheathaisnéiseach (b) súile na scoláirí, (c) taithí comhghleacaithe, agus (d) an lionsa teoiriciúil (an litríocht). Glactar leis go bhfuil an t-eolas ó gach lionsa ceangailte le peirspictíocht faoi leith. Baineann Musgrave (2025) úsáid as cóiriú den tsamhail mhachnaimh mar chuid dá taighde oideachasúil chun tacú leis an athmhachnamhacht (Dikilitaş & Mumford, 2023). Tugann Olmos-Vega et al. (2023) le fios gur chóir a bheith airdeallach faoin athmhachnamhacht nuair atá an taighdeoir ag plé le modhanna cáilíochtúla. Bhí na ceithre lionsa in úsáid don taighde reatha mar sin: (a) an taighdeoir i mbun breathnóireacht ranga agus i mbun anailíse ar na sonraí cáilíochtúla (lionsa dírbheathaisnéiseach), (b) na hagallaimh leis na múinteoirí (taithí comhghleacaithe), (c) na grúpaí fócais leis na scoláirí (súile na scoláirí), agus (d) an léirmheas litríochta (an lionsa teoiriciúil). Ciallaíonn sé seo go ndearnadh an taighde dearadhbhunaithe faoi stiúir na samhla (Brookfield, 2017). Is léiriú pictiúrtha den tSamhail Mhachnaimh é Fíor 3.2.

Fíor 3.2

Na Ceithre Lionsa ón tSamhail Mhachnaimh



Nóta: Athchóirithe ó Brookfield 1995, lch 30.

Baineadh leas as na sonraí a bailíodh ó na rannpháirtithe (na múinteoirí agus na scoláirí) chun na braistintí atá acu maidir le FTBT a mheas. Is féidir an focal braistint i réimse an dara teanga a shainmhíniú mar seo, “in second language research, teachers’ perception is conceptualized as a cognitive process that is based on what a teacher feels, creates, thinks, and understands and how a teacher behaves with respect to a particular aspect of language education” (Hernández & Izquierdo, 2023, lch 2). De bharr go raibh an taighde dearadhbhunaithe in úsáid, bhí an clár forbartha gairmiúla mar aon le foireann na dtascanna á leasú faoi anáil na bhfreagraí agus faoi anáil moltaí na rannpháirtithe. Is é an phríomhsprioc atá roimh an taighdeoir le bheith ag teacht i gceart leis an modheolaíocht shainiúil seo ná go mbeadh déantán oideachasúil á fhorbairt aige i gcomhar leis na rannpháirtithe (Nieveen & Folmer, 2013; McKenney & Reeves, 2019). Tharla sé go raibh forbairt na n-acmhainní ceangailte le próiseas cognaíoch fad is a bhí na rannpháirtithe ag labhairt faoi na braistintí a bhí acu maidir leis na tascanna agus FTBT.

Ina staidéar ar bhraistintí na múinteoirí ar FTBT cuireann Aliasin et al. (2019) in iúl go bhfuil dhá ghné le fiosrú ag an taighdeoir. Baineann gné amháin leis an tuiscint atá ag an múinteoir ar FTBT agus baineann an ghné eile de na braistintí leis an dearfachas atá ag an múinteoir maidir le FTBT. Maíonn Van den Branden (2009) go bhfuil nasc láidir idir cleachtas na múinteoirí sa seomra ranga agus na braistintí atá acu ar na modhanna éagsúla teagaisc, “what language teachers do in the classroom is inspired by what they know, believe, and think” (lch 403). Glactar leis mar sin go bhfuil tuiscint ar na braistintí thar a bheith tábhachtach chun FTBT a chur chun cinn sa seomra ranga.

Nuair atá taighdeoir i mbun staidéir ar bhraistintí múinteoirí nó scoláirí ciallaíonn sé sin go bhfuil iniúchadh á dhéanamh aige ar an nasc idir an teoiric agus an cleachtas. Déanann Poehner agus Lantolf (2024) an nasc seo, an phraitic, a shainmhíniú mar seo: “theory and research provide the necessary orientation for practice, which in turn serves as a testing

ground needed to refine and further elaborate theory." Léirítear gur ann do nasc idir FTBT agus an teoiric shoch-chultúrtha agus deimhníonn an t-údar go bhfuil an nasc sin ceangailte leis an bpraitic (Ahmadian et al., 2017; Feryok, 2017a). Bunaithe ar an léirmheas litríochta beartaíodh go mbeadh sé oiriúnach úsáid a bhaint as an bhfocal braistint sna ceisteanna taighde mar táthar ag iarraidh tuairimí na rannpháirtithe, idir mhúinteoirí agus scoláirí, a fhiosrú chun fáil amach an mbeadh siad báúil le FTBT mar chur chuige a bheadh in ann deiseanna don idirghníomhú cainte sa dara teanga a chothú.

Glacann Braun agus Clarke (2021) leis nach féidir leis an taighdeoir a bheith iomlán scartha ón anailís agus é i mbun taighde faoi chúrsaí ina gcuireann sé suim. Tuigtear go bhfuil an taighdeoir i mbun anailíse ar na sonraí agus iadsan faoi thionchair inmheánacha: "Reflexivity involves drawing upon your experiences, pre-existing knowledge, and social position" (lch 5). Mar aon leis seo, míníonn Crabtree agus Miller (2023) freisin go bhfuil feidhm faoi leith ag an athmhachnamhacht ar an taighde cáilíochtúil: "Excellent qualitative research requires unpacking that worldview and expanding it so that world views of others can be surfaced and understood. The unpacking is the difficult work of reflexivity" (lch 9).

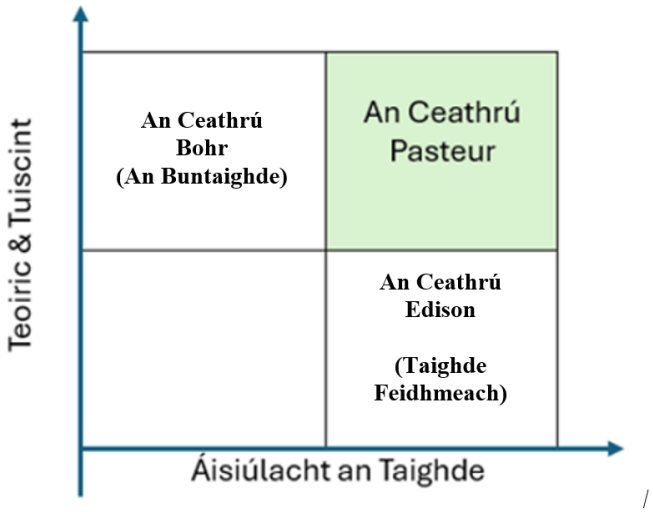
3.6 Intreoir Tosaigh ar an Taighde Dearadhbhunaithe

Déanann Ørngreen an taighde dearadhbhunaithe a shainmhíniú mar seo: "an interventive method that researches educational designs (products or processes) in real-life settings to generate theories in the domain and to further develop the specific design through iterative processes" (2016 lch 20). Míníonn Stokes (1997) gur féidir taighde a aicmiú ina dhá ghrúpa. Baineann an chéad ghrúpa leis an mbuntaighde ina bpléitear le cúrsaí teoiriciúla agus cúrsaí coincheapúla. Deirtear go mbaineann an buntaighde i gcoitinne leis an gCeathrú Bohr. Os a gcoinne seo míníonn Stokes (1997) go bhfuil ceathrú taighde eile ann darb ainm an Ceathrú Eidson ina bhfuil na staidéir dírithe ar an taighde feidhmeach agus cúrsaí praiticiúla.

Má tá dhá ghné ag baint leis an taighde agus nuair atáthar ag plé le cúrsaí teoiriciúla mar aon le cúrsaí praiticiúla taobh le taobh ciallaíonn sé sin go bhfuil an taighde lonnaithe sa Cheathrú Pasteur (Stokes, 1997). Tuigtear go bhfuil an taighde dearadhbhunaithe lonnaithe sa cheathrú seo (Roschelle et al., 2011). Le deimhniú go raibh an saothar lonnaithe sa Cheathrú Pasteur tugadh faoin taighde reatha sa seomra ranga i gcomhar le múinteoirí, agus béim chomhionann ar ghnéithe praiticiúla agus teoiriciúla. Tá Fíor 3.3 ina léiriú pictiúrtha ar na trí chineál taighde agus tá an taighde reatha lonnaithe sa Cheathrú Pasteur.

Fíor 3.3

Ceathrúna Éagsúla Taighde



Nóta. Athchóirithe ó Stokes (1997, lch 73).

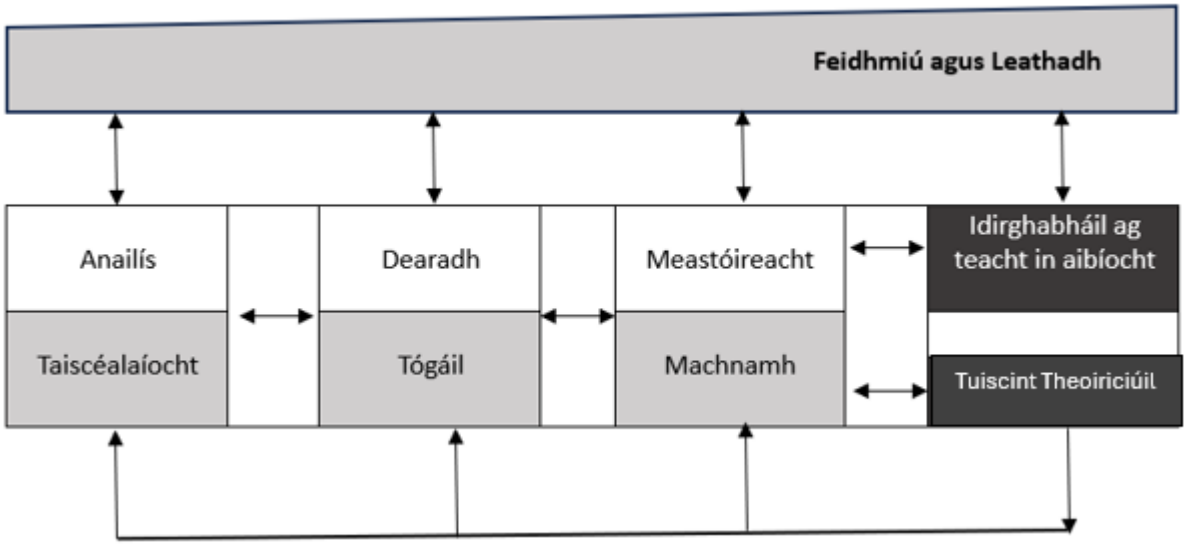
Mar sin, bhí an taighdeoir ag plé leis an dá ghné seo i gcomhthráth le linn an staidéir. Fágann sé seo go bhfuil siombóis ann fad is atá an taighde dearadhbhunaithe ar siúl: “the research improves practice at the same time as it results in fundamental research findings that can be generalized” (Barab, 2014, lch 153). Nuair atá staidéar lonnaithe sa Cheathrú Pasteur glactar leis go bhfuil an áisiúlacht ina príomhthosaíocht mar chuid den taighde (Barab, 2022; Gao et al., 2024). Léiríonn an Design-Based Research Collective (2003) gur féidir leas a bhaint as an taighde dearadhbhunaithe chun déantán oideachasúil a fhorbairt agus a fheabhsú fad is atá an taighdeoir ag cur lena thuiscint ar theoiricí teicniúla ag an am céanna.

3.6.1 Na Trí Phas sa Taighde Dearadhbhunaithe

Tá na trí phas don taighde dearadhbhunaithe leagtha amach i bhFíor 3.4. Maidir leis an gCeathrú Pasteur, baineann barr na léaráide le gné phraiticiúil an taighde agus bíonn an idirghabháil, na hacmhainní oideachasúla, ag teacht in aibíocht faoi thionchar na gné seo. Tá trí chéim ag baint leis an ngné phraiticiúil: (a) an anailís, (b) an dearadh agus (c) an mheastóireacht. Mar is iondúil i gcás modheolaíocht oideachasúil ar bith, tugadh eolas don anailís sa taighde reatha bunaithe ar an léirmheas litríochta.

Fíor 3.4:

Struchtúr an Taighde Dhearadhbhunaithe



Nóta. Athchóirithe ó McKeeney & Reeves (2019, lch 86).

Bhí na tascanna féin deartha faoi anáil saothar barrthábhachtach éagsúil a bhaineann le FTBT (Nunan, 2004, 2010; Prabhu, 1987; Willis & Willis, 2011; Willis, 1996, 2021). Tugadh tuilleadh eolais faoin litríocht seo i Mír 3.17 agus baineadh úsáid as uirlisí taighde éagsúla, ar a bhfuil eolas ar fáil ó Mhír 3.12 ar aghaidh, le sonraí cáilíochtúla a bhailiú ó fhoinsí difriúla chun tacú leis an meastóireacht. Ansin ag bun na léaráide tá na céimeanna a bhaineann leis an ngné theoiriciúil leagtha amach. Bhí tuiscint an taighdeora ar na teoiricí

FTBT á forbairt agus á láidriú le linn an phróisis seo agus é i mbun anailíse ar na sonraí agus na hacmhainní á bhforbairt aige.

Don taighde dearadhbhunaithe leanadh próiseas atriallach ina raibh forbairt na n-acmhainní agus an mheastóireacht orthu ceangailte go dlúth. Rinneadh an taighde faoi cheann trí thimthriall agus caitheadh sé seachtaine i ngach scoil (n =3) a ghlac páirt sa taighde. Bailíodh sonraí, ar bhonn agaithe, ó na múinteoirí Gaeilge agus ó na scoláirí i ngach scoil agus rinneadh réamhanailís orthu mar chuid den timthriall ina raibh siad rannpháirteach. Chuir sonraí na rannpháirtithe go mór leis an machnamh mar aon leis an meastóireacht le linn an tríú pas (McKeeney & Reeves, 2019). D'athraigh na tascanna agus an clár forbartha gairmiúla le linn an taighde agus is gné lárnach den mhodheolaíocht atriallach í sin. Ba chóir go mbeadh an déantán oideachasúil á fhabhrú faoi thionchar na sonraí a bhailítear: "DBR involves flexible design revision in which there is a tentative initial set that are revised depending on their success in practice" (Barab & Squire, 2004, lch 4).

3.6.2 Na hEilimintí Riachtanacha don Taighde Dearadhbhunaithe

Míníonn Parmaxi agus Zaphiris (2015) go bhfuil an taighde dearadhbhunaithe ina mhodheolaíocht atá feiliúnach le ceisteanna oideachasúla a phlé agus maíonn Barab agus Squire (2004) go gcuireann an ceangal láidir idir an taighde oideachasúil agus an seomra ranga go mór le fiúntas an taighde atá dearadhbhunaithe. Mar fhorléargas ar an modheolaíocht, aithníonn Plomp (2013) go bhfuil sé ghné sa saothar ina bhfuil an taighde dearadhbhunaithe á chur i bhfeidhm: (a) obair idirghabhálach, (b) saothar i gcomhar atá ann, (c) bíonn an saothar dírithe ar an bpróiseas, (d) taighde atriallach atá i gceist, (e) bíonn an saothar dírithe ar an áisiúlacht agus (f) bíonn an saothar dírithe ar an teoiric. Déantar plé ar na sé eilimint seo, ceann ar cheann anois.

Nuair a bhaintear leas as modheolaíocht atá idirghabhálach, ciallaíonn sé sin go bhfuil an taighdeoir ag dul i ngleic le fadhb sheanbhunaithe agus cuireann an taighdeoir roimhe

teacht ar réiteach (Anderson & Shattuck, 2012; Sundell & Olsson, 2017). Is modheolaíocht oiriúnach é an taighde dearadhbhunaithe sa chás ina bhfuil “a discrepancy between the intended and actualized state of an educational system defines that problem” (Crippen & Brown 2018, lch 490). Tuigtear freisin gur féidir an bhearna chreidiúnachta idir an taighde oideachasúil agus an cleachtas oideachasúil a dhúnadh leis an taighde dearadhbhunaithe (Design Based Research Collective, 2003).

Glactar freisin leis an taighde dearadhbhunaithe gur saothar i gcomhar atá ann (Armstrong et al., 2018). Is modheolaíocht chomhoibríoch agus rannpháirtíoch í ina mbíonn an taighdeoir ag obair le múinteoirí (Jørgensen et al., 2021). Sa chás seo, bhí an taighdeoir ag obair le ceathrar múinteoirí Gaeilge ag an iar-bhunleibhéal. Áitíonn Ellis et al. (2019) gur eascair FTBT as an teoiric shoch-chultúrtha. Míníodh sa léirbhreithniú litríochta go bhfuil dlúthcheangal idir an creat teoiriciúil seo agus an teoiric foghlama, an tógachas sóisialta (Amory & Kisselev, 2025). Moltar sa tógachas sóisialta am a thabhairt don idirghníomhú idir scoláirí fad is atá dara teanga á foghlaim acu (Mitchell et al., 2019).

Anuas air sin, bíonn an taighde dearadhbhunaithe dírithe ar an bpróiseas foghlama. Bíonn déantán oideachasúil ann mar iarmhairt ar an taighde atá dearadhbhunaithe (Plomp & Nieveen, 2013). Mar sin, rinneadh iarracht sa taighde reatha FTBT a thuiscint ní b’fhearr agus acmhainní a thagann le FTBT a fhorbairt. Is leagan de bhuntaighde atá úsáid-spreagtha é an taighde dearadhbhunaithe ina bhfuil gné fheidhmeach ann freisin. Tá tuilleadh acmhainní ag teastáil mar tugtar le fios sa léirbhreithniú litríochta nach gcreideann na múinteoirí go bhfuil an tSonraíocht T2 cabhrach chun na scileanna idirghníomhaithe cainte a chur chun cinn (Mac Gearailt & Ó Duibhir, 2023; Ní Dhiorbháin & O’Grady, 2025, 2026). Léiríonn Ní Ghloinn et al. (2026) go bhfuil tromlach na scoláirí i bPoblacht na hÉireann ag cur freagraí de ghlanmheabhair do na béaltrialacha a dhéanann siad sna scrúduithe stáit.

Maíonn Anderson agus Shuttack (2010) gur féidir an taighde dearadhbhunaithe a chur i bhfeidhm i scoil amháin le meitheal bheag múinteoirí ach don taighde reatha rinneadh trí thimthriall i scoileanna éagsúla. Chruthaigh gach timthriall deiseanna chun na tascanna agus an clár forbartha gairmiúla a mhúnlú agus a athdhearadh céim ar chéim. Cuireadh na hathruithe seo i gcrích faoi thionchar an mhachnaimh agus na meastóireachta mar tá na nósanna sin lárnach sa taighde dearadhbhunaithe (McKeeney & Reeves, 2019). Ba chóir go mbeadh an taighde dearadhbhunaithe ar siúl i gcomhthéacs nádúrtha nach bhfuil in aon chaoi rialta ag an taighde a dhéantar i saotharlann (Barab, 2022). Sa taighde reatha baineadh leas as na tascanna le grúpaí ranga slána agus iad faoi stiúir an mhúinteora a bhí acu sa scoil de ghnáth. Chuir sé seo le háisiúlacht na n-acmhainní a d'eascair as an saothar mar aithnítear leis an taighde dearadhbhunaithe go bhfuil an teoiric agus an timpeallacht fite fuaite go dlúth lena chéile (Bakker, 2018). Is cur chuige é FTBT atá fíorthábhachtach nuair atá duine ag sealbhú teanga in ionad a bheith ag foghlaim rialacha a bhaineann leis an dara cód (Long, 2016). Forbraíodh an chéad fhoireann tascanna don chéad timthriall bunaithe ar thuairimí a bailíodh sa léirmheas litríochta. Déantar é seo leis an saothar a dhíriú ar an teoiric agus is í sin an séú gné de na critéir a bhaineann leis an taighde dearadhbhunaithe (Plomp, 2013). Nuair a imríonn an litríocht agus an taighde a rinneadh cheana tionchar ar na tascanna is féidir uirlisí teagaisc a fhorbairt a bhfuil bunús teoiriciúil agus praiticiúil acu (Scott et al., 2020).

3.6.3 Amanna Oiriúnacha don Taighde Dearadhbhunaithe

Glactar go raibh Ann Brown (1992) ina ceannródaí a chuir tús leis an taighde dearadhbhunaithe ach chuir sí an lipéad, "*design experiments*" ar an modheolaíocht. Bhí an taighde dearadhbhunaithe feiliúnach mar bhíothas ag plé le taighde múnlaitheach ina raibh áiseanna teagaisc á dtástáil chun iad a athchóiriú faoi anáil an aiseolais ó na páirtithe leasmhara (na múinteoirí agus na scoláirí) atá rannpháirteach ann. Anuas air seo, déantar na mionathruithe a chur i bhfeidhm fad is atá siad ag teacht le prionsabail ó thaighde a bhí ann

cheana agus a bhailítear le chéile mar chuid den léirmheas litríochta (Collins et al., 2004). Is modh é seo, “which blends empirical educational research with the theory-driven design of learning environments (*Design-Based Research Collective*, 2003, lch 5).

Tugtar le fios go minic sa litríocht a bhaineann leis an taighde dearadhbhunaithe go bhfuil an dóchúlacht chun an nuáil a chur i bhfeidhm go rathúil méadaithe go maith nuair atá foireann múinteoirí rannpháirteach agus gníomhach sa taighde (Akker, 1999; Kelly, 2006; Nieveen; 1999). Tugtar le fios sa litríocht go raibh an luathfhorbairt ón FTBT teoranta don taighde agus scartha ón seomra ranga. Cuireann sé iúl go bhfuil an taighde fónta bunaithe ar chomhar idir páirtithe leasmhara: “The TBLT project will remain the construct of researchers and theorists, and fail in its central ambition, unless teachers engage with the research” (East, 2012, lch ix). Is é sin go díreach an cineál comhoibrithe a thacaíonn leis an taighde dearadhbhunaithe.

Roghnaigh an taighdeoir an taighde dearadhbhunaithe mar mhodh córasach agus nuálach a dhearadh sa seomra ranga. Glactar leis go bhfuil an taighde dearadhbhunaithe dírithe ar an todhchaí agus an taighdeoir ag forbairt straitéisí chun an cleachtas sa seomra ranga a fheabhsú le múinteoirí trí úsáid a bhaint as modhanna nua nach raibh in úsáid acu roimhe seo (Campanella & Penuel, 2021). Leagann Sandoval agus Bell (2004, lch 199) amach go gcuireann an taighdeoir roimhe an bhearna idir an teoiric agus an seomra ranga a dhúnadh nuair a chuirtear an taighde dearadhbhunaithe i bhfeidhm: “tension between the desire for locally usable knowledge, on the one hand, and scientifically sound, generalizable knowledge on the other”.

Sa chomhthéacs seo is féidir na tascanna a athrú agus iad á bhforbairt le linn an taighde a dhéantar faoi anáil próisis freagartha. Ba chóir do na hathruithe cur leis an déantán oideachasúil a mhaireann mar thoradh ar an taighde. Cuireann Dede (2004, lch 106) síos ar an ngné seo den mhodheolaíocht mar seo: “the ‘treatment’ may evolve considerably over

time, and even the research methodologies utilized may shift to fit the morphing intervention." Is é an cóireáil sa taighde reatha ná an déantán oideachasúil. B'in an clár forbartha gairmiúla mar aon leis an bhfoireann tascanna. Is dhlúthchuid den phróiseas í forbairt na n-acmhainní (Scott et al., 2020) agus baineann na hacmhainní go príomha leis an ngné phraiticiúil den taighde dearadhbhunaithe.

3.6.4 Na Trí Leagan Dhifriúla den Taighde Dearadhbhunaithe

Sonraíonn Plomp agus Nieveen (2012) gur ann do thrí leagan éagsúla chun an taighde dearadhbhunaithe a chur ar bun. Baineann an chéad leagan, an staidéar forbartha, leis an taighde ina bhfuil idirghabháil á forbairt as an nua. Baineann an dara leagan, an staidéar bailíochtaithe, le taighde a dhéantar i gcomhthéacs nua ach an taighdeoir ag plé le hoideolaíocht atá bunaithe i gceart cheana féin (Conn et al., 2020; Plomp & Nieveen, 2012). Léiríonn East (2024) go bhfuil FTBT in úsáid go forleathan lasmuigh d'Éirinn. Míníonn Norris (2021) gur cuireadh FTBT i bhfeidhm in áiteanna éagsúla daichead bliain ó shin. Glacadh leis an modh teagaisc seo chun an dara teanga a mhúineadh sa churaclam sa Nua-Shéalainn (East, 2012) agus i bhFlóndras (Van Den Branden & Van Gorp, 2021). Tá FTBT in úsáid in Hong Cong freisin leis an mBéarla a mhúineadh mar theanga bhreise (Chan & Walsh, 2023).

Mar sin, is staidéar bailíochtaithe atá i gceist sa taighde reatha. Pléitear le FTBT i gcomhthéacs nua le fiosrú an mbeadh sé inmharthana leas a bhaint as go forleathan le scoláirí atá ag foghlaim na Gaeilge mar dhara teanga nó teanga bhreise. Tá tagairtí sa tSraith Shóisearach don fhoghlaim thascbhunaithe (CNCM, 2017, 2023) anuas air sin, tá seacht dtagairt do ról an taisc i *nDréachtsonraíocht Curaclaim Gaeilge na hArdteistiméireachta* (T2) (CNCM, 2021). Is fiú mar sin sa a fhiosrú an bhfuil sé réalaíoch úsáid a bhaint as tascanna éagsúla le Gaeilge a mhúineadh mar theanga bhreise. Tuigtear freisin nuair atá braistintí na rannpháirtithe á meas maidir le hoideolaíocht nuálach go bhfuil

sé in ord staidéar bailíochtaithe a eagrú (Plomp & Nieveen, 2013). Agus tá an dara agus an tríú ceist sa taighde reatha ag plé le braistintí na rannpháirtithe.

Baineann an tríú leagan den taighde dearadhbhunaithe le comhthéacs ina bhfuil taighdeoirí ag iarraidh staidéar a dhéanamh chun clár nó straitéis nua a chur i bhfeidhm ar bhonn logánta nó chun é a mhéadú de réir scála ar bhonn níos forleithne, rud nach bhfuil á dhéanamh sa taighde reatha. Tá bunchlocha FTBT forbartha go maith agus neart staidéar ar fáil ina sonraítear modhanna difriúla leis an gcur chuige a chur i bhfeidhm (East, 2022; Jackson, 2022). Labhraítear faoin staidéar feidhmithe i gcomhthéacs na moltaí sa chúigiú caibidil. Tá achoimre ar na trí chineál taighde dhearadhbhunaithe ar fáil i bhFíor 3.5

Fíor 3.5

Na Trí Leagan Dhifriúla den Taighde Dearadhbhunaithe.

Cineál staidéir	Sprioc an taighde	An dá thoradh
Staidéir Forbartha	**Idirghabháil a fhorbairt as an nua**	(1) Idirghabháil thaighdebhunaithe a fhorbairt chun dul i ngleic le ceist chasta. (2) Prionsabail deartha a thógáil
Staidéir bhailíochtaithe	**Forbairt nó deimhniú Teoirice**	(1) Timpeallachtaí foghlama a dhearadh (2) Teoiricí agus timpeallachtaí foghlama a fhorbairt nó prionsabail deartha a dheimhniú
Staidéir faoin bhfeidhmiú	**Cur i bhfeidhm nó méadú an scála.**	(1) Clár sainiúil a chur i bhfeidhm agus (2) Straitéisí agus coinníollacha a fhiosrú atá feiliúnach don fheidhmiú (prionsabail deartha)

Nóta. Athchóirithe ó An Introduction to Design Based Research (2013, lch 23) agus tá an dara leagan den mhodheolaíocht in úsáid sa taighde reatha.

3.7 Treochlár leis an Taighde Dearadhbhunaithe a Chur i bhFeidhm

Rinneadh intreoir ar thaighde dearadhbhunaithe i Mír 3.6 agus míníodh ansin gur modheolaíocht ilphasach í ina bhfuil trí phas shainiúla: (a) an forás agus (b) meatuairimiú. Tá an chéad phas, an anailís tosaigh, ina bheart scóipe atá bunaithe ar léirmheas litríochta cuimsitheach (Scott et al. 2020).

Tá ceithre eilimint le comhlíonadh don taighde dearadhbhunaithe: (a) socrú na físe, (b) teoiric a cheapadh, (c) sonraí a bhailiú agus (d) an cur chuige a roghnú. Toisc gur staidéar bailíochtaithe (Mír 3.6.4) é seo tá trí cinn de na coirnéil seo fréamhaithe sa litríocht idirnáisiúnta a bhaineann le FTBT. Is é an ceathrú gné den fhoras ná an bailiú sonraí.

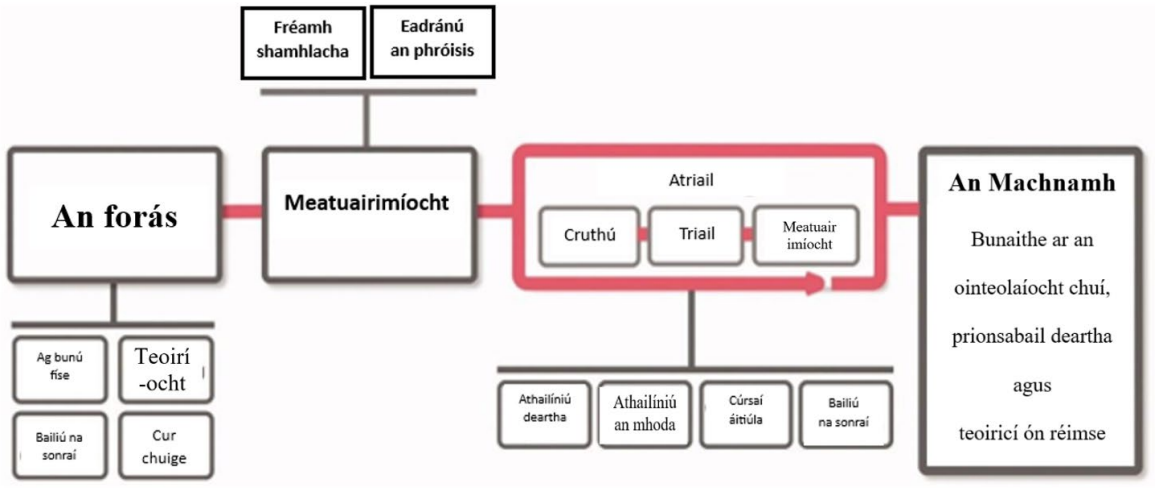
Mar chuid den phas seo, is féidir fadhb nó bearna sa chleachtas a aimsiú (Kali & Hoadley, 2020). Sa chás reatha is é an foras atá ann ná an creideamh atá ag múinteoirí nach bhfuil go leor deiseanna ann chun na scileanna idirghníomhaithe cainte sa Ghaeilge a fhorbairt sa tSraith Shóisearach (Mac Gearailt & Ó Duibhir, 2023; Ní Dhiorbháin & O'Grady 2025, 2026). Ba chóir an bhearna a aithint mar chuid den léirmheas litríochta agus an anailís tosaigh a dhéanadh roimh an obair allamuigh.

Is é an dara ghné den phróiseas ná an meatuairimiú. Ba cheart dúshláin sheanbhunaithe a aithint sula dtugtar faoin gcéad timthriall taighde (McCune et al., 2024). Cuireann Hoadley agus Campos (2022) an t-ainm fréamhshamhlacha ar na hidirghabhálacha tosaigh a éiríonn as an tuairimiú. Is ionann na fréamhshamhlacha agus an chéad leagan d'fhoireann na dtascanna mar aon leis an gcéad leagan den chlár forbartha gairmiúla.

Sa taighde dearadhbhunaithe tugtar faoin obair allamuigh go hatriallach, in áiteanna éagsúla, ionas go mbeadh an taighde ceangailte le comhthéacsanna difriúla (Armstrong et al., 2019). Déantar cur síos sonrach ar an timthriall i Mír 3.8.1. Bailítear na sonraí ar bhonn céimnithe, ag deireadh gach timthrialla agus déantar anailís orthu agus machnamh faoi na torthaí ag deireadh gach timthrialla (Hoadley & Campos, 2022). Baineann McKeeney agus Reeves (2019) úsáid as an bhfocal meastóireacht mar aon leis an bhfocal machnamh agus iad ag cur síos ar an tríú pas den taighde dearadhbhunaithe. Tá na céimeanna seo leagtha amach i bhFíor 3.6. Baintear leas as an gcearnóg dhearg san fhíor seo leis an ngné atriallach den taighde dearadhbhunaithe a aibhsiú.

Fíor 3.6

Samhail de Phróiseas an Taighde Dhearadhbhunaithe



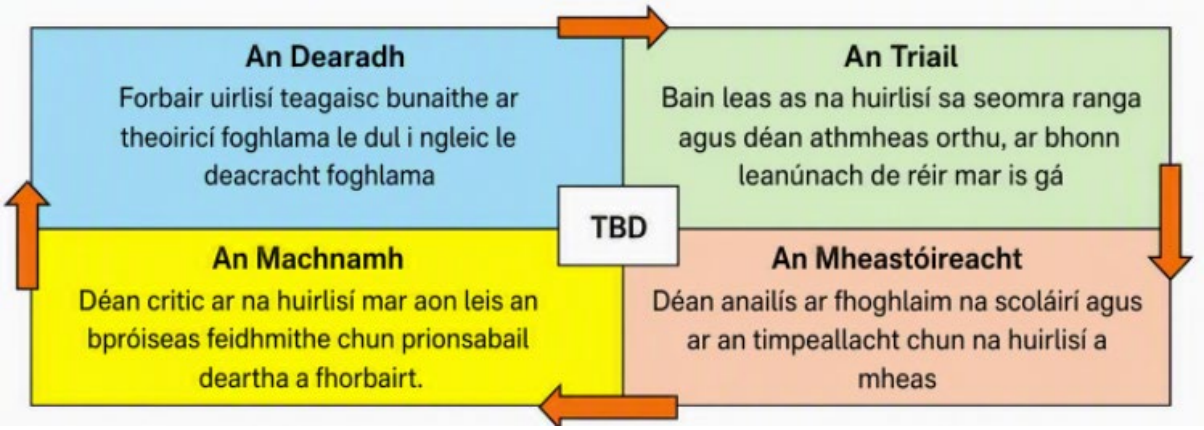
Nóta. Athchóirithe ó Hoadley agus Campos (2022, lch 212).

3.8 An Próiseas don Obair Allamuigh sa Taighde Dearadhbhunaithe

Is modheolaíocht é an taighde dearadhbhunaithe ina ndéantar fiosrú ar an bhfoghlaim i bhfíorchomhthéacs oideachais agus tugtar faoin taighde ar bhonn atriallach (Armstrong et al., 2020). Le linn an tsaothair allamuigh bíonn ceithre bhunphrionsabal idircheangailte i gceist sa taighde dearadhbhunaithe (a) déanann an litríocht ar an teoiric chuí eolas do na hacmhainní atá á ndearadh (Scott et al., 2020), (b) is sampla den fhorbairt dhinimiciúil atá i gceist agus athraítear na hacmhainní atá á bhforbairt go rialta le linn an taighde (Barab & Squire, 2004) agus (c) bíonn meastóireacht leanúnach ar bun mar chuid den phróiseas (McKenney & Reeves, 2019). agus (d) déantar machnamh go rialta ar na hacmhainní. Bhí an lúb aiseolais sa taighde reatha triantánaithe le sonraí a bailíodh ó agallaimh, grúpaí fócais agus ó bhreathnóireachtaí. Tá na bunphrionsabail leagtha amach i bhFíor 3.7. Níl siad leagtha amach i seicheamh líneach agus déantar é seo le léiriú go mbíonn an taighdeoir ag plé le córas atriallach fad is atá an dearadh taighdebhunaithe á chur i bhfeidhm aige.

Fíor 3.7

Na Ceithre Bhunphrionsabal a Bhaineann leis an Taighde Dearadhbhunaithe



Notá. Athchóirithe ó Scott et al., 2020, lch 2. (TDB: An taighde dearadhbhunaithe)

3.8.1 Ord na gCéimeanna a Leanadh don Obair Allamuigh

Baineadh úsáid as an taighde dearadhbhunaithe le déantán oideachasúil a fhorbairt ar bhonn atriallach. Chiallaigh sé seo go raibh an déantán oideachasúil ar an iarmhairt ba mó a d'eascair as an ngné fheidhmeach den taighde. Dá bhrí sin, rinneadh anailís ar na sonraí ar fad ó Scoil A sular bogadh ar aghaidh go dtí Scoil B. Rinneadh é seo chun na sonraí ó Scoil A a imfhálú agus ansin athraíodh na tascanna de réir sonraí na múinteoirí mar aon leis na scoláirí, sa chéad timthriall amháin. Maidir leis an bhforbairt ghairmiúil, bhí an anailís teoranta do thuairimí na múinteoirí i Scoil A ach rinneadh machnamh freisin ar na nótaí allamuigh chun dúshláin san fhorbairt ghairmiúil a aithint. Athraíodh clár na forbartha gairmiúla bunaithe ar na tuairimí a aimsíodh ón dá fhoinse. Leagtar amach na seacht gcéim, sa phróiseas, anois.

1. **Réamhagallamh**
   Cuireadh na múinteoirí rannpháirteacha faoi réamhagallamh leathstruchtúrtha a dhírigh ar na modhanna a úsáideann siad chun an teanga labhartha a chothú i measc na scoláirí.

2. **Seisiún forbartha gairmiúla**
   Chuir an taighdeoir seisiúin forbartha gairmiúla faoi FTBT agus foireann na dtascanna ar bun do na múinteoirí rannpháirteacha.

3. **Triail na dtascanna sa seomra ranga**
   Bhain na múinteoirí úsáid as na tascanna chun ceachtanna cumarsáide a éascú leis na ranganna cuí. Mhair na ranganna seo ar feadh ceithre seachtaine ar an iomlán agus bhí dhá uair a chloig ann in aghaidh na seachtaine.

4. **An sceideal breathnóireachta**
   Bhain an taighdeoir úsáid as sceideal breathnóireachta i ngach scoil. Bhí an sceideal seo bunaithe ar Phíléaráid-Penta (Westhoff, 2004) agus ar an gcreat don fhoghlaim thascbhunaithe (Willis, 1996).

5. **An t-iaragallamh**
   Cuireadh na múinteoirí rannpháirteacha faoi iar-agallamh leathstruchtúrtha inar pléadh na tuairimí atá acu maidir le FTBT agus na tascanna éagsúla.

6. **Na grúpaí fócais**
   Eagraíodh grúpa fócais le scoláirí i ngach scoil.

7. **Anailís ar na sonraí**
   Rinneadh anailís ar na sonraí ó gach scoil mar chuid den timthriall a bhaineann leis an scoil sin. Baineadh leas as an anailís teimpléid le tabhairt faoin obair seo.

Maidir leis an taighde reatha, bailíodh sonraí cáilíochta ag trí phointe sa timthriall i ngach scoil: (i) sular tugadh faoi na tascanna (sonraí bonnlíne), (ii) nuair a bhí na tascanna in úsáid sa seomra ranga agus (iii) ag deireadh an timthrialla nuair a bhí taithí ag na rannpháirtithe ar FTBT. Bailíodh na sonraí bonnlíne ó na réamhagallaimh leis na múinteoirí. Ansin, nuair a bhí na tascanna in úsáid sa seomra ranga glacadh nótaí tráchta ar an sceideal breathnóireachta nuair a bhí na scoláirí ag baint leas as na tascanna agus bhí nótaí curtha ag an taighdeoir ina dhialann le linn an taighde freisin. Anuas air seo, bailíodh sonraí cáilíochtúla tar éis na hidirghabhála. Bailíodh na sonraí seo ó dhá fhoinse: (i) na hiar-agallaimh leis na múinteoirí agus (ii) na grúpaí fócais ina raibh na scoláirí rannpháirteach. Baineadh úsáid as an bhfeidhmchlár *Nvivo* chun tacú leis an mbainistíocht faisnéise le linn na tréimhse nuair a bhí anailís á déanamh ar na sonraí a bhí bailithe ó na rannpháirtithe.

3.8.2 An Ceangal idir an Taighde Dearadhbhunaithe agus an Fhorbairt Ghairmiúil

Míníonn Peters-Burton et al. (2024) go sonrach gur chóir seisiúin forbartha gairmiúla a chur ar bun nuair a bhaintear úsáid as an modheolaíocht shainiúil seo. Míníonn siad go mbaineann an mhodheolaíocht seo le forbairt ghairmiúil a dtugtar faoi sa seomra ranga. Chiallaigh sé seo go raibh an fhorbairt ghairmiúil sa taighde reatha postneadaithe (Balta et al., 2023). Anuas air sin, léiríonn Fowler agus Leonard (2024) gur baineadh leas as an taighde dearadhbhunaithe cheana mar chuid de thréimhse forbartha gairmiúla inbhuanaithe a bhí postneadaithe agus tugann siad le fios freisin gur éirigh leo leas a bhaint as an modheolaíocht chun meon na múinteoirí rannpháirteacha a athrú maidir le feidhm na teicneolaíochta sa seomra ranga.

Moltar sa litríocht an fhorbairt ghairmiúil a dhéanamh thar thréimhse fhadtéarmach agus léirítear sa taighde cuí go mbíonn an fhorbairt ghairmiúil éifeachtach nuair atá sí rannpháirtíoch agus ábhartha do na múinteoirí atá ag glacadh páirte inti (Darling-Hammond et al., 2017; Loucks-Horsley et al., 2010; Luft & Hewson, 2014). Bhí tréimhse na forbartha gairmiúla sa taighde reatha srianta. Tugadh faoin taighde ar feadh sé seachtaine i ngach scoil a bhí rannpháirteach. Déantar plé níos suntasaí air seo i Mír 4.3.4.

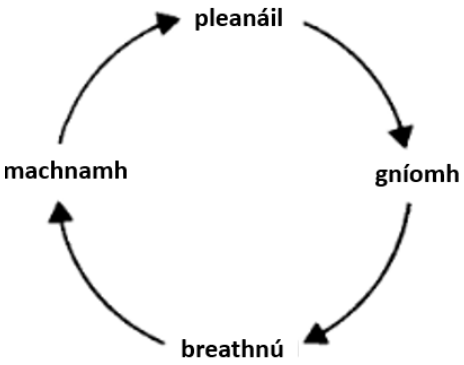
3.9 Rogha Mhalartach agus Nasc leis an gCreat Coincheapúil

Rinneadh machnamh ar an taighde gníomhaíochta mar aon leis an taighde dearadhbhunaithe nuair a bhí modheolaíocht á roghnú. Tuigtear gur mór an forluí idir an dá chóras (Anderson & Shattuck, 2012). Is é an pharaidím atá taobh thiar den dá mhodheolaíocht ná an pragmatachas. Déanann fealsúnacht Dewey agus Kurt Lewin tionchar a imirt sa dá réimse (Stark, 2014). Anuas air seo, tá siad araon idirghabhálach (Midgley, 2015). Is fiú a rá le ceachtar den chóras taighde seo go mbíonn múinteoirí mar aon le taighdeoirí ag cuidiú lena chéile agus iad i mbun fiosrúcháin ar fhadhb oideachasúil sa seomra ranga (Mertler, 2022)

É sin ráite, fós ní féidir a mhaíomh gurb ionann an dá mhodheolaíocht agus bhí cúiseanna faoi leith a léirigh go raibh an taighde dearadhbhunaithe ní b'fheiliúnaí don saothar. Leis an taighde gníomhaíochta ba chóir go mbeadh an taighdeoir ag obair sa seomra ranga go laethúil (McNiff, 2017) agus sa chás seo níorbh é sin fíor a thuilleadh. Tá na ceithre chéim a leantar sa taighde gníomhaíochta leagtha amach i bhFíor 3.8.

Fíor 3.8

Timthriall an Taighde Gníomhaíochta



*Nóta***.** Athchóirithe ó McNiff agus Whitehead (2011, lch 40).

Mar aon leis sin, nuair a chuirtear an taighde gníomhaíochta i bhfeidhm bíonn an taighdeoir ag iarraidh teacht ar réiteach logánta chun fadhb faoi leith ina scoil féin a réiteach (Mertler, 2022). Déanann an taighdeoir machnamh ar a chúinsí féin in éineacht leis an litríocht agus cuirtear béim faoi leith ar an ngníomh agus ar chleachtas an taighdeora sa seomra ranga (McAteer, 2013). Sa chás seo, cé go raibh na múinteoirí rannpháirteacha gníomhach sa seomra ranga le linn na dtimthriallta ní raibh an taighdeoir féin páirteach mar mhúinteoir ranga. Mar sin níl an taighde gníomhaíochta chomh hoiriúnach leis an taighde dearadhbhunaithe don staidéar mar nach raibh an taighdeoir ag obair sa seomra ranga ní ba mhó. Anuas air sin, bhí dearadh acmhainní nua i gceist. Ba chóir go mbeadh na hacmhainní sin bunaithe ar phrionsabail atá ceangailte leis an litríocht, ionas go mbeidís inaistrithe ó

chomhthéacs amháin chuig suíomh oideachasúil eile ach bíonn an taighde gníomhaíochta dírithe ar comhthéacs an taighdeora (McAteer, 2013) rud nach bhfuil fíor.

3.10 Intreoir ar na Modhanna Taighde

Sa chéad mhír eile déantar cur síos go hachomair ar an difear idir an taighde cáilíochtúil agus an taighde cainníochtúil (Mertens, 2024). Déantar plé ar na buntáistí a bhaineann leis an agallamh struchtúrtha, an grúpa fócais agus an sceideal breathnóireachta. Mar aon leis sin, cuirtear síos go sonrach ar an céimeanna a chuirtear i gcrích nuair a chuirtear an anailís teimpléid i bhfeidhm.

3.10.1 Modhanna Cáilíochtúla

Nuair a chuireann Mertens (2024) an taighde cáilíochtúil i gcomparáid leis an taighde cainníochtúil léiríonn sé go mbaineann an chéad cheann le tuiscint nó brí atá suite i gcomhthéacs agus mar sin baintear úsáid de ghnáth as na modhanna cáilíochtúla nuair atá an taighde ag plé teoiricí atá neamhphosaitíbheach (Headley et al., 2024). Baineann an taighde cáilíochtúil leis na heolaíochtaí sóisialta. Faoin gcóras seo bailítear sonraí tuairisciúla óna suíomh nádúrtha. Baintear úsáid as smaointeoireacht ionduchtach le linn an phróisis. Bunaithe ar na sonraí a bhailítear is féidir cur síos a dhéanamh ar bhraistintí na rannpháirtithe maidir leis an ábhar atá faoi chaibidil ag an taighdeoir (Bogdan & Biklen, 2007).

Maidir leis an anailís cháilíochtúil, glacann Braun agus Clarke (2025) leis go bhfuil an taighdeoir ina scéalaí suibiachtúil agus is gá dó a bheith meabhrach agus machnamhach faoi sin le linn an phróisis. Tagann sé seo leis an tuiscint atá ag King agus Brooks (2017) a mhíníonn nár chóir go mbeadh foshuíomhanna an taighdeora iomlán i gceannas ar an anailís nuair atá léirmhíniú fónta á fhorbairt. Maíonn King agus Brooks (2017, lch 18) “reflexivity is therefore an important part of the research process” agus ba chóir don taighdeoir a bheith airdeallach faoi na réamhthuairimí atá aige maidir leis an ábhar atá faoi chaibidil sa taighde.

3.10.2 Sampláil agus na Rannpháirtithe

Míníonn Creswell agus Creswell (2018) go bhfuil dhá phríomhchineál samplála ann: (a) an tsampláil dóchúlachta a bhaineann leis an taighde cainníochtúil agus (b) an tsampláil neamhdhóchúlachta a mbaintear leas as nuair atáthar ag plé le taighde cáilíochtúil. Tugtar faoin tsampláil dóchúlachta le líon mór rannpháirtithe agus iad roghnaithe ar bhonn randamach ach baintear úsáid as an tsampláil neamhdhóchúlachta nuair a bhítear ag plé le líon beag daoine atá roghnaithe bunaithe ar chritéir áirithe.

Bhí bliain acadúil amháin ar fáil leis na sonraí a bhailiú agus bhí an obair sin faoi chúram taighdeora amháin. Tuigeadh mar sin nach mbeadh sé indéanta ní ba mó ná trí thimthriall a chur i gcrích sa tréimhse ama a bhí ar fáil. Glacadh leis go mbeadh scoileanna ó earnálacha difriúla rannpháirteach chun sampláil chuspóireach a dheimhniú le tacú leis an anailís cháilíochtúil. Maíonn Cohen et al. (2018) go bhfuil sé riachtanach go mbeadh an tsampláil oiriúnach don fheidhm agus nach féidir bailíocht an taighde a chosaint mura bhfuil an tsampláil in ord. Glactar leis go bhfuil an ghné chuspóireach den tsampláil riachtanach nuair a phléitear le taighde dearadhbhunaithe mar go gcuireann sé le críochnúlacht an taighde mar aon le hiontaofacht na dtorthaí nuair a bhíonn taighdeoir ag plé le sampláil neamhrandamaithe (Campell et al., 2020).

Anuas ar an tsampláil chuspóireach chuathas i dtuilleamaí na samplála áisiúla chun scoileanna a earcú don taighde. Rinneadh é seo mar bhíothas ag lorg go leor comhoibrithe ó na múinteoirí rannpháirteacha agus chuir réamheolas an taighdeora ar an scoileanna leis an dóchúlacht chun tairseach chriticiúil a aimsiú le tabhairt faoin taighde. Bhí an ghné seo den tsampláil ag teacht leis an tuiscint a léiríonn Cohen et al. (2018) go mbíonn rochtain ar scoileanna fíordheacair agus go minic nach n-éiríonn leis an taighdeoir nua dul thar an ngeatóir agus teagmháil a dhéanamh le múinteoirí agus scoláirí. Chuir an ghné áisiúil den tsampláil go mór leis an muinín a bhí ag na rannpháirtithe as an taighdeoir. Bíonn an mhuinín seo bunriachtanach le haiseolas macánta a fháil ó na rannpháirtithe. Ina theannta

sin, roghnaíodh scoileanna a bhí réasúnta cóngarach don ionad taighde. Rinneadh é seo le bheith cinnte go mbeadh rochtain ag na múinteoirí rannpháirteacha ar an taighdeoir (an saineolaí) le linn an taighde. Chuir sé seo le caighdeán an taighde, mar shampla nuair a rinne an múinteoir i Scoil B iarratas ar chomhrá sa bhreis, aghaidh ar aghaidh, chun cúrsaí éagsúla a phlé.

Leis an oiriúnacht don fheidhm a dheimhniú chuathas i dteagmháil le boird bhainistíochta i scoileanna príobháideacha mar aon le scoileanna atá ag brath go hiomlán ar mhaoiniú poiblí. Bhí scoileanna aonghnéis agus scoileanna comhoideachais mar chuid den tsampláil a ndearnadh teagmháil leo i dtosach. Léirigh cúig scoil suim sa taighde ach sa deireadh tugadh faoin obair allamuigh in éineacht le trí cinn acu. Rinneadh an chéad timthriall taighde in iar-bhunscoil ina raibh cailíní amháin ag freastal uirthi. Rinneadh an dara timthriall i bpobalscoil comhoideachais atá suite i gceantar faoi mhíbhuntáiste. Ansin, tugadh faoin tríú timthriall taighde in iar-bhunscoil ilchreidmheach a bhí lonnaithe i gceantar meánaicmeach. Mar thoradh air seo, bailíodh na sonraí ó thrí chomhthéacs éagsúla. D'fhág sé sin go raibh comhthéacsanna agus dearcthaí éagsúla ar fáil sna scoileanna. Mar sin, cé nach raibh sampla ionadaíoch ann a bheadh bunaithe ar shampláil dóchúlachta (Creswell & Creswell, 2018) fós chuir réimse na scoileanna sa tsampláil le saibhreas na sonraí. Tá sampla de thras-scríbhinní éagsúla ar fáil sna hAguisíní A1, A2 agus A3. Déantar plé ar na huirlisí éagsúla lena bhfuil na tras-scríbhinní ceangailte sna foranna a bhaineann le mír 3.12.

3.11 Earcú Rannpháirtithe agus Cúrsaí Eitice

Míníonn Atkins agus Wallace (2012) gur chóir don taighde oideachais eitic a leanúint i gcónaí a léiríonn meas ar na cúig eilimint dhifriúla seo: (a) an duine, (b) an t-eolas, (c) luachanna an daonlathais, (d) caighdeán an taighde oideachais agus (e) saoirse acadúil. Le bheith dílis don taighde eiticiúil b'éigean don taighdeoir a bheith airdeallach faoi na prionsabail seo ó thus deireadh an phróisis agus ní hamháin nuair atá an taighdeoir ag plé leis

na rannpháirtithe. Nuair a bhí taighdeoir ag plé le scoláirí scoile, mar a bhí fíor sa chás seo, caithfear céimeanna a leanúint in ord faoi leith chun an toiliú feasach a bhunú i gceart agus faoi chóras a thagann leis na rialtáin atá leagtha amach ag an gCoiste Eitice in Institiúid an Oideachais in Ollscoil Bhaile Átha Cliath (Aguisín C). Bhí scoláirí iar-bhunscoile rannpháirteach sa taighde agus mar sin comhlíonadh na dualgais dhlíthiúla ar fad atá ag an Roinn Leanaí agus Gnóthaí Óige ó thús deireadh an staidéir (RLGÓ, 2012) mar chuid den phróiseas: eagraíodh cead eiticiúil ón Ollscoil sula ndeachaigh an taighdeoir i dteagmháil le rannpháirtithe féideartha ar bith.

Ansin seoladh ríomhphoist chuig scoileanna difriúla le heolas faoin taighde (Aguisín D). Chuir cúigear príomhoidí, a bhí ag feidhmiú mar gheatóirí, in iúl go mbeadh suim acu an scéal a fhiosrú. Mhínigh gach príomhoide don taighdeoir go mbeadh an Idirbhliain ar an mbliainghrúpa ab fhearr leo chun tabhairt faoin taighde. Labhair na príomhoidí éagsúla lena mBord Bainistíochta agus shínigh siad na foirmeacha toilithe (Aguisín E). Sa deireadh bhí ar dhá scoil tarraingt siar ón taighde ar chúiseanna éagsúla. Chiallaigh sé seo go raibh triúr príomhoidí fós páirteach sa phróiseas agus thug siad na foirmeacha ráitis dátheangacha (Gaeilge agus Béarla) i bhfriotal simplí sothuigthe faoin taighde (Aguisín F) do na múinteoirí.

Chuaigh an taighdeoir chuig na scoileanna difriúla chun bualadh leis na múinteoirí a bhí ag múineadh Gaeilge san Idirbhliain. Labhraíodh leo faoin taighde agus freagraíodh aon cheisteanna a bhí acu. Míníodh dóibh nach raibh aon bhrú orthu páirt a ghlacadh sa taighde agus go mbeadh cead acu seasamh siar ón taighde am ar bith dá mba mhian leo. Tugadh seachtain nó ní ba mhó do gach múinteoir chun machnamh a dhéanamh faoin taighde. Sa deireadh bhí beirt mhúinteoirí ó Scoil A sásta páirt a ghlacadh sa taighde agus mar aon leis sin bhí múinteoir amháin i Scoil B, le cois múinteoir amháin eile i Scoil C, sásta páirt a ghlacadh. Shínigh na múinteoirí seo an fhoirm i ndáil le toiliú feasach do na múinteoirí (Aguisín G). Ag an staid sin thug na múinteoirí rannpháirteacha foirmeacha ráiteas i bhfriotal

simplí sothuigthe do na tuismitheoirí agus do na scoláirí a bhí san Idirbhliain. Bhí leagan faoi leith ann a bhí in oiriúint do scoláirí (Aguisín H). Ina dhiaidh sin buaileadh leis na scoláirí cuí in éineacht lena múinteoirí agus freagraíodh aon cheisteanna a bhí acu. Rinneadh cinneadh i gcomhar leis na múinteoirí an taighde a dhéanamh san Idirbhliain mar nach bhfuil ar na scoláirí sin cúrsa dualgais a leanúint.

Cuireadh in iúl do na scoláirí nach raibh aon bhrú orthu páirt a ghlacadh sa taighde. Bhí ceisteanna ann faoi na grúpaí fócais agus míníodh dóibh nach mbeadh ar aon duine freastal orthu mar go raibh siad eagraithe ar bhonn iomlán roghnach. Fuair gach scoláire foirm i ndáil le haontú feasach (Aguisín I). Thóg na scoláirí foirmeacha ráiteas i bhfriotal simplí sothuigthe (Aguisín J) mar aon leis na foirmeacha i ndáil le toiliú feasach (Aguisín K) abhaile dá dtuismitheoirí/caomhnóirí. Bhí sonraí teagmhála ar na foirmeacha agus míníodh ansin go mbeadh an taighdeoir ar fáil chun aon cheisteanna ó na tuismitheoirí a fhreagairt. Bhailigh na múinteoirí na foirmeacha de réir a chéile thar thréimhse seachtaine nó mar sin. Chuir na príomhoidí an taighdeoir ar an eolas nuair a bhí na foirmeacha go léir ar ais sa scoil. Bhí na scoláirí ar fad sna ranganna éagsúla sásta páirt a ghlacadh sa taighde. Bhí sé de cheart ag gach scoláire a rannpháirtíocht a tharraingt siar am ar bith le linn an taighde. Ciallaíonn sé seo nach bhféadfadh toiliú tuismitheora tosaíocht a ghlacadh ar thoil an scoláire féin (RLGÓ, 2012). Mar shampla mhínigh beirt scoláirí a ghlac páirt sa ghrúpa fócais i Scoil B nach raibh siad ag iarraidh go gcuirfí a gcuid freagraí san áireamh mar chuid den taighde. Dá bhrí sin, glanadh amach a gcuid sonraí ó thras-scríbhinn an taifid.

Nuair a ghlacann daoine páirt sa taighde caithfear rúndacht, príobháideachas agus anaithnideacht na rannpháirtithe a chosaint an t-am ar fad (Creswell & Creswell, 2018). Mar sin, níor luadh ainmneacha na scoileanna sa taighde agus tugadh ainmneacha cleite do na múinteoirí a ghlac páirt sa taighde. Anuas air sin, baineadh leas as córas alfa-uimhriúil chun tagairt a dhéanamh do na scoláirí éagsúla sna tras-scríbhinní, m.sh. Scoláire3C. Maidir le

bainistiú agus stóráil sonraí, sábháladh na sonraí leictreonacha ar thiomántán ollscoile. Bhí an ríomhaire agus na comhaid chuí iad féin criptithe agus faoi chosaint pasfhocail. Coinníodh aon ábhar fisiciúil ar Champas na hOllscoile i gcófra a bhí faoi ghlas in oifig an taighdeora. Ní raibh rochtain ar na sonraí ar fad ag aon duine seachas an taighdeoir féin agus ag an mbeirt stiúrthóirí. Coinneofar na sonraí ar feadh tréimhse cúig bliana, de réir an Sceidil um Choinneáil Taifead agus na dTreoirlínte um Chosaint Sonraí de chuid Ollscoil Cathair Bhaile Átha Cliath. Ina dhiaidh sin, scriosfar aon chóip chrua de na sonraí mar aon le gach comhad leictreonach a bhaineann leis an taighde seo.

3.12 Na hUirlísí Taighde do na Trí Thimthriall

Ag tús gach timthrialla, cuireadh na múinteoirí rannpháirteacha faoi agallamh leathstruchtúrtha (Aguisín L). Baineadh úsáid as an agallamh seo chun próifíl ghairmiúil na múinteoirí a fháil. Anuas air sin, fiosraíodh na bealaí a bhí in úsáid acu chun an teanga labhartha agus na scileanna cumarsáide sa Ghaeilge a fhorbairt i measc na scoláirí a bhí faoina gcúram. Mar aon leis sin, ghlac na múinteoirí páirt i gclár forbartha gairmiúla sular bhain siad triail as na tascanna sa seomra ranga. Chuathas trí na teoiricí a bhaineann le FTBT mar chuid den chlár forbartha agus mar aon leis sin chuathas trí na tascanna éagsúla leo agus labhraíodh faoi straitéisí chun leas a bhaint as na tascanna leis na scoláirí.

Nuair a bhí na tascanna in úsáid sa seomra ranga bhain an taighdeoir leas as sceideal breathnóireachta (Aguisín B) chun tuilleadh sonraí a bhailiú mar gheall ar na tascanna. I ngach timthriall bailíodh sonraí ó na múinteoirí le linn iar-agallaimh freisin (Aguisín M). Baineadh úsáid as na hagallaimh seo chun tuairimí na múinteoirí a bhailiú maidir le FTBT mar chur chuige teagaisc. Bhí ceisteanna faoi éifeacht na dtascanna agus bailíodh tuairimí chun na tascanna a leasú ionas go mbeidís ní b'éifeachtaí mar acmhainn foghlama. Chuir na leasuithe seo leis an ngné phraiticiúil den taighde.

Creideadh go mbeadh na scoláirí ní ba shuaimhní ag caint i ngrúpaí fócais (Aguisín A2) agus gan iad a bheith curtha faoi agallamh ina n-aonar. Eagraíodh na grúpaí fócais mar chuid de gach timthriall nuair a bhí deis ag na scoláirí leas a bhaint as na tascanna sa seomra ranga. Mar sin, bhí an taighdeoir in ann tuairimí a bhailiú bunaithe ar an eispéireas a bhí acu ag idirghníomhú trí Ghaeilge le linn na gceachtanna FTBT. Tá sonraí faoin amlíne a leanadh le linn an bhailiúcháin ar fáil i dTábla 3.1.

Tábla 3.1

Na Céimeanna Éagsúla ó na Timthriallta Difriúla sa Taighde Reatha

An Chéad Timthriall (Scoil A)	Dáta
An Réamhagallamh le múinteoirí Gráinne & Áine	20 Meán Fómhair 2024
An Fhorbairt Ghairmiúil (Scoil A)	25 & 26 Meán Fómhair 2024
An Chéad Bhreathnóireacht	16 Deireadh Fómhair 2024
An Dara Breathnóireacht	06 Mí na Samhna 2024
An tIar-agallamh le múinteoirí Gráinne & Áine	18 Mí na Samhna 2024
An Grúpa Fócais le seachtar scoláirí (Scoil A)	25 Mí na Samhna 2024
An Dara Timthriall (Scoil B)	**Dáta**
An Réamhagallamh le Múinteoir Brian	09 Eanáir 2025
An Fhorbairt Ghairmiúil (Scoil B)	14 & 16 Eanáir 2025
An Múnlú Teagaisc (Athrú ón gCéad Timthriall)	28 Eanáir 2025
An Bhreathnóireacht (Scoil B)	14 Feabhra 2025
***Cruinniú sa Bhreis le Múinteoir Brian	27 Feabhra 2025
An Grúpa Fócais le cúigear scoláirí (Scoil B)	10 Márta 2025
An tIar-agallamh le Múinteoir Brian	14 Márta 2025
An Tríú Timthriall (Scoil C)	**Dáta**
An Réamhagallamh le Múinteoir Tara	11 Feabhra 2025
An Fhorbairt Ghairmiúil (Scoil C)	25 & 26 Feabhra 2025
An Chomhúinéireacht (An Taighdeoir & Tara)	19 Márta 2025
An Bhreathnóireacht (Scoil C)	02 Aibreán 2025
An Grúpa Fócais le hochtar scoláirí (Scoil C)	29 Aibreán 2025
An tIar-agallamh le Múinteoir Tara	11 Bealtaine 2025

Nóta. Sheas beirt scoláirí siar ón taighde tar éis an ghrúpa fócais i Scoil B agus mar sin, níor cuireadh aon sonraí uathu san áireamh san anailís

Leagann Cohen et al. (2018) amach roinnt nótaí ar gá a bheith cúramach fúthu agus tú i mbun breathnóireacht iompraíochta chun aon bhaol claontachta a laghdú. Ba chóir don taighdeoir an aird roghnaitheach, an chuimhne roghnaitheach agus iontráil roghnaitheach na

sonraí a sheachaint. Ba chóir don taighdeoir freisin a bheith airdeallach go n-athraíonn go leor daoine a n-iompar agus breathnóireacht á déanamh orthu. Cuirtear an t-ainm frithghníomhaíocht air seo agus ba chóir machnamh a dhéanamh faoi sin. Tugann Cohen et al. (2018) le fios gur chóir a bheith airdeallach faoi chúrsaí idirphearsanta ionas nach mbeadh na cúrsaí seo ag imirt tionchar ar an mbreathnóireacht iompair. Cuireadh tús leis an bplé ar ghné bhunúsach na taighde i Mír 4.17. Baineann sé seo le braistintí na rannpháirtithe maidir le FTBT.

3.12.1 An tAgallamh roimh an Idirghabháil

Rinneadh réamhagallaimh leathstruchtúrtha leis na múinteoirí rannpháirteacha ag tús gach timthrialla. Forbraíodh sceideal an agallaimh (Aguisín L) bunaithe ar cheistneoir barrtháibhachtach Jeon agus Hahn (2006) a bhain le braistintí múinteoirí maidir le FTBT. Rinneadh na hagallaimh i Scoil A ar bhonn diadach, agus beirt mhúinteoirí i láthair, ach cuireadh na múinteoirí i Scoil B agus Scoil C faoi agallaimh aonair. Bhí ceithre cheist próifíle ann ag tús an agallaimh agus ina dhiaidh sin pléadh na topaicí seo a leanas leis an múinteoir sa réamhagallamh:

1. **An tuiscint choincheapúil a bhí acu ar FTBT**
   Cuireadh ceist ar na múinteoirí faoin gcaoi a dtugann siad faoi FTBT agus cén tuiscint atá acu ar phrionsabail an chur chuige.

2. **An bhéim a chuireann siad ar an teanga labhartha sa seomra ranga**
   Scrúdaíodh na straitéisí atá in úsáid acu chun scileanna idirghníomhaithe cainte na scoláirí a fhorbairt.

3. **An bhéim a chuireann siad ar an gcumarsáid, an cruinneas agus cúrsaí gramadaí**
   Pléadh conas a chothromaíonn siad cumarsáid nádúrtha le cruinneas foirme agus le teagasc gramadaí le linn gníomhaíochtaí labhartha.

4. **Na dúshláin a bhíonn rompu chun an teanga labhartha a chur chun cinn.**
   Sa chuid seo den agallamh, pléadh freisin gnéithe a bhaineann le forbairt ghairmiúil agus na constaicí a bhíonn le sárú acu.

Léadh síos trí na sonraí seo sular cuireadh na seisiúin forbartha gairmiúla ar fáil do na múinteoirí i ngach scoil. Rinneadh tagairtí do na réamhagallaimh le linn na forbartha gairmiúla chun pointí faoi leith a aibhsiú.

3.12.2 Critéir don Fhorbairt Ghairmiúil Éifeachtach

Cuireadh dhá sheisiún oiliúna faoi FTBT ar fáil do na múinteoirí mar chuid den fhorbairt ghairmiúil agus ceardlanna a bhí iontu. Tá eolas ar fáil i Mír 3.12.3 faoin oiliúint seo. Déanann Darling-Hammond et al. (2017) cur síos ar na gnéithe éagsúla a bhaineann leis an bhforbairt ghairmiúil atá éifeachtach. I gcás an taighde reatha fuair na múinteoirí rannpháirteacha foireann tascanna agus bhí deis ag gach duine acu úsáid a bhaint as na tascanna sin ina seomra ranga féin. Is sampla den fhoghlaim ghníomhach é sin atá ábhardhírithe (Darling-Hammond et al., 2017). Tá an comhar lárnach sa taighde dearadhbhunaithe agus mar sin moladh go mór do na múinteoirí rannpháirteacha leas a bhaint as an gcomhoibriú. Chuir sé sin leis an bhforbairt ghairmiúil a fuair na múinteoirí.

Is eiseamláirí iad an fhoireann tascanna agus tá siad lárnach sa taighde. Míníodh fiúntas na dtascanna do na múinteoirí sular bhain siad úsáid astu sa seomra ranga agus mar sin ba shamhail de dhea-chleachtas a bhí i gceist leis seo. Is iad na trí bhunchloch a bhaineann leis an taighde cáilíochtúil san oideachas ná: agallamh, grúpaí fócais agus breathnóireacht ranga (Check & Schutt, 2012). Bhí na trí uirlis taighde seo in úsáid agus anuas air sin bhíothas in ann forbairt ghairmiúil a chur ar fáil do na múinteoirí rannpháirtithe. Bhí sé tábhachtach an fhorbairt ghairmiúil a éascú le bheith ag teacht go hiomlán leis an taighde dearadhbhunaithe.

Bhí ar an taighdeoir trí chéim a leanúint sa timthriall breathnóireachta: (a) an phleanáil, (b) an bhreathnóireacht agus (c) an t-aiseolas. Tagann sé seo leis an tuiscint atá ag Koshy (2010) agus Hopkins (2014). Baineadh úsáid as Píléaráid-Penta (féach ar Mhír 2.16) leis an sceideal breathnóireachta a dhearadh. Léiríonn Westhoff (2004) i bPíléaráid-Penta na

gnéithe atá riachtanach don cheacht éifeachtach a thagann le teoiricí atá seanbhunaithe sa litríocht idirnáisiúnta. Tugadh cuid sonraí teagmhála an taighdeora do na múinteoirí le linn an ama nuair a bhí an taighde ar siúl agus míníodh dóibh go gcuirfí fáilte roimh aon chomhfhreagras maidir leis an taighde agus go mbeadh an taighdeoir an-sásta aon ghné den FTBT a phlé leo. Míníodh do na múinteoirí go raibh saineolaí ar fáil mar chuiditheoir agus mar dhuine ní b'eolaí ó thús deireadh an timthrialla taighde sa scoil.

3.12.3 Cur Síos ar an dá Cheardlann Forbartha Gairmiúla

I ndiaidh an réamhagallaimh cuireadh dhá cheardlann faoi FTBT ar fáil do na múinteoirí Ag tús na chéad cheardlainne rinneadh plé ar na difríochtaí idir an ghníomhaíocht teanga agus an tasc cumarsáideach. Rinneadh é seo mar intreoir ar FTBT. Cuireadh béim ar an tábhacht a bhaineann lei an aschur agus leis an bpleanáil, ansin léiríodh go mion gur chóir go mbeadh na scileanna ginchumais agus gabhchumais comhtháite mar chuid den chumarsáid lánbhrí atá lárnach in FTBT (East, 2012, 2020; Jackson, 2021). Míníodh do na múinteoirí go follasach freisin go bhfuil sé riachtanach ceithre ghné a chomhlíonadh nuair atá tasc FTBT á dhearadh d'fhoghlaimeoirí atá ag feidhmiú ag leibhéal A2 nó B1. Tá forléargas ar na pointí éagsúla ó thús an chéad seisiúin ar fáil i bhFíor 3.9.

Fíor 3.9

An Chéad Sleamhnán ón gClár Forbartha Gairmiúla

An Ghníomhaíocht / Cleachtadh	An Tasc
Foghlaim na Teanga	Sealbhú faoi Threoir (Long)
Ionchur réamhdhéanta Ionchur Sothuigthe (S. Krashen)	Spreagadh ilmhódach Cumarsáid spontáineach
Eolas Follasach (léireolas) (Chomsky) Inniúlacht Teanga	⟷ Eolas Gnásúil (eolas intuigthe) Feidhmíocht Teanga (Chomsky)
Scil Amháin Teoranta don Sprioctheanga	Scileanna Comhtháite Critéir don FTBT Bearna Eolais (Prabhu) Am Pleanála (Peter Skehan)
Nasc leis an Scrúdú	Sprioc & Sprioctheanga Nasc leis an Saol Réadúil

Don dara cuid den fhorbairt ghairmiúil díríodh ar na prionsabail a leagann Nunan (2004) amach don teagasc atá bunaithe ar FTBT. Baineadh leas astu chun léargas faoi fhiúntas FTBT a thabhairt do na múinteoirí. Rinneadh plé sonrach ar na seacht bprionsabal agus le linn an chomhrá léiríodh bealaí chun clár tascanna a fhorbairt ina bhfuil an múinteoir ag baint leas as an scafláil mar aon le hathchúrsáil teanga. Mar chuid den fhorbairt ghairmiúil cuireadh na sleamhnáin ón gcéad seisiún ar fáil do na múinteoirí agus bhí hipearnaisc leabaithe sna sleamhnáin ina raibh tuilleadh sonraí ar fáil faoi chúrsaí a bhaineann le FTBT. Mar shampla, cuireadh leabhrán ar fáil do na múinteoirí ina raibh treoracha leagtha amach i gcomhair cluichí bacainne (Jarred & Roelofs, 2003). Bhí gach cluiche sa leabhrán sin bunaithe ar bhearna eolais. Chiallaigh sé seo go mbeadh na múinteoirí in ann iad a chur in oiriúint mar chuid de chlár FTBT nuair a bheadh ní ba mhó taithí acu ar an modh teagaisc. Tá liosta de phrionsabail Nunan (2004) ar fáil i bhFíor 3.10.

Fíor 3.10

An Dara Sleamhnán ón gClár Forbartha Gairmiúla

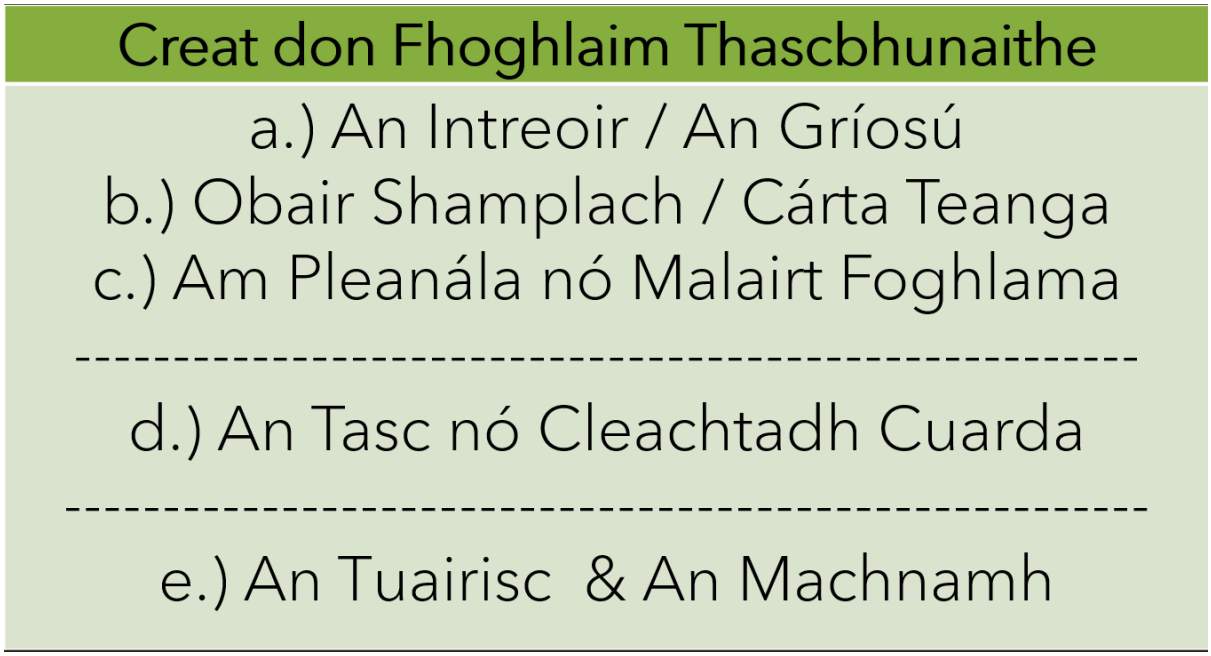
David Nunan (2004) Task-Based Language Teaching (Cambridge Press) : DOI : 10.1017/CBO9780511667336	
1. Scafláil Teagaisc	Zón neasfhorbartha & ionchur intuigthe
2. Sraith Tascanna	Scéal Oideolaíoch (D Nunan: 2004)
3. Athchúrsáil	Cluichí & Cártaí Teanga
4. Foghlaim Ghníomhach	Ní phléitear le hionchur seasta
5. Comhtháite	Gin agus Gabhchumas le chéile
6. Cruthú in áit Aithrise	Leideanna in áit Scripte
7. Machnamh	Nótaí don Phunann *(thall)*
Cluichí Bacainne (PDST)	

Nóta: Bhí hipearnasc ann ag bun an tsleamhnáin ina raibh rochtain ar fáil ar chluichí éagsúla a bhí bunaithe ar bhearnaí eolais.

Nuair a léirigh na múinteoirí go raibh tuiscint acu ar na saothair éagsúla a chur bunús teoiriciúil faoi FTBT tugadh aghaidh ar na céimeanna praiticiúla a leantar le ceacht FTBT a éascú. Bunaíodh an chuid seo den fhorbairt ghairmiúil ar an gCreat d'Fhoghlaim Thascbhunaithe Willis (1996). Léiríodh nár leor an tasc a dhéanamh leis féin ach gur chóir freisin neart ama a chaitheamh ar an ngríosú agus go leor ama a bheith tugtha do na scoláirí don phleanáil. Míníodh go mbeadh an mhalairt foghlama iomlán feiliúnach mar uirlis teagaisc chun am a chur ar fáil do na scoláirí leis an bpleanáil don tasc a dhéanamh mar cuid dá n-obair bhaile (Baig & Yadegaridehkordi, 2023; Chen, 2025; Pilu et al., 2025). Sonraíodh an tábhacht a bhaineann leis an anailís teanga chun tacú le forbairt na hidirtheanga freisin (Spada, 2022). Leagtar amach na céimeanna ón gCreat (Willis, 1996) i bhFíor 3.11.

Fíor 3.11

An Tríú Sleamhnán ón gCéad Seisiún den Chlár Forbartha Gairmiúla

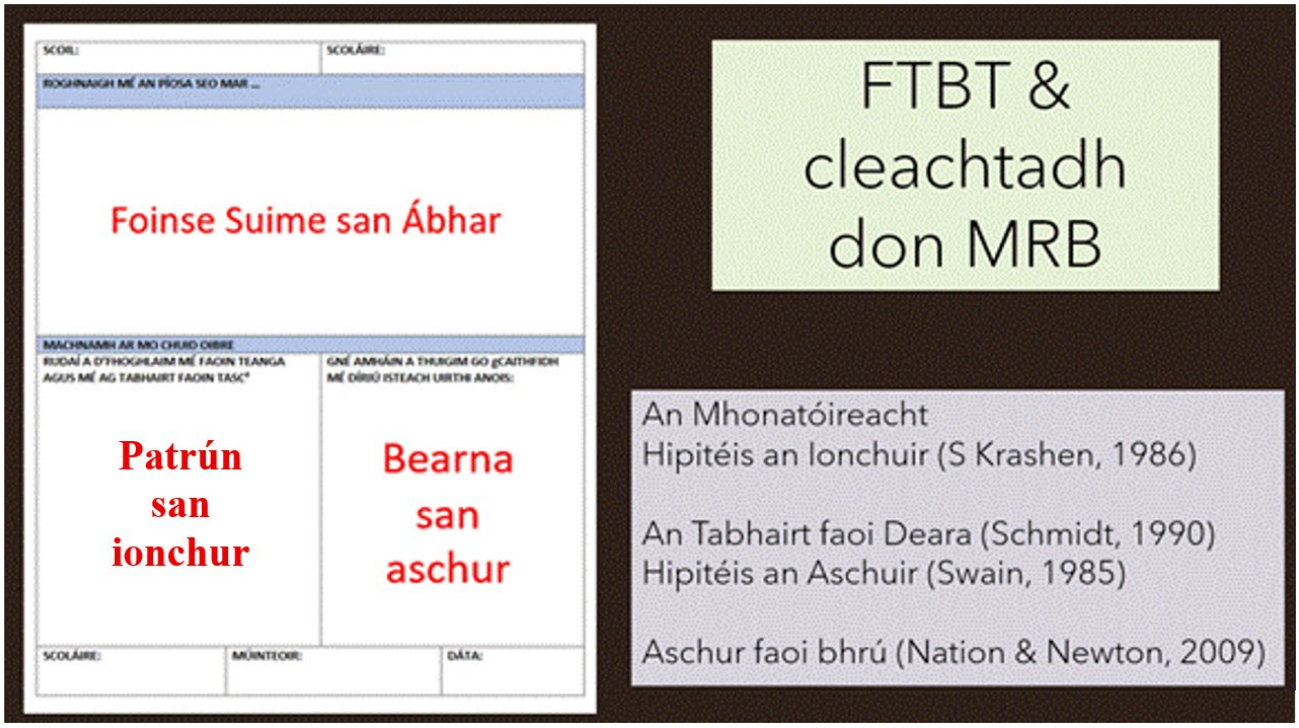


Díríodh ní ba mhó ar an machnamh ansin agus ar an seachtú prionsabal (Nunan, 2004) atá riachtanach le FTBT a chur i bhfeidhm go héifeachtach. Ceanglaíodh na tascanna go follasach agus go dlúth leis na scileanna atá de dhíth don chéad mheasúnú rangbhunaithe (MRB). Tugann scoláire faoi mhachnamh ar an saothar a rinne sé don chéad MRB. Baineann

an MRB seo le punann teanga (Mír 1.4.1) a chruthaíonn scoláire de réir a chéile le linn an dara bliain den tSraith Shóisearach. Léiríodh mar chuid den fhorbairt ghairmiúil gur féidir leas a bhaint as FTBT chun cleachtadh a dhéanamh ar na scileanna machnaimh agus féinfheasachta atá ag teastáil chun rath a bhaint amach sa chuid seo den tSraith Shóisearach. Míníodh san fhorbairt ghairmiúil go bhfuil na scileanna seo bunaithe ar an monatóireacht a dhéantar ar an ionchur (Krashen, 1986) mar aon leis na scileanna a bhaineann leis an tabhairt faoi deara a dhéantar ar an aschur (Nation & Newton, 2009; Swain, 1985). Is féidir na scileanna seo a chleachtadh mar chuid den chumarsáid lánbhrí atá lárnach in FTBT. Bhí Fíor 3.12 in úsáid le linn an chomhrá sa chuid seo den chlár forbartha gairmiúla.

Fíor 3.12

An Ceathrú Sleamhnán ón gClár Forbartha Gairmiúla



Nóta: Tá an teimpléad do nóta machnamhach an scoláire (CNCM, 2023) le feiceáil ar chlé sa sleamhnán. Baineann an nóta seo leis an measúnú don tSraith Shóisearach.

Míníodh freisin mar chuid den chéad seisiún forbartha gairmiúla go bhfuil trí bhealach éagsúla ann le dul i ngleic le cúrsaí gramadaí nuair a bhaintear leas as FTBT sa seomra ranga. Ceanglaíodh an plé seo arís le Píléaráid Penta (Mír 2.16) agus leis na cúig ghné atá leagtha amach ansin chun teagasc sa dara teanga a stiúradh i gceart. Rinneadh é seo d'aon ghnó le léiriú nach féidir freastal ar na trí bhealach éagsúla mura gcuirtear an creat don fhoghlaim thascbhunaithe i bhfeidhm ina iomlán. Léiríodh do na múinteoirí modh chun tasc cleachtaidh (Nunan, 2004) a cheangal le pointí gramadaí freisin. Tá na trí bhealach sin sonraithe i bhFíor 3.13.

Fíor 3.13

Bealaí le Freastal ar Chúram na Gramadaí le linn Ceachtanna FTBT

3 Bhealach le dul i nGleic leis an nGramadach		
Fócas ar na Foirmeacha (FonFS): rialacha difriúla ar laethanta éagsúla		
Fócas ar an mBrí (FonM): An Cur Chuige Chumarsáideach		
Fócas ar an bhFoirm (FonF)		
An Réamhthasc	Timthriall an Taisc	An tIar-Thasc
FonFS Pointí Gramadaí Roghnaithe ag an Múinteoir	FonM Teagasc Teagmhasach (le linn an taisc)	FonF Déantar é seo faoi threoir na scoláirí

Míníodh do na múinteoirí go mbeadh scoláire amháin ag déanamh cur síos ar phictiúr agus go mbeadh béim faoi leith ar an réamhfhocal sa chur síos sin. Bheadh an dara scoláire ag éisteacht agus ag tarraingt pictiúir bunaithe ar an ionchur a gheobhadh sé. Anuas air sin, bheadh an dara scoláire in ann ceisteanna a chur ar an gcéad scoláire chun aon amhras a shoiléiriú. Mar shampla den athchúrsáil atá molta ag Nunan (2004), d'fhéadfaí a tasc a

dhéanamh den dara huair le béim ar na dathanna in ionad na réamhfhocal. Baineadh leas as an bpictiúr i bhFíor 3.14 leis an ghné seo den tasc a léiriú.

Fíor 3.14

Pictiúr chun Cleachtadh a Dhéanamh ar na Réamhfhocail



Mar is iondúil i gcás an taighde dhearadhbhunaithe, athraíodh an clár forbartha gairmiúla go hatriallach mar chuid de gach timthriall. Mar shampla, sa tríú scoil rinneadh plé ní ba shuntasaí ar an tábhacht a bhaineann leis an anailís mar chuid den iarthasc (Willis, 1996). Beartaíodh é seo a dhéanamh bunaithe ar an machnamh a rinneadh ar na sonraí a bailíodh le linn an chéad agus na dara timthriall. Míníodh do Tara nach féidir FTBT a chur ar bun má dhéantar faillí ar an anailís a thugtar faoi tar éis thimthriall an taisc. Dearadh an bhileog seo le scoláirí a spreagadh chun nótaí a ghlacadh agus iad i mbun an taisc. Tá cóip den bhileog a tugadh don mhúinteoir Tara i Scoil C le feiceáil i bhFíor 3.15.

Fíor 3.15

Bileog do na Scoláirí le Nótaí a Ghlacadh don Anailís le linn an Iarthaisc

Ainm an Dalta: _____

Dáta: _____

Ainm an Tasc: _____

Nathanna a bhí uait don tasc ach nach raibh ar fáil duit 1. 2. 3. 4. 5.	
Stór Focal (nach raibh ar fáil san fhoclóir)	Stór focal a d'aimsigh tú le linn an taisc
Briathra (cuir Gaeilge nó Béarla anseo)	Ceist / nóta faoi Aimsir nó Pearsa
1. 2. 3. 4. 5.	
Ceist / Pointe Gramadaí Cad a tharlaíonn leis an réamhfhocail "sa": Cuirtear séimhiú ar an ainmfhocal	
Sampla den Tuiseal Ginideach a bhí in úsáid agat sa tasc seo	
Rudaí a d'fhoghlaim tú (faoin nGaeilge nó go ginearálta) le linn Timthriall an Taisc	

Sa dara seisiún den fhorbairt ghairmiúil labhraíodh leis na múinteoirí faoi na tascanna ar fad ceann ar cheann. Labhraíodh le linn an ama faoi na cártaí teanga, mar aon le cúrsaí eile a bhain leis an scafláil agus an difreáil (Sousa & Tomlinson, 2018). Pléadh deiseanna chun tacú leis an múinteoir teagmhasach agus chomh tábhachtach is a bhí sé gan a bheith ag teacht roimh na scoláirí agus iad i mbun cumarsáide (East, 2012; 2020). Cuireadh leabhráin treoracha ar fáil do na múinteoirí. Bhí leabhrán ar fáil do gach tasc. Bhí sonraí

faoin ngríosú agus bhí gach leabhar ceangailte go dlúth leis an gcreat don fhoghlaim thascbhunaithe (Willis, 1996). Anuas air sin, freagraíodh aon cheisteanna a bhí acu faoi thasc ar bith agus mhínigh an taighdeoir dóibh go mbeadh sé ar fáil, mar shaineolaí, le linn an taighde dá mbeadh aon tacaíocht ag teastáil uathu.

3.12.4 An Sceideal Breathnóireachta

Eagraíodh breathnóireachtaí ranga mar chuid den timthriall i ngach scoil. Dearadh an sceideal breathnóireachta (Aguisín B) agus béim curtha ar na cúig ghné a mholtar i bPíléaráid-Penta (Westhoff, 2004). Cuireadh síos ar Phíléaráid-Penta i Mír 2.16. Tá tríocha líne ar an sceideal agus tá gach ceann acu ceangailte le coincheapa oideachasúla ón litríocht a bhaineann le múineadh an dara teanga. Ansin roinneadh an sceideal ina thrí mhír chun go mbeadh sé ag teacht le creat na foghlama tascbhunaithe (Willis, 1996). Déanann Hatch (2023) cur síos ar dhá chineál breathnóireachta: an leagan díreach a dhéanann an taighdeoir féin agus an bhreathnóireacht rannpháirteach a dhéanann na rannpháirtithe le linn an taighde. Tugann (Cohen et al., 2018) rabhadh don taighdeoir faoin mbreathnóireacht dhíreach leis an ráiteas: “great caution and reflexivity are requisites for this form of data collection” (lch 459). Tugadh aitheantas don rabhadh seo leis an sceideal breathnóireachta a bhí in úsáid sna trí scoil chun tacú le bailíocht na huirlise seo.

Leis na breathnóireachtaí ranga bhí deiseanna ann le sonraí beo a bhailiú ó “naturally occurring social situations” (Cohen et al. 2017, lch 542). Labhraíodh leis an múinteoir rannpháirteach díreach tar éis na breathnóireachta chun aiseolas a thabhairt dó nó di agus bhí deis ag an múinteoir ansin a c(h)uid tuairimí faoin tasc agus faoin gceacht a phlé leis an taighdeoir. Tháinig an chuid seo den bhreathnóireacht leis an moladh gur chóir deiseanna machnaimh a chur ar fáil mar chuid den fhorbairt ghairmiúil éifeachtach (Darling-Hammond et al., 2017). Nuair a labhraíodh leis na múinteoirí rannpháirteacha faoi na breathnóireachtaí ranga, cheangail sé sin an fhorbairt ghairmiúil leis an gcleachtas sa seomra ranga. D’fhág sé

sin go raibh an fhorbairt ghairmiúil postleabaithe. D'éirigh leis an taighdeoir cur chuige postleabaithe a chur i bhfeidhm, mar sin.

3.12.5 An tAgallamh tar éis na hIdirghabhála

Mar a tharla leis an réamhagallamh i Scoil A, rinneadh an t-agallamh tar éis na hidirghabhála i Scoil A ar bhonn diadach freisin. Bhí agallaimh aonair i gceist i Scoil B agus i Scoil C. Aibhsíonn Cohen et al. (2018) go bhfuil deis ag an taighdeoir sonraí a bhailiú le hagallamh ag an bpointe seo sa timthriall ina ndéanann na rannpháirtithe cur síos ar a dtaithí saoil agus fuarthas léargas ar na braistintí a bhí acu maidir leis an idirghabháil. Léirigh na múinteoirí sna hiar-agallaimh go raibh idir deiseanna agus dúshláin ag baint le FTBT. Chuir an t-iar-agallamh deis ar fáil don mhúinteoir rannpháirteach le machnamh a dhéanamh agus tagann taithí mar sin leis an bhforbairt ghairmiúil atá éifeachtach (Darling-Hammond et al., 2017). Bhí deiseanna ag na múinteoirí rannpháirteacha na príomhphointí seo a phlé mar chuid den iar-agallamh.

1. An dearcadh a bhí acu ar an modúl FTBT.
2. Tionchar an mhodúil ar an idirghníomhú cainte i measc na scoláirí.
3. Ról na forbartha gairmiúla chun tacú leo FTBT a chur i bhfeidhm.
4. Moltaí leis na háiseanna agus na tascanna iad féin a fheabhsú.
5. Cúrsaí a bhaineann leis an seasamh idirghníomhaithe (Mír 2.10).

3.12.6 An Grúpa Fócais

Tá bonn teoiriciúil láidir ar fáil le grúpaí fócais chun tuiscint chomhpháirteach na scoláirí a léiriú. Is uirlis éifeachtach, atá bunaithe ar an idirghníomhaíocht shóisialta, iad. Léiríonn Cohen et al. (2018) agus Krueger agus Casey (2015) go ngintear le grúpaí fócais sonraí saibhre agus comhthéacsúla trí rannpháirtithe a spreagadh chun freagairt dá chéile, dúshlán a thabhairt dá gcuid tuairimí agus machnamh a dhéanamh ar bharúlacha éagsúla. Cuireann an comhrá oscailte seo le doimhneacht agus le bailíocht éiceolaíoch an taighde, ós

rud é go dtarlaíonn an t-idirghníomhú i suíomh nádúrtha ina bhfuil rannpháirtithe ag plé lena chéile seachas le taighdeoir amháin.

Mar sin, eagraíodh grúpaí fócais i ngach scoil tar éis na hidirghabhála, agus d'fhág sé seo go raibh taithí ag na scoláirí ar na tascanna FTBT sular ghlac siad páirt sa ghrúpa fócais. Bhí idir seisear agus ochtar rannpháirtithe i ngach grúpa, ag teacht le moltaí Fowler (2009) agus Krueger agus Casey (2010) maidir le grúpaí atá beag go leor chun guth gach scoláire a chloisteáil ach, ag an am céanna, mór go leor chun éagsúlacht tuairimí a ghabháil. Chuir na huimhreacha rannpháirteacha le caighdeán na sonraí a bailíodh leis an uirlis seo.

Fuarthas cead taifeadta ó na scoláirí agus míníodh nach raibh aon bhrú orthu ceist ar bith a fhreagairt, rud a bhí tábhachtach chun ionadaíocht agus macántacht sna sonraí a chinntiú. Cuireadh fáilte roimh thuairimí dearfacha agus diúltacha araon, agus tugadh le fios go raibh gach léargas bailí agus inmhianaithe. Ina theannta sin, tugadh aire don dinimic ghrúpa: socraíodh go mbeadh scoláire difriúil ag tosú gach ceiste chun ceannas aon duine amháin a sheachaint. Bhí sé seo riachtanach mar go bhféadfadh idirghníomhú na rannpháirtithe tionchar díreach a imirt ar an gcineál sonraí a bhaileofaí ó ghrúpaí fócais (Cohen et al., 2018). Tríd is tríd, chuir na grúpaí fócais ar chumas an taighde léargas domhain, comhthéacsúil agus idirghníomhach a fháil ar dhearcthaí na scoláirí i leith FTBT.

3.12.7 Dialann an Taighdeora

Tá dialann an taighde (feasta: an dialann) tábhachtach chun aistear ina iomlán a thuiscint i gceart. Míníonn Engin (2011) go bhfuil an dialann ina huirlis scaflála don taighdeoir fad is atá sé féin ina thosaitheoir. Baineadh leas as an dialann chun na cúiseanna a bhain le roghanna agus le cinntí an taighdeora a ghabháil san fhíoram agus mar sin chuir an dialann leis an rian iniúchta. Léiríonn Vygotsky (1986) gur mór an nasc idir friotal an taighdeora agus an machnamh a dhéanann sé ar an taighde: "Thought is not merely expressed in words; it comes into existence through them. Every thought tends to connect something to

something else, to establish a relation between things" (lch 218). Mar aon leis sin, míníonn Engin (2011) go dtacaíonn an dialann le feasacht an taighdeora a chothú ionas go bhfuil sé in ann claontacht a thabhairt faoi deara nuair atá sé i mbun machnaimh ar chúrsaí agus sonraí. Bhí seasamh an taighdeora ní ba mhó ar an taobh amuigh ná ar an taobh istigh, go háirithe agus é ag plé leis na scoláirí sna grúpaí fócais. Sa chomhthéacs sin bhí feidhm faoi leith ag an dialann chun tacú le dílseacht na hanailíse ar na sonraí cáilíochtúla agus chun monatóireacht a dhéanamh ar éabhlóid na dtascanna agus an chláir forbartha gairmiúla.

3.13 Staidéar Bailíochtaithe agus An Anailís Teimpléid

Maíonn Braun agus Clarke (2021, 2025) nach bhfuil an anailís théamach teoranta do mhodheolaíocht amháin ina bhfuil céimeanna réamhshocraithe á leanúint ag an taighdeoir. Aibhsíonn Madill agus Gough (2008) freisin gurb iomaí cur chuige atá ann le tabhairt faoin anailís théamach. Bíonn King agus Brooks (2017) ar theann a ndíchill le léiriú go bhfuil an anailís teimpléid ina modh a bhaineann leis an scáthghrúpa seo, "the former is a subset of the latter, not an alternative to it" (King & Brooks, 2017, lch 5). Mar aon leis sin, míníonn King (2012) gur eascair an anailís teimpléid as saothar a rinne Crabtree agus Miller (1999). Aithnítear sa litríocht go bhfuil an anailís teimpléid ina huirlis fhónta chun iniúchadh a dhéanamh ar shonraí cáilíochtúla (Brooks et al., 2015; Crabtree & Miller, 1992, 1999; King, 2004, 2012). Is féidir más gá an teimpléad a aistriú ag deireadh gach timthrialla le linn an phróisis. Réitíonn an ghné seo den anailís teimpléid go maith le taighde dearadhbhunaithe ina bhfuil déantán oideachasúil á fhorbairt ar bhonn atriallach (Tinoca et al., 2022).

Bhí an taighde reatha ina shampla den staidéar bailíochtaithe (féach ar Mhír 3.6.4). Baineadh leas as an anailís teimpléid (Crabtree & Miller, 1992) chun an machnamh atá lárnach sa taighde dearadhbhunaithe a dhéanamh ar bhonn córasach (McKenney & Reeves, 2019). Bhí anailís dhéaduchtach in úsáid (Tinoca et al., 2022) chun iniúchadh a dhéanamh ar na sonraí de réir cóid *a priori* (Mír 3.16.2) a cheangail an taighde leis na barúlacha ba mhó a

bhí mínithe ag na saineolaithe éagsúla i réimse FTBT (King, 2016; Proudfoot, 2023). Os a choinne seo, bhí an anailís teimpléid ceangailte le luachanna trí na téamaí éiritheacha (King et al., 2018) a tháinig chun cinn le linn na hanailíse a chuir an taighdeoir i bhfeidhm ar shonraí na rannpháirtithe. Forbraíodh an teimpléad deireanach de réir a chéile faoi thionchar an dá chineál anailíse (Denny & Weckesser, 2022). Bhí an códleabhar ag athrú faoi anáil na sonraí a bailíodh le linn na dtimthriallta agus bhí deis ag an taighdeoir dul ón teagmhas sainiúil amach go dtí an cás ginearálta (Campi, 2023). Tugadh deiseanna leis an anailís ionduchtach braistintí a mheas: "Qualitative research can help researchers to access the thoughts and feelings of research participants" (Sutton & Austin, 2015, lch 228). Bhí na sonraí ó rannpháirtithe ceangailte le scoileanna faoi leith agus míníonn (Cohen et al., 2018) go bhfuil buntáiste ag baint leis seo, "observational data are sensitive to contexts and demonstrate strong ecological validity" (lch 456).

Cuireadh an creat anailíse seo i bhfeidhm le ciall a bhaint as sonraí agus chun torthaí a aimsiú le trí cheist a fhreagairt: (a) braistintí na múinteoirí faoin bhforbairt ghairmiúil, (b) braistintí na múinteoirí faoi FTBT agus (c) braistintí na scoláirí faoi FTBT. Mar sin, baineadh leas as an anailís teimpléid i dtosach chun iniúchadh a dhéanamh ar na tras-scríbhinní ó na hagallaimh leis na múinteoirí. Bhí an chéad timthriall teoranta do na sonraí a bailíodh ó na rannpháirtithe i Scoil A. Sna trí chuid den anailís, bhí téamaí *a priori* difriúla in úsáid. Roghnaíodh na téamaí *a priori* do na trí cheist ón litríocht chuí a bhaineann leis an gceist áirithe sin. Mar shampla, don anailís ar na sonraí a bhain leis an bhforbairt ghairmiúil, baineadh úsáid as an liosta de na gnéithe éagsúla atá molta ag Darling-Hammond et al. (2017).

3.14 Cúrsaí Códúcháin a Bhaineann leis an Anailís Teimpléid

Tugadh faoin anailís sna scoileanna éagsúla mar chuid de phróiseas athchúrsach. Mar sin, forbraíodh na teimpléid céim ar chéim agus de réir sonraí na rannpháirtithe i Scoil B agus

i Scoil C. Is iomaí gné a bhaineann leis an gcódúchán san anailís teimpléid: (a) an réamhchódú, (b) códúchán ordlathach, (c) códúchán déaduchtach agus ionduchtach agus (d) códúchán tuairisciúil agus léirmhínithe (King, 2004; King, 2012). Tugadh faoi réamhchódú ar an tacar sonraí a bhaineann leis na tras-scríbhinní ó Scoil A. Is féidir an códúchán ionduchtach nó an códúchán déaduchtach a chur i bhfeidhm go neamhspleách sa chás go bhfuil leas á bhaint ag an taighdeoir as an anailís théamach (Naeem et al., 2023). Cuireadh an dá chineál anailíse i bhfeidhm le chéile. Tá buntáiste ag baint leis seo: "dynamic switching back and forth between … inductively and deductively driven analysis" (Hatta et al., 2020, lch 104).

Ciallaíonn sé seo gur sampla den anailís théamach hibrideach í an anailís teimpléid (Proudfoot, 2023). Ar an gcéad dul síos bhí an códúchán déaduchtach ceannasach agus rinneadh é go príomha de réir téamaí *a priori* a d'eascair as an réamhlitríocht ach anuas air sin rinneadh anailís ar bhonn ionduchtach chun téamaí agus fothéamaí éiritheacha a aimsiú (Naeem et al., 2023) sna sonraí a bailíodh ó na rannpháirtithe i Scoil A. Rinneadh an códúchán déaduchtach mar aon leis an gcódúchán ionduchtach ag an dá leibhéal. I dtosach bhíothas i mbun códúchán tuairisciúil (séimeantach). Gabhadh bríonna ón tacar sonraí ó Scoil A ar bhonn follasach agus déantar an códú, go minic, díreach de réir fhriotal na rannpháirtithe mar sin ba chóid *in vivo* iad seo. Anuas air sin, baineadh leas as an gcódúchán léirmhínitheach (folaithe) chun toimhdí bunúsacha agus tuairimí coincheapúla a bhaint as an tacar sonraí. Tugann Brooks et al. (2015) le fios nach bhfuil ar an taighdeoir dealú follasach a dhéanamh idir an téama léirmhínitheach agus an téama tuairisciúil. Áitíonn King (2012) go bhfuil an dá chineál téama fite lena chéile agus, dá bhrí sin, níl ar an taighdeoir rogha dhénártha a dhéanamh nuair atá an teimpléad, is é sin liosta na gcód, á fhorbairt aige.

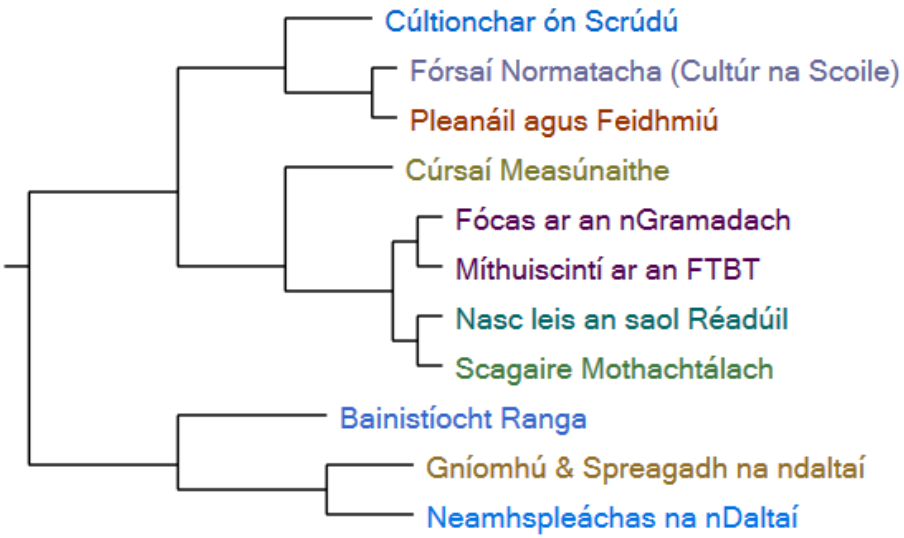
Nuair a cuireadh an réamhchódúchán i gcrích ar na sonraí ó Scoil A, tugadh faoin tríú céim san anailís, an braisliú., bailíodh na cóid agus na téamaí coiteanna le chéile faoi

chatagóir ní ba leithne agus cuireadh an códúchán ordlathach i bhfeidhm chun na téamaí éagsúla a leagan amach. Bhí cuid den ordlathas seo bunaithe ar shonraí faoi leith agus abairtí substaintiúla ó na rannpháirtithe agus tá athruithe mar sin ceadaithe san anailís teimpléid: “the assumption that the frequency of a code in a particular text corresponds to its salience simply cannot be made” (King, 2004, lch 256). Eascraíodh an teimpléad tosaigh as an anailís a bhain leis an bpróiseas seo agus baineadh úsáid as máthairchóid mar aon le mac-chóid chun na patrúin sna sonraí ó Scoil A a eagrú in ordlathas (an códúchán ordlathach) (King, 2004). Rinneadh é seo chun láidreacht na gcaidreamh sna sonraí a leagan amach go soiléir.

Mar chuid den bhraisliú baineadh leas as léaráid chrainn chun téamaí agus fothéamaí a aithint. Bunaíodh an léaráid ar chosúlacht na gcód a bailíodh ón réamhagallamh agus ón iar-agallamh a rinneadh leis an mbeirt mhúinteoirí i Scoil A. Léirítear i bhFíor 3.16 gur labhair na múinteoirí ó Scoil A faoi chúltionchar na scrúduithe ní ba mhinice ná aon ábhar eile.

Fíor 3.16

Braisliú Bhraistintí na Múinteoirí ó Scoil A



Nóta. Baineadh úsáid as *Nvivo* chun an léaráid chrainn seo a ghiniúint.

Bhí códleabhar (Aguisín P) ag dul leis an teimpléad tosaigh agus cuireadh sainmhíniú le gach cód sa leabhar sin. Leis na modhanna éagsúla códaithe bhí córas solúbtha ar fáil chun tabhairt faoi anailís chríochnúil ar an tacar sonraí ó Scoil A.

3.14.1 Na Téamaí a Priori

Sainmhíníodh na téamaí seo sula ndearnadh an anailís tosaigh ar na sonraí. Bunaíodh an liosta *a priori* ar théamaí a d'eascair as an léirmheas litríochta. Míníonn King (2012) go bhfuil na téamaí *a priori* inghlactha nuair atá anailís teimpléid in úsáid. Ina fhreagra d'Eillis (2014) déanann East (2024) cur síos ar na téamaí is mó a bhaineann le braistintí na múinteoirí maidir le FTBT. Baineadh úsáid as saothar East (2024) mar thúsphointe chun na téamaí *a priori* a aithint agus léirítear go bhfuil tuairimí na múinteoirí maidir le FTBT ceangailte le trí phointe mhóra, is iad sin: (a) is cur chuige iontach é ach tá sé deacair é a chur i bhfeidhm (b) tá teannas idir an fhoghlaim atá thascbhunaithe agus an fhoghlaim atá tascthacaithe agus (c) Is fearr le múinteoirí solúbthacht ní ba mhó ná córas atá struchtúrtha go docht daingean. Tá cur síos ar na téamaí ar fáil i dTábla 3.2.

Tábla 3.2

Na Naisc idir na Téamaí a Priori agus an Léirmheas Litríochta

Na téamaí a priori do na Múinteoirí	Bunús sa Litríocht
Míthuiscintí & éiginnte coincheapúil	East (2024); Ellis et al. (2019)
Cúltionchar ón siollabas agus ón scrúdú	East (2012); East (2024); Skehan (1996)
Pleanáil & Feidhmiú	Chen (2025); East (2021); Van Den Branden & Van Gorp (2021)
Dearadh na dtascanna & easpa acmhainní FTBT	Chen (2025); East (2021); Van den Branden & Van Gorp (2021)
Easpa Forbartha Gairmiúla	Hasnain & Halder (2021); Liu et al. (2018)
Bainistíocht Ranga (grúpaí móra & cúrsaí ama)	Erlam & Tolosa (2022); Pham (2010)
An ceangal leis an saol réadúil	Jeon & Hahn (2006); Long (2015)
FTBT agus an Measúnú	Carless (2007); Dao (2016)
Neamhspreagchas na scoláirí	Nunan (2004); Van den Branden (2016)
Fórsaí normatacha (cultúr na scoile)	East (2021); East (2024); Ellis (2019)
Castacht na dtascanna	Peter Robinson (2011)
Gníomhú agus spreagadh na scoláirí	Pham & Nguyen (2018); Saragih et al. (2022)

3.15 Cúiseanna chun an Anailís Teimpléid a Roghnú

Roghnaíodh an anailís teimpléid ar chúiseanna éagsúla sa staidéar seo. Mar shampla, léiríonn King agus Brooks (2017) go bhfuil nasc faoi leith ann idir an anailís teimpléid agus an taighde atá ceangailte le suíomh ón saol réadúil: “Template Analysis evolved as a generic approach within the wider tradition of thematic analysis, specifically among approaches with a strong emphasis on research in real-world settings” (lch 2). Is nasc riachtanach é seo nuair atá an taighde dearadhbhunaithe á chur i bhfeidhm. Thairis sin, cheangail na téamaí *a priori* an anailís théamach leis an teoiric shoch-chultúrtha.

An dara cúis leis an rogha ná go réitíonn an anailís teimpléid go néata leis na huirlisí taighde a bhí in úsáid sa taighde. Mar shampla, chuir an taighdeoir na múinteoirí rannpháirteacha faoi agallamh leathstruchtúrtha agus tá corpas litríochta ann a mhaíonn go bhfuil sé feiliúnach úsáid a bhaint as an anailís teimpléid chun iniúchadh a dhéanamh ar na tras-scríbhinní (Crabtree & Miller, 2023). Anuas air sin, tá an anailís teimpléid molta sa litríocht freisin mar chur chuige chun ciall a bhaint ó na sonraí a bhailítear ó ghrúpaí fócais (Brooks & King, 2014; Kirkby-Geddes et al., 2013). Cuirtear arís leis an gcás chun úsáid a bhaint as an anailís teimpléid sa taighde reatha mar bunaíodh grúpa fócais de scoláirí, n =18, ar an iomlán ó na trí scoil le scoláirí chun sonraí a bhailiú faoina mbraistintí maidir le FTBT. Nuair atá an anailís teimpléid ceangailte le creat teoiriciúil ba chóir leas a bhaint as na téamaí *a priori* (Brooks et al. (2015). Tá an taighde reatha ceangailte leis an teoiric shoch-chultúrtha agus mar sin bhí úsáid na dtéamaí *a priori* feiliúnach sa chás seo. Leagtar amach anois na céimeanna a leanadh sa taighde reatha agus cuirtear na téamaí *a priori* san áireamh mar chuid den chur síos ar an bpróiseas a cuireadh i bhfeidhm.

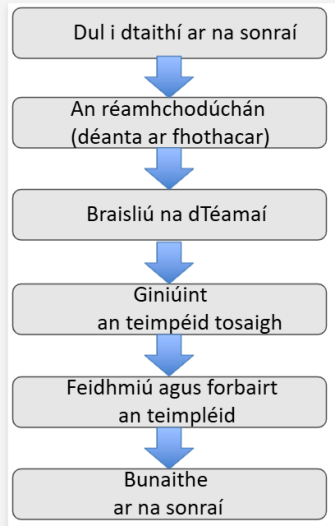
3.15. Na Céimeanna a Leanadh le linn Anailís Teimpléid

Tugadh faoin anailís teimpléid ar bhonn atriallach agus moltar an anailís sin a dhéanamh le fothacair éagsúla fad is atá na téamaí éiritheacha á n-aimsiú agus an teimpléad á

fhorbairt ag an taighdeoir. Tugtar faoin taighde dearadhbhunaithe mar aon leis an anailís teimpléid de réir próiseas atriallach agus mar sin réitíonn siad go paiteanta le chéile. Mínítear i Mír 3.13 gur leagan faoi leith den anailís théamach í an anailís teimpléid (King, 2004). I dtosach, caithfear dul i dtaithí ar na sonraí ó na rannpháirtithe. Ba chóir an chéim seo a dhéanamh le fothacar de na sonraí iomlána (King, 2004). Sa taighde reatha baineadh úsáid as na sonraí ó Scoil A chun an chéim seo a thabhairt chun deiridh. Roghnaíodh an fothacar sin mar gur réitigh sé i gceart leis an modheolaíocht taighde (taighde dearadhbhunaithe) a bhí in úsáid ag an taighdeoir. Leis an taighde dearadhbhunaithe a chur i bhfeidhm, athraíodh foireann na dtascanna agus an fhorbairt ghairmiúil ag deireadh an timthrialla i ngach scoil (Hoadley & Campos, 2022; Scott et al., 202ᴗ. D'éirigh leis an taighdeoir dul i dtaithí ar na sonraí fad is a bhí an t-ábhar ó na hagallaimh agus ón ngrúpa fócais á thras-scríobh agus á anótáil aige. Anuas air sin tugann King agus Brooks (2017) le fios go bhfuil seacht gcéim le leanúint nuair a chuireann tú an anailís teimpléid i bhfeidhm. Tá ord na gcéimeanna leagtha amach i bhFíor 3.17.

Fíor 3.17

Na Céimeanna a Bhaineann leis an Anailís Teimpléid



Nóta. Athchóirithe ó King agus Brooks, 2017, lch 26.

Mar aon leis sin, nuair atáthar i mbun taighde dearadhbhunaithe bíonn timthriallta i gceist agus fágann sé seo go bhfuil na céimeanna sa mhodheolaíocht á leanúint ar bhonn athchúrsach. D'fhág an ghné seo den mhodheolaíocht go ndearnadh an anailís ar chodanna éagsúla de na sonraí foriomlána ag amanna difriúla. Sa chás seo, rinneadh anailís ar fhothacar na sonraí ag deireadh an timthrialla i ngach scoil. Is próiseas atriallach atá i gceist leis an taighde dearadhbhunaithe agus dá réir sin tugtar faoin anailís ar na sonraí ar bhonn céimnithe (Mundy et al., 2024). Fágann na gnéithe seo ar fad den taighde dearadhbhunaithe go bhfuil sé indéanta an mhodheolaíocht a fhí go néata leis an anailís teimpléid mar chuid de staidéar cáilíochtúil.

Sa taighde reatha rinneadh trí thimthriall agus bhí gach timthriall lonnaithe i scoil dhifriúil. Baineadh leas as an taighde dearadhbhunaithe mar mhodheolaíocht agus chiallaigh sin gur athraíodh foireann na dtascanna ag deireadh gach timthrialla. Rinneadh é seo ionas go mbeadh an déantán oideachasúil á dhearadh agus á fhorbairt diaidh ar ndiaidh de réir na sonraí ó gach scoil a bhí rannpháirteach. Rinneadh an anailís ar na sonraí ar bhonn céimnithe mar tugadh faoin anailís ar na sonraí ó gach scoil mar chuid den timthriall imfhálaithe a rinneadh sa scoil sin. Chiallaigh sé sin go raibh trí bheart éagsúla sonraí i gceist agus d'eascair léargais dhifriúla as gach beart.

Tugann Brooks et al. (2015) mar aon le King (2012) le fios nach bhfuiltear ag plé le córas líneach san anailís teimpléid ach ina ionad sin leantar an próiseas seo ar bhonn athchúrsach. Arís réitíonn an ghné seo den anailís teimpléid le struchtúr an taighde dearadhbhunaithe. Míníonn King (2012) go bhfuil an anailís teimpléid bunaithe ar chéimeanna ginearálta agus glactar leis nach bhfuiltear ag plé le córas docht daingean nuair a chuirtear an anailís teimpléid i bhfeidhm. Mar sin tá spás ann don réasúnaíocht ionduchtach agus ciallaíonn sé seo go mbíonn tionchar ag na réaltachtaí éagsúla ina bhfuil na rannpháirtithe difriúla ag maireachtáil. Is féidir an códúchán a dhéanamh de réir teimpléad

mionathruithe i ngach timthriall. Dearadh an chéad leagan den teimpléad faoi anáil na réasúnaíochta déaduchtaí ina raibh na téamaí bunaithe ar bhunphrionsabail ón litríocht. Athraíonn an teimpléad le linn an taighde agus forbraítear na teimpléid atá in úsáid ag an taighdeoir. Glactar leis gur treoracha atá i gceist agus sin le rá na hacmhainní ar bhonn céimneach, "*see-move-see*" (Schön & Wiggins, 1992).

Sa chóras seo caithfear teimpléad a dhearadh atá bunaithe ar chóid a aithnítear sna sonraí a bhailítear ó na múinteoirí agus ó na scoláirí. Mar aon le gach córas eile glactar go bhfuil láidreachtaí agus laigí ag baint leis an gcur chuige anailíse sainiúla seo (King, 2012). Is féidir leis an teimpléad athrú tar éis an phíolótaithe agus arís tar éis ceachtar de na timthriallta sna scoileanna. Don anailís teimpléid caithfear dul i dtaithí ar an eolas i gceart ach ní gá a bheith chomh mion le córais eile ar nós teoiric fhódaithe (King, 2004). Ansin, is féidir cúpla cód tosaigh a aithint agus cuireann sé seo tús le hordlathas na gcód (King, 2012). Ansin, tá céim ann ina bhfuil braislí tuairimí i gceist. Cuirfear an chéad leagan den teimpléad sa chás seo le chéile bunaithe ar na cóid *a priori* agus an anailís ar na sonraí ó Scoil A. Éireoidh dhá leagan eile den teimpléad as an anailís ar na sonraí i Scoil B agus Scoil C.

3.16 Anailísiú ar Shonraí

Tá cur síos ar fáil ar gach céim a leanadh leis an anailís teimpléid a chur i bhfeidhm. Tosaíonn an próiseas leis an tras-scríobh agus cuirtear an próiseas i gcrích leis an tuairisc a scríobhtar ag an deireadh bunaithe ar shonraí na rannpháirtithe.

3.16.1 Tras-scríobh agus dul i dTaithí ar na Sonraí

I Scoil A, cuireadh beirt mhúinteoirí faoi agallamh agus ghlac seisear scoláirí páirt i ngrúpa fócais. Bhí ar an taighdeoir na comhaid fuaime a thras-scríobh agus baineadh úsáid as uirlis tras-scríofa *Microsoft 365* (Reed, 2022) chun dréacht tosaigh a fháil. Aithníonn an uirlis na cainteoirí agus cuireann sí lipéid orthu. Tar éis an dréacht a fháil, rinneadh eagarthóireacht

orthu chun cruinneas a chinntiú. Chabhraigh an próiseas seo leis an taighdeoir dul i dtaithí arís ar na sonraí ó rannpháirtithe Scoil A. Aistríodh na tras-scríbhinní go *NVivo*, bogearra a thacaíonn le hanailís cháilíochtúil (Allsop et al., 2022). Ansin, tosaíodh leis an anótáil ar na tras-scríbhinní agus éisteadh go rialta leis na comhaid fuaime le linn an phróisis. Rinneadh anailís séimeantaice ar na focail a dúradh mar aon le hanailís fholaithe ar na smaointe agus ar na toimhdí taobh thiar díobh.

3.16.2 Na Téamaí a Priori agus an Réamhchódúchán

Is é an dara céim a dhéantar san anailís teimpléid ná an réamhchódúchán (King, 2004). Baineadh úsáid as an bhfothacar céanna (na sonraí ó Scoil A) don chéim seo. Chiallaigh sé sin go raibh an réamhchódúchán ceangailte le comhthéacs amháin agus réitíonn sin go maith leis an bpróiseas atriallach atá ar bun nuair a chuirtear an taighde dearadhbhunaithe i bhfeidhm. Rinneadh an réamhchódúchán de réir na dtéamaí *a priori* (Darling-Hammond et al., 2017). Fágann na téamaí *a priori* go bhfuil gné dhéaduchtach sa taighde ach anuas air sin eascraíonn téamaí ó na sonraí go hionduchtach freisin le linn na hanailíse ar na sonraí. Míníonn King (2004) nach féidir le cód ar bith a bheith iomlán tuairisciúil ná iomlán léirmhínitheach ach an oiread mar i ndáiríre tá an dá chineál códúcháin fite go dlúth lena chéile. Maidir le hathmhachnamhacht an taighdeora, creideadh go mbeadh ní ba lú claontachta ag baint leis an anailís dá mbeadh an códúchán ceangailte le téamaí *a priori* a cheangail an taighde leis an litríocht réamhdhéanta.

3.16.3 Braisliú Bunaithe ar Fhothacar na Sonraí

Baineadh leas as an mbraisliú ordlathach mar mhodh córasach chun patrúin san fhothacar sonraí ó Scoil A a aimsiú. Chiallaigh sé sin go raibh máthair agus mac-chóid in úsáid. Baineann an obair leis an tríú céim den anailís teimpléid (King & Brooks, 2017). Mar sin, eagraíodh na cóid ó Scoil A i mbraislí a sheas le ciall agus rinneadh é seo chun na

caidrimh laistigh den fhothacar a aibhsiú. Chuathas siar ar na braislí cúpla uair agus athraíodh an t-ord le bheith cinnte go raibh leagan amach an chódleabhair ag teacht go cruinn le tuairimí na rannpháirtithe agus le bheith cinnte go rabhthas ag aibhsiú na miondifríochtaí eatarthu. Réitigh an cur chuige seo leis an stíl eagarthóireachta atá molta ag Crabtree agus Miller (1999). Feidhmíonn an taighdeoir mar léirmhínitheoir atá ag obair ar bhonn atriallach chun na téamaí sna sonraí a aimsiú (Crabtree & Miller, 1999). D'éirigh téamaí éagsúla as an mbraisliú agus chuir sé le mo thuiscint ar na naisc a bhí ann sna sonraí. Tugadh faoi deara, mar shampla, go raibh tuairimí na scoláirí maidir leis an tréimhse phleanála mar aon lena dtuairimí faoin bhfoghlaim neamhspleách fite go dlúth lena chéile. Chuir an braisliú córas ar fáil don taighdeoir ina raibh sé in ann castacht na sonraí a láimhseáil agus bhí sé in ann é seo a dhéanamh le trédhearcacht maidir leis na cinntí léirmhínithe ann.

3.16.4 Na Teimpléid Tosaigh agus Forbairt na dTeimpléad

Baineadh úsáid as cóid *a priori* a luíonn leis an réasúnaíocht dhéaduchtach a bhí ag teacht leis na tuairimí ba coitianta sa litríocht chun tabhairt faoin gcéad bhabhta códaithe. Bhí an anailís a rinneadh leis na cóid *a priori* teoranta do na sonraí a bailíodh ó na rannpháirtithe i Scoil A. Is féidir le cuid de na cóid seo a bheith bunaithe ar thaithí saoil an údair ach ceanglaíodh gach ceann acu le litríocht freisin. Beartaíodh leas a bhaint as téamaí *a priori* mar níor theastaigh ón taighdeoir go mbeadh a chuid tuairimí siúd in uachtar san anailís. Bhain an rogha seo leis an athmhachnamhacht agus an mian go mbeadh an anailís fréamhaithe sa réamhthaighde: "Although it is important to note here that while Template Analysis allows them, the use of *a priori* codes in Template Analysis is not obligatory" (King & Brooks, 2017, lch 29).

Baineadh leas as an teimpléad tosaigh mar thacaíocht chun ciall a bhaint as sonraí cáilíochtúla na múinteoirí agus na scoláirí rannpháirteacha i Scoil B agus i Scoil C. Rinneadh an anailís don chéad cheist, a bhain leis an bhforbairt ghairmiúil, ar bhonn déaduchtach agus

go hiomlán de réir cóid *a priori* (Darling-Hammond et al., 2017) ina raibh na gnéithe den fhorbairt ghairmiúil éifeachtach leagtha amach. Ansin don dara agus don tríú ceist, a bhain le braistintí na rannpháirtithe, rinneadh anailís ar na sonraí go hionduchtach agus ar bhonn déaduchtach. Bhí na teimpléid tosaigh don dara agus don tríú ceist bunaithe ar anailís ar na sonraí ó Scoil A: rinneadh an anailís, ar na sonraí ó Scoil A, de réir téamaí *a priori* ach anuas air sin d'eascair téamaí éiritheacha as an anailís ar na sonraí freisin. Bhí na téamaí éiritheacha a tháinig chun solais le linn na hanailíse ar na sonraí ó Scoil A ceangailte leis na téamaí *a priori* chun na teimpléid tosaigh a bhunú don dara ceist agus don tríú ceist.

Ansin rinneadh códúchán ar na tras-scríbhinní, ceann ar cheann, ó Scoil B agus ó Scoil C agus forbraíodh na teimpléid, a bhain le braistintí na múinteoirí mar aon leis an teimpléad a bhain le braistintí na scoláirí ar bhonn atriallach. Le linn an phróisis athraíodh na cóid agus uaireanta cuireadh cinn nua leo nó baineadh cinn ó na teimpléid. Bhí na teimpléid bunaithe ar struchtúr ordlathach agus mar sin bhí spás iontu chun na catagóirí móra (na máthairchóid) a léiriú in éineacht leis na fothéamaí (na mac-chóid) a bhí taobh thiar díobh. Tagann an córas atriallach seo le treoir ó King agus Brooks (2017) a léiríonn go bhfuil an anailís teimpléid solúbtha agus freagrúil do thuairimí na rannpháirtithe. Baineadh leas as Nvivo don obair seo agus chiallaigh sé sin gur cuireadh leaganacha difriúla de na teimpléid i dtaisce ar mo ríomhaire agus chuir sé seo le trédhearcacht agus críochnúlacht an taighde Nowell et al. (2017). Bhí na torthaí ón taighde bunaithe ar na téamaí a bhí sna teimpléid dheireanacha don dara agus don tríú ceist taighde.

3.16.5 An Léirmhíniú Deireanach ar na Sonraí

Nuair a cuireadh an códúchán i gcrích tugadh faoin gcéim dheireanach a bhaineann leis an anailís teimpléid – is é sin an léirmhíniú deireanach (King & Brooks, 2017). Bhí an teimpléad socraithe agus seasta ag an bpointe seo sa phróiseas. Mar sin, rinne an taighdeoir tacar na sonraí a cheistiú chun ciall a bhaint as na tuairimí ar fad a bailíodh ó na

rannpháirtithe. Rinneadh an anailís faoi anáil na teoirice soch-chultúrtha mar b'in an fráma teoiriciúil a bhí taobh thiar den taighde reatha. Roghnaíodh an creat teoiriciúil seo mar tuigtear gur eascair FTBT as an teoiric shoch-chultúrtha (Feryok, 2017; Lantolf & Thorne, 2006). Bhí an anailís, ar an gcéad dul síos, don fhorbairt ghairmiúil bunaithe go hiomlán ar an anailís déaduchtach. Baineadh úsáid as critéir (Darling-Hammond et al., 2017). Déantar cur síos ar na mionathruithe a cuireadh i bhfeidhm ar an bhforbairt ghairmiúil mar aon leis na tascanna i Mír 4.15. Cuirtear tús leis an tuairisc ar an léirmhíniú deireanach agus na téamaí deireanacha i Mír 4.16. Tugadh aitheantas d'ordlathas na gcód sa léirmhíniú (Crabtree & Miller, 2023). Ní dhearnadh aithris thuairisciúil ar na sonraí sa léirmhíniú ach léiríodh na patrúin céille a aithníodh sna sonraí agus ceanglaíodh na patrúin sin leis na teoiricí a bhaineann le FTBT. Nascadh an anailís freisin le forbairt an déantáin oideachasúil mar bhí an déantán ceangailte le haidhmeanna lárnacha an taighde dhearadhbhunaithe ((Bakker & Van Eerde, 2015; Barab & Squire, 2004; McKenney & Reeves, 2021). Tugtar aghaidh ar an nasc sin sa chéad mhír eile.

3.17 An Déantán Oideachasúil agus Rogha na dTascanna

Mar iarmhairt ar an taighde seo chuir an taighdeoir roimhe déantán oideachasúil a fhorbairt. Ceanglaíodh an déantán leis na teoiricí cuí tríd an léirmheas litríochta. Anuas air seo, ceanglaíodh é leis an seomra ranga tríd an obair allamuigh. Tá dhá mhír ag baint leis an déantán oideachasúil a d'eascair as an taighde reatha: (a) an clár forbartha gairmiúla, agus (b) foireann na dtascanna. Thug an fhoireann tascanna tacaíocht do na múinteoirí agus iad ag iarraidh FTBT a chur chun cinn. Le linn an ama nuair a bhí an déantán á dhearadh, bhí an taighdeoir i mbun cumarsáide leis na múinteoirí agus na scoláirí go rialta chun aiseolas a bhailiú faoi na tascanna agus forbraíodh an déantán faoi anáil an aiseolais sin.

Léiríonn an taighde a rinneadh le scoláirí iar-bhunleibhéil go bhfuil an mhórchuid acu ag ullmhú do na béaltrialacha stáit agus iad ag foghlaim freagraí de ghlanmheabhair (Ní

Ghloinn et al. 2026). Ciallaíonn sé seo go bhfuil na scoláirí i mbun cumarsáid mheicniúil agus níl cumarsáid lánbhrí ar siúl. Léiríonn Ó Duibhir agus Mac Gearailt (2023) go bhfuil easpa acmhainní ar cheann de na constaicí atá le sárú ag múinteoirí ag an iar-bhunleibhéal chun an Ghaeilge labhartha a chur chun cinn.

Déantar cur síos anois ar an bpróiseas a leanadh chun na tascanna a dhearadh i dtosach. B'éigean don taighdeoir a bheith cinnte go raibh gach tasc ar an bhfoireann ag teacht leis na critéir sa litríocht a bhaineann le dea-chleachtas maidir le FTBT (Doughty & Long, 2003). Baineadh úsáid as an bhfoireann tascanna mar bhunús don obair allamuigh: cuireadh tascanna i gcomparáid le critéir de cheithre chuid (Ellis, 2009). Ní raibh an tasc curtha san áireamh fiú, ach amháin má bhí sé in ann na bunchritéir seo ina n-iomlán a shásamh. Thug na critéir seo bealach foirmiúil chun na tascanna dílse a scagadh ó na gníomhaíochtaí ginearálta nach mbaineann i gceart le FTBT.

1. Tá an príomhfhócas ar an mbrí thar an struchtúr.
2. Bearna eolais líonta le comhrá cumarsáideach.
3. Na scoláirí ag brath ar an n-acmhainní teanga (agus geáitsí).
4. Sprioc le baint amach mar chuid den tasc (m.sh., pictiúr a tharraingt).

(Ellis, 2009, lch 223)

Nuair a bhí réimse tascanna roghnaithe a bhí dílis do na critéir (Ellis, 2009), tugadh faoin dara céim sa phróiseas roghnúcháin. Bhí go leor ábhar féideartha aimsithe don fhoireann. Dá bhrí sin, b'éigean seiceáil chórasach a dhéanamh maidir le leibhéal na teanga agus castacht na dtascanna. Baineadh úsáid as paraiméadair Duran agus Ramaut (2006) mar uirlis chun na háiseanna a ailíniú leis an bhFráma Comónta ag an leibhéal ceart idir A2 agus B1. Anuas air seo, agus na tascanna á roghnú don chéad scoil baineadh úsáid as ceisteanna dearbhúcháin a chum Willis agus Willis (2007). Rinneadh ocht dtasc a rangú in ord de réir

scór a bronnadh orthu bunaithe ar na ceisteanna thíos. Is iad seo na ceisteanna dearbhúcháin chun oiriúnacht taisc a mheas (Willis & Willis, 2007):

1. An gcuirfidh na foghlaimeoirí suim sa ghníomhaíocht?
2. An gníomhaíocht lánbhrí atá i gceist?
3. An bhfuil toradh nó sprioc ag baint leis an ngníomhaíocht?
4. An bhfuil na critéir reatha ceangailte le sprioc neamhtheangeolaíoch?
5. An bhfuil comhlánú na gníomhaíochta ina thosaíocht?
6. An bhfuil ceangal idir an ghníomhaíocht agus an saol réadúil?

Aistrithe ó Willis agus Willis (2007), lch 12

Agus na tascanna á ndearadh don taighde chuaigh an taighdeoir i dteagmháil leis an *International Association of task-based language teaching* (n.d.). Is eagraíocht idirnáisiúnta dhomhanda de scoláirí agus rannpháirtithe gníomhacha í. Teastaíonn ón IATBLT taighde faoi FTBT a chur chun cinn. Mar aon leis seo teastaíonn uathu torthaí agus áiseanna a bhaineann le FTBT a scaipeadh. Fuarthas rochtain, ón IATBLT, ar acmhainní agus pleananna ceachta atá feiliúnach don teagascóir atá ag iarraidh úsáid a bhaint as FTBT chun na scileanna idirghníomhaithe cainte a fhorbairt sa dara teanga. Baineadh úsáid as an taisce seo mar thúsphointe agus ceanglaíodh tuairimí ó na tascanna leis na critéir thíos chun an fhoireann tosaigh tascanna don taighde reatha a dhearadh. Ina saothar barrthábhachtach cuireann Willis (1996) in iúl go bhfuil seacht gcineál taisc ar fáil atá feiliúnach don fhoghlaim thascbhunaithe, Is iad sin:

1. Ag liostú
2. Ag cur rudaí in ord (ag seicheamhú, ag rangú, ag aicmiú)
3. Ag meaitseáil rudaí le chéile
4. Ag cur rudaí i gcomparáid lena chéile
5. Ag réiteach fadhbanna

6. Ag cur síos ar thaithí phearsanta

7. Tograí agus tascanna cruthaitheacha.

I ngach ceann de na tascanna tá bearna eolais i gceist. Is rud lárnach é seo nuair a atáthar ag iarraidh a chinntiú go bhfuiltear ag plé le hábhar atá ag teacht le FTBT (Prabhu, 1987; Nunan, 2004, 2010, 2013). Leis an gcluiche *Aimsigh an Difear* is féidir bearna eolais déthreo a bhunú. Míníonn Duran agus Ramaut (2006) go bhfuil tasc mar seo feiliúnach d'fhoghlaimeoirí nach bhfuil neamhspleách sa dara teanga. I ngach tasc tá mírobair i gceist; ciallaíonn sé seo go bhfuil codanna difriúla den eolas atá de dhíth leis an tasc a chur i gcrích ag daoine éagsúla. Cruthaíonn sé seo gá don chumarsáid le linn an taisc. Léiríonn Jackson (2022) go bhfuil tascanna mar seo níos feiliúnaí do na foghlaimeoirí nach bhfuil iomlán cumasach sa dara teanga. Cuirtear roinnt ama ar leataobh don phleanáil i ngach tasc mar tuigtear go bhfuil am pleanála ann chun cumarsáid níos fearr a chothú sa seomra ranga (Crookes, 1989; Foster & Skehan, 1996, 2008). Tá an phleanáil luaite i gcreat na foghlama tascbhunaithe (Willis & Willis, 1987). Cruthaíonn an t-am pleanála deis do na scoláirí chun úsáid a bhaint as foclóirí agus ríomhfhoclóirí mar chuid den tasc. Athraíodh na tascanna ag deireadh gach timthrialla bunaithe ar anailís ar na sonraí cuí. Leagtar amach na hathruithe éagsúla ó gach timthriall ceann ar cheann i Mír 4.15.

3.18 An Chonclúid

Leagadh amach sa tríú caibidil an mhodheolaíocht a cuireadh i bhfeidhm sa taighde reatha chun iniúchadh a dhéanamh ar bhraistintí na múinteoirí agus na scoláirí rannpháirteacha maidir le FTBT. Moladh an taighde dearadhbhunaithe mar chóras feiliúnach chun clár forbartha gairmiúla a dhearadh (Barab & Squire, 2004; McKenney & Reeves, 2019). Roghnaíodh paraidím phragmatach agus chiallaigh sé sin gur tháinig an eipistéimeolaíocht le dearcadh tógachaíoch sóisialta. Bunaíodh an ointeolaíocht ar réaltacht neamhshingilteach agus caidreamhach (Shattuck & Anderson, 2013). Léiríodh na cúiseanna

ar ceanglaíodh an taighde le comhthéacsanna difriúla freisin. Tugadh le fios go raibh paraidím phragmatach oiriúnach nuair a bhí an taighdeoir ag plé le cúrsaí praiticiúla a bhain leis an seomra ranga (Mertens, 2015). Beartaíodh leas a bhaint as modhanna cáilíochtúla chun dul i ngleic leis na ceisteanna taighde.

Cuireadh na ceisteanna i láthair ag tús na caibidle agus rinneadh plé sonrach ina dhiaidh sin ar an obair allamuigh a bhain leis an taighde. Míníodh gur cuireadh na múinteoirí faoi agallamh ach gur ghlac na scoláirí páirt i ngrúpaí fócais nuair a bhí na sonraí cáilíochtúla á mbailiú ó na rannpháirtithe. Anuas air seo, baineadh leas as sceideal breathnóireachta agus dialann an taighdeora chun nótaí allamuigh a bhailiú. Leagadh amach na céimeanna a leanadh chun anailís a dhéanamh ar na sonraí éagsúla agus míníodh gur cuireadh an anailís teimpléid i bhfeidhm don chuid seo den saothar (Crabtree & Miller, 2023; King & Brooks, 2017). Míníodh ag deireadh na caibidle conas mar a bhí rogha na dtascanna ceangailte leis an léirmheas litríochta agus léiríodh go raibh na tascanna á bhforbairt mar chuid de na timthriallta atriallacha atá lárnach sa taighde dearadhbhunaithe. Sa chéad chaibidil eile cuirfear na torthaí a d'eascair as an anailís ar na sonraí i láthair. Déanfar plé freisin ar na hathruithe a tháinig ar na tascanna agus ar an gclár forbartha gairmiúla ag deireadh gach timthrialla. Ceanglaítear na torthaí ar fad sa cheathrú caibidil leis an litríocht chuí.

Caibidil 4 Torthaí agus Anailís

4.1Intreoir

Sa chaibidil seo déantar plé ar na torthaí a tháinig chun cinn nuair a rinneadh anailís ar na sonraí. Cuireadh dhá chóras anailíse i bhfeidhm chun dul i ngleic leis na trí cheist taighde agus, dá réir sin, leagtar an chaibidil amach faoi thrí chuid: (a) an fhorbairt ghairmiúil, (b) braistintí na múinteoirí agus (c) braistintí na scoláirí. I Mír 4.2 tugtar achoimre ar an modheolaíocht a úsáideadh chun an taighde dearadhbhunaithe a chur i bhfeidhm.

Eagraítear torthaí na sonraí ón gcéad cheist taighde faoi Mhír 4.3 trí úsáid a bhaint as sonraí ó na múinteoirí rannpháirteacha. Scrúdaítear cáilíocht an chláir forbartha gairmiúla de réir chritéir Darling-Hammond et al. (2017) agus déantar an anailís ar bhonn déaduchtach anseo faoi stiúir téamaí *a priori*. Tá gné fheidhmeach an taighde ceangailte leis an gcéad cheist freisin agus déantar plé i Mír 4.15 ar fhorbairt na dtascanna agus ar leasuithe a rinneadh ar an bhforbairt ghairmiúil le linn na dtrí thimthriall taighde. Bailíodh na sonraí don anailís eatramhach ó cheithre fhoinse: (a) dialann an taighdeora, (b) an sceideal breathnóireachta, (c) na hagallaimh leathstruchtúrtha leis na múinteoirí agus (d) na grúpaí fócais leis na scoláirí. Tagann na foinsí seo leis na ceithre lionsa atá molta ag Brookfield (2017) don scríbhneoireacht mhachnaimh (Mír 3.5).

Leagtar torthaí a bhaineann le ceist a dó agus ceist a trí amach idir Míreanna 4.4 agus 4.13. Cuireadh anailís teimpléid i bhfeidhm chun iniúchadh a dhéanamh ar bhraistintí na múinteoirí agus na scoláirí i leith FTBT. Don ghné bhunúsach den taighde, ba iad na foinsí sonraí ná (a) na hagallaimh leis na múinteoirí roimh agus i ndiaidh na hidirghabhála agus (b) na grúpaí fócais a reáchtáladh ag deireadh gach timthrialla. Mar chlabhsúr ar an anailís, déantar comparáid agus codarsnacht idir sonraí an dá chohórt i Mír 4.24 chun na cosúlachtaí agus na difríochtaí ina dtuairimí faoi FTBT a aithint. Ar mhaithe leis an tsoiléireacht,

úsáidtear córas códúcháin síos tríd an gcaibidil chun foinsí na sonraí a aithint. Tá an córas sin, mar aon leis na hainmneacha cleite do na múinteoirí, leagtha amach i dTábla 4.1

Tábla 4.1

Córas Códúcháin chun Foinse na Sonraí a Aithint

	Réamh-agallamh	Iar-agallamh	Grúpaí Fócais	Breathnóireacht	Dialann Mhachnaimh	Múinteoirí
Scoil A	RAG_SA	IAG_SA (2)	FG_SA (7)	BrSA1 BrSA2	DM_SA	Áine Gráinne
Scoil B	RAG_SB	IAG_SB (1)	FG_SB (3)	BrSB1	DM_SB	Brian
Scoil C	RAG_SC	IAG_SC (1)	FG_SC (8)	BrSC1	DM_SC	Tara

Nóta. Baineann na huimhreacha sna lúibíní le líon na rannpháirtithe sna grúpaí fócais

Chomh maith leis sin, úsáidtear córas alfa-uimhriúil chun tagairt a dhéanamh do na scoláirí rannpháirteacha sna grúpaí fócais. Mar shampla, tagraíonn Dalta5A do rannpháirtí ó Scoil A agus úsáidtear an cód sin mar aitheantóir uathúil san anailís. Ceanglaítear na torthaí leis an litríocht chuí tríd an gcaibidil agus cuirtear clabhsúr leis an anailís i Mír 4.24.

4.2 Achoimre ar an Modheolaíocht

Ba í an mhodheolaíocht a bhí in úsáid sa taighde reatha ná an taighde dearadhbhunaithe (McKenney & Reeves, 2019). Tá an taighde dearadhbhunaithe lonnaithe sa cheathrú Pasteur (Roschelle et al.,2011; Barab, 2022) agus míníodh go sonrach i gcaibidil a trí go gciallaíonn sé sin go bhfuil gné fheidhmeach (Mír 4.15) sa taighde ina bpléitear tionchar praiticiúil an taighde. Anuas air sin, tá gné bhunúsach ann ina bhfuil an cion teoiriciúil den taighde reatha faoi chaibidil. Mar sin déileáiltear leis an dá ghné astu féin mar bhí aidhmeanna faoi leith ag baint le gach ceann acu sa taighde reatha. Tá na céimeanna a leanadh chun an dá ghné den taighde a chur a gcrích leagtha amach i dTábla 4.2.

Tábla 4.2

Céimeanna sa dá Ghné den Taighde

Forbairt na nAcmhainní (an ghné fheidhmeach)	An Anailís Teimpléid (an ghné bhunúsach)
An Dearadh Taighdebhunaithe	Foghlaim Thascbhunaithe um Theanga (FTBT)
1) An dearadh 2) An triail 3) An machnamh 4) An mheastóireacht	1) Dul i dtaithí ar an sonraí 2) An réamhchódúchán (le fothacar) 3) Braisliú na sonraí 4) Táirgeadh Teimpléid Tosaigh 5) Feidhmiú agus Forbairt an Teimpléid 6) An Léirmhíniú Deiridh

Leagadh na míreanna don anailís eatramhach amach i mbealach chun éabhlóid na dtascanna mar aon leis an bhforbairt ghairmiúil a aibhsiú. Tugadh faoin anailís don ghné fheidhmeach ar bhonn atriallach agus bhí trí thimthriall taighde i gceist, agus bhí gach timthriall curtha i gcrích i scoil dhifriúil (Armstrong et al., 2022; Bray et al., 2022; Hoadley & Campos, 2022; Scott et al., 2020). Leis an modh seo ceanglaítear an taighde le comhthéacsanna difriúla.

Don ghné fheidhmeach leanadh na ceithre chéim seo: (a) an dearadh, (b) an triail, (c) an machnamh agus (d) an mheastóireacht, fad is a bhí na tascanna agus an fhorbairt ghairmiúil á ndearadh agus á n-athrú i gcaitheamh an taighde (Armstrong et al., 2022; Scott et al., 2020). Bhí deiseanna ann chun dul i dtaithí ar na sonraí ó na rannpháirtithe le linn an phróisis. Tharla sé seo sular díríodh go hiomlán ar chuardach na dtéamaí mar chuid den anailís teimpléid. Rinneadh na sonraí cuí ó na rannpháirtithe a chuardach ar bhonn ionduchtach (Delafontaine et al., 2024; King, 2004). Cuireadh tús leis an gcéad chéim den anailís teimpléid, ag dul i dtaithí ar na sonraí (King 2012) nuair a bhí na sonraí á dtras-scríobh.

Baineadh leas as an anailís teimpléid do ghné bhunúsach an taighde reatha nuair a bhí iniúchadh á dhéanamh ar bhraistintí na múinteoirí agus na scoláirí maidir le fiúntas FTBT chun scileanna idirghníomhaithe cainte na bhfoghlaimeoirí a fhorbairt. Moltar sa litríocht an réamhchódúchán, braisliú na sonraí agus tairgeadh an teimpléid tosaigh a dhéanamh de réir

fhothacar na sonraí foriomlána (King, 2004; King & Brooks, 2017). Sa taighde reatha bhí na sonraí cuí ó Scoil A in úsáid leis na céimeanna sin a chur i gcrích agus rinneadh an réamhchódúchán ar na sonraí sin de réir téamaí *a priori* (Crabtree & Miller, 2023). Dearadh teimpléad tosaigh faoi leith chun dul leis an dara agus an tríú ceist taighde. Nuair a bhí an anailís teimpléid ar na sonraí ó Scoil A curtha i gcrích, bhíothas in ann an teimpléad tosaigh a fhorbairt. Rinneadh anailís ar na sonraí ó Scoil B de réir an teimpléid tosaigh. D'fhorbair an teimpléad ní ba mhó le linn na hanailíse ar na sonraí ón dara agus ón tríú timthriall. Scríobhadh an léirmhíniú nuair a bhí roinnt anailíse déanta ar na sonraí ar fad ó na trí scoil.

Feictear i dTábla 4.3 na téarmaí *a priori* a bhí in úsáid chun na teimpléid tosaigh a fhorbairt do cheist 2 agus cheist 3 sa taighde.

Tábla 4.3

Bonn na dTéamaí a Priori sa Léirmheas Litríochta

Ceist 2: Cad iad braistintí na múinteoirí rannpháirteacha i leith na Foghlama Tascbhunaithe um Theanga (FTBT) chun scileanna idirghníomhaithe cainte na scoláirí a fhorbairt i scoileanna T2?	
Na téamaí *a Priori* do na Múinteoirí	**Bunús sa Litríocht**
1. Míthuiscintí & éiginnteacht choincheapúil	(East, 2024; Ellis et al., 2019)
2. Cúltionchar ón siollabas agus ón scrúdú	(East, 2012, 2024; Skehan, 1996)
3. Pleanáil & Feidhmiú	East (2021)
4. Dearadh na dtascanna & easpa acmhainní FTBT	Ellis (2024); Long (2015); Samuda & Bygate (2008); Willis (1996)
5. Easpa forbartha gairmiúla	Hasnain & Halder (2021); Liu et al. (2018)
6. Bainistíocht ranga (grúpaí móra & cúrsaí ama)	Erlam & Tolosa (2022); Pham (2010)
7. An ceangal leis an saol réadúil	Jeon & Hahn (2006); Long (2015)
8. FTBT agus an Measúnú	Carless (2007); Dao (2016)
9. Neamhspleáchas na scoláirí	Nunan (2004); Van den Branden (2016)
10. Fórsaí normatacha (cultúr na scoile)	East (2021 & 2024); Ellis (2019)
11. Castacht na dtascanna	Robinson (2011)
12. Gníomhú agus spreagadh na scoláirí	Pham & Nguyen (2018); Saragih et al. (2022);
Ceist 3: Cad iad braistintí na scoláirí rannpháirteacha i leith na Foghlama Tascbhunaithe um Theanga (FTBT) chun a scileanna idirghníomhaithe cainte a fhorbairt?	
Na Téamaí a *Priori* do na Scoláirí	**Bunús sa Litríocht**
1. Tuiscint ar na Tascanna	(Ellis, 2024; Jeon & Hahn, 2006)
2. Gníomhú agus Inspreagadh	(Acala, 2023; Bhandari et al., 2025; Ellis, 2024; Gutiérrez, 2024; Jeon & Hahn, 2006)
3. Idirghníomhú agus Comhoibriú	(Bhandari et al., 2025; Ellis, 2024; Gutiérrez, 2024; Jeon & Hahn, 2006)
4. Torthaí Foghlama atá Braite	(Acala, 2023; East, 2024; Ellis, 2024; Gutiérrez, 2024)
5. Ról an Mhúinteora	(East, 2024; Ellis, 2024)
6. An Measúnú	(Ellis, 2024; Jeon & Hahn, 2006)

Nóta. Tá na téamaí *a priori* thíos bunaithe ar ábhar ón léirmheas litríochta.

Chuathas tríd an bpróiseas don anailís teimpléid ina iomlán faoi dhó. Ar an gcéad dul síos rinneadh anailís ar na sonraí ó na hagallaimh leis na múinteoirí chun téamaí a aimsiú maidir lena mbraistintí ó thaobh FTBT de mar mhodh teagaisc chun Gaeilge labhartha na scoláirí a chur chun cinn. Ansin ar an dara dul síos, cuireadh an anailís teimpléid i bhfeidhm chun ciall a bhaint as sonraí na scoláirí. Theastaigh ón taighdeoir iniúchadh a dhéanamh ar bhraistintí na scoláirí maidir le FTBT.

4.3 Cuid A: Torthaí na Sonraí a Bhaineann leis an bhForbairt Ghairmiúil

Míníonn Peters-Burton et al. (2024) gur féidir cláir forbartha gairmiúla a thógáil de réir a chéile nuair a bhaintear leas as an taighde dearadhbhunaithe mar mhodheolaíocht. Molann Langelaan et al. (2024) an creat teoiriciúil ó Darling-Hammond et al. (2017) chun códú a dhéanamh ar shonraí na múinteoirí. Léirítear i dTábla 4.4 na critéir a bhí in úsáid chun an cuntas ar na sonraí a bhain leis an bhforbairt ghairmiúil a chur in eagar.

Tábla 4.4

Critéir Darling-Hammond et al. (2017) don Fhorbairt Ghairmiúil Éifeachtach

Ceist 1: Cad iad na deiseanna agus na dúshláin, dar leis an múinteoirí, a bhaineann leis an bhForbairt Ghairmiúil i gComhthéacs FTBT?	
Na Téamaí *a Priori* don Fhorbairt Ghairmiúil	**Foinse na dTéamaí**
1. Fócas ar an Ábhar	(Darling-Hammond et al., 2017)
2. An Fhoghlaim Ghníomhach	
3. An Comhoibriú	
4. Múnlóireacht ar an gCleachtas Éifeachtach	
5. Oiliúint agus Tacaíocht ó Shaineolaí	
6. Deiseanna don Aiseolas agus don Mhachnamh	
7. Tréimhse Leanúnach	

Fágann sé seo gur scríobhadh an cuntas ar na sonraí ar bhonn déaduchtach agus bunaithe ar théamaí *a priori*. Mar aon leis sin, triantánaíodh sciar de na torthaí sa mhír le sonraí ó dhialann an taighdeora mar aon le sonraí a bailíodh ó na sceidil bhreathnóireachta. Tá an cuntas ar na sonraí teoranta don chódúchán tuairisciúil. Cuirtear an códúchán sin i bhfeidhm

nuair atáthar ag iarraidh sonraí a rangú chun achoimre intuigthe den eolas iontu a ghabháil (Szabó et al., 2025).

4.3.1 Fócas ar an Ábhar

Nuair a fiafraíodh de na múinteoirí faoina dtaithí ar an bhforbairt ghairmiúil, rinne siad tagairt don ábhar a clúdaíodh agus don chaoi ar cuireadh i láthair é. Mhínigh Áine gur tugadh suntas do ról na scoláirí sa chur chuige: “It was laid out that TBLT was not just teacher focused, but student focused and student lead” (IAG_SA). Nuair a rinne múinteoir Brian machnamh ar an bhforbairt ghairmiúil leag sé béim shuntasach freisin ar ról na scoláirí sa seomra ranga: “how important our student lead classrooms are and how important it is for us to act as facilitators” (IAG_SB). Léirigh Tara suim mhór sna hacmhainní éagsúla (a) na físeáin, (b) na fillteáin agus (c) na sleamhnáin PowerPoint a cuireadh ar fáil le linn na seisiún forbartha gairmiúla: “Yeah, I think that’s something we could develop more of actually, it was really good…” (IAG_SC).

I Scoil A, labhair Áine go dearfach faoin gcaoi a cuireadh na hacmhainní le chéile: “It was very helpful and very well designed” (IAG_SA). Tharla sé go raibh Gráinne ar aon intinn léi: “I found it really good and it was very clear and well laid out” (IAG_SA). D’aibhsigh Gráinne gur chuir sé go mór leis an bhforbairt ghairmiúil nuair a bhí deiseanna acu cúrsaí a phlé lena gcomhghleacaithe le linn an taighde mar go raibh siad ag foghlaim faoi FTBT ag an am céanna: “Also, the Professional Development when we got it, if we had any questions, we were able to ask you and each other so that was good.” Chuir na comhráite idir an bheirt mhúinteoirí rannpháirteacha leis an bhforbairt ghairmiúil i Scoil A ach sa dá scoil eile ní raibh ach múinteoir amháin rannpháirteach agus iad ar an turas foghlama ina n-aonar.

4.3.2 An Fhoghlaim Ghníomhach

Ba léir ó na sonraí gur luigh na múinteoirí isteach go minic ar an bhfoghlaim ghníomhach le linn an taighde. Labhair na múinteoirí faoi na deiseanna a bhí acu ceisteanna faoina gcleachtas féin a mheas agus uaireanta bhí orthu a dtuiscint ar an teagasc a mhionathrú de bharr an tionchair a d'imir eispéireas an taighde orthu. D'áitigh Áine, mar shampla, gur thug an fhorbairt ghairmiúil uirthi smaoineamh ar ról an mhúinteora agus ar ról na scoláirí sa seomra ranga, "getting us thinking about how the focus is on the students" (IAG_SA). Ar an gcaoi chéanna, thug múinteoir Gráinne le fios go bhfuair sí tuiscint ní b'fhearr ar an tábhacht a bhaineann le lárnacht na scoláirí sa seomra ranga: "We learned … how important it is for us to act as facilitators" (IAG_SA) Mheas Brian gur bhain sé léargas ní ba doimhne amach ar riachtanais teanga na scoláirí le linn an taighde: "We're trying to meet the students' needs and some of their needs were probably not known to me beforehand" (IAG_SB). Léiríodh sna sonraí freisin go raibh na múinteoirí ag foghlaim faoi chur i bhfeidhm na dtascanna agus faoin tacaíocht a bhí ag teastáil ó na scoláirí. Mar shampla, rinne Brian tagairt do na deacrachtaí a bhí ag scoláirí le foclóirí: "the students were actually not familiar with how to use a dictionary previously" (IAG_SB)

Ar an iomlán, tugadh le fios sna sonraí go raibh na múinteoirí ag foghlaim go gníomhach le linn an taighde trí cheisteanna a chur, trí phlé a dhéanamh leis an taighdeoir agus lena gcomhghleacaithe, trí athmhachnamh a dhéanamh ar a gcleachtas féin agus trí oiriúnuithe a dhéanamh ar a gcuid teagaisc de réir mar a chuir siad FTBT i bhfeidhm.

4.3.3 Ag Tacú Leis an gComhoibriú

Bhí réimse eispéireas sonraithe ag na rannpháirtithe maidir leis an tacaíocht a fuarthas le linn an taighde. I Scoil A chuir Gráinne síos ar an gcomhoibriú láidir sa scoil sin ina raibh idirphlé leanúnach ar siúl idir na múinteoirí Gaeilge. Dúirt sí go raibh deis acu ceisteanna a

chur ar a chéile nuair a tháinig aon deacrachtaí chun cinn agus má bhí siad amhrasach faoi aon ghné de na tascanna: "...if we had any questions, we were able to ask...each other so that was good" (IAG_SA). Ghlac beirt mhúinteoirí ón scoil seo páirt sa taighde agus bhain ceathrar eile leas as na tascanna lena scoláirí cé nach raibh siad rannpháirteach sa taighde. Cuireadh an rogha seo ar fáil sna trí scoil agus ba í Scoil A an t-aon scoil inar thapaigh siad an deis sin.

Ansin i Scoil B, chuir Brian síos ar chur chuige ní ba neamhspleáiche. Mhínigh an múinteoir le linn a iaragallaimh go raibh neart taithí aige ar a bheith ag teagasc agus chiallaigh sé sin go mbeadh sé in ann FTBT a chur i bhfeidhm ach na leabhrán a cuireadh ar fáil dó a léamh: "I think we could just … go through the notes ourselves" (IAG_SB). Léirítear san abairt seo ó Mhúinteoir Brian gur bhain cuid mhór dá rannpháirtíocht leis an bhfoghlaim aonair mar aon leis an staidéar féinriartha. I Scoil C, chuir Tara béim ar an tábhacht a bhain leis na hacmhainní a cuireadh ar fáil di ag tús an timthrialla. Mhínigh sí nach mbeadh sí in ann tabhairt faoin gcur chuige nua murach an tacaíocht sin: "I wouldn't have handled it at all without that" (IAG_SC). Tugann a cuntas le fios go raibh ról lárnach ag na hacmhainní seo ina rannpháirtíocht agus ina cur i bhfeidhm den chur chuige.

Idir na trí scoil, rinne na rannpháirtithe cur síos ar chineálacha éagsúla tacaíochta. Thagair Gráinne don tacaíocht a fuarthas ó chomhghleacaithe, chuir Brian síos ar fhoghlaim agus ar ullmhúchán a rinne sé go neamhspleách agus leag Tara béim ar an tábhacht a bhain leis na hacmhainní agus na tacaíochtaí a cuireadh ar fáil di de bharr gur ghlac sí páirt sa taighde reatha.

4.3.4 Tréimhse Inbhuanaithe

Nuair a fiafraíodh de na múinteoirí faoi fhad agus faoi scóip na forbartha gairmiúla, luaigh siad go mbeadh spéis acu tuilleadh a fhoghlaim faoi FTBT. Ní raibh puinn amhrais ar Áine ach go gcuirfeadh sí suim i dtuileadh forbartha gairmiúla a bhainfeadh le FTBT:

“Definitely more professional development” (IAG_SA). D’aontaigh Múinteoir Gráinne ón scoil chéanna léi freisin. “It would be great to know a bit more… It would be very beneficial” (IAG_SA). Bhí an tréimhse sa taighde reatha teoranta don sé seachtaine. Nuair a ceistíodh Tara faoin spéis a bheadh aici ní ba mhó a fhoghlaim faoi FTBT, d’fhreagair sí go simplí: “Absolutely” (IAG_SC). Mhínigh Tara go gcuirfeadh sí fáilte roimh thréimhse forbartha gairmiúla ní b’fhaide: “Yeah, I think that’s something we could develop more of actually, it was really good”. Bhraith Brian go raibh an iomarca á dhéanamh san fhorbairt ghairmiúil agus nach raibh dóthain ama ann do na múinteoir chun tuiscint cheart a bhaint amach ar na hocht dtasc:

> But am I do feel that to do each task … one after the other was probably a bit much…because I found that with each topic there was a lot of groundwork needed to be done as a foundation or as a scaffold and this needed time prior to the task. (IAG_SB).

Anuas air sin, léirigh Brian an tuairim nach mbeadh na hacmhainní dóthanach mar threoir do mhúinteoirí nuacháilithe agus go mbeadh ní ba mhó ama de dhíth leis sin a dhéanamh: “For the teacher who’s seasoned, the videos and notes were fine, but if you wanted a step-by-step manual, it wouldn’t help…” (IAG_SB). Fiú ina chás féin agus ní ba mhó ná deich mbliana caite aige sa seomra ranga, fós mhínigh sé go raibh air tuilleadh ábhar a chur leis na hacmhainní chun leas a bhaint as na tascanna ina chomhthéacs: “I had to construct my own PowerPoints as well” (IAG_SB).

4.3.5 Múnlóireacht ar an gCleachtas Éifeachtach

Tuigtear go gcuireann an mhúnlóireacht leis an bhforbairt ghairmiúil éifeachtach (Darling-Hammond et al., 2017). Léiríodh sna sonraí gur mheas na múinteoirí go raibh ról tábhachtach ag an múnlú agus ag an scafláil i gcur i bhfeidhm rathúil FTBT. Thug siad le fios cé go raibh gá le réamhullmhúchán go gcaithfí freisin gníomhú na scoláirí a chothú agus scileanna taighde a mholadh dóibh ionas go mbeidís in ann a stór focal féin a fhorbairt go

neamhspleách. D'áitigh Múinteoir Áine go raibh luach ag baint leis an múnlóireacht chun nathanna faoi leith a aibhsiú roimh an tasc: "Yeah, definitely that was helpful for the students to go over maybe key phrases and key questions and to do a role play at the start of class to show what was involved" (IAG_SA). Thug Múinteoir Brian le fios go raibh cuid de na nathanna inaistrithe ó thasc go tasc agus dhear sé acmhainní chun na bunchlocha seo a chur ar fáil dá scoláirí: "Useful phrases and sentence builders, that kind of thing, yeah" (IAG_SB). Mhínigh Tara gur chóir, ar mhaithe leis an neamhspleáchas a fhorbairt, gan a bheith ag dul thar fóir leis an scafláil. Chuir Tara in iúl go bhfuil ról an mhúnlaithe tábhachtach ach teoranta: "Everybody learns language through modelling but there's got to be a stage at which students feel brave enough to speak their language and not worry too much about it" (IAG_SC)

Anuas ar an scafláil d'aithin Múinteoir Gráinne an t-athrá leanúnach mar chuid den phróiseas foghlama a raibh FTBT in ann tacú leis: "They were able to get into a routine where they were using sayings and some of the same information, the grammar points and they got more confident as they got used to them." Chreid an múinteoir gur chuir an nós seo le muinín na scoláirí nuair a bhí siad ag dul i dtaithí ar na nathanna éagsúla. Leag Múinteoir Brian an-bhéim ar an réamhphleanáil agus an ar an scafláil: "I think a bit more pre teaching was needed with regard to terminology and certain sentence structures and those little bits of grammar obviously to help in the set up and again to help scaffold the task" (IAG_SB). Ó thaobh an chleachtais éifeachtaigh de, chreid Brian gur chóir neart ama a chaitheamh ag plé leis an bhfoclóir mar chuid den scafláil atá ar fáil do scoláirí an t-am ar fad: "I had to do a little bit of teaching on how to use an actual dictionary" (IAG_SB). Ar an mórgóir feictear sna sonraí go bhfuair na múinteoirí léargais éagsúla ar an gcleachtas éifeachtach chun FTBT a chur i bhfeidhm sa chomhthéacs ina bhfuil siad ag obair.

4.3.6 Oiliúint agus Tacaíocht ó Shaineolaí

I Scoil A, thug Múinteoir Gráinne le fios go raibh caighdeán na hoiliúna agus leibhéal na tacaíochta a cuireadh ar fáil le linn an taighde thar a bheith cabhrach: “Yeah, I found it really good and it was very clear and well laid out. Also, the Professional Development when we got it, if we had any questions we were able to ask you” (IAG_SA). Chreid Áine gur bhain na múinteoirí ar fad sa scoil tairbhe as an oiliúint: “Oh yeah, it was very helpful and very well designed, and it meant we received lots of help. So that was beneficial for us all in the Department.” D’aithin Tara ó Scoil C go raibh na hacmhainní réamhdhéanta ina n-údar mór cúnaimh le cur i bhfeidhm FTBT: “I did think it needed a great deal of planning… but having all the materials ready made a huge difference” (IAG_SC). Léirigh Tara an tuiscint go mbeadh an méid ullmhúcháin a dhéanfadh múinteoir do na ceachtanna FTBT iomarcach dá mbeadh an tacaíocht ón saineolaí in easnamh.

Is cinnte gur aithin múinteoirí bearnaí san oiliúint agus sa tacaíocht. Mar shampla, bhraith Áine go mbeadh mol digiteach ag teastáil ó mhúinteoirí chun FTBT a chur i bhfeidhm: “It would definitely be great to have a website where you can go and look at videos and resources for teachers and just give you a one stop shop with everything together” (IAG_SA). Ina theannta seo, thug Múinteoir Brian le fios gur mhothaigh sé go mbeadh treoracha ní ba mhionsonraithe úsáideach chun tacaíocht ní b’iomláine a chur ar fáil do mhúinteoirí: “If a teacher was looking for a step-by-step instruction manual, I would say that it definitely would not help” (IAG_SB). Léirítear nach raibh na múinteoirí iomlán dearfach faoin gclár forbartha gairmiúla a d’eascair as an taighde reatha.

4.3.7 Deiseanna don Aiseolas agus don Mhachnamh

Bhí deiseanna ag na múinteoirí chun machnamh a dhéanamh agus chun aiseolas a thabhairt don taighdeoir le linn an chomhrá a tharla tar éis na mbreathnóireachtaí ranga agus

bhí deis eile acu le linn an iar-agallaimh a tharla ag deireadh gach timthrialla taighde. Nocht na múinteoirí ó Scoil A go raibh siad ní b'aireallaí faoi na scoláirí nuair a cuireadh FTBT i bhfeidhm. Dúirt Áine é seo: *"*... how the focus is on the students and on the teacher as a facilitator" (IAG_SA) agus d'aontaigh Múinteoir Gráinne lena comhghleacaí: "...we learned how important our student lead classrooms are" (IAG_SA).

Maidir leis an ullmhúchán, mhínigh Tara go raibh sí ag brath, scataí, an iomarca ar na hacmhainní réamhdhéanta: "Yeah, I think I could have done more of that. Being honest that was my fault because I didn't think it needed a great deal of planning" (IAG_SC). Thug Tara le fios freisin go raibh a scoláirí amhrasach faoi FTBT ag an tús ach bhraith sí gur éirigh leo a bheith ní ba chompordaí le himeacht aimsire: "...they felt exposed in the beginning, but they got more comfortable as we went along" (IAG_SC). Mar aon leis sin, rinne Tara machnamh ar riachtanais foghlama na scoláirí agus an fiúntas a fhaightear ón bhfoghlaim ghníomhach: "...they've got this passive knowledge of written Irish that they can read, but it doesn't connect at all to spoken Irish" (IAG_SC).

Léirigh Múinteoir Brian go bhfuair sé deiseanna le linn an taighde chun féinmhachnamh a dhéanamh, rud a chuir go mór leis an bhforbairt ghairmiúil, dar leis: "Yeah, I found to a point I found that it was useful, but definitely I had to I suppose upskill myself as well..." (IAG_SB). Thapaigh Múinteoir Brian deis sa bhreis chun tuilleadh machnaimh a dhéanamh. I lár an timthrialla, d'iarr sé go n-eagrófaí comhrá idir é féin agus an taighdeoir. Tharla sé go raibh Brian ag streachailt le cur i bhfeidhm na dtascanna. Theastaigh uaidh cúrsaí a phlé go mion agus plean gnímh a leagan amach. Cuireadh nóta suntasach sa dialann mhachnaimh faoin gcruinniú: "Bhí go leor ceisteanna ag Brian inniu ach, mar aon leis sin, bhí neart tuairimí iontacha aige chun FTBT a cheangal leis an measúnú múnlaitheach" (DM_SC, 27 Feabhra 2025). Tháinig go leor tuairimí chun tosaigh as an gcomhrá seo. Tugadh le fios sna sonraí a bhain leis an bhforbairt ghairmiúil go raibh

deiseanna don fhéinmhachnamh agus thug na múinteoirí aiseolas don taighdeoir faoi sin. Chuir an t-idirphlé le comhghleacaithe i Scoil A go mór leis an machnamh. Mar aon leis sin, labhair na múinteoirí ó na trí scoil faoina gcleachtais féin agus rinne siad breithniú ar fhoghlaim agus ar rannpháirtíocht na scoláirí le linn chur i bhfeidhm FTBT.

4.4 Torthaí na Sonraí a Bhaineann le Bhraistintí na Múinteoirí ar FTBT

Leagtar amach torthaí na sonraí faoi cheithre théama: (a) spreagadh agus gníomhú na scoláirí, (b) pleanáil agus feidhmiú, (c) fórsaí normatacha agus (d) cúrsaí measúnaithe. Cuirtear béim ar ghuth agus friotal na múinteoirí. Ní dhéantar plé ach ar a gcuid tuairimí sna míreanna seo agus mar sin ní cheanglaítear na torthaí leis an litríocht. Cuirtear tús leis an gcuntas ar na sonraí le cur síos ar tuairimí na múinteoirí maidir leis na scoláirí.

4.5 Téama 1: Spreagadh agus Gníomhú na Scoláirí

Ba é an chéad téama a d'eascair as sonraí na múinteoirí ná gur bhraith siad go raibh FTBT ina údar inspreagtha do na scoláirí nuair a bhí siad i mbun cainte. Mhaígh na múinteoirí gur chuir FTBT le gníomhú na scoláirí freisin. Mar shampla, rinne Gráinne cur síos ar dhíograis na scoláirí chun na tascanna a dhéanamh go neamhspleách: "They made more of an effort to speak Irish during the task-based learning … They had to help one another, so definitely they had to make more of an effort to speak Irish in class and not just to be reliant on the teacher" [IAG_SA]. I dteannta leis seo, agus sa scoil chéanna, chreid Áine go raibh athrú tagtha ar úsáid na Gaeilge i gcás na scoláirí le linn an mhodúil: "They spoke more Irish during the module… they got a bit more confident as the weeks went on" [IAG_SA]. Bhraith Tara i Scoil C gur éirigh na scoláirí ní ba chompordaí leis an teanga labhartha le linn an taighde. "Firstly, at the beginning, they felt very helpless and very exposed… but they got more comfortable as we went along" [IAG_SC]. Thug Gráinne le fios go raibh an tuiscint chéanna aici maidir le forbairt na gramadaí: "I think it is sufficient for

them. I definitely think they got more confident as the task went on with using the same grammar points" [RAG_SA].

Maidir le gníomhú na scoláirí, tháinig tuairimí Brian leis an múinteoirí eile bunaithe ar an méid a thug sé faoi deara ina sheomra ranga féin: "The students were engaging in groups as they were a bit more chatty and working together as opposed to sitting there focusing on the books." Chreid Brian freisin go raibh an úinéireacht a ghlac na scoláirí ar a gcuid foghlama ina údar spreagtha: "when the students feel that they own and have a certain ownership of their learning, they will run with it." Ba léir ó na sonraí gur bhraith na múinteoirí go raibh na scoláirí ní ba thoilteanaí dul i mbun na hoibre le linn na dtascanna nuair a mhothaigh siad go raibh smacht acu ar a bhfoghlaim féin.

4.5.1 Scagaire Mothachtálach

Is iomaí léargas a shoilsigh na múinteoirí faoin tionchar a d'imir FTBT ar mhothúcháin na scoláirí. Mhínigh Tara go raibh spás ann chun an fhoghlaim faoin spéir a bhunú agus chuir sé sin leis an sásamh i measc na scoláirí: "They would happily go outside and record a conversation and send it to me." [IAG_SC]. Is deacair a shamhlú go mbeadh sé sin indéanta i ngach comhthéacs. Thug Tara faoi deara freisin go raibh pointe áirithe ann nuair ba chóir an chrógacht a mholadh chun dul i mbun cainte agus gan a bheith buartha faoi: "there must be a point at which students feel brave enough to speak their language and not worry too much about it." [RAG_SC]. Mhínigh múinteoir Brian gur cóir roinnt ama a chaitheamh ag eagrú na mionghrúpaí. Dúirt sé: "I would put them in groups with people who they are comfortable speaking with in general." [IAG_SB]. Mar thoradh air sin, d'eagraigh sé measúnuithe rangbhunaithe i ngrúpaí beaga ina raibh na baill cairdiúil lena chéile.

Chreid Gráinne go gcuireann na tascanna cumarsáide go mór le suaimhneas na scoláirí: "I think with games and the oral Irish it really helps to reduce stress and worry when learning a language… it helps to create an atmosphere that is more fun and there is more

enjoyment in the class" [RAG_SA]. Bhraith Gráinne freisin gur chuidigh cluichí agus Gaeilge labhartha le strus agus imní a laghdú agus gur chruthaíodh, leis na tascanna, atmaisféar ní ba thaitneamhaí sa seomra ranga. D'aibhsigh Tara an tuairim chéanna: "yeah, it's a big part to reduce anxiety compared to talking in front of the whole class…" [IAG_SA]. Mar sin féin, léirigh Tara nach raibh an taithí chéanna ag gach scoláire: "some of the time I think, they actually felt very intimidated" [IAG_SC]. Caithfear a bheith airdeallach faoi sin.

Chuir Brian in iúl gur labhair na scoláirí ní ba mhó nuair a bhí siad ar a gcompord: "I found them, generally speaking, a bit more active than they would be normally in class and I thought that was just purely beneficial, to be honest." [IAG_SB]. Bhí Brian dearfach faoin leibhéal rannpháirtíochta a thug sé faoi deara in FTBT. Maidir leis bainistiú na mothúchán, mheas Gráinne i Scoil A gur éirigh na scoláirí ní ba mhuiníní faoi phointí gramadaí: "They got more confident with using the same grammar points… repetition works well for them." [IAG_SC]. Mhaígh Áine go raibh na scoláirí in ann patrúin a aithint nuair a bhí siad ar a gcompord ag obair ar na tascanna sna mionghrúpaí: "Students were able to see patterns within the grammar as they were doing their task" [IAG_SA].

Nuair a bhí na scoláirí ar an gcompord agus iad ag caint ní ba mhó bhí na múinteoirí in ann na riachtanais teanga a aimsiú agus chuir Múinteoir Brian béim ar an bpointe seo: "Students became more active… it helped the teacher to identify the gaps in the students' knowledge" [IAG_SB]. Léirigh Áine freisin go raibh na scoláirí ag dul i dtuilleamaí an fhoclóra ní ba mhó le linn an taighde: "They were getting used to the student-based learning and definitely the use of online dictionaries" [IAG_SA]. D'aontaigh Múinteoir Brian leis seo: "Dictionary use was improved… students were actually not very familiar with how to use a dictionary previously…" [IAG_SB]. Mar achoimre ar na sonraí, is cosúil go raibh na scoláirí sásta dul sa seans agus labhairt ní ba mhó le scoláirí eile nuair a bhí siad ag obair sna

mionghrúpaí. Bhain siad leas as foclóirí crua agus cinn ar líne leis na comhráite seo a éascú mar mhothaigh siad ní ba chompordaí le linn na gceachtanna seo.

4.5.2 An Piartheagasc agus an Comhoibriú

Labhair gach múinteoir faoi thábhacht na grúpoibre in FTBT. Chreid Áine gur thacaigh na scoláire dá chéile ní ba mhó le linn na dtascanna: “They had to help one another, so definitely they did make more of an effort to speak Irish” [IAG_SA]. Mar an gcéanna, luaigh Brian na buntáistí a bhain leis an ngrúpobair. Léirigh múinteoir Brian an tuairim go raibh na scoláirí ní ba rannpháirtí agus iad ag obair le chéile: “It was great to have the students engaging in groups as they were a bit more chatty while working together” [IAG_SB]. Leag Gráinne béim shuntasach ar an ról a bhí ag na scoláirí ina gcuid foghlama féin le linn na dtascanna. Dar léi, bhain siad taitneamh as an deis a dtuairimí agus a n-ionchur féin a chur leis na gníomhaíochtaí: “I think they enjoyed being, I suppose at the centre of their learning, and they got to put their own input into the process” [IAG_SA].

Rinne Brian tagairtí freisin do réimse tascanna agus tagairtí don nasc a bhí acu le cásanna lasmuigh den seomra ranga. Dúirt sé: “with the TBLT you are giving them a real-life situation so to speak and the students have to learn how to cope in the situation using the language” [IAG_SB]. Tá an ceangal leis an saol réadúil seo lárnach sa teoiric a chuireann bunús faoin modh teagaisc seo (East, 2021). Ar an iomlán, luaigh na múinteoirí gur chuir an ghrúpobair go mór leis an rannpháirtíocht ghníomhach. Bhraith siad gur chuir fócas na dtascanna ar chásanna praiticiúla deiseanna breise ar fáil do na scoláirí chun cleachtadh a dhéanamh ar na scileanna idirghníomhaithe cainte.

4.6 Téama 2: Pleanáil agus Feidhmiú

Déantar plé i dtosach ar an méid eolais a bhí ag na múinteoirí rannpháirteacha maidir leis an tuiscint atá acu ar FTBT. Anuas air sin, i Mír 4.6.2 tá cur síos ar chúrsaí bainistíochta

ranga agus ba léir gur imir na comhthéacsanna tionchar suntasach ar na tuairimí. Déantar anailís freisin ar na sonraí ina raibh na múinteoirí ag caint faoi na hacmhainní atá ag teastáil uathu ionas go mbeidís in ann FTBT a chur chun cinn. Tá an ganntanas acmhainní réamhdhéanta aitheanta ag Pham agus Nguyen (2018) mar an bhacainn is mó a labhraíonn múinteoirí fúithi agus iad ag cur síos ar an mbuairt a bheadh orthu FTBT a ghlacadh orthu féin mar mhodh teagaisc ina seomra ranga. Feictear sna sonraí i Mír 4.6.3 go raibh na múinteoirí amhrasach faoi inmharthanacht FTBT mar mhodh teagaisc mura mbeadh réimse acmhainní curtha ar fáil dóibh.

4.6.1 Feasacht Maidir le FTBT

Baineadh na sonraí ar fad ó na réamhagallaimh mar tugtar cuntas ar an tuiscint a bhí ag na múinteoirí ar FTBT sular ghlac siad páirt sa taighde. Léirigh na múinteoirí go raibh leibhéil éagsúla taithí agus oiliúna acu maidir le FTBT. I Scoil A, mhínigh an bheirt mhúinteoirí nár fhreastail siad ar aon oiliúint shonrach a bhain leis an gcur chuige seo. Dúirt Gráinne: “I have had none, not specifically” [RAG_SA] agus dúirt Áine: “I’m the same. I wouldn’t have any specific training on task-based learning yet” [RAG_SA]. Thug Brian le fios freisin nár bhain an oiliúint a fuair sé ag na laethanta inseirbhíse do na múinteoirí i Scoil B le FTBT go mion: “It wasn’t so much a focus, it was more of an introduction as to what it is and showing it as one methodology that can be used for teaching languages, but it wasn’t an in-depth analysis” [RAG_SB]. Os a choinne sin, léirigh Tara go raibh taithí aici ar ghníomhaíochtaí den chineál seo ón tréimhse a chaith sí ag teagasc Béarla thar lear. Dúirt sí: “I had used these type of things when teaching English as a foreign language in Spain and they were highly effective” [RAG_SC]. Ansin mhínigh Tara nach raibh sí in ann leas a bhaint as an taithí seo nuair a thosaigh sí ag teagasc na Gaeilge: “I hadn’t seen the use for them in teaching Irish because when I started teaching Irish initially I thought it would be similar and then I discovered there was a set curriculum that really narrowed the skills” [RAG_SC]. Ba

léir ó na sonraí a bhain leis an ábhar seo nach bhfuair na múinteoirí mórán oiliúna inseirbhíse ó thaobh FTBT de.

4.6.2 Bainistíocht Ranga

Maidir leis an mbainistíocht, bhí codarsnacht idir meon na múinteoirí i Scoil A agus na dearcthaí a léirigh na múinteoirí ó Scoil B agus Scoil C. Níor aibhsigh Gráinne ná Áine aon fhadhbanna le hiompar na scoláirí fad agus a bhí siad ag baint leas as na tascanna leis na scoláirí. Os a choinne sin, mhínigh Brian go raibh cuid de na scoláirí ag pleidhcíocht: "a bit of messing obviously went on as well" [IAG_SB]. É sin ráite, níor chreid Brian nach féidir an ghné seo den eispéireas a sheachaint mar ó thaobh iompar na scoláirí de agus thuairiscigh Brian: "depending on the task itself and on the timing during the day …… a lot of it depends on the dynamics of the group" [IAG_SB]. Nocht Tara an tuairim go n-imreodh líon na scoláirí tionchar ar chur i bhfeidhm FTBT agus an bhainistíocht ranga: "the problem I find is policing it because the larger group … they don't seem to stay speaking Irish for very long" [IAG_SC]. Dhírigh Gráinne ar chúrsaí teangeolaíochta agus dílseacht na scoláirí don sprioctheanga le linn an taisc. Ar an mórgóir, níor léirigh aon mhúinteoir an tuairim nach mbeadh sé indéanta an rang a bhainistiú agus FTBT á chur i bhfeidhm.

4.6.3 Acmhainní

Labhair na múinteoirí i ngach scoil faoi fhiúntas na n-acmhainní a cuireadh ar fáil dóibh mar chuid den chlár forbartha gairmiúla a bhain leis an taighde dearadhbhunaithe. Ar an gcéad dul síos, chuir Tara in iúl gur chuidigh na hacmhainní go mór léi agus thug sí le fios nach mbeadh sé réalaíoch do mhúinteoirí FTBT a chur i bhfeidhm dá mbeadh orthu na hacmhainní ar fad a chruthú iad féin: "Obviously as you had all the materials and everything ready that made a huge difference" [IAG_SC]. Dúirt Gráinne go mbeadh tuilleadh acmhainní ina chabhair do mhúinteoirí chun FTBT a bhunú ina seomra ranga. Chuir Gráinne béim

freisin ar an tábhacht a bhaineann leis an gcomhar idir múinteoirí agus nocht sí an tuairim nach mbeadh múinteoir aonair in ann clár FTBT a chur chun cinn gan tacaíocht ó chomhghleacaithe: “I suppose just more resources being shared and a sense of the being shared” [IAG_SB]. Anuas air sin, thug Gráinne le fios go mbaineann sí úsáid as “TG4 Foghlaim agus Scoilnet” chun teacht ar acmhainní nua. Léiríodh sna sonraí go mbeadh sé úsáideach acmhainní agus pleananna ceachta a bhaineann le FTBT a chur ar fáil ar na hardáin seo ós rud é go n-úsáideann múinteoirí iad go minic chun ábhar a aimsiú.

Chuir Múinteoir Brian béim ní ba shuntasaí ar an scafláil agus cúrsaí tacúla agus é ag labhairt faoi na hacmhainní. Mhínigh sé go mbeadh ní ba mhó ná na tascanna iad féin de dhíth chun FTBT a chur chun cinn go héifeachtach: “I found that with each topic there was a lot of groundwork needed as a foundation or as a scaffold” [IAG_SB]. Mhaígh Múinteoir Brian go raibh sé dúshlánach na tascanna ar fad a chur i gcrích sa tréimhse ama a bhí ar fáil do gach timthriall agus mhothaigh sé go raibh an iomarca tascanna ann don amlíne agus gurbh fhearr dó spás a fhágáil eatarthu. B’fhearr leis dá mbeadh ní ba mhó acmhainní tacúla curtha ar fáil chun spás a chruthú idir na tascanna: “I had to design a lot of my own PowerPoints and materials to get them ready for the tasks” [IAG_SB]. Mar achoimre, is léir go raibh na múinteoirí ó gach scoil ag lorg ní ba mhó acmhainní ach bhí cineálacha difriúla acmhainní ag teastáil sna comhthéacsanna éagsúla.

4.7 Téama 3: Fórsaí Normatacha

I ngach comhthéacs, dar ndóigh, bíonn tionchar faoi leith ag na fórsaí normatacha ar chleachtas na múinteoirí. Míníonn Van den Branden (2016) go bhfuil ar an múinteoir a bheith ina ghníomhaire athraithe chun srianta normatacha agus institiúideacha a shárú má chuireann an múinteoir roimhe FTBT a chur chun cinn i scoil nua. Ba iad na fórsaí a tháinig chun cinn ó shonraí na múinteoirí ná aois, cumas agus guth na scoláirí. Mar aon leis sin, labhraíodh faoin bhfócas a bhíonn ar an ngramadach, agus ba léir go raibh an fócas sin ceangailte le

cúltionchar ó na scrúduithe. Anuas air sin labhair na múinteoirí faoi fhóirsteanacht na hidirbhliana le leas a bhaint as FTBT chun na scileanna cumarsáide a chleachtadh. Míníonn Aliasin et al. (2019) go bhfuil sé dodhéanta múinteoirí a mhealladh chun triail a bhaint as FTBT ach amháin má léirítear go bhfuil sé indéanta leas a bhaint as an modh teagaisc ar bhealach atá comhchuí leis an stíl cheannasach teagaisc atá ag an múinteoir.

4.7.1 Guth na scoláirí

D'aithin Gráinne ó Scoil A An Traein faoin Talamh mar an tasc ab fhearr ó thaobh na foghlama de agus chreid sí gurbh é an tasc ba mhó inar chuir na scoláirí suim: "It was simple, straightforward and they got great benefit from it. They were using Irish and they were helping one another … so we definitely would use that one again" [IAG_SA]. Chreid Gráinne go raibh na scoláirí ag tacú lena chéile agus go raibh sé soiléir go raibh siad ní ba chompordaí leis an tasc sin. Mar a tharlaíonn sé téann tuiscint Ghráinne i gcoinne shonraí na scoláirí iad féin. D'ainmnigh Áine ón scoil chéanna a tasc *Cad is Ainm Dom?* mar an tasc ba thairbhiúla. Thaitin an ceangal leis an gcuraclam léi: "I think that Guess Who was the most beneficial as it linked in well with the topic 'mé féin agus mo chlann'" [IAG_SA].

Mhínigh Áine freisin gur mheas sí go raibh an tasc an-taitneamhach do na scoláirí mar gheall ar na leaganacha éagsúla den chluiche. D'aibhsigh Áine an éagsúlacht sa tasc mar údar inspreagtha: "The students really enjoyed it, like the different variations of the game such as the Disney Version or the Cartoon versions, and students really enjoyed doing those stations within the task" [IAG_SA]. I Scoil B, mhol Brian go gcuirfí tacaíochtaí breise ar fáil chun tacú leis na tascanna FTBT. Luaigh sé "sentence builders" agus "access to more technology such as Audacity" [IAG_SB]. Thug sé le fios go mbaineann na moltaí seo leis na riachtanais a bhíonn ag scoláirí na scoile sin agus leis an gcomhthéacs ina bhfuil sé ag múineadh. Is bogearra fuaime agus foinse oscailte é Audacity. Tá sé saor in aice agus úsáideann múinteoirí

teanga é chun deiseanna a thabhairt do scoláirí le cleachtadh a dhéanamh ar an teanga labhartha.

4.7.2 Cumas agus Aois na Scoláirí

Tugtar le fios sna sonraí gur bhraith na múinteoirí go mbeadh indéantacht FTBT bunaithe go mór ar chumas na scoláirí. Mhaígh Tara i Scoil C nach raibh scileanna cumarsáide ná ginchumais na scoláirí ag teacht leis an tuiscint atá acu ar an teanga: "passively they have massive understanding of the language" [IAG_SC]. Baineann na scileanna gabhchumais leis an léitheoireacht agus an éisteacht agus níor chreid Tara go raibh scileanna idirghníomhaithe cainte na scoláirí ar an gcaighdeán céanna leis na scileanna gabhchumais.

D'aithin na múinteoirí freisin aois na scoláirí ina toisc shuntasach a d'fhéadfadh tionchar a imirt ar chur i bhfeidhm FTBT. Mar shampla, nuair a labhair Gráinne faoi na scoláirí ó na ranganna a bhaineann leis an tSraith Shóisearach, léirigh sí nach mbeadh a bhformhór compordach le tascanna a bhaineann leis an gcumarsáid ó bhéal*:* "the majority of Junior Cycle students would be more comfortable doing written tasks instead" [RAG_SA]. Bheadh rogha na scoláirí ansin ag dul i gcoinne FTBT. Mar aon leis sin mhínigh Gráinne go mbíonn uirthi tuilleadh leideanna a thabhairt do na scoláirí níos óige chun iad a chur ag caint lena chéile: "there's a certain amount of prompting going on" [RAG_SA].

Luaigh Tara freisin go bhfuil difear idir na scoláirí óga agus na scoláirí ní ba shine maidir leis an mbéim a chuirtear ar chleachtadh na scileanna cumarsáide: "they would not do a great deal of it in the junior cycle" [RAG_SC]. Chuir Áine in iúl gur athraigh siad na cúrsaí measúnaithe i Scoil A anuraidh chun an teanga labhartha a chur san áireamh mar chuid den mheasúnú do na scoláirí ní b'óige sa scoil: "Last year we introduced an oral component in first year. It's just a very short piece that they had to prepare and then they had to say it out loud in front of the class. This is in order to stream them for second year" [RAG_SA].

Léirigh sí nach cumarsáid lánbhrí ná caint spontáineach atá i gceist. Mhínigh Áine go bhfuil an bhéim ar an teanga labhartha sa chuid eile den tSraith Shóisearach teoranta do MRB2 (Mír 1.4.1): “I don’t think in second year currently we have any formal oral assessments but in 3rd year we have MRB 2. So that would be their oral assessment in 3rd year …” [RAG_SA]. Maidir leis na scoláirí ní b’óige sa scoil, d’áitigh Gráinne gur cuireadh béim ní ba mhó ar an teanga ó bhéal leis na ranganna sin nuair a bhí béaltriail le déanamh acu mar chuid den Teastas Sóisearach: “We did when we had the oral Irish in the Junior Cert” [RAG_SA].

I gcodarsnacht leis seo, mhaígh na múinteoirí go gcuireann na scoláirí ón tSraith Shinsearach ní ba mhó suime sa teanga labhartha. Cuir i gcás an ráiteas seo ó Mhúinteoir Áine i scoil A: “Well definitely the senior students, they prefer talking I think, they’re more confident about talking. So, they like to ask each other the questions including the oral Irish questions.”[IAG_SA] Anuas air sin, mhínigh Áine go mbíonn scoláirí ón séú bliain sásta cleachtadh a dhéanamh ar na scileanna cumarsáide go neamhspleách: “You can leave them a bit more to their own devices” [RAG_SA]. Léiríodh sna sonraí gur mheas na múinteoirí go raibh ní ba mhó gníomhaíochta agus aibíochta ag na scoláirí ní ba shine agus go bhféadfaí ní ba mhó freagrachta a fhágáil orthu agus iad i mbun tascanna. Léirigh Gráinne go dtugann sí faoi deara athrú mhór sna scoláirí nuair a théann siad isteach san Idirbhliain ach tugadh le fios go bhfuil an tsuim seo ceangailte leis na scrúduithe stáit: “You do see a big difference once you get to Senior Cycle in Transition Year actually the confidence grows and students realise that there’s a certain expectation with the oral Irish component being weighted so heavily at Leaving Cert” [RAG_SA]. Mhínigh Múinteoir Tara go bhfuil an tsuim sa teanga labhartha comhchoiteann i measc na scoláirí atá aici san Idirbhliain: “They have all expressed an enthusiasm for learning Irish and have told me that what they really want to be able to do with Irish is to be able to speak it.” [RAG-SC]. Tugtar le fios sna sonraí go bhfuil sé níos réalaíche FTBT a chur ar bun ag an iar-bhunleibhéal leis na scoláirí atá níos sine.

4.7.3 Feiliúnacht don Idirbhliain

Bhí an ceathrar múinteoirí ar aon intinn go mbeadh an Idirbhliain ar an mbliainghrúpa ab oiriúnaí chun leas a bhaint as na tascanna seo. I measc na cúiseanna don tuairim seo mhínigh na múinteoirí go mbeadh ní ba mhó saoirse agus solúbthachta ar fáil san Idirbhliain mar nach bhfuil an clár staidéir ansin ceangailte le scrúduithe stáit agus mar sin nach bhfuil na múinteoirí ag maireachtáil faoi scáth na measúnuithe. Chuir Gráinne ó Scoil A an tuairim seo in iúl: "I would just use them with my transition year students in the future" [IAG_SA]. Anuas air sin, mhínigh Tara i Scoil C go bhfuil an Idirbhliain níos feiliúnaí chun modhanna nua a thriail a bhuí leis an tsaoirse atá ar fáil ansin: "at least in transition year we can do what we want to do most of the time" [RAG_SC]. D'aontaigh Brian i Scoil B leis an tuairim sin: "there is more freedom with non-examination years to do that" [IAG_SB].

Chruthaigh Brian ceangal idir an Idirbhliain agus na deiseanna atá ar fáil ansin chun tacú leis an bhfoghlaim ghníomhach: "I find active learning is the most effective method and I suppose there is more freedom with non-examination years to do that" [RAG_SB]. D'aibhsigh Brian arís go gcuireann an measúnú stáit atá ann faoi láthair isteach ar na deiseanna atá ag múinteoirí na scileanna idirghníomhaithe cainte a chleachtadh le linn na gceachtanna Gaeilge. Ba léir ó na sonraí go raibh na múinteoirí den tuairim go mbeadh spás ar fáil san Idirbhliain le triail a bhaint as FTBT agus chuir siad go leor tuairimí ar fáil chun tacú leis an dearcadh seo.

4.7.4 Fócas Ceart ar an nGramadach

Ba léir ó na sonraí gur bhraith na múinteoirí go mbeidís in ann cúrsaí gramadaí a láimhseáil i gceart le linn na gceachtanna FTBT. Thaitin sé le Gráinne nach mbeadh aon cheacht a bheadh bunaithe ar FTBT teoranta go hiomlán do chúrsaí gramadaí: "It's (TBLT) more interesting than having a whole class based on grammar" [IAG_SA]. Chreid Gráinne

freisin go raibh buntáiste faoi leith ag baint le timthriall an taisc chun cleachtadh a dhéanamh ar nathanna éagsúla: “I think the focus on form is an effective way to teach grammar as they are repeating the grammar points and we are repeating the grammar points with them as well and repetition works well” [IAG_SA]. Léirigh sí go raibh modh teagaisc ar fáil le filleadh ar phointí gramadaí tríd an athrá. Níor labhair ceachtar de na múinteoirí ó Scoil A faoin anailís ar an teanga ba chóir a dhéanamh mar chuid den iarthasc. Mar sin féin, mheas Gráinne go raibh an cur chuige seo ní ba shuimiúla do na scoláirí ná ceacht a bheadh bunaithe go hiomlán ar an ngramadach: “It’s a good way of seeing patterns while learning the grammar and it’s a better than doing a whole class on grammar because students find that uninteresting as times.”[IAG_SA].

Léirigh Gráinne freisin gur féidir le scoláirí a dtuiscint ar an gcruinneas a fheabhsú trí úsáid a bhaint as an ngramadach ina gcuid Gaeilge labhartha: “using the grammar within their spoken Irish, I would find sufficient.” D’aithin Áine go mbeadh FTBT in ann freastal ar rogha na scoláirí gan ceacht iomlán gramadaí a mhúineadh: “It’s better than doing a whole class on grammar because students find that uninteresting.” {IAG_SC]. Mheas sí go raibh sé ní ba thairbhí gnéithe gramadaí a chomhtháthú le húsáid na teanga ná ceachtanna gramadaí a mhúineadh mar aonad ar leith agus tagann an tuairim sin le FTBT mar mhodh teagaisc.

Mar aon leis na múinteoirí ó Scoil A bhí Múinteoir Brian compordach leis an bhfócas a chuireann FTBT ar an gcumarsáid thar an teagasc atá foirmdhírithe agus bhraith sé go raibh sé in ann a bheith dílis dá stíl teagaisc féin agus FTBT in úsáid aige: “I would only focus on a bit of grammar if it is relevant…I would try to make it relevant so as not to teach the grammar in isolation…. I wouldn’t do a full grammar class ever” {IAG_SB]. Léirigh Brian gur fearr leis an ngramadach a mhúineadh i gcomhthéacs úsáide seachas mar ábhar scoite. Bhí Brian den tuairim freisin go raibh cothromaíocht chuí idir tascanna cumarsáide agus fócas ar an bhfoirm ar fáil le FTBT.

Mhínigh Tara go gcuirtear isteach ar an idirghníomhú go mór nuair atá an iomarca béime ar an gcruinneas agus b'fhearr léi é sin a sheachaint: "you do not want to get too focused on the grammar because then they get hung up on that instead of on the communication" [RAG_SA]. Léirigh Tara dearcadh difriúil maidir le teagasc gramadaí: "I think probably a deep dive into grammar points should be done separately." [RAG_SC]. Níor dhóigh léi gur leor iad na tascanna cumarsáide lá i ndiaidh lae chun teacht isteach ar an gcruinneas.

Mar chuid den bhreathnóireacht i Scoil B, rinneadh an nóta faoin mbealach ar fhigh Brian fócas ar na foirmeacha isteach sna anailís go paiteanta: "rinne an múinteoir intreoir ar na ranna cainte mar aon le comhréir na Gaeilge le linn na hanailíse ag deireadh an cheachta" (BrSB). Tríd is tríd, bhraith na múinteoirí go raibh sé inghlactha tús áite a thabhairt don chumarsáid thar an gcruinneas le linn na dtascanna. Nuair a dúirt Múinteoir Brian: "the whole purpose of any language is communication." [IAG_SB]. Léirigh sé a dhearcadh dearfach i leith FTBT agus an bhéim a chuireann sé ar chumarsáid lánbhrí mar bhunchloch le sealbhú na teanga a chothú.

4.8 Téama 4: Measúnú

Faoin téama seo déantar plé ar an gcúltionchar mór atá ag na scrúduithe stáit ar mhúineadh na Gaeilge sna scoileanna rannpháirteacha. Mar aon leis sin, tá cur síos ar na tuairimí láidre a bhí ag an múinteoir Brian i Scoil B maidir leis na deiseanna a chuireann FTBT ar fáil chun an measúnú múnlaitheach a chur chun cinn sna scoileanna T2 nuair atá na scileanna cumarsáide á bhforbairt ag na scoláirí. Is é an tríú ceist atá pléite faoin téama seo ná cúrsaí ama agus an áit is fearr ar an bhféilire atá molta ag na múinteoirí chun leas a bhaint as FTBT leis na bliainghrúpaí éagsúla.

4.8.1 Cúltionchar na Scrúduithe

Is iomaí tagairt i sonraí na múinteoirí a bhain leis an measúnú stáit. Labhair an ceathrar acu faoi ghnéithe éagsúla de na measúnaithe agus an tionchar i imríonn siad ar an teagasc agus ar an bhfoghlaim. Mhínigh Brian, mar shampla, go mbíonn sé faoi bhrú ó thaobh chúrsaí ama de chun an cúrsa staidéir a chur i gcrích: "As we have a state exam to try and meet and the curricula is quite fast" [RAG_SB]. Ansin, thug Gráinne le fios go mbíonn na scoláirí an-airdeallach faoin mbéaltriail sa tSraith Shóisearach mar go bhfuil go leor marcanna ar fáil ansin: "We're always conscious that 40% of the Leaving Certificate is going towards the speaking" [RAG_SA]. Dá bhrí sin, mhínigh Áine go gcuireann sí am rialta ar leataobh gach lá don obair ó bhéal nuair atá sí ag plé le ranganna sinsearacha: "I would certainly with a Senior Cycle Class I'd try and do a bit each day maybe 5 or 10 minutes you know on a Sraith Pictiúr" [RAG_SA]. Déantar é seo le dul i dtóir na marcanna atá ar fáil sa bhéaltriail

Maidir leis an ullmhúchán don bhéaltriail chuir Áine in iúl go mbaineann scoláirí leas as scripteanna chun freagraí a fhoghlaim de ghlanmheabhair: "Coming up to the exams they find them useful." Ar an ábhar céanna, mhínigh Gráinne go bhfuil an script in úsáid acu mar cúltaca: "They do like to have the script as just a bit of a caution … then they might be able to recycle a phrase." [RAG_SA]. Bheadh an chumarsáid bunaithe ar script mheicniúil in ionad a bheith spontáineach agus a bheith lán le brí.

D'aibhsigh Tara codarsnacht idir na tascanna FTBT agus na gníomhaíochtaí rialta a bhíonn á gcleachtadh ag na scoláirí nuair atá siad i mbun cleachtaidh don bhéaltriail: "At the beginning they felt very helpless and very exposed because all their other speaking opportunities are very controlled." [IAG_SA].Thug na múinteoirí le fios freisin go mbíonn an fócas ar an scrúdú ag éirí níos géire nuair atá na scoláirí ag freastal ar na blianta sinsearacha. Léirigh Áine an tuiscint seo faoin Ardteistiméireacht: "Definitely at Leaving Cert it would be

much more exam focused." [RAG_SA]. Ar an ábhar chéanna mhínigh Gráinne go mbaintear leas as na measúnuithe sa scoil mar chleachtadh ar an mbéaltriail a dhéantar mar chuid den mheasúnú stáit: "Before the Christmas or the oral part of the summer exams, we will focus more on the traditional style of oral" [RAG_SA].

Tharraing Tara aird ar an difríocht idir cumas scríbhneoireachta na mac léinn agus na scileanna idirghníomhaithe cainte a bhí acu: "They can throw out a little paragraph … but ask them 'Cén t-am é?' and they're totally flummoxed." [RAG_SC]. Tugadh le fios nach féidir leo plé leis an teanga i bhfíor-am. Ar an iomlán, bhí tagairtí rialta sna sonraí don bhéaltriail, na freagraí atá curtha de ghlanmheabhair agus don tionchar a bhí ag riachtanais an mheasúnaithe ar an teagasc agus ar chleachtadh na teanga labhartha sa seomra ranga.

4.8.2 An Measúnú chun Foghlama nó an Measúnú Múnlaitheach

Bhí go leor tuairimí ag Múinteoir Brian faoin bhféidearthacht a bheadh aige FTBT a úsáid mar uirlis don mheasúnú chun foghlama: "As a method of assessment for learning, I found that it was actually quite good, quite effective as the students became more active" [IAG_SB]. Mhínigh Brian nach féidir an deis seo a thapú má dhéantar na tascanna lá i ndiaidh lae gan staonadh: "… you couldn't do them one after the other" [IAG_SB]. Anuas air sin, bhraith Múinteoir Brian nach féidir teacht aniar aduaidh ar na scoláirí le tasc gan coinne: "You'd have to do a bit of groundwork and prep work …" [IAG_SB]. Leag múinteoir béim ar an teagasc teagmhasach mar ghné den mheasúnú chun foghlama. Moladh an t-aiseolas ceartaitheach a thabhairt beo nuair a thagann earráidí chun cinn: "If there's any major mistakes then I address them there and then" [IAG_SB]. Anuas air sin, d'aithin Brian go raibh lúb aiseolas ar fáil dó le linn na dtascanna agus bhí sé in ann na bearnaí in idirtheanga na scoláirí a aimsiú, a bhuí leis an lúb sin: "You'd find the common areas of grammar that the students themselves aren't OK with and then you'd address them" [IAG_SB].

Mar aon leis seo níor chreid Brian go raibh feidhmiú FTBT teoranta don mheasúnú múnlaitheach ach d'aithin sé an acmhainn chun leas a bhaint as an modh teagaisc don mheasúnú suimitheach. Mhol sé go bhféadfaí tascanna a athúsáid chun dul chun cinn na scoláirí a mheas: *"*We could assess how much of that the students had taken with them*"* [IAG_SB]. D'áitigh Brian freisin gur cheart na tascanna féin a úsáid mar uirlisí measúnaithe: "Use the tasks themselves as the form of assessment for learning as opposed to assessment of learning" [IAG_SB]., ardaíonn Brian an tsaincheist níos leithne a bhaineann leis an measúnú tascbhunaithe (Norris & East, 2021). Maidir leis an measúnú suimitheach, mhol Brian tascanna a nascadh le hagallaimh ghearra chun foghlaim na scoláirí a mheas: "… you could probably [do] an exit interview after you've done the tasks" [IAG_SB]. Ba é Brian an t-aon rannpháirtí a mhol FTBT mar uirlis don mheasúnú múnlaitheach agus suimitheach.

Léirítear i dtuairimí Mhúinteoir Brian go bhféadfadh FTBT feidhmiú mar uirlis fhónta don mheasúnú chun foghlama. Mhínigh an múinteoir gur cruthaíodh deiseanna le FTBT chun rannpháirtíocht na scoláirí a mhéadú agus mar sin bhí sé in ann eolas faoi bhearnaí san fhoghlaim a bhailiú go leanúnach. Thug Brian le fios, áfach, go raibh go leor le déanamh aige leis an scoláirí chun tairbhe iomlán a bhaint as an gcur chuige. Tagann dearcadh Mhúinteoir Brian le moltaí Willis agus Willis (2007). Mínítear go bhfuil an réamhthasc ina chineál scaflála agus tá sé bunriachtanach é a dhéanamh i gceart le deimhniú go bhfuil na scoláirí réidh don tasc é féin. Tugtar le fios nach féidir le scoláirí ag leibhéal A2 tabhairt faoi thasc ar bith gan tacaíocht. Mar aon leis seo, míníonn Ellis (2003) go bhfuil an t-am pleanála iomlán riachtanach ionas go mbeadh seans ag na scoláirí a gcuid tuairimí agus a n-acmhainní teanga a eagrú roimh an tasc. Glactar leis go bhfuil nasc idir tréimhse na pleanála agus líofacht na scoláirí le linn thimthriall an taisc.

4.8.3 Tráth na Scoilbhliana agus Cúrsaí Ama

Rinne na múinteoirí ó na trí scoil tagairtí don fhéilire mar aon le tagairtí don sceideal laethúil agus iad ag caint faoi fheiliúnacht FTBT ina gcomhthéacs féin. Mhínigh Gráinne ó Scoil A go mbeadh sé deacair tabhairt faoi FTBT ag tús na bliana le rang nua: "… the time of the year as well. I think there's a certain amount of, you know, building rapport … depending on how comfortable they feel" [RAG_SA]. Léiríodh gur chóir aithne a chur ar na scoláirí sular tugadh faoi thascanna idirghníomhacha mar seo. Thug Áine ó Scoil A le fios go mbeadh sé deacair aghaidh a thabhairt ar FTBT le bliainghrúpaí éagsúla nuair atá siad ag druidim le scrúduithe na scoile um Nollaig agus arís roimh an samhradh: "… if it's before the Christmas or the oral part of the summer exams, we will focus more on the traditional style of oral" [RAG_SA]. D'fhógair Tara ó Scoil C go raibh an clár ama ansin ag athrú ó cheachtanna daichead nóiméad go ceachtanna a mhairfeadh ar feadh uair a chloig: "We're moving to one-hour classes next year and you certainly couldn't spend the hour planning" [IAG_SC]. Léirigh sí an tuiscint nach mbeadh aon tasc teoranta do lá amháin. Maidir leis an gclár ama, arís chuir Brian in iúl go mbeadh fáilte ní n'fhearr ag na scoláirí roimh na tascanna ag brath, mar shampla, ar cúrsaí sceidealaithe: "… depending on the timing during the day, etcetera … they could be more receptive …" [IAG_SB]. Bhraith na múinteoirí go mbeadh pointí faoi leith le linn na bliana agus amanna i rith an lae oiriúnach chun triail a bhaint as na tascanna seo. Bheadh ar an múinteoir na cúrsaí seo a mheas ina gcomhthéacs féin.

4.9 Torthaí na Sonrái a Bhaineann le Braistintí na scoláirí

Aithníonn Philp agus Duchense (2016) ceithre ghné éagsúla a chuireann leis an spreagadh. Baineann na gnéithe éagsúla leis na mothúcháin, iompar na scoláirí, cúrsaí sóisialta agus cúrsaí cognaíocha. Tháinig na gnéithe seo ar fad chun cinn i sonraí na scoláirí sna trí scoil. Leagtar na torthaí amach faoi cheithre théama agus baintear leas as athfhriotail ó

na grúpaí fócais chun cuntas a thabhairt ar bhraistintí na scoláirí i leith FTBT.I bhFíor 4.1 tá líon na scoláirí ceangailte le tuairisceoirí cainníochtúla agus baintear leas as na tuairisceoirí seo síos tríd an anailís ar shonraí na scoláirí.

Fíor 4.1

Tuairisceoirí Cainníochtúla do na Scoláirí ó na Grúpaí Fócais

Líon na Rannpháirtithe	Tuairisceoir
1-4 Rannpháirtí	...líon beag de na scoláirí rannpháirteacha...
5-7 Rannpháirtí	...roinnt scoláirí rannpháirteacha...
6-9 Rannpháirtí	...go leor scoláirí rannpháirteacha...
10-13 Rannpháirtí	...níos mó na leath de na scoláirí rannpháirteacha...
14-17 Rannpháirtí	...formhór mór na scoláirí rannpháirteacha...
18 Rannpháirtí	...gach scoláire rannpháirteach...
18 Rannpháirtí	...gach scoláire rannpháirteach...

4.10 Téama 1: Mealltach agus Spreagúil

Chonacthas sna sonraí ó na grúpaí fócais gur chreid na scoláirí i gcoitinne go raibh na tascanna ina n-údar gníomhaithe agus spreagtha. Sa chéad scoil dúirt Dalta5A, “I think it’s a really good way to get students to interact with each other” agus tagann tuairimí de roinnt scoláirí eile sa scoil chéanna leis an tuiscint sin. Cuir i gcás an ráiteas seo ó Dhalta7C: “It’s a good way to interact with other classmates especially if you don’t talk to certain people that much… It helps you to learn more Irish than just writing down questions or essays and it was engaging….” Sonraítear na torthaí faoi cheithre fhotheideal agus ceanglaítear na torthaí le friotal na scoláirí. Cuirtear tús leis an anailís ar shonraí na mac léinn Mír 4.22.

4.10.1 Spraíúil agus Sóisialta

Ar an gcéad dul síos labhair na scoláirí go minic faoi na deiseanna a bhí acu aithne a chur ar dhaoine nua nuair a bhí siad ag bogadh ó stáisiún go stáisiún le linn cuid de na tascanna. Bhí téama láidir ag dul síos trí na sonraí ó na grúpaí fócais maidir leis an spraoi. Mar shampla, sa chéad ghrúpa fócais dúirt Dalta3A: “It was a fun game instead of just having

a conversation" [GF_SA] agus í ag labhairt faoin tasc *Aimsigh an Difear*. Bailíodh tuairimí mar seo sna sonraí a bhain le scoláirí eile i Scoil A. Dúirt Dalta2A: "It's a nice way of learning a new language" [GF_SA]. Dúirt Dalta2A: "I thought all the tasks were really good and they were fun to do" [GF_SA]. Dúirt Dalta4A: "I found it very fun and enjoyable" [GF_SA]. Dúirt Dalta6A: "It was fun to work with other people because sometimes when you are working by yourself it just gets a bit boring" [GF_SA]. Bhraith Dalta8C go raibh na ceachtanna taitneamhach freisin: "Yeah, it was, like, really fun. And it kind of broke up the day. Like instead of just usual classes ..." [GF_SC]. Ba léir ó na sonraí gur thaitin gné shóisialta na gceachtanna le mórchuid na scoláirí.

4.10.2 An Fhoghlaim Ghníomhach agus Idirghníomhach

Ba iomaí tuairim a bhí ag na scoláirí rannpháirteacha sna trí scoil faoin tairbhe a bhain siad féin as an bhfoghlaim ghníomhach. Mar shampla, dúirt Dalta1A go raibh sí ag smaoineamh ní ba mhó nuair a bhí FTBT ar bun: "It also makes you put your thinking cap on if you don't know a word. It makes you think of it or search it up, so you get better at it" [GF_SA]. Léirigh roinnt scoláirí sna grúpaí fócais gur aithin siad nasc soiléir idir FTBT agus an fhoghlaim ghníomhach. Dúirt Dalta2A go raibh an cur chuige ní ba thairbhí mar go raibh sí ag plé le hábhair éagsúla: *"*It's a bit more beneficial cause it is a form of active learning… so you're actually doing stuff and interacting with the material and engaging with it…" [GF_SA]. Rinne Dalta2A cur síos freisin ar an tasc ceoil agus an nasc lena garthimpeallacht: *"*Yeah, I liked the music one because I thought that even though if you didn't know all the lyrics or anything, you could still like you were, if Irish, you know, the lyrics you still might just see one word that you recognised and then that word could help you know the rest so it got you practising ..." [GF_SA]. Ba léir ó na sonraí gur thaitin an ghné idirghníomhach le Dalta5A freisin: "It's a really good way of interactive learning, so I'd really recommend it" [GF_SA]. Mhínigh DaltaB2 gur chuir sé suim san éagsúlacht a bhí ar fáil le linn na

gceachtanna: *"*We were not just stuck in the one thing for five or ten minutes instead we were switching and this kept the mind thinking ..." [GF_SB]. Léirigh na scoláirí gur chuir an t-idirghníomhú leis an bhfoghlaim agus go raibh siad ag obair le chéile mar chuid den chomhfhoghlaim idir piaraí.

4.10.3 Na Mothúcháin

Bailíodh meascán tuairimí sna grúpaí fócais nuair a bhí na scoláirí ag caint faoi na mothúcháin. Mhínigh cuid de na scoláirí go raibh siad ar a suaimhneas agus iad ag obair le daoine eile ach mhínigh cuid eile go raibh siad ag mothú ciotach agus míchompordach. Léiríodh go raibh cúiseanna éagsúla leis na tuairimí seo. Bhí Dalta5A dearfach faoin gceist seo: "We got to speak to people that I didn't talk to before and … bond over those memories" [GF_SA]. I gcodarsnacht leis sin, ón scoil chéanna dúirt Dalta4A: "Trying to speak Irish with people we didn't really know. It was just kind of awkward and uncomfortable." Chuir ceann de na tascanna isteach ar DhaltaB1 go mór: "*Guess Who*, I got annoyed over it and I couldn't find out who I was, so I just gave up on it" [GF_SB]. Ba léir ón méid a dúirt na scoláirí go raibh mothúcháin éagsúla acu. Bhí cuid acu ag baint taitneamh as an idirghníomhú le daoine nua, cuid eile ag mothú míchompord agus scoláire amháin ag cur síos ar an bhfrustrachas a tháinig air le linn tasc amháin.

4.10.4 Sos ón Leabhar agus Éagsúlacht

Luaigh deichniúr de na scoláirí go raibh siad sásta leis an sos ón téacsleabhar agus léirigh trí scoláire dhéag go raibh siad sásta leis an sos ón méid scríbhneoireachta a dhéanann siad sna ceachtanna Gaeilge de ghnáth. Labhair Dalta3A faoin ábhar seo faoi dhó: "I think it makes the classes more interesting instead of just sitting around with a textbook open" agus "It's good if you don't like textbooks or sitting in class writing out paragraphs about Irish" [GF_SA]. Tháinig sonraí ó Dhalta7A leis an mbarúil seo freisin: "I like that we were doing

something different. We were not always writing" [GF_SA]. D'fhógair Dalta4C gur labhair sé ní ba mhó Gaeilge nuair a bhí FTBT in úsáid acu: "Yeah, I did because we had to talk to each other and usually, we just write stuff and there's no conversing" [GF_SC]. Léirigh Dalta2C freisin go raibh an sos ón leabhar ag cur leis an méid Gaeilge a labhair sé: "Yes, I think we did talk more before; we were not just doing a lot of written work" [GF_SC]. Mhínigh DaltaB2 go thaitin an nuálaíocht leis: "I thought it was something interesting because it's something new instead of just writing all the time, and it's a different way of learning" [GF_SB]. Ba léir ó na grúpaí fócais ar fad gur thaitin an sos ón obair aonair a bhaine leis an téacsleabhar go mór leo.

4.11 Téama 2: An Fhorbairt Bhraite

Déantar cur síos sa mhír seo ar na tuairimí a bhí ag na scoláirí maidir leis an dul chun cinn a bhí déanta acu le linn an gceachtanna FTBT. Ar an gcéad dul síos, mhaígh go leor scoláirí gur labhair siad ní ba mhó Gaeilge nuair a bhí siad ag obair i ngrúpaí. Mar aon leis sin, bhraith na scoláirí gur chuir FTBT lena bhféinéifeachtúlacht agus chiallaigh sé sin go raibh fonn orthu ní ba mho Gaeilge a labhairt agus iad i mbun cumarsáide lánbhrí. Tá an dá ghné pléite sna míreanna romhainn.

4.11.1 Breis Gaeilge á Labhairt agus Stór Focal níos Fearr

Aimsíodh dhá dhearcadh éagsúla sna sonraí ó na grúpaí fócais nuair a labhair na scoláirí go follasach faoin méid Gaeilge a labhair siad le linn na gceachtanna FTBT. Cheap gach scoláire a ghlac páirt sna grúpaí fócais i Scoil A agus Scoil C go raibh ní ba mhó Gaeilge labhartha in úsáid acu le linn an taighde. Mar shampla, dúirt Dalta4C: "I think we spoke a bit more because we don't really speak that much in a normal Irish class." Léirigh Dalta 6A an fáth gur labhair sí ní ba mhó Gaeilge: "I think we did a lot more talking in Irish because that was the way you had to complete the activity." Ó thaobh na Gaeilge labhartha

de, bhí codarsnacht idir na sonraí ó Scoil B agus na sonraí ón dá scoil eile. Cuir i gcás na tuairimí seo a bailíodh ó na scoláire Dalta B1 i Scoil B: “No, I thought you were speaking more English because ... it was mostly just English I thought.” Bhí Dalta B2 ar aon fhocal lena chomhscoláire: “I feel like they speak more English than Irish, like in the classes and during the games I felt like we just spoke more English than Irish” agus léirigh Dalta B3 an tuairim chéanna: “it was mostly just English I thought.”

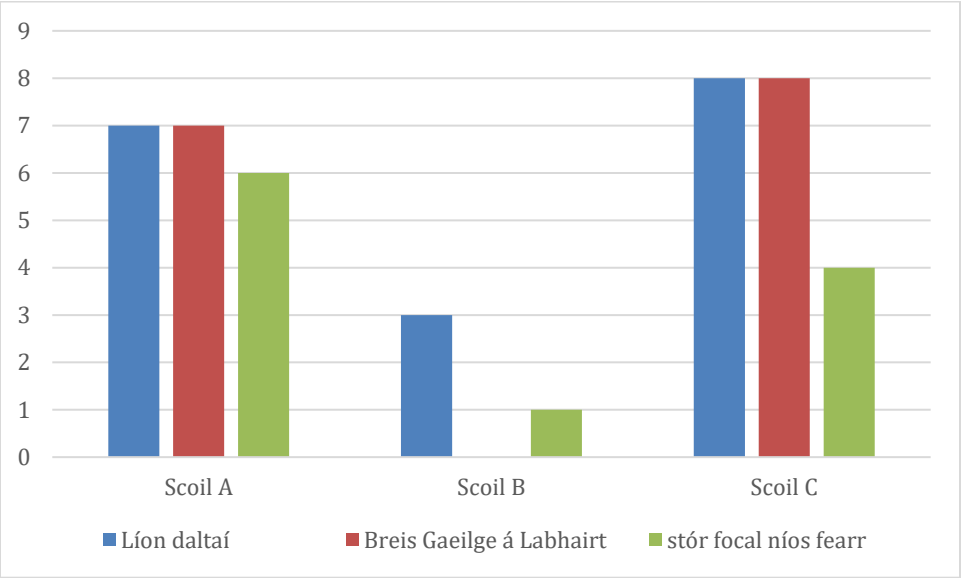
Ar an iomlán léirítear i dtuairimí na scoláirí gur bhraith siad gur féidir le FTBT a bheith ina mhodh teagaisc éifeachtach chun iad a chur ag caint ní ba mhó sa Ghaeilge ag brath ar chaighdeán an taisc. Léirigh ní ba mhó ná leath de na scoláirí go raibh stór focal ní b’fhearr acu tar éis na hidirghabhála. Bhí Scoil A ar an scoil ba dhearfaí maidir leis an tuairim sin, mar ansin bhí seisear as an seachtar ar fad ag rá gur cheap siad gur labhair siad ní ba mhó Gaeilge nuair a bhí na tascanna in úsáid acu. Tá cúpla ráiteas táscach ó Scoil A curtha san áireamh anseo. Dalta5A: “I think we definitely used a lot more spoken Irish … we actually got to talk to people” [GF_SA]. Dalta7A: “I think we did speak a lot more Irish … I actually like that we get to talk a bit more” [GF_SA]. Léiríodh arís gurbh fhearr leo ceachtanna ina raibh an bhéim ar an teanga labhartha.

Maidir leis an méid Gaeilge a bhí á labhairt le linn na dtascanna, bhí fothéama ar fáil sna sonraí i Scoil C nach raibh le feiceáil sa dá scoil eile. Chuir na scoláirí béim ar an tábhacht a bhain le críochnú an taisc. Léirigh triúr cailíní mar aon le buachaill amháin i Scoil C go raibh críochnú an taisc ar intinn acu agus go raibh sé ina údar inspreagtha a chuir leis an méid Gaeilge a labhair siad. Dalta3C: “Yeah, I do think we talked more because that was the only way to complete the stuff” [GF_SC]. Dalta8C: “… we did talk more Irish, especially since it was seen like a reward to play the games, so everyone wanted to” [GF_SC]. Dalta7C: “… to finish this exercise you have to talk in Irish” [GF_SC]. Lasmuigh de Scoil C d’aithin Dalta 6A fadhb a d’eascair as an mian chun an tasc a chur i gcrích: “… started speaking

English when tasks got harder" [GF_SA]. Tá ábhar machnaimh do thaighdeoirí. Tá barrachairt i bhFíor 4.2 ina bhfuil sonraí ann ó na trí ghrúpaí fócais maidir leis an nGaeilge labhartha a bhí in úsáid ag na scoláirí le linn na dtascanna.

Fíor 4.2

Braistintí na Scoláirí faoin Méid Gaeilge a Labhair siad



4.11.2 Eifeachtúlacht na Scoláirí

Léirigh na scoláirí sna grúpaí fócais go raibh siad ag mothú ní ba chumasaí agus ní ba dhearfaí faoin nGaeilge le linn na gceachtanna FTBT. Anuas air sin, rinneadh go leor tagairtí indíreacha inar sonraíodh go raibh éifeachtúlacht na scoláirí ó thaobh labhairt na Gaeilge de ag méadú faoi anáil FTBT. Dúirt Dalta5C go raibh sé ag baint taitneamh as an deis labhairt le daoine eile: "It was really engaging because we don't really speak enough Irish in class… so it was good to talk with other people" [GF_SC]. Luaigh Dalta5A go raibh an cur chuige ag cabhrú léi nasc ní b'fhearr a dhéanamh leis an nGaeilge: "It's a really good way to gain a relationship with the Irish language" [GF_SA]. Dúirt Dalta7A go raibh sí dearfach faoin teanga bheo agus iarrachtaí chun dul chun cinn a dhéanamh léi: There's nothing wrong in speaking Irish … that's how you are going to get better" [GF_SA]. Luaigh Dalta4A go raibh

sé úsáideach do dhaltaí ní b'óige chun iad a spreagadh: "I think it's good, especially for younger kids to get them speaking Irish more and get them more excited about speaking Irish" [GF_SA]

Dúirt gach scoláire i Scoil A agus gach scoláire i Scoil C gur bhraith siad go raibh ní ba mhó Gaeilge á labhairt acu le linn an taighde. Chuir Dalta8C an tuairim seo in iúl go soiléir: "Everyone wanted to speak Irish because it was seen like a reward" [GF_SC]. Léirigh roinnt scoláirí go raibh siad in ann bearnaí ina gcuid Gaeilge a líonadh le cabhair óna gcomhscoláirí. Dúirt Dalta6A: "If you didn't know one of the words in Irish, you could ask someone else and they'd get it for you, or you could just help each other out and give each other hints" [GF_SA]. Labhair Dalta1A faoin ábhar seo freisin: "…great for communicating with others, especially if you didn't know a word they would like help you with it" [GF_SA]. Mhínigh Dalta5A go raibh a stór focal ag leathnú faoi thionchar an chomhair: "When I used the word that they wouldn't understand, it kind of just spreads around the vocabulary that we don't know." Thaispeáin Dalta6C go raibh an comhoibriú riachtanach chun an tasc a chur i gcrích: "…you'd have to like talk to each other and that way you actually figure it out." Chreid DaltaB2 go raibh sé ní b'fhearr a bheith ag obair le daoine nua ar laethanta difriúla: "Working with new people is better than just sitting in the one place … it's good." Mhínigh Dalta6C arís go raibh an comhrá riachtanach chun dul chun cinn a dhéanamh: "I thought it was good because you'd have to talk to each other and that way you actually figure it out." Mar aon leis sin, dúirt Dalta1C go raibh na tascanna ag spreagadh comhrá sa Ghaeilge: "I think they're pretty good because they got you conversing in Irish ..." [GF_SC]. Bhí réimse tuairimí dearfacha faoi eifeachtúlacht na scoláirí.

4.12 Téama 3: Struchtúr an Cheachta

Labhair na scoláirí go minic faoin tábhacht a bhaineann leis an gceacht atá struchtúrtha agus mhínigh siad nach dtaitníonn sé leo nuair atá na ceachtanna róscaoilte.

Léirigh siad go leor tuairimí faoin bpleanáil mar aon leis an tuairisc ba chóir a bheith i gceist tar éis thimthriall an taisc (Willis, 1996). Tá cuid de na tuairimí ceangailte leis an tuiscint atá ag na scoláirí ar ról an mhúinteora agus aibhsítear ceisteanna a bhaineann leis an bhforbairt ghairmiúil. Cuirtear tagairtí don mhalairt fhoghlama san áireamh mar chuid den chuntas freisin.

4.12.1 Tábhacht an Réamhthaisc

Mhínigh formhór mór na scoláirí rannpháirteacha gur chreid siad go raibh an deis don phleanáil roimh an tasc riachtanach don fhoghlaim. As na hocht scoláire dhéag a ghlac páirt sna grúpaí fócais, mhaígh deichniúr acu go follasach gur bhraith siad nach raibh dóthain ama pleanála curtha ar fáil dóibh roimh thimthriall an taisc. An ráiteas seo, cuir i gcás ó Dhatla3C "I think there wasn't much time spent planning…" [GF_SC]. D'aontaigh Dalta7C leis an tuairim seo ach bhí sí ní ba láidre lena tuairim siúd: *"*To be honest we really did no planning*"* [GF_SC]. I Scoil A, luaigh beirt scoláirí fadhbanna a bhain leis an bpleanáil. Dúirt Dalta2A: "At the start, the planning time was really good and then kind of as it went on, the teacher just gave us the task … the planning time kind of got shorter and shorter" [GF_SA]. Tháinig sonraí ó Dhalta4A leis an tuairim chéanna: "I think if we're doing planning time, you need to keep it all the way through" [GF_SA]. Ní raibh gach scoláire i Scoil A ar aon fhocal, áfach. Mar shampla, léirigh Dalta1A tuiscint dhifriúil ar an bpleanáil: "The planning time was fairly good. We got enough time to research words we didn't know…" [GF_SA]. Anuas air seo, mhínigh Dalta5A go raibh an phleanáil cabhrach chun bearnaí a aithint: "I think it was really helpful because we are able to distinguish what kind of words we didn't know and what things we actually needed help for …" [GF_SA]

I Scoil B, mhínigh DaltaB3 nach bhfuil an phleanáil teoranta don seomra ranga: "You could use your homework the night before for preparation" [GF_SB]. Bhí go leor tuairimí ag na scoláirí sna trí scoil maidir leis an nasc idir an teicneolaíocht agus an phleanáil. Chuir

Dalta7A in iúl go raibh cead acu leas a bhaint as an teicneolaíocht leis an taighde a rinneadh ag an tús: “We were allowed to unlock our phones and actually research a word that we didn’t know… I was able to just type them up quickly and then have the answer” [GF_SA]. D’aithin DaltaB1 fadhb leis an seicheamh tascanna nuair a bhí siad róghar dá chéile: “Maybe just don’t do all the tasks together and then you could plan better to get everyone speaking to each other” [DaltaB1]. Mhol DaltaB3 arís go bhféadfaí pleanáil a dhéanamh roimh ré: “You could use your homework the night before for preparation … you could go through pages in the Irish book or google stuff and just study before the task starts.” Ar an iomlán, cheap ní ba mhó ná leath de na scoláirí rannpháirteacha go ndearnadh an phleanáil faoi dheifir.

4.12.2 Tábhacht na hAnailíse ar an Teanga

Nuair a cuireadh ceist ar na scoláirí sna grúpaí fócais faoin anailís teanga i ndiaidh na dtascanna, bhí réimse tuairimí acu. Mheas Dalta B3 go raibh an anailís fiúntach: “I found the grammar analysis good …. also I learned a lot of new words …” [GF_SB]. Sheas an tuairim seo, áfach, i gcodarsnacht le tuairimí go leor scoláirí eile, a dúirt nach ndearna siad mórán anailíse sna ceachtanna. Chreid Dalta7A go raibh an anailís in easnamh: “Maybe one class we did that …” [GF_SA]. D’aibhsigh DaltaB2 an fhadhb chéanna agus é ag caint faoin anailís: “I do not really remember the grammar analysis” [GF_SB]. Mhínigh beirt scoláirí gur eascair an fhadhb seo as an mbrú ama a bhí orthu an tasc a chur i gcrích sular bhuail an clog. Mhair na ceachtanna i Scoil A agus i Scoil C ar feadh daichead nóiméad.

> I think we just spent most of our time doing the task. I think there wasn’t much time spent planning or analysing but, yeah, I think that yeah it would have been much more helpful if we had done more planning. Dalta2C [GF_SC].
>
> A lot of the times we didn’t do it cause the games would run over until the end of class and we just didn’t have time so I don’t think we were actually asked. Well, maybe the first one we were asked, but I don’t think we were asked again.” Dalta3A [GF_SA].

Labhair Dalta7C faoin bhfadhb chéanna agus an bac a cuireadh ansin ar an anailís: “We couldn’t really do [analysis] cause of time, but it would have been helpful to learn where you went wrong” [GF_SC]. Mhaígh roinnt scoláirí gur chóir ní ba mhó anailíse a dhéanamh tar éis thimthriall an taisc. Chreid Dalta5C go mbeadh sé ní b’fhearr, ó thaobh na foghlama de, tuilleadh fócais a thabhairt ar an bhfoirm ag an deireadh: “Analysis would have been helpful” [GF_SC] agus theastaigh é sin ó Dhalta 7A freisin “… but yeah, I think we need more” [GF_SA]. D’aontaigh Dalta 5A leis an tuairim nach féidir faillí á déanamh san anailís: “It would have been helpful if we did actually do [analysis], but we just do the game and after that would be it” [GF_SC]. Chuir Dalta6C in iúl gur féidir nasc níos fearr a dhéanamh leis an saol réadúil má dhéanann tú an anailís minic go leor: “... some of them did help with real world words …. but we didn’t do much analysis” [GF_SC].

Thug roinnt scoláirí le fios gurbh fhearr leo ní ba mhó ama a chaitheamh ar an anailís, agus go raibh sé deacair í a chur san áireamh nuair a bhí tasc nua á dhéanamh acu lá i ndiaidh lae. Luaigh DaltaB1 go mbeadh sé ní b’fhearr an tranglam a bhriseadh suas agus na tascanna a scartha amach óna chéile: “Maybe just don’t do all the tasks together and then you could plan better to get everyone speaking to each other” [DaltaB1]. Chuir DaltaB3 tuairim in iúl chun teacht ar réiteach – mhol sé go bhféadfaí anailís nó ullmhúchán a dhéanamh lasmuigh den rang: “You could use your homework the night before for preparation … you could go through pages in the Irish book or google stuff and just study before the task starts” [GF_SB]. Theastaigh ó DhaltaB3 nach mbeadh gach cuid den tasc á déanamh acu faoi bhrú agus le linn ceacht amháin.

4.12.3 Nasc leis an Saol Réadúil

Aimsíodh béim shuntasach i sonraí na scoláirí faoin nasc idir na tascanna FTBT agus an saol réadúil lasmuigh den seomra ranga. Thug Dalta5B le fios go raibh na ceachtanna ag spreagadh í chun an Ghaeilge a úsáid taobh amuigh den scoil: “It’s just a really, really good

way … to actually start wanting to learn it and actually use it outside of school" [GF_SA]. Rinne Dalta3A comparáid idir na tascanna agus gnáthchúrsaí siamsaíochta: "We were able to speak Irish while doing games that we might play at home and I think it's just a great way of bringing the Irish language into your everyday life" [GF_SA]

Rinne scoláirí eile tagairtí do ghnéithe den saol réadúil a d'fhéadfaí a úsáid mar bhonn do thascanna amach. Mhínigh Dalta8C go mbeadh sé úsáideach dá mbeadh na ceachtanna ceangailte leis na meáin shóisialta: "I think some like social media stuff would be good, because a lot of like Irish and stuff … cause there's a lot of like Irish pages on Instagram and stuff and it just be kind of nice to know the vocabulary around them." Luaigh DaltaB3 roinnt smaointe eile a cheap sé a d'fhéadfadh a bheith praiticiúil agus thar a bheith indéanta: "Maybe a game of snap or have a treasure hunt or maybe even monopoly or scrabble" [GF_SB]. Chuir scoláirí i Scoil C samplaí breise in iúl de thascanna a d'fhéadfaí a dhéanamh agus iad bunaithe ar ghnáthshaol na ndéagóirí. Dúirt Dalta3C: "Yeah, I think some good, maybe conversational work … you'd need a bit of conversational work to even just normal conversation." Mhínigh Dalta8C gur féidir tascanna a dhearadh bunaithe ar an saol ar líne: "…maybe talk about your routine or your morning routine in Irish or you could talk about trends in Irish or even how to post and stuff."

Mhol Dalta6C gur chóir tascanna a dhéanamh atá bunaithe ar ábhair níos coitianta: "I do think that it's really difficult to find a base topic that everybody would have a basic understanding of … but I do agree that like I think it should be more basic things that we're learning." Theastaigh ó Dhalta7C go mbeadh stór focal do na tascanna curtha ar fáil roimh thimthriall an taisc agus gur chóir go mbeadh an friotal sin ceangailte leis an ngnáthshaol laethúil: "I think we should be learning maybe more vocabulary so we can be able to explain things in more detail and we can talk more about just everyday stuff." Thug Dalta7C samplaí de thascanna a d'fhéadfadh a bheith praiticiúil: "… what you do like throughout the day

relating to people's activities and hobbies … or even a task where you are just ordering a meal." Luaigh Dalta3C tasc eile a d'fhéadfadh a bheith bunaithe ar chluichí a imrítear sa bhaile: "So you have a Minecraft picture and you describe it to someone else and they have to build what you are saying and then do vice versa." Faightear léargas ar na riachtanais teanga atá ag na scoláirí sna comhthéacsanna a bhí faoi iniúchadh sa taighde reatha.

4.12.4 Rogha na dTascanna

Chuir na scoláirí go leor tuairimí in iúl faoi chaighdeán na dtascanna. Léiríodh sna grúpaí fócais go raibh rogha na dtascanna, agus mar sin ábhar an cheachta, an-tábhachtach dar leo chun rathúlacht FTBT a dheimhniú. Ba é an tasc *Cad is Ainm Dom?* an tasc is mó ar labhair na scoláirí faoi; léiríodh sna sonraí gur thaitin éagsúlacht an taisc leo. Cuir i gcás na tuairimí seo ó Dhalta6A: "My favourite task was Guess Who because there was more of a variety. You can choose the different characters, or you can choose just who you want to be" [GF_SA]. Roghnaigh Dalta7A an tasc céanna mar a cheann ab fhearr léi freisin: "I also really like The Guess Who, because there were a lot of characters that I knew and that I liked as well such as Teenage Mutant Ninja Turtles … I love them …" [GF_SA]. Bhí an tuairim chéanna le haimsiú sna sonraí a bhain leis an DaltaB3 i Scoil B: "My favourite game was the Guess Who because I just really like Guess Who" [GF_SB]. Thaitin an cluiche céanna le Dalta62 mar gur chreid sí go raibh an stór focal faoi réir aici chun tabhairt faoin tasc: "I really enjoyed The Guess Who one because I found it easiest to do because like I knew most of the words that I had to use like the colour of hair, the colour of eyes if they're wearing glasses or not" [GF_SC]. Maidir leis an tascanna eile, leagtar amach go hachomair i dTábla 4.5 tuairimí éagsúla ó na scoláirí. Feictear, mar shampla, sa tábla sin go raibh na scoláirí níos diúltaí faoin tasc *Traein faoi Thalamh* ní ba mhó ná aon tasc eile.

Tábla 4.5

Líon na dTagairtí maidir leis na Tascanna Difriúla

An Tasc	Dearfach	Diúltach	Achoimre ar Thuairimí na Scoláirí
Cad is ainm dom?	13	7	Chuir an éagsúlacht go mór leis an tasc seo agus mar aon leis sin bhí na scoláirí compordach leis an stór focal a bhí de dhíth don tasc seo.
Aimsigh an Difear	13	12	Bhí na scoláirí deighilte go mór anseo. Bhraith roinnt scoláirí go raibh an tasc go maith chun cleachtadh a dhéanamh ar an stór focal. Chreid scoláirí eile go raibh an cluiche páistiúil nó róshonrach.
Ag Tarraingt Pictiúir	3	0	Bhí roinnt scoláirí i Scoil C an-dearfach faoin tasc seo agus chreid siad gur chuir sé go mór leis an idirghníomhú cainte.
Traein faoi Thalamh	6	1	Ba é an tuairim choiteann ná go raibh an tasc seo mearbhlach agus go raibh na treoracha don tasc seo deacair a thuiscint.
Amhráin & Scannáin	1	3	Cheap triúr de na scoláirí go raibh an téacs don tasc seo róchasta ach thaitin an tasc faoi na hamhráin le scoláire (ceoltóir) amháin.

4.13 Téama 4 Bacainní agus Dúshláin

D'aithin na scoláirí roinnt dúshlán agus bacainní maidir le húsáid FTBT. Chuir na scoláirí in iúl go raibh na treoracha ag tús an cheachta ar an dúshlán ba mhó agus luaigh siad é sin ní ba mhinice ná aon dúshlán eile. Cé gur cuireadh físeáin teagaisc ar fáil (Aguisín X), thug na scoláirí le fios fós go raibh deacrachtaí acu tuiscint a fháil ar na tascanna i gcásanna áirithe. Cuir i gcás ScoláireB1 a mhínigh go raibh deacracht aige le líon na dtascanna agus an sceideal inar tugadh fúthu lá i ndiaidh lae ar feadh míosa: "Maybe just don't do all the tasks together and then you could plan better to get everyone speaking to each other." [GF_SB]

Thuairiscigh roinnt scoláirí go raibh bearnaí sa stór focal a bhí acu sa Ghaeilge. Luaigh siad go raibh sé deacair uaireanta ceisteanna a thuiscint agus freagraí a thabhairt trí mheán na Gaeilge. Mar a dúirt Scoláire 5C: "Some people just didn't really understand the question. So, some people were just doing it in English instead" [GF_SC]. Chuir scoláirí eile síos ar na deacrachtaí a bhain le habairtí iomlána a chumadh sa Ghaeilge. Ní bhaineann na deacrachtaí seo le FTBT amháin, dar ndóigh. Mar aon leis an dúshláin eile, d'aithin roinnt scoláirí go raibh sé deacair díriú ar na tascanna nuair a bhí go leor daoine sa rang. Is é seo an léargas a bhí ag Scoláire 8C: "There was so many of us in the room therefore we didn't really

engage properly cause you could hide in the crowd" [GF_SC] agus bhí tuairim cosúil leis sin ag Scoláire B1 freisin: "Also smaller numbers would mean less people talk over each other." [GF_SB] Ar an iomlán, bhain na dúshláin a d'aithin na scoláirí leis na treoracha a thuiscint, leis an mbealach a raibh na tascanna eagraithe, le heaspa stóir focal Gaeilge, le tuiscint na gceisteanna agus le habairtí iomlána a chumadh sa sprioctheanga. Ainmnítear na dúshláin éagsúla i dTábla 4.6 agus leagtar iad amach in ord íslitheach agus ceanglaítear gach dúshlán sa ghreille le líon na scoláirí a rinne tagairt don ábhar sin.

Tábla 4.6

Forléargas ar na Dúshláin a D'aithin na Scoláirí sna Grúpaí Fócais

	An Dúshlán	Líon Scoláirí
1	Treoracha Doiléire	15
2	Easpa Am Pleanála	12
3	Bearnaí Foclóra	10
4	Dearadh na dtascanna	9
5	Cothromaíocht Teanga	6
6	Grúpaí Móra & Rannpháirtíocht	3

4.13.1 Tuilleadh Tuisceana ag Teastáil

Bhraith formhór mór na scoláirí rannpháirteacha, 15 as 18 acu, nár thuig siad cuid de na tascanna i gceart. Cuireadh cúpla ráiteas táscach san áireamh mar chur síos ar tuiscint na scoláirí. Cuir i gcás, an tuairim láidir a léirigh Dalta4A faoi na míthuiscintí: "We didn't realise that like we're in groups of four, we didn't realise that they all went between each other" [GF_SA]. Anuas air seo, mhínigh DaltaB3 go raibh easpa soiléireachta sna treoracha ina bhac do roinnt scoláirí: "They felt like they needed to be just explained better and then they would have went amazing" [GF_SB]. Thug an scoláire le fios go mbeadh na tascanna ní ba éasca le cur i gcrích dá dtabharfaí míniú ní ba chuimsithí roimh an bpleanáil neamhspleách. Ina theannta sin, bhí deacrachtaí ag roinnt scoláirí leis an teanga a úsáideadh

sna tascanna. Mhaígh Dalta4C go mbeadh treoracha dátheangacha úsáideach in áiteanna: “I couldn’t really understand what we were supposed to do because it was mostly all in Irish” [GF_SC].

Thug na sonraí ó na grúpaí fócais le fios freisin nach raibh cur amach ag roinnt mhaith scoláirí ar struchtúr na dtascanna. Bhí míthuiscintí agus easpa tuisceana le sonrú i measc cuid de na scoláirí maidir leis an méid a bhí le déanamh acu, agus tháinig na saincheisteanna seo chun cinn arís agus arís eile le linn na ngrúpaí fócais.

4.13.2 Measúnú agus Aiseolas

D’aithin roinnt scoláirí ó Scoil A go bhféadfaí nasc a thógáil idir FTBT agus an t-ullmhúchán don bhéaltriail san Ardteistiméireacht. Chuir Dalta2A suim in FTBT mar mhodh foghlama chun ullmhú don bhéaltriail. Aithníodh freisin an tábhacht a bhaineann leis an gcaint os ard mar straitéis chun na scileanna cumarsáide a fhorbairt: “… because it would help with my oral exams and stuff in the Leaving Cert because I definitely need to work on talking in Irish out loud” [GF_SA]. Léirigh Dalta7A go mbeadh na tascanna ina mhodh ní b’fhearr chun cleachtadh a dhéanamh ar an teanga labhartha: “I think we should have more like practise oral tests too, but not in like a way that makes it intimidating” [GF_SA].

Leag beirt scoláirí béim ar an tábhacht a bhaineann leis an abairt mar bhunaonad cumarsáide atá de dhíth don idirghníomhú cainte a thugtar faoi le linn measúnuithe. Nocht Dhalta7A an tuairim seo faoi thábhacht na habairte: “I think I need to learn a lot more sentences, a lot more vocab in order to actually do my orals for my Leaving …” [GF_SA]. Chuir Dalta5A tuairim dhíreach cosúil leis sin in iúl freisin : “… because then we’re actually thinking more in Irish rather than just random words we learned in Junior Infants and it’s going to help us as well in the Leaving Cert.” [GF_SA]. D’aithin Dalta3A gur minic a bhíonn an cleachtadh ar na scileanna idirghníomhaithe cainte teoranta don fhoghlaim de ghlanmheabhair: “… we are learning but we’re not really prepared for our orals in the

Leaving Cert and we're kind of just expected to like learn things off by heart and then just be able to speak it out" [GF_SA]. Cheap Dalta5A go mbeadh buntáiste ag baint leis na tascanna nuair atá siad ag ullmhú don scrúdú scríofa: "… it also helps with learning the kind of vocab that you'll find in like reading comprehensions and like the vocab you'll see in exams as well" [GF_SA].

Mar a tharla sé agus i gcodarsnacht le Scoil A, ní dhearna aon scoláire i Scoil B ná i Scoil C tagairt dhíreach do na scrúduithe stáit agus tugtar léargas ansin ar na comhthéacsanna difriúla ina raibh na rannpháirtithe ag teagasc agus ag foghlaim. Mar sin féin, phléigh scoláirí gnéithe eile a bhain le cleachtadh na Gaeilge lasmuigh den seomra ranga. Mhol DaltaB3 úsáid na teicneolaíochta mar thacaíocht don idirghníomhú cainte: "… maybe have a conversation with *Google Translate* or use some sort of *ChatGPT* or AI" [GF_SB]. Labhrófar faoin ngné seo den FTBT mar chuid den anailís ar na sonraí.

4.13.3 An tUalach Cognaíochta

Léirigh Dalta6C nach raibh cúrsaí a bhain leis an ualach cognaíochta teoranta don Ghaeilge nó fiú teoranta do chúrsaí teangeolaíochta. Nocht sí an tuairim seo agus í ag caint faoin tasc ceoil agus faoin tasc chun na difríochtaí a aimsiú: "The musical one … I didn't know any of the lyrics in English, never mind in Irish" [GF_SC] agus "*Spot the Difference* … was a bit too advanced for us … we weren't really ready for it" [GF_SC]. Bhí codarsnacht idir tuairim Dhalta6C faoi *Aimsigh an Difear* agus tuairim Dhalta2B a cheap nach raibh sé feiliúnach do dhéagóirí: "…*Spot the Difference* was too easy and kind of childish." Mhaígh Dalta7C go raibh fadhbanna tuisceana ag baint le cuid de na tascanna: "Some of the questions you couldn't understand." Léiríodh sna sonraí go raibh roinnt de na scoláirí ag brath ar an teicneolaíocht chun an t-ualach cognaíochta a bhainistiú. Mhínigh Dalta6C: "It was hard to understand the questions … I had to use *Google Translate* to do half the work … kind of defeated the purpose" [GF_SC]. Is léir ón ráiteas seo nach raibh úsáid na teicneolaíochta

teoranta don tréimhse phleanála. Rinne Dalta7C tagairt do na huirlisí aistriúcháin freisin: "… I used *Google Translate* to get the questions and to understand the questions …" [GF_SC].

Thug an Dalta5C le fios go raibh scoláirí ag titim siar ar an mBéarla nuair a bhí an t-ualach cognaíochta ró-ard: "Some people just didn't really understand the question. So, some people were just doing it in English instead" [GF_SB]. Léirigh Dalta5A go raibh brú ar an gcognaíocht ag éirí as an easpa cumais a bhí ag scoláirí chun abairtí as Gaeilge a chruthú as a stuaim féin: "We need to use full sentences instead of just vocab … if it's going to help us in the Leaving Cert" [GF_SA]. Léiríodh nach leor é an stór focal chun comhrá a choimeád sa siúl. Déanfar plé san anailís ar an réimse tuairimí a léirigh na scoláirí faoin ualach cognaíochta agus na deiseanna a bhí acu chun na scileanna idirghníomhaithe cainte a chleachtadh le linn na dtascanna.

4.14 Sintéisiú ar na Torthaí a d'Eascair as na Sonraí

Ba léir ó na sonraí go raibh nasc láidir idir caighdeán an chláir forbartha gairmiúla agus braistintí na rannpháirtithe i leith FTBT. Cé gur cuireadh na torthaí i láthair faoi thrí shnáithe ar leith, tháinig sé chun solais le linn an phróisis go raibh gnéithe de na ceisteanna éagsúla fite fuaite lena chéile, agus léiríodh go raibh idirghaolmhaireacht ann idir na ceisteanna taighde. Mar shampla, aibhsítear sna sonraí gur imir tuiscint na múinteoirí ar bhunphrionsabail FTBT tionchar suntasach ar eispéiris foghlama na scoláirí. Anuas air sin, thug na scoláirí le fios nach raibh FTBT á chur i bhfeidhm go comhsheasmhach ag na múinteoirí uaireanta, agus bhraith siad gur chuir sé sin isteach ar an bhfoghlaim agus ar fhiúntas na gceachtanna. Déantar sintéisiú ar an bhfianaise anois agus béim faoi leith á cur ar an idirghaolmhaireacht thuasluaite.

4.14.1 An Fhorbairt Ghairmiúil mar Bhunús don Athrú Oideolaíoch

Bhí ról na forbartha gairmiúla chun tacú le hathrú oideolaíoch ina théama láidir a d'eascair as na sonraí. Mar shampla, thug na múinteoirí le fios gur chuidigh an oiliúint, an mhúnlóireacht, an t-aiseolas agus na deiseanna machnaimh leo chun tuiscint níos doimhne a bhaint amach ar FTBT agus ar straitéisí chun FTBT a chur i bhfeidhm ar mhaithe leis na scoláirí. Ar an gcaoi chéanna, léiríodh i dtuairimí na scoláirí gur bhain na heispéiris ba dhearfaí a bhí acu leis na ceachtanna ina raibh na tascanna mínithe go soiléir. Thug na scoláirí le fios go raibh an scafláil chuí, mar aon leis an am pleanála, riachtanach do na foghlaimeoirí sular thug siad faoin gcleachtadh ar na scileanna idirghníomhaithe cainte. Ina theannta sin, mhaígh na múinteoirí go raibh an tréimhse forbartha gairmiúla sa taighde reatha róghearr. D'aithin na múinteoirí agus na scoláirí araon gur theastaigh ní ba mhó ama uathu chun tuiscint níos leithne a fhorbairt ar struchtúr na dtascanna, ar an bpleanáil agus ar an anailís teanga. Anuas air sin, thug na múinteoirí le fios gur próiseas leanúnach seachas idirghabháil aonuaire atá de dhíth le hathrú suntasach oideolaíoch a bhaint amach.

4.14.2 Gníomhú agus Lárnacht na Scoláirí

Aithnítear sa litríocht gur gné lárnach den FTBT é gníomhú na scoláirí (East, 2024). Mar chuid den fhorbairt ghairmiúil sa taighde reatha cuireadh béim ar ról an mhúinteora mar éascaitheoir foghlama mar aon le béim ar lárnacht na scoláirí sa phróiseas foghlama. Ina dhiaidh sin, thug na múinteoirí le fios go raibh na scoláirí níos rannpháirtí le linn na dtascanna agus gur thug siad fúthu as a stuaim féin ní ba mhó ná mar a dhéanfaidís le gníomhaíocht ón téacsleabhar. Léiríodh i dtuairimí na múinteoirí gur ghlac na scoláirí tuilleadh úinéireachta ar a gcuid foghlama féin nuair a bhí FTBT á chur i bhfeidhm. Tagann tuairimí na múinteoirí leis na sonraí a bailíodh sna grúpaí fócais, áit ar chuir scoláirí síos ar an taitneamh a bhain siad as an ngrúpobair, as idirghníomhú le piaraí agus as an ról gníomhach a

ghlac siad san fhoghlaim. Thug na scoláirí le fios gur tháinig laghdú ar an imní a bhain le caint os comhair daoine eile nuair a bhí na tascanna á ndéanamh acu sna mionghrúpaí. Mar sin féin, ní raibh an taithí seo comhsheasmhach do gach rannpháirtí. Léirigh scoláirí áirithe, mar shampla, gur mhothaigh siad míshuaimhneach le linn na dtascanna, go háirithe nuair nach raibh an stór focal ná bunstruchtúr na teanga ar eolas acu. Taispeánadh sna sonraí gur aithin na scoláirí go raibh ceangal láidir idir an míshuaimhneas agus an easpa am pleanála a bhí acu, uaireanta, roimh na tascanna.

4.14.3 Ábhair Thacúla agus Nasc leis an Saol Réadúil

Chuir na scoláirí buairt in iúl faoin am pleanála i gcomhthéacs inar mhínigh siad go raibh tuilleadh tacaíochta ag teastáil uathu maidir leis an obair neamhspleách. Tháinig tábhacht na scaflála agus na tacaíochta teanga chun cinn sna sonraí a bhain le gach ceist taighde. Mar shampla, léiríodh sna sonraí a bhain leis an bhforbairt ghairmiúil go raibh meas mór ag na múinteoirí ar an múnlú, ar na cártaí teanga, ar na hacmhainní tacaíochta agus ar na cártaí sracfhéachana a forbraíodh de réir a chéile le linn an taighde. Ina theannta sin, chuir na scoláirí rannpháirteacha béim ar an tábhacht a bhain leis an bpleanáil, leis an stór focal agus leis na habairtí samplacha. Bhí fócas faoi leith ag na scoláirí ar an anailís teanga a bhí ceaptha a bheith ar siúl i ndiaidh gach taisc (Ellis, 2019). Thug na scoláirí le fios go raibh na tascanna i bhfad ní ba dhúshlánaí nuair nach raibh dóthain ama pleanála curtha ar fáil dóibh roimh thimthriall an taisc (Willis, 1996). Cuireadh in iúl freisin go ndearnadh faillí san anailís teanga ag deireadh an timthrialla uaireanta, agus thug na scoláirí le tuiscint go raibh sé deacair dul chun cinn a dhéanamh mura raibh fócas ar fhoirm na teanga san áireamh mar chuid den cheacht FTBT.

Bhí an nasc leis an saol réadúil ina théama athfhillteach a bhí le fáil síos trí na sonraí. Mar thoradh air sin, ceanglaíodh na trí cheist taighde lena chéile nuair a bhí an t-ábhar seo á phlé ag na rannpháirtithe. Léiríodh i dtuairimí na múinteoirí agus na scoláirí gur chuir an nasc

leis an saol lasmuigh den seomra ranga go mór le fiúntas an taisc. Thug na múinteoirí le fios gur tháinig méadú ar rannpháirtíocht nuair a bhí cuspóir praiticiúil ag baint leis an tasc mar chreid na scoláirí gur chuir sé sin le hinchreidteacht FTBT. Mhol na scoláirí go gceanglófaí na tascanna leis na meáin dhigiteacha agus go mbeadh nasc leis an ullmhúchán don bhéaltriail san Ardteistiméireacht ann freisin.

Léirítear sna sonraí go bhfuil ról lárnach ag na measúnuithe stáit sa chéim bheatha ina bhfuil na scoláirí suite mar dhéagóirí. Ní féidir neamhaird a thabhairt ar na tuairimí faoin measúnú a tháinig chun solais sna grúpaí fócais mar is léir go bhfuil nasc idir an measúnú agus riachtanais teanga (Grote & Oliver, 2022) na scoláirí atá ag freastal ar na hiar-bhunscoileanna T2. D'áitigh na scoláirí gur laghdaíodh an t-am pleanála a bhí ar fáil dóibh agus iad ag druidim le deireadh an timthrialla taighde agus níor thaitin sé sin leo. Ardaítear ceist thábhachtach maidir leis an bhforbairt ghairmiúil agus leis an gcaoi ar féidir tacú le múinteoirí chun gnéithe den FTBT, amhail an phleanáil agus an anailís teanga, a chur i bhfeidhm go comhsheasmhach i ngach tasc.

Conclúid

Ar an gcéad dul síos, léiríodh sna sonraí go raibh nasc láidir idir forbairt ghairmiúil na múinteoirí agus a ndearcadh i leith FTBT. Tugadh le fios gur imir forbairt ghairmiúil ardchaighdeáin tionchar nach beag ar thuiscint agus ar mhuinín na múinteoirí maidir le cur i bhfeidhm FTBT. Nuair a bhí easpa tuisceana ag na múinteoirí ar na céimeanna éagsúla a bhain le FTBT chuaigh siad amú leis an bpleanáil mar aon leis an anailís ar an teanga. Chiallaigh sé seo go raibh siad ag díriú go hiomlán ar thimthriall an taisc agus mar sin nach raibh an cur chuige á chur i bhfeidhm acu ina iomláine.

Mar aon leis seo, aithníodh sna torthaí go raibh cur i bhfeidhm rathúil FTBT ag brath go mór ar na hábhair thacúla agus léiríodh nach mbeadh múinteoirí in ann FTBT a chur chun cinn as a stuaim féin mura raibh tascanna réamhdhéanta curtha ar fáil dóibh. Ina theannta sin,

léirigh roinnt scoláirí mar aon le Múinteoir Brian ó Scoil B go raibh sé an-deacair tabhairt faoi na tascanna lá i ndiaidh lae gan staonadh. Moladh, mar sin, na tascanna a dhéanamh de réir a chéile agus spásanna a bheith eatarthu ionas go mbeadh neart ama ar fáil le caitheamh ar an ullmhúchán agus ar an anailís teanga ag an deireadh. Mhínigh na scoláirí nár chóir gach tasc a chur i gcrích i lá amháin i gcónaí de bhrí go gcuirtear srian ar an am nuair a tharlaíonn sé sin.

In ainneoin na mbuntáistí a aithníodh, léirítear freisin gur tháinig roinnt teannais chun cinn idir bunphrionsabail FTBT agus réaltacht an tseomra ranga. D'aithin na múinteoirí tionchar láidir na scrúduithe stáit, srianta ama, béim ar an ngramadach agus riachtanais na Sonraíochta. Ar an gcaoi chéanna, léirigh scoláirí imní faoi stór focal mar aon le himní faoin ullmhúchán don bhéaltriail. Ar an mórgóir, léiríodh sna sonraí go mbíonn ar mhúinteoirí cothromaíocht a aimsiú idir deiseanna cumarsáide a chruthú agus freastal ar éilimh an chórais mheasúnaithe. Ba é seo an príomhtheannas a bhí le sonrú trasna na dtrí cheist taighde.

4.15 An Anailís agus Gné Fheidhmeach an Taighde

Baintear leas as an taighde dearadhbhunaithe i ngort an oideachais chun acmhainní foghlama a fhorbairt. Bhí dhá chomhpháirt ag baint leis an hacmhainní seo: (a) an fhoireann tascanna agus (b) na ceardlanna FTBT a cuireadh ar fáil do na múinteoirí ag tús gach timthriall taighde. Baineadh leas as an taighde dearadhbhunaithe leis na hacmhainní seo a fhorbairt agus tugadh faoin obair i gcomhar le múinteoirí agus scoláirí sa seomra ranga (Tinoca et al., 2022). Leagtar amach i dTábla 4.7 na mionathruithe éagsúla a cuireadh i bhfeidhm ar na hacmhainní le linn an ama nuair a cuireadh na trí thimthriall taighde i gcrích.

Tábla 4.7

Achoimre ar na Mionathruithe a Tharla ag Deireadh gach Timthrialla

	Mionathruithe ar na Tascanna	Mionathruithe ar an bhForbairt Ghairmiúil (FG)
Scoil A	Athraíodh an tasc rangaithe faoi na hamhráin chun dlús an téacs a laghdú. Cuireadh pictiúir ní b'éasca ar fáil don tasc *Aimsigh an Difear*. Tiomsaíodh réimse pictiúr éagsúil don tasc *Aimsigh an Difear* le freastal ar shuimeanna difriúla.	Cuireadh físeáin ar fáil do na múinteoirí mar chuid den fhorbairt ghairmiúil. Rinneadh cinneadh an Fhorbairt Ghairmiúil a dhéanamh sa dara scoil aghaidh ar aghaidh.
Scoil B	Forbraíodh cárta tuairisce chun na scoláirí a spreagadh le nótaí beaga machnaimh a ghlacadh le linn timthriall an taisc. Cuireadh téacs malartach ar fáil do dhaoine lagamhairc mar chuid de thascanna éagsúla.	Beartaíodh tuilleadh béime a chur ar an am pleanála le linn an FG sa dara scoil. Chuir mé an dara cárta teanga, ceann ní ba shimplí ar fáil don tasc *Traein faoin Talamh*. Dearadh cárta sracfhéachana ag cur síos ar struchtúr na gceisteanna sa Ghaeilge mar chuid den FG.
Scoil C	Aithníodh sa chomhthéacs seo an gá chun cuid de na tascanna a cheangal leis na meáin shóisialta agus na hardáin dhigiteacha sa todhchaí.	***Beartaíodh leas a bhaint as an gcomhmhúinteoireacht sa tríú timthriall*** Dearadh mata cuimsitheach teanga bunaithe ar shonraí a bailíodh ó na trí thimthriall.

Leis na tascanna, cruthaíodh deiseanna do na scoláirí a scileanna idirghníomhaithe cainte a chleachtadh. Anuas air sin, fuair na múinteoirí deiseanna sa dá cheardlann chun tuiscint a fháil ar FTBT agus na buntáistí a bhaineann leis an modh teagaisc sainiúil seo. Rinneadh meastóireacht ar na tascanna agus ar na ceardlanna ag deireadh gach timthrialla agus athraíodh na hacmhainní, dá mba ghá, de réir na meastóireachta sin. Cuireadh anailís eatramhach i bhfeidhm chun caighdeán na n-acmhainní a mheas. Bhain an obair seo ar fad leis an ngné fheidhmeach atá lárnach sa taighde dearadhbhunaithe (Hoadley & Campos, 2022). Taispeántar i dTábla 4.8 forléargas ar fhoireann na dtascanna a bhí in úsáid sa taighde reatha.

Tábla 4.8

Na Tascanna Ceangailte leis an bhFráma Thascfhoghlama (Willis, 1996)

An Tasc	Fócas Teanga	Cineál Taisc (Willis, 1996)
An Traein faoin Talamh	Áiseanna sa Cheantar	Togra Cruthaitheach
Aimsigh an Difear	Uimhreacha & Dathanna	Ag Cur Rudaí i gComparáid
Cur Síos ar Phictiúr	Na Réamhfhocail*	Togra Cruthaitheach
Ceol 2023	Comhréir na Teanga	Ag Cur Rudaí in Ord
Scannáin 2023	Na hOrduimhreacha	Ag Cur Rudaí in Ord
Cad is ainm dom?	Tréithe Fisiciúla*	Ag Réiteach Fadhbanna
An tAbhatár	Tréithe Fisiciúla*	Togra Cruthaitheach
An Fhoirm Iarratais	Sonraí Pearsanta (ainm, aois & araile)	Ag Cur Sonraí le Chéile

Nóta. Tá athchúrsáil teanga i gceist idir na trí thasc a bhfuil na réiltíní leo agus tagann sin le moladh atá ag Nunan (2007)

4.15.1 Athruithe ar an bhForbairt Ghairmiúil agus Scéal na Sonraí (Scoil A)

Mar chuid den phróiseas athchúrsach atá lárnach sa taighde dearadhbhunaithe, rinneadh athbhreithniú ar na sonraí ó na hagallaimh, na grúpaí fócais agus na breathnóireachtaí ranga i Scoil A le fiosrú conas a d'fhéadfaí an clár forbartha gairmiúla a fhorbairt ní ba mhó agus conas a d'fhéadfaí é a fheabhsú. Ar an gcéad dul síos léiríodh sna sonraí go raibh an bheirt mhúinteoirí ó Scoil A an-dearfach faoin bhforbairt ghairmiúil. Shonraigh Gráinne le ráiteas simplí go ndeachaigh an clár i bhfeidhm uirthi: "I found it really good and it was very clear and well laid out" [IAG_SA].

In ainneoin na dtuairimí dearfacha a bhí ag na múinteoirí, tháinig roinnt aiseolais chun cinn ó na scoláirí a bhain leis na treoracha a bhí ag gabháil leis na tascanna. Ba chóir sonraí na scoláirí a chur san áireamh agus an fhorbairt ghairmiúil á meas mar sa deireadh thiar thall táthar ag freastal ar na scoláirí nuair a chuirtear an oiliúint ar fáil do na múinteoirí. Dúirt Dalta3A: "it would just make it better if the teachers kind of explained it a bit better or for some of them if there was a bit more context as to what you were actually meant to do" [GF_SA]. Ag trácht ar an tasc *An Traein Faoin Talamh*, mhínigh Dalta2A: "we just got handed the sheets and had to guess … it wasn't explained very well" [GF_SA]. Bhí dearcadh cosúil leis sin ag Dalta3A nuair a rinne sí trácht ar an tasc *Ceol 2023*: "we got handed an

envelope and they said there are five cards in each one … and it just wasn't explained well" [GF_SA]. Mhol Dalta4A an mhúnlóireacht: "I'd say we should do a sample game or something" [GF_SA].

Léiríodh sna sonraí seo go raibh roinnt scoláirí den tuairim go raibh tuilleadh soiléirithe de dhíth i gcás cuid de na tascanna. Mar fhreagairt ar an aiseolas seo, rinneadh físeáin treorach do gach tasc. Bhí cur síos sna físeáin ar chuspóir nó sprioc an taisc. Anuas air sin, leagadh amach, sna físeáin, na céimeanna a bhí le leanúint leis an ngníomhaíocht a chur i gcrích. Dearadh na físeáin le bheith ina ndlúthchuid den réamhthasc mar thacaíocht don mhúinteoir chun líon na dtreoracha scríofa a laghdú. Bhí an t-athrú seo ag teacht le moladh a chuir Gráinne ar fáil san iar-agallamh ag deireadh an chéad timthrialla: "maybe just have less instructions for some of them that would be really good if they're just very clear ones" [IAG_SA].

Tháinig ceist na pleanála chun cinn freisin mar chuid den phlé sa ghrúpa fócais i Scoil A. D'aibhsigh Dalta7A go raibh an méid pleanála ag dul i laghad le himeacht aimsire: "At the start, the planning time was really good and then kind of as it went on … the planning time kind of got shorter and shorter" [GF_SA]. D'aontaigh Dalta4A leis an tuairim seo: "At the start when we were doing *Guess Who* it was like 2 minutes to plan … but the last task, I don't even remember getting planning time … you need to keep it all the way through" [GF_SA]. Mhínigh Dalta1A go raibh fiúntas ag baint leis an bpleanáil nuair a bhí sí curtha sa áireamh roimh thimthriall an taisc: "The planning time was good when we got enough time to research words we didn't know" [GF_SA]. Rinneadh machnamh ar na tuairimí seo mar chuid den mheastóireacht a bhaineann leis an taighde dearadhbhunaithe (Hoadley & Campos, 2022). Dá bhrí an t-aiseolas seo beartaíodh ceacht FTBT a mhúnlú sa dara timthriall, leis an múinteoir agus na scoláirí i láthair. I rith na múnlóireachta, cuireadh béim shuntasach ar an

gcéim phleanála ag tús an taisc mar aon le béim ar an anailís teanga ag an deireadh. D'fhág sé seo go raibh an fhorbairt ghairmiúil neadaithe ní ba mhó i bpost an mhúinteora.

Bailíodh sonraí ar na sceidil bhreathnóireachta i Scoil A a bhain le dílseacht an mhúinteora don sprioctheanga le linn an ceachta: "bhí an tasc mínithe go hiomlán trí Bhéarla" (BrSA1 agus BrSA2). Mar aon leis sin, tugadh faoi deara nach raibh na múinteoirí i gcónaí ar fáil don teagasc teagmhasach fad is a bhí na scoláirí ag plé leis an tasc: "ní raibh an múinteoir ag bogadh tríd an seomra le linn an taisc" (BrSA2). Beartaíodh na cúrsaí seo a phlé go follasach mar chuid de na ceardlanna i Scoil B. Ar an iomlán, léiríodh, sna sonraí ó Scoil A, tuairimí maidir le soiléireacht na dtreoracha agus deacrachtaí leis an méid ama phleanála a cuireadh ar fáil do na scoláirí. Mar chuid den phróiseas athchúrsach a bhaineann leis an taighde dearadhbhunaithe, úsáideadh an t-aiseolas seo chun athruithe a dhéanamh ar na tascanna agus na ceardlanna sular cuireadh an dara timthriall taighde i bhfeidhm.

4.15.2 Athruithe ar an bhForbairt Ghairmiúil (Scoil B)

Léiríodh sna sonraí ón dara timthriall go raibh deacrachtaí ag na scoláirí ceisteanna a chumadh agus chomh maith leis sin léirigh siad go raibh faitíos orthu roimh bhotúin a dhéanamh os comhair na scoláirí eile. Rinneadh nótaí ar an sceideal breathnóireachta i Scoil B faoi seo: "Arís, cosúil le Scoil A bhí deacrachtaí ag na scoláirí ceisteanna a chur le chéile" (BrSB) agus "Bhí go leor scoláirí buartha go mbeadh botúin déanta acu agus mar sin d'fhan siad ina dtost go minic" (BrSB). Léiríodh na patrúin chéanna i sonraí na rannpháirtithe freisin. Mhínigh Dalta7A go raibh na ceistfhocail ar eolas aici cé nach raibh sí in ann ceist iomlán a chruthú uathu: *"*I just said like 'Cé' and then I expected the person to know what I'm saying because I don't know how to make a full sentence" (GF_SA) Rinne Múinteoir Brian tagairt do dheacrachtaí den chineál céanna le linn an agallaimh. Dúirt sé go raibh gá le roinnt teagaisc a dhéanamh roimh na tascanna, go háirithe i dtaca le téarmaíocht agus chun tuiscint ar bhunstruchtúr na habairte a threisiú i measc na scoláirí: "A bit more pre-teaching

was needed with regard to terminology and certain sentence structures …" (IAG_SB). Labhair Brian freisin faoin méid bunoibre a rinne sé chun tacú leis na scoláirí sula raibh siad compordach tabhairt faoin tasc: "… with each topic there was a lot of groundwork needed to be done as a foundation or as a scaffold and this needed time prior to the task …" (IAG_SB)

Chun smacht a choimeád ar chúrsaí ama, bhuail an taighdeoir le Múinteoir Tara i Scoil C don réamhagallamh agus don fhorbairt ghairmiúil sular cuireadh an dara timthriall i gcrích. Nuair a bhíothas ag dul trí na teoiricí agus na tascanna le Tara léirigh sí go mbeadh ní ba mhó suime aici sa chómhúinteoireacht in ionad na múnlóireachta a rinneadh ag tús an dara timthriall agus glacadh lena moladh. Mar sin, baineadh úsáid as an bhfíseán don intreoir i Scoil C agus mar sin don chéad tasc bhí an taighdeoir agus Tara ag timpeallú an tseomra agus an bheirt ar fáil chun ceisteanna a fhreagairt go teagmhasach. D'fhág an t-athrú seo go raibh an fhorbairt ghairmiúil neadaithe sa phost ní ba mhó, mar bhí an taighdeoir agus Tara ag plé le ceisteanna san fhíor-am agus iad os comhair na scoláirí.

Mar fhreagairt ar an aiseolas a tháinig chun cinn sa ghrúpa fócais i Scoil B agus mar fhreagairt ar buairt Mhúinteoir Brian, dearadh cárta sracfhéachana (Aguisín R) inar leagadh amach struchtúr na gceisteanna as Gaeilge in aon áit amháin. Ba chóir go gcuirfí an cárta sracfhéachana ar fáil do na scoláirí mar scafláil nuair a bhí orthu ceisteanna a chur ar scoláirí eile chun an comhrá a choimeád sa tsiúil. Baineadh úsáid as an gcárta sracfhéachana mar chuid den fhorbairt ghairmiúil ag tús an timthrialla i Scoil C. Míníodh do Tara i Scoil C gur chóir go mbeadh rochtain ag na scoláirí ar an gcárta seo an t-am ar fad agus iad ag plé leis na tascanna. Míníodh do Tara freisin go mbeadh cárta teanga faoi leith ar an gclár cliste a bhí ceangailte leis an tasc. Anuas air seo, bheadh an cárta sracfhéachana ag na scoláirí an t-am ar fad ionas go mbeidís in ann plé leis na ceistfhocail. Measadh go mbeadh an scil seo riachtanach don idirghníomhú cainte atá de dhíth le tasc cumarsáideach a chur i gcrích.

Anuas air sin, beartaíodh úsáid a bhaint as an malairt foghlama mar chuid den fhorbairt ghairmiúil. Creideadh go mbeadh sé ní b'fhearr na sleamhnáin, na físeáin agus na tascanna iad féin a roinnt leis na múinteoirí roimh aon seisiún forbartha gairmiúla, ionas go mbeadh deis acu luí isteach ar an mbuneolas a bhaineann le FTBT sular labhraíodh leo faoi na teoiricí agus na bunphrionsabail a bhaineann le FTBT. Ar an sceideal breathnóireachta bhí nótaí ann faoi scoláirí nach raibh in ann plé leis an tasc ar an lá sin: "Bhí go leor scoláirí buartha go mbeadh botúin déanta acu agus mar sin, d'fhan siad ina dtost go minic" (BrSB). Is fiú i gcásanna mar seo na pictiúir a roinnt leis na scoláirí lá nó dhó roimh an tasc agus bheidís in ann ullmhúchán a dhéanamh mar chuid dá n-obair bhaile. Chiallódh sé seo go mbeadh an mhalairt foghlama á húsáid mar chuid den FTBT (Baig & Yadegaridehkordi, 2023; Chen, 2025; Pilu et al., 2025).

4.15.3 Athruithe ar an bhForbairt Ghairmiúil (Scoil C)

Ba léir ó na bailiúcháin sonraí síos tríd na trí thimthriallta go raibh go leor cabhrach ag teastáil ó na scoláirí maidir le struchtúr na habairte sa Ghaeilge ionas go mbeadh sé ar a gcumas tabhairt faoi na tascanna ar bhonn ní ba neamhspleáiche. Ní raibh an fhadhb seo teoranta d'aon scoil amháin. Cuirtear cuid de na tuairimí a bhí ag na scoláirí maidir leis an deacracht seo: Dalta7A: "I don't know how to make a full sentence" [GF_SA]. Dalta 6C: "I had to use Google Translate to do half the work" [GF_SB]. Fuarthas an tuairim chéanna maidir leis na huirlisí aistriúcháin ó DhaltaB1: "If you don't understand words or sentences, just put them up there and see if you can get them right after a while" [GF_SB]. Mar sin, rinneadh cinneadh mata teanga a fhorbairt (Aguisín I) a bheadh ar fáil dóibh nuair a bheidís ag tabhairt faoi thasc ar bith. Bheidís in ann leas a bhaint as an mata teanga mar chairt daingnithe (Alvarez, 2023; Hamidi & Bagherzadeh, 2018; Nguyen, 2022) le tasc ar bith. Ba shampla eile den scafláil é an mata teanga ina raibh leideanna curtha ar fáil do na scoláirí

maidir le pointí gramadaí faoi leith sa Ghaeilge. Tá an dá thaobh den mhata teanga le feiceáil in Aguisín 1 agus thíos tá liosta de na pointí gramadaí a bhí curtha san áireamh air.

1. Cúrsaí ama (an clog, laethanta na seachtaine, míonna na bliana, na séasúir)
2. Na mothúcháin (Bhí fearg ort, Tá áthas air)
3. Na réamhfhocail (ag, as, chuig)
4. Na ceistfhocail agus iad ceangailte le habairtí (Conas, Cad, Cathain, Cén fáth)
5. An chopail (Is fear mé, Ba mhúinteoir í)
6. Na briathra neamhrialta (abair, bí, déan, faigh, feic, téigh)
7. Míreanna Briathra (An, Nach, Ní, Sula)
8. Caint indíreach nó an Chlaoninsint (go, gur, nach, nár)
9. Ord na mBríonna (Tajino, 2018)
10. Marcóirí Dioscúrsa
11. Bí v Is agus na feidhmeanna a bhaineann leo.

4.15.4 Mionathruithe ar na Tascanna (Scoil A)

Léirigh na scoláirí sa ghrúpa fócais i Scoil A go raibh an téacs, sa tasc rangaithe de na hamhráin, róthiubh. Chuir Dalta3A in iúl nár thaitin na tascanna rangaithe léi: “I didn’t like the movie and music ones that we did … the material was too much” [GF_SA]. Rinne Dalta4A tagairt freisin don deacracht a bhain leis an tasc céanna nuair a bhí ar na scoláirí na hamhráin a rangú: “some of the instructions were confusing, especially the one with songs and also the descriptions were too hard” [GF_SA]. Dúirt Dalta 7A é seo faoin tasc: “I think my least favourite task was ... the *Spot the Difference* one” [GF_SA]. Ba léir nach raibh an tasc spreagúil di. Tá an léargas seo ó na scoláirí ag teacht leis an staidéar ina gceanglaíonn Duran agus Ramaut (2006) paraiméadair an taisc leis an bhFráma Comónta. Míníonn Duran agus Ramaut (2006) gur chóir go mbeadh téacs gearr atá bunaithe ar abairtí simplí agus gonta in úsáid san ionchur a bhaineann leis an ábhar don FTBT atá ag teacht leis an leibhéal cuí d’fhoghlaimeoirí A1 nó A2. Bunaithe ar an aiseolas a bailíodh ón ngrúpa fócais, tuigeadh gur ghá an tasc a leasú; dá bhrí sin, in ionad achoimre ar na hamhráin, cuireadh aistriúchán ar fáil ar an gcéad abairt ó gach ceann acu. Tá samplaí den dá leagan le feiceáil in Aguisín T.

Aistríodh an chéad abairt de gach amhrán ó Bhéarla go Gaeilge. Chiallaigh sé seo go raibh dlús an téacs laghdaithe. Dá bhrí sin, ní bheadh an phróiseáil teanga chéanna i gceist, rud atá tábhachtach nuair atáthar ag plé le foghlaimeoir ag leibhéal A2 nó B1 (CEFR, 2020). Laghdaigh na hathruithe seo dlús an téacs agus dá réir sin leibhéal próiseála na teanga. Míníonn Spada (2022) nár chóir do chastacht an taisc teacht roimh na deiseanna cumarsáide nuair atá FTBT á chur i bhfeidhm ag an múinteoir.

4.15.5 Mionathruithe ar na Tascanna (Scoil B)

Mar chuid den phróiseas athchúrsach a bhaineann leis an taighde dearadhbhunaithe (Anderson & Shattuck, 2012; Hoadley & Campos, 2022; McKenney & Reeves, 2021), chuathas siar ar na nótaí ón ngrúpa fócais i Scoil A mar chuid den anailís eatramhach ag an staid seo agus thángthas ar ní ba mhó sonraí agus barúlacha éagsúla i gceist iontu faoin tasc *Aimsigh an Difear*. Mhínigh na scoláirí go raibh an tasc ródheacair le déanamh trí Ghaeilge agus in áiteanna maíodh go raibh sé ródheacair na difríochtaí idir na pictiúir iad féin a aimsiú. Léirigh Dalta1A amhras faoin tasc: “I didn’t like the *Spot the Difference* either as it was hard to see the differences and to tell them apart.” [GF_SA]. Chuir Dalta6A in iúl go raibh an tasc chun an difear a aimsiú leadránach ina tuairim siúd: “the *Spot the Difference* … it dragged on a bit” [GF_SA].

Seasann na barúlacha maidir leis an deacracht i gcodarsnacht leis na tuairimí i Scoil B nuair a léirigh na scoláirí go raibh an tasc ró-éasca agus ródháistiúil. Tá trí bharúil tháscacha ón ngrúpa fócais i Scoil B le léamh: Dalta B2: “My least favourite was the *Spot the Difference* because I just don’t like it. I’ve never liked Where’s Wally or anything like that” [GF_SB]. Dalta B3: “Least favourite was *Spot the Difference* because I found it very easy and kind of childish” [GF_SB]. Agus Dalta B1: “*Spot the Difference* because it was too easy” [GF_SB]. Léiríodh leis na tuairimí seo ón dá ghrúpa fócais nach raibh an t-ábhar sna pictiúir a bhaineann leis an tasc *Aimsigh an Difear* oiriúnach do na scoláirí i Scoil A ná i Scoil B ach

anuas air sin bhí fáthanna iomlán difriúil i gceist sa dá scoil. Aibhsítear go maith go bhfuil na sonraí ó gach timthriall ceangailte le comhthéacs faoi leith nuair a chuirtear an taighde dearadhbhunaithe i bhfeidhm (Bray et al., 2022; Collins et al., 2004; Dede, 2004). Le cur le caighdeán an taisc, beartaíodh gur chóir pictiúir dhifriúla a aimsiú chun acmhainní a thiomsú atá in ann freastal ar réimse suimeanna agus réimse cumais. Tá pictiúir ar fáil in Aguisín V atá ann chun an difreáil (Tomlinson, 2018) a chur ar bun nuair atá an tasc seo in úsáid ag an múinteoir.

Léiríonn Tomlinson (2018) go bhfuil an difreáil sa seomra ranga bunaithe ar an gcéad dul síos ar an ábhar atá in úsáid ag an múinteoir agus ba chóir mar sin rogha na bpictiúr a bhunú ar shuimeanna na scoláirí. Tuigtear go n-athraíonn sin ó scoil go scoil. Don tríú timthriall sa taighde reatha a rinneadh i Scoil C, cuireadh le líon na bpictiúr a bhí ar fáil don mhúinteoir don tasc *Aimsigh an Difear*. Roghnaíodh pictiúir nua ionas go mbeadh an deacracht iontu céimnithe. Mar aon leis sin, rinneadh taifeadadh as Béarla de théacs malartach a cuireadh le gach pictiúr ionas go mbeadh deis ag scoláirí lagamhairc na pictiúir a léirshamhlú agus mar sin bheadh ní ba mhó scoláirí in ann páirt a ghlacadh sa tasc.

Tagann an cleachtas seo a rinneadh ar mhaithe leis an teagasc ionchuimsitheach leis na teoiricí don dearadh uilíoch don fhoghlaim atá molta ag CAST (2024) chun leas a bhaint as uirlisí inrochtana. Bhí Tara i Scoil C an-dearfach faoi na tascanna nuair a bhí ar na scoláirí an difear a aimsiú: “I think they liked the *Spot the Difference* as when they had to describe the picture it gave them loads of scope” [IAG_SC]. Tugann tuairimí Tara le fios gur éirigh leis an tasc *Aimsigh an Difear* sa tríú timthriall le bheith ina ábhar maith chun freastal ar dhaoine a raibh réimse cumais acu. Tharla sé seo nuair a bhí rogha mhór pictiúr curtha ar fáil don mhúinteoir mar chuid d’athdhearadh an taighde i Scoil C.

4.15.6 Mionathruithe ar na Tascanna (Scoil C)

Chuir na scoláirí béim ní ba shuntasaí ar chúrsaí teicneolaíochta sa ghrúpa fócais i Scoil C. Mhol Dalta3C tasc a cheangal le cluiche ríomhaireachta: "Yeah, so you have a Minecraft picture and you describe it to someone else, and they have to build what you are saying and then do vice versa" [GF_SC]. Bhí Dalta7C ag iarraidh tasc a nascadh le cúrsaí faisin tríd an suíomh gréasáin stardoll.com. Rinne an scoláire seo tagairt le linn an ghrúpa fócais d'obair a bhí déanta aici ina rang Fraincise: "… we used STARDOLL in class where you can look at fashions and accessories …" [GF_SC]. Mar a tharla, léirigh Múinteoir Tara tuairim a bhí cosúil le ceann na scoláirí i Scoil C nuair a cuireadh ceist uirthi faoi mholtaí chun na tascanna a fheabhsú – "… exercises based on social media, Instagram captions, commenting on TikTok videos and WhatsApp conversations."

Cruthaíonn na tuairimí seo deiseanna chun foireann na dtascanna a lonnú i ngarthimpeallacht na scoláirí agus chun iad a cheangal leis an teicneolaíocht. Téann déagóirí ar na meáin shóisialta go laethúil mar mhodh le dul i mbun cumarsáide lánbhrí ina saol réadúil (Gordesli et al., 2024). Baineann an ceangal seo leis na riachtanais teanga atá ag na scoláirí mar chuid dá saol, agus míníonn Long (2005) go bhfuil anailís ar na riachtanais sa chomhthéacs ina mbeidh leas á bhaint as na tascanna iomlán criticiúil chun foireann fhónta tascanna a fhorbairt. Tugann Gilabert agus Malicka (2021) le fios go bhfuil an anailís seo de dhíth chun na tascanna cearta a roghnú agus chun ord na sraithe a shocrú. Déanfar níos mó plé air seo mar cheann de na conclúidí atá ann i gcaibidil a cúig.

Léirigh sonraí ón ngrúpa fócais i Scoil C, mar aon le sonraí ó Scoil A, gur minic a bhí na scoláirí i mbun cumarsáide ag an leibhéal foclóra (léacsacan) aonair ach nach raibh rochtain acu ar an gcaint leanúnach (Gurzynski-Weiss et al., 2017). Labhair scoláirí i Scoil A faoin abairt mar aonad cumarsáide nach raibh ar a dtoil acu. Dalta5A: "I think it would be really beneficial if we actually use full sentences instead of just saying vocab like random

vocab … because then we're actually thinking more in Irish rather than just random words we learned in Junior Infants" [GF_SA]. Dalta7A: "I think I need to learn a lot more sentences, a lot more vocab in order to actually do my orals for my Leaving" [GF_SA]. Labhair scoláirí i Scoil C faoi na bearnaí san idirtheanga a bhí ag teacht roimh an gcumarsáid lánbhrí. Dalta7C: "… maybe more vocabulary so we can be able to explain things in more detail, and we can talk more about just everyday stuff" [GF_SC]. Dalta5C. Ba dhíol spéise faoi leith an abairt seo don taighdeoir agus na tras-scríbhinní á gcódú aige.

Ar an iomlán, taispeánadh sna sonraí gur bhraith na scoláirí sa dá scoil a labhair faoin gceist go raibh tuilleadh tacaíochta agus scaflála uathu ionas go mbeadh sé ar a gcumas abairtí iomlána a chruthú gan leideanna ón múinteoir. Dá bhrí sin, chun dul i ngleic leis an gceist seo maidir le struchtúr na habairte, beartaíodh cairt bheag a dhearadh ina bhfuil leideanna comhréire tugtha do na scoláirí, ach rinneadh é seo gan tagairtí d'aon téarmaíocht teangeolaíochta. Tá an chairt bunaithe ar an gramadach oideachasúil agus ord na mbríonna. Is cairt é sin a dhear Tajino (2017) chun comhréir an Bhéarla a léiriú go simplí d'fhoghlaimeoirí le hinniúlacht teanga atá ag teacht le leibhéal A2 ón bhfráma comónta.

Glactar leis gur féidir an chastacht, an cruinneas agus an líofacht a fhorbairt in aon uain nuair a bhaintear leas as FTBT agus an ghramadach oideachasúil in éineacht lena chéile. Cuireadh an chairt bheag seo in áirithe ar an mata teanga (Aguisín S) a dearadh mar chuid den déantán oideachasúil a d'eascair as an taighde reatha. Leagadh amach ar an gcairt ord na mbríonna i bhfriotal a bheadh intuigthe ag na scoláirí, mar sin níor baineadh úsáid as téarmaíocht tagartha ghramadaí. Bhí an chairt, mar aon le gach gné eile den mhata teanga ina sampla den eadráin teanga atá molta sa Fhráma Comónta (Comhairle na hEorpa, 2022). Glactar leis go dtagann na teoiricí ar a bhfuil an Fráma Comónta bunaithe go hiomlán leis an bhfoghlaim thascbhunaithe, atá í féin ina cur chuige gníomhdhírithe (Fischer, 2020). Is cuid den mhata teanga a chuireadh le chéile ag deireadh an tríú timthrialla é Fíor 4.3. Tá

bunstruchtúr na habairte leagtha amach san fhíor seo agus baineadh leas as seo mar chuid den scafláil a cuireadh ar fáil do na scoláirí agus iad i mbun tascanna.

Fíor 4.3

Ord na mBríonna in Abairtí as Gaeilge

Déanann	Duine	Rud Éigin	In Áit	Am Éigin
Bhris	Seán	an cupán	sa chistin	inné
Imríonn	siad	cluichí	sa pháirc	gach Satharn
Cheannaigh	Síle	leabhar nua	sa siopa	aréir
Níor oscail	mise	an fhuinneog	sa scoil	ar maidin
Cuirfidh	sé	an pictiúr	ar an mballa	amárach
Ní íosfaidh	Ciarán	aon ghlasraí	dá dhinnéar	riamh
Cuirtear	~~(saorbhriathar)~~	an bruscar	sa bhosca	ag an am sosa
An bhfaca	tú	an bosca	ar an staighre	anois díreach?



Nóta: Tá an ghreille athchóirithe ón leagan Béarla (Who does what where and when?) (Tajino, 2017. Tá líne tríd an bhfocal "saorbhriathar" le léiriú go bhfuil spás bán sa dul cainte ansin.

4.16 Cuid B: Plé ar na Sonraí a Bhaineann leis an bhForbairt Ghairmiúil

Tosaítear cuid seo na caibidle le plé ar na sonraí a bhaineann leis an bhforbairt ghairmiúil. Fabhraíodh an clár forbartha gairmiúla, de réir a chéile, le linn na dtrí thimthriall taighde mar thoradh ar anailís leanúnach ar na sonraí a bailíodh ó na rannpháirtithe agus ó fhoinsí iomadúla eile. Má dhéantar iniúchadh ar an idirghabháil de réir creat, is léir go raibh formhór na ngnéithe a bhaineann le forbairt ghairmiúil éifeachtach clúdaithe ag an gclár forbartha gairmiúla a bhí in úsáid mar chuid den tríú timthriall taighde. Chuir an próiseas athchúrsach d'athdhearadh agus d'fheabhsú na n-acmhainní, go háirithe, le cáilíocht agus caighdeán an chláir. Ba é an locht is mó a aithníodh faoin gclár ag an deireadh ná nach raibh an tréimhse sách fada. Déantar plé ar chritéir Darling-Hammond et al. (2017), ceann ar cheann, ag tosú leis an bhfócas ar an ábhar. Ceanglaítear na pointí éagsúla leis an litríocht chuí síos tríd an anailís.

4.16.1 Fócas ar an Ábhar

Áitíonn Darling-Hammond et al. (2017) gur chóir go mbeadh forbairt ghairmiúil fréamhaithe in eolas an ábhair atá á mhúineadh. Sa taighde reatha, bhí an fócas go hiomlán ar chur i bhfeidhm FTBT i gcomhthéacs na n-iar-bhunscoileanna T2 agus níor cuireadh FTBT i láthair mar theoiric theibí. Taispeánadh trí ábhair shamplacha gur cur chuige é a chuirtear i bhfeidhm trí thascanna cumarsáide, straitéisí pleanála agus fócas teanga a bhí neadaithe sa teagasc laethúil. Bhí deiseanna ag na múinteoirí leas a bhaint as na tascanna lena scoláirí féin. Neartaíodh an fócas ar chur i bhfeidhm FTBT mar a chuaigh an taighde ar aghaidh. Mar shampla, léirigh sonraí ón gcéad timthriall gur bhain deacrachtaí le míniú na dtascanna agus gur minic nach raibh scoláirí cinnte faoi sprioc ná faoi phróiseas an taisc. Mar fhreagairt air sin, forbraíodh sraith físeán inar míníodh cuspóir agus céimeanna gach taisc.

Tháinig na hathraithe seo leis an tuiscint ar an bhforbairt ghairmiúil atá léirithe ag Van den Branden (2016). Míníonn Van den Braden (2016) gur chóir don fhorbairt ghairmiúil éifeachtach a bheith bunaithe ar an gcumas atá ag múinteoirí le teoiric agus cleachtas a chomhtháthú. Tugann Van den Branden (2016) le fios freisin go bhfeidhmíonn na múinteoirí mar idirghabhálaithe idir taighde agus cleachtas an tseomra ranga, agus mar ghníomhairí athraithe a chuireann nuálaíocht oideolaíoch i bhfeidhm. Anuas air sin, maíonn Lambert (2018) go bhfuil an fhorbairt ghairmiúil fhónta ina taithí atá i bhfad níos doimhne ná a bheith ag freastal ar laethanta inseirbhíse chun cur síos a fháil ar straitéisí nua. Áitíonn Lambert gur chóir, san fhorbairt ghairmiúil, deiseanna a chur ar fáil do múinteoirí le bheith ina lucht gairme atá gafa le taighde agus iad ag baint úsáid as teoiric oideachais, eolas ábhair agus fianaise ó thaighde chun a gcleachtas teagaisc a threorú agus a fheabhsú. Tharla sé seo sa taighde reatha nuair a rinneadh mionathruithe ar an déantán oideachasúil ag deireadh gach thimthrialla. Rinneadh roinnt de na hathraithe seo bunaithe ar mhachnamh agus aiseolas na múinteoirí.

Ina theannta sin, léiríodh sa taighde reatha go bhfuil aitheantas méadaitheach ag baint le riachtanais teanga na scoláirí agus iad ag cleachtadh na scileanna idirghníomhaithe cainte. Rinneadh é seo le forbairt na gcártaí sracfhéachana, na gcártaí teanga agus forbairt an mhata teanga. Aibhsítear leis na hathruithe seo gur tháinig tuiscint níos doimhne ar an tábhacht a bhaineann leis an gcaidreamh idir cumarsáid lánbhrí agus scafláil theangeolaíoch le linn na dtrí thimthriall. Tá sé seo ag teacht leis an litríocht ina n-aithnítear gur gá cothromaíocht a bhaint amach idir barántúlacht chumarsáide agus tacaíocht theangeolaíoch nuair a bhíonn FTBT á chur i bhfeidhm (Bhandari et al., 2025; Ellis et al., 2019).

4.16.2 An Fhoghlaim Ghníomhach

Sa chéad timthriall, bhí an bhéim san fhorbairt ghairmiúil go príomha ar ábhar scríofa a bhí in úsáid le linn an dá sheisiún oiliúna a cuireadh ar fáil ag tús an timthrialla. Tharla sé, áfach, gur léiríodh san anailís ar na sonraí ón gcéad timthriall nár leor an t-ábhar scríofa agus beartaíodh don dara timthriall ceacht FTBT a theagasc sa seomra ranga os comhair an mhúinteora. Tugadh deis don mhúinteoir na céimeanna éagsúla den chur chuige a fheiceáil i gcomhthéacs ceart. Chuir sé seo leis an míniú teoiriciúil faoi FTBT a fuair Brian i Scoil B. Neartaíodh an ghné seo den fhorbairt ghairmiúil ní ba mhó arís sa tríú timthriall nuair a glacadh le cur chuige cómhúinteoireachta. Bhí an taighdeoir agus an múinteoir ag obair taobh le taobh. Cruthaíodh an comhthéacs leis an bhfoghlaim ghairmiúil a neadú go hiomlán sa chleachtas. Tháinig na hathruithe seo leis an dearcadh soch-chultúrtha a mholann Shabani (2016) don fhorbairt ghairmiúil ina bhfuil an múinteoir gníomhach.

Anuas ar an bhforbairt ghairmiúil a bhí neadaithe sa seomra ranga, baineadh leas as an malairt foghlama chun an oiliúint don dara timthriall a láidriú. Maíonn Chen (2025) go gcuireann an mhalairt foghlama deiseanna ar fáil don mhúinteoirí le machnamh a dhéanamh faoi ábhar sula bpléann siad leis an teoiric faoi stiúir duine níos eolaí. Sa dara timthriall taighde cuireadh na sleamhnáin agus na físeáin ar fáil do na múinteoirí roimh na seisiúin

oiliúna ionas go mbeadh deis acu staidéar a dhéanamh orthu agus d'fhág sé seo go raibh tuiscint ní ba doimhne acu ar an ábhar sular labhair an taighdeoir leo faoi chúrsaí teoiriciúla. Míníonn Baig agus Yadegaridehkordi (2023) go gcuireann an mhalairt foghlama deiseanna ar fáil chun teoiric agus cleachtas a chomhtháthú agus caithfear athrú oideolaíochta a chur i bhfeidhm chun leas a bhaint as gcur chuige seo. Áitíonn Baig agus Yadegaridehkordi (2023) go gcuireann an mhalairt foghlama leis an bhforbairt ghairmiúil leanúnach mar go mbíonn na múinteoirí níos gníomhaí faoin modh seo. De réir Darling-Hammond et al. (2017), bíonn forbairt ghairmiúil níos éifeachtaí nuair a bhíonn múinteoirí rannpháirteach go gníomhach sa phróiseas foghlama. Ba léir ón taighde gur éirigh an idirghabháil ní ba gníomhaí de réir a chéile faoi thionchair an mhachnaimh a bhaineann leis an taighde dhearadhbhunaithe.

4.16.3 Ag Tacú leis an gComhoibriú

Léiríonn Salybekova et al. (2023) go bhfuil forbairt ghairmiúil éifeachtach bunaithe ar an gcomhar, ar an gcumarsáid, ar an smaointeoireacht chriticiúil agus ar an gcruthaitheacht. Bhí na gnéithe seo le sonrú sa taighde reatha de bharr rannpháirtíocht ghníomhach na múinteoirí sa phróiseas taighde agus na deiseanna leanúnacha a bhí acu smaointe agus eispéiris a phlé leis an taighdeoir. Ina theannta sin, áitíonn Harvey et al. (2021) gur trí chomhphlé agus comhfhoghlaim a chruthaítear deiseanna do mhúinteoirí eolas, saineolas agus réitigh ar fhadhbanna a roinnt. Léiríodh sna torthaí ón taighde reatha gur chreid an bheirt mhúinteoirí rannpháirteacha i Scoil A gur chuir an comhoibriú go mór leis an bhforbairt ghairmiúil mar bhí deiseanna acu machnamh a dhéanamh le chéile ar chur i bhfeidhm na dtascanna, dúshláin a phlé agus smaointe a fhorbairt i gcomhar lena chéile. Tá tuairimí na múinteoirí ó Scoil A ag teacht le tuiscint Kennedy (2014) agus King (2016) go bhfuil an fhorbairt ghairmiúil atá bunaithe ar an bhfiosrú comhoibríoch i bhfad níos luachmhaire agus níos éifeachtaí ná an fhorbairt ghairmiúil atá teoranta don aistriú eolais.

Tugtar le fios sna sonraí nár éirigh chomh maith leis na múinteoirí a thug faoin bhforbairt ghairmiúil ina n-aonar. Mar shampla, sa taighde reatha bhí ní ba mhó tacaíochta de dhíth ó na múinteoirí i Scoil B agus Scoil C agus tharla sé sna cásanna céanna nach raibh comhghleacaithe acu a bhí rannpháirteach sa taighde. Tugann sé seo le fios nach leor acmhainní teagaisc ar ardchaighdeán leo féin chun athrú oideolaíoch a chur chun cinn. Teastaíonn líonraí gairmiúla agus deiseanna idirghníomhaíochta chun tacú le forbairt agus le hinbhuanaitheacht an athraithe (Sadeghi & Richards, 2021).

4.16.4 Tréimhse Inbhuanaithe

Míníonn Darling-Hammond et al. (2017) go bhfuil tréimhse inbhuanaithe de dhíth don fhorbairt ghairmiúil agus b'in critéar amháin nár líonadh sa taighde reatha. Léirítear sa litríocht go comhsheasmhach gur gá don fhorbairt ghairmiúil tarlú thar thréimhse fhada agus gur chóir di bheith neadaithe i gcomhthéacs laethúil an mhúinteora chun athrú buan a chur chun cinn (Langelaan et al., 2024; Loucks-Horsley et al., 2010). Maidir leis an taighde reatha, léirigh na múinteoirí dearcadh dearfach i leith FTBT ach thug siad le fios freisin nach raibh tréimhse na hidirghabhála sách fada chun máistreacht iomlán a bhaint amach ar an gcur chuige. Is toradh intuartha é seo, ós rud é go n-éilíonn FTBT athrú suntasach ar fheidhm an mhúinteora, ar eagrú an ranga agus ar leibhéal gníomhaíochta na foghlama a bhíonn ar siúl (Van den Branden, 2016). Tagann an toradh seo le taighde Peters-Burton et al. (2024) ina léirítear gur féidir forbairt shuntasach i saineolas agus i meiteachognaíocht múinteoirí a bhaint amach nuair a chuirtear tacaíocht ar fáil thar thréimhse cúpla bliain. Cé gur mhínigh na rannpháirtithe go raibh an tréimhse sa taighde reatha róghearr, fós léiríodh sna torthaí gur chuidigh na timthriallta leanúnacha de chur i bhfeidhm, aiseolas agus athdhearadh le forbairt ghairmiúil na múinteoirí.

4.16.5 Múnlóireacht ar an gCleachtas Éifeachtach

Bhí an mhúnlóireacht ar cheann de na gnéithe ba shuntasaí a d'fhorbair le linn an staidéir. De réir Darling-Hammond et al. (2017) is féidir leas a bhaint as samhlacha coincréiteacha chun tuiscint na múinteoirí faoi choincheapa nua a láidriú. Cuireann sé seo leis an gcumas atá acu na coincheapa céanna a aistriú isteach ina gcuid teagaisc féin. Léiríonn sé freisin gur próiseas foghlama gairmiúla atá fréamhaithe sa chleachtas a bhí sa taighde seo seachas sraith seisiún scoite. Sa staidéar seo ba iad na físeáin treorach an chéad léiriú soiléir ar an bpróiseas seo. Forbraíodh iad ar dtús mar fhreagairt ar na deacrachtaí a léiríodh sna sonraí ó Scoil A. Mar thacaíocht sa bhreis ina dhiaidh sin, chuir na ceachtanna múnlaithe agus an chómhúinteoireacht deiseanna eile ar fáil chun an cur chuige a fheiceáil i ngníomh sa seomra ranga. Tá an toradh seo ag teacht le moltaí Bryfonski (2021), a mhaíonn gur cheart deis a thabhairt do mhúinteoirí tascanna a fheiceáil agus machnamh a dhéanamh orthu sula mbaintear leas astu le scoláirí. Anuas air seo, maíonn Han (2018) gur chóir do mhúinteoirí deiseanna a fháil chun cur chuige tascbhunaithe a fheiceáil agus a chleachtadh i gcomhthéacsanna barántúla. Moltar gur chóir do mhúinteoirí páirt a ghlacadh i dtascanna iad féin le tuiscint níos doimhne a fhorbairt ar an gcur chuige agus ar na straitéisí inar féidir é a chur i bhfeidhm níos éifeachtaí. Aibhsítear go mbíonn an fhorbairt ghairmiúil a bhaineann le FTBT dírithe ar an teoiric go minic agus moltar gur chóir tuilleadh ama a thabhairt don ghné phraiticiúil chun í a cheangal leis an seomra ranga (Ogilvie & Dunn, 2010).

4.16.6 Tacaíocht ó Shaineolaí, Aiseolas agus Machnamh

Tuigtear go bhfuil ról lárnach ag an saineolas, ag an aiseolas agus ag an machnamh i bhforbairt na hidirghabhála. Sa taighde reatha bhí rochtain ag na múinteoirí ar an taighdeoir mar fhoinse saineolais ar an bhfoghlaim thascbhunaithe. Bhí an rochtain seo ar fáil do na múinteoirí fad agus a bhí siad rannpháirteach sa staidéar. Chiallaigh sé seo nach raibh an

tacaíocht teoranta don dá cheardlann a cuireadh ar fáil dóibh ag tús an timthrialla ach anuas air sin cuireadh ar fáil í freisin trí bhreathnóireacht ranga, trí chomhráite neamhfhoirmiúla agus trí phlé, san iar-agallamh, ar na dúshláin a tháinig chun cinn le linn an chur i bhfeidhm. Tagann na céimeanna seo san fhorbairt ghairmiúil le moltaí Popova et al. (2022), a mhaíonn gurb iad oiliúint tosaigh agus cóitseáil leanúnach sa seomra ranga na gnéithe is éifeachtaí den fhorbairt ghairmiúil. Anuas air sin, tháinig na céimeanna leis an gcreat Cosán a bhaineann leis an bhfoghlaim ghairmiúil do mhúinteoirí i bPoblacht na hÉireann (An Chomhairle Mhúinteoireachta, 2016). Leagtar béim sa chreat sin ar rannpháirtíocht ghníomhach agus ar fhoghlaim ghairmiúil a tharlaíonn i gcomhpháirtíocht le múinteoirí eile. Maidir leis an gcomhthéacs i bPoblacht na hÉireann agus an Ghaeilge, aibhsíonn Ó Ceallaigh (2013) agus Ní Dhiorbháin et al. (2024) tábhacht an aiseolais, na múnlóireachta agus na foghlama atá neadaithe sa phost mar bhunchlocha d'fhorbairt ghairmiúil éifeachtach.

Bhí tionchar díreach ag an aiseolas a bailíodh ó na múinteoirí ar an bpróiseas athdheartha. D'eascair na físeáin treorach, na cártaí teanga, an taisce tascanna difreáilte agus an mata teanga mar fhreagra ar riachtanais a aithníodh le linn na dtimthriallta taighde. Dá bhrí sin, ní raibh feidhm na hacmhainní teoranta don teagasc agus baineadh leas astu mar tháirgí a bhí in úsáid leis an gcomhar idir múinteoirí a éascú. Léiríonn McKenney agus Reeves (2019) gurb é seo an bhunús don taighde dearadhbhunaithe fónta. Míníonn McKenney agus Reeves (2019) go n-éiríonn níos fearr leis an bhforbairt ghairmiúil nuair a úsáideann múinteoirí acmhainní teagaisc go gníomhach ina gcleachtas féin, agus nuair a dhéanann siad machnamh go rialta ar straitéisí chun leas a bhaint as na hacmhainní. Trí phróiseas leanúnach de dhearadh, meastóireacht agus athfhorbairt, tuigeann na múinteoirí an modh teagaisc níos fearr agus dá réir sin feabhsaítear torthaí foghlama na scoláirí.

4.17 Intreoir ar an nGné Bhunúsach agus Braistintí na Múinteoirí

Bhí an ghné fheidhmeach dírithe ar chúrsaí praiticiúla agus forbairt acmhainní ach sa ghné bhunúsach tugtar aghaidh ar chúrsaí teoiriciúla agus déantar iniúchadh ar bhraistintí na rannpháirtithe maidir le FTBT mar mhodh teagaisc. Baineann an próiseas córasach seo leis an ngné bhunúsach den taighde. Cuireann an anailís teimpléid le doimhneacht na tuisceana atá ag an taighdeoir ar an ngné theoiriciúil den taighde (Greeno, 2016; Mundy et al., 2024). Sa chomhthéacs ina raibh taithí ag an taighdeoir ar na sonraí mar gheall ar an anailís eatramhach, cuirtear tús leis an anailís teimpléid le cur síos ar an réamhanailís agus ansin rinneadh braisliú ar na dtéamaí de réir na sonraí a bailíodh ó na rannpháirtithe idir mhúinteoirí agus scoláirí i Scoil A. Mar chlabhsúr ar an bpróiséas déantar plé ar na téamaí deiridh a d'eascair as na sonraí a bailíodh ó na múinteoirí rannpháirteacha. Tugtar aghaidh ar shonraí na scoláirí i Mír 4.22 agus téitear trí na céimeanna céanna don anailís teimpléid ansin chun na téamaí a bhaineann le braistintí na scoláirí a aimsiú agus a eagrú. Maidir leis an anailís agus an dara ceist taighde, baineadh leas as an anailís teimpléid (King & Brooks, 2017) leis seo a chur i gcrích. Nuair a cuireadh na céimeanna éagsúla i gcrích rinneadh plé ar shonraí na scoláirí. Mar chuid den anailís ceanglaítear na torthaí ó shonraí le cuid den na treochtaí agus tuairimí atá ar fáil sa litríocht agus sa taighde idirnáisiúnta a bhaineann le FTBT.

4.17.1 An Réamhanailís ar na hAgallaimh (Scoil A)

Rinneadh an réamhchódúchán i Scoil A de réir téamaí *a priori.* Maidir le Scoil A níor luaigh Áine ná Gráinne go raibh aon fhadhb acu ó thaobh bainistíocht ranga de agus iad ag baint leas as na tascanna leis na scoláirí. Tharla sé seo cé go raibh iompar na scoláirí ar cheann de na téamaí *a priori* a d'eascair as an léirmheas litríochta (Erlam & Tolosa, 2022; Pham & Nguyen, 2018). Maidir leis an mbonn ionduchtach, ba é an téama ba mhó a d'eascair as na sonraí a bailíodh ón mbeirt mhúinteoirí i Scoil A ná go raibh siad ag teagasc i gcónaí

faoi scáth an chúltionchair ón scrúdú, agus chuir sé sin isteach ar gach gné dá gcleachtas sa seomra ranga agus ar na braistintí a bhí acu maidir le FTBT. Idir an réamhagallamh agus an t-iaragallamh leis an mbeirt mhúinteoirí i Scoil A, bailíodh 17 dtagairt do chúltionchar na scrúduithe. Nuair a chuirtear an taighde dearadhbhunaithe i bhfeidhm, meastar cúltionchar na scrúduithe i ngach comhthéacs mar nach mbítear i mbun staidéar rialta nuair atá an mhodheolaíocht seo in úsáid ag an taighdeoir. Tá líon na dtagairtí do na téamaí *a priori* sonraithe i dTábla 4.9.

Tábla 4.9

Réamhchódúchán ar na Sonraí a bailíodh ó na Múinteoirí i Scoil A

	Líon Agallamh	Líon na dtagairtí
Bainistíocht Ranga	0	0
Cúltionchar ón Scrúdú	2	17
Nasc idir an Tasc & an Curaclam	1	3
Cúrsaí Measúnaithe	2	10
Fócas ar an nGramadach	2	11
Fórsaí Normatacha (Cultúr na Scoile)	1	3
Aois na scoláirí	1	7
Cumas na Scoláirí	2	10
Oiriúnacht don Idirbhliain	2	3
Tráth na Scoilbhliana	1	3
Gníomhú & Spreagadh na Scoláirí	1	14
Ag Labhairt níos mó Gaeilge	1	2
Comhoibriú agus Piartheagasc	1	3
Míthuiscintí ar an FTBT	2	6
Ag Plé le Gníomhaíocht Teanga mar Thasc		4
Tuiscint Thanaí ar an FTBT	1	1
Nasc leis an Saol Réadúil	2	10
Cumarsáid Mheicniúil vs Cumarsáid Lánbhri	2	11
Mírobair agus Idirghníomhaíochtaí	1	4
Neamhspleáchas na Scoláirí	2	3
Pleanáil agus Feidhmiú	1	9
Castacht na dTascanna	1	1
Scagaire Mothachtálach	2	15

Is cosúil nár bhraith na múinteoirí i Scoil A go raibh an nasc idir na tascanna agus an curaclam róláidir. Feictear roinnt de na tuairimí a bhí ag na múinteoirí ó Scoil A: “I think that *Guess Who* (*Cad is Ainm Dom?*) was the most beneficial as it linked in well with the topic ‘mé féin agus mo chlann’.” Léiríonn an sliocht thíos go rachadh suim Áine in FTBT i méid le linn an taighde: “And yes, definitely after the students undertaking the tasks I’d definitely be interested, and especially if it’s going to be part of the new Leaving Cert reforms then every teacher is going to have to know about the approach” (IAG_SA). Is léir arís go n-imríonn na scrúduithe tionchar nach beag ar smaointeoireacht agus ar bhraistintí na múinteoirí i Scoil A.

D’aithin an bheirt mhúinteoirí i Scoil A gur imir na mothúcháin tionchar mór ar inspreagadh na scoláirí. Seo rud amháin a dúirt Múinteoir Áine maidir leis na mothúcháin: “They certainly got more confident as the weeks went on” (IAG_SA). Bhraith na múinteoirí i Scoil A go raibh buairt na scoláirí ag laghdú agus in aon uain bhí an fhéinmhuinín á méadú.

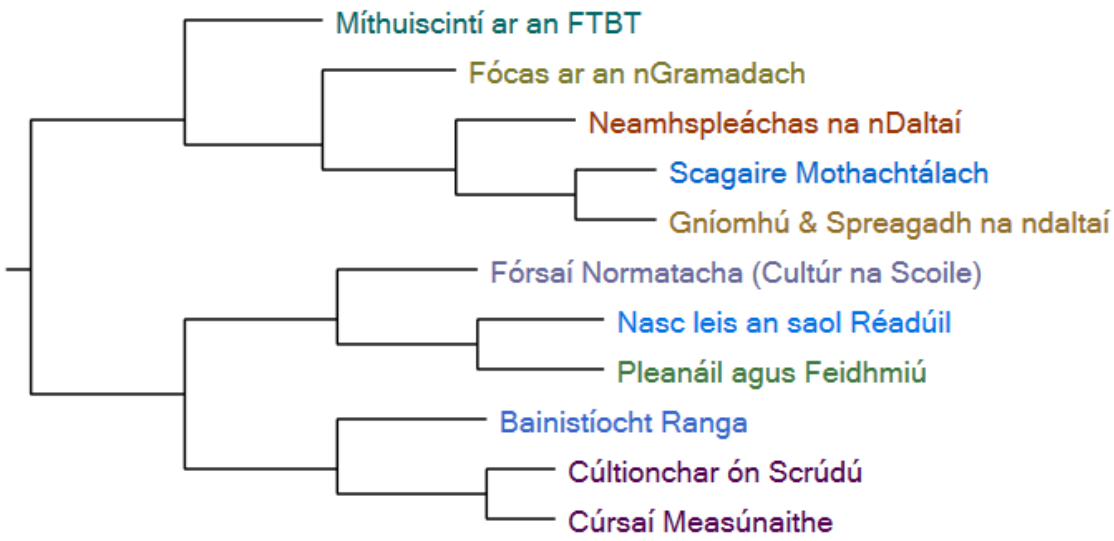
4.17.2 An Braisliú de na Sonraí ó na Múinteoirí i Scoil A

Nuair a cuireadh an réamhchódúchán ar na sonraí na múinteoirí i Scoil A i gcrích de réir na dtéamaí *a priori*, rinneadh anailís bhraisle orthu. Tá cur síos ar an anailís bhraisle, ach níl na sleachta ó na múinteoirí curtha san áireamh síos tríd an anailís mar baineadh leas as friotal na múinteoirí chun cuntas a scríobh faoi thorthaí na sonraí (Mír 4.4). Baineadh úsáid as *Nvivo* leis an mbraisliú a dhéanamh. Bunaíodh braisliú na sonraí ar chosúlacht na bhfocal. Cuireann an anailís bhraisle leis an tuiscint atá ag an taighdeoir ar na caidrimh idir na téamaí éagsúla (Ghada, 2025). Tugadh le fios ón mbraisliú go raibh caidreamh láidir idir na sonraí a bhain leis na mothúcháin agus na sonraí a bhain le gníomhú agus féinriail na scoláirí. Tugadh an caidreamh idir na trí théama, ba iad sin: (a) neamhspleáchas na scoláirí, (b) an scagaire mothachtálach, mar aon le gníomhú agus spreagadh na scoláirí (c) le fios go raibh na foghlaimeoirí rannpháirteacha i Scoil A ar a gcompord agus sásta ní ba mhó oibre a dhéanamh as a stuaim féin le linn na gceachtanna FTBT. Feictear freisin ón anailís bhraisle

go bhfuil an fócas ar an ngramadach ceangailte leis na téamaí seo, cé nach bhfuil an caidreamh chomh láidir is atá sé idir na trí théama eile. Tugann sé seo le tuiscint nach raibh an fócas ar an ngramadach ina údar mór inspreagtha leis na scoláirí a ghríosú le linn an taisc. Is ionann Fíor 4.4 agus an léaráid deindreagaim a cruthaíodh bunaithe ar chosúlacht na bhfocal.

Fíor 4.4

Léaráid Deindreagraim don Anailís Bhraisle (Sonraí na Múinteoirí i Scoil A)



Tugadh le fios sa bhraisliú freisin gur léiríodh sna sonraí ó na múinteoirí i Scoil A gur bhraith siad go raibh caidreamh láidir ann idir an phleanáil agus an fíorshaol, agus cuireann sé seo in iúl chomh tábhachtach is atá socrú an taisc ag an tús. Is ábhar machnaimh é seo, agus cruthaíonn an tuiscint a léiríodh gur féidir an nasc leis an saol réadúil a neartú go mór má thugann an múinteoir faoin bpleanáil cheart. Tá an nasc leis an saol réadúil ina bhunphrionsabal den FTBT (Jackson, 2022) agus is fiú go mór an ghné sin den mhodh teagaisc a fhiosrú. Maíonn Muntrikaeo agus Poonpon (2022) go bhfuil an mhalairt foghlama ina mhodh éifeachtach chun an phleanáil a chothú mar chuid den réamhthasc nuair atá an múinteoir ag plé le FTBT. Áitíonn Chen (2025) go gcuireann an mhalairt foghlama le

gníomhú na scoláirí agus cruthaíonn sí tuilleadh ama don idirghníomhú cainte le linn na dtascanna.

Anuas ar na ceangail idir na téamaí difriúla, léiríodh ón mbraisliú go raibh dhá théama láidre ar fáil sna sonraí a bailíodh i Scoil A a sheas leo féin mar théamaí. Níor cuireadh an bhainistíocht ranga san áireamh, cé go bhfuil sé sin le feiceáil ar an léaráid. Fágadh an téama sin as an gcur síos ar an anailís bhraisle mar nár luaigh na múinteoirí an téarma sin ach amháin chun an tuairim a dhaingniú nach raibh aon fhadhbanna ann le hiompar na scoláirí le linn na gceachtanna. Ar an gcéad dul síos feictear gur chuir an bheirt mhúinteoirí i Scoil A béim faoi leith ar na fórsaí normatacha agus déantar plé ar na cúrsaí sin go mion i Mír 4.7. Bhí go leor le rá ag an mbeirt acu freisin faoin bhfócas ar fhoirm na teanga, rud gcuireann siad go leor béime air agus iad ag múineadh. Bhí machnamh le déanamh ar na sonraí a léirigh go raibh míthuiscintí acu maidir leis na bunphrionsabail a bhaineann le FTBT. D'imir an machnamh seo tionchar ar an bhforbairt ghairmiúil a cuireadh i bhfeidhm i Scoil B.

4.17.3 An Teimpléad Tosaigh do Bhraistintí na Múinteoirí

Nuair a cuireadh an anailís bhraisle i gcrích, bhí sé in am don taighdeoir na téamaí ón bhfothacar a eagrú chun an teimpléad tosaigh a dhearadh: "It is important to stress that *a priori* themes are simply a starting point for analysis" (King & Brooks, 2017, lch 58). Tuigeadh freisin nach gcaithfí na téamaí *a priori* a chur ag barr an ordlathais in áit na máthairthéamaí. Anuas air sin, is féidir na téamaí *a priori* a athrú nó is féidir fáil réidh leo fiú agus téamaí éiritheacha, a eascraíonn ar bhonn ionduchtach as na sonraí, a chur in áit na gceann *a priori*.

Beartaíodh roinnt máthairthéamaí a chumasc lena chéile bunaithe ar anailís ar na sonraí a bailíodh ó na múinteoirí i Scoil A mar chuid den réamhagallamh agus an den iar-agallamh a rinneadh ar bhonn déadach le beirt mhúinteoirí ó roinn na Gaeilge i Scoil A, a cuireadh faoi agallamh in aon uain. Ar an gcéad dul síos, cuireadh dhá théama *a priori* le

chéile faoi mháthairthéama nua darb ainm Feidhmiú agus Acmhainní. Rinneadh é seo mar gur léir ón anailís bhraisle gur bhraith na múinteoirí i Scoil A nach mbeifí in ann an phleanáil agus soláthar na n-acmhainní a dhealú óna chéile Feictear cé chomh minic is a labhair na múinteoirí faoi na hábhair éagsúla le linn na n-agallamh. Tá an teimpléid tosaigh atá bunaithe ar na sonraí ó Scoil A le feiceáil i dTábla 4.10.T

Tábla 4.10

An Teimpléad Tosaigh a Bhaineann le Braistintí na Múinteoirí ar FTBT

Na Téarmaí agus na Fothéamaí	Líon na nAgallamh	Líon na dTagairtí
Cúrsaí Measúnaithe	2	39
Cúltionchar ón Scrúdú	2	19
Nasc leis an gCuracalam	1	3
Fócas ar an nGramadach	2	11
Feidhmiú agus Acmhainní	2	11
Castacht an Taisc	1	1
Míthuiscint ar FTBT	2	6
Ag plé le gníomhaíochtaí teanga mar thascanna	1	4
Míthuiscint ar FTBT	1	1
Fórsaí Normatacha agus an Comhthéacs	2	50
Aois na Scoláirí	1	7
Feiliúnacht don Idirbhliain	1	1
Ceangal idir an Tasc & an tSonraíocht	1	3
Cumas na Scoláirí	1	9
Cúrsaí Measúnaithe	1	9
Tráth na Scoilbhliana	1	3
Gníomhú agus Inspreagadh	1	14
Ag Labhairt Níos mó Gaeilge	1	2
Ag cur leis an Neamhspleáchas	1	2
An Scagaire Mothachtálach	2	15
Borradh Muiníne		3
Piartheagasc agus Comhar	1	3
Nasc leis an Saol Réadúil	2	24
An Chumarsáid Mheicniúil v an Chumarsáid Lánbhrí	1	10
Grúpobair agus Idirghníomhaithe	1	4

Nóta. Tá na máthairthéamaí aibhsithe le dath glas.

. Mar aon leis sin, bunaíodh máthairthéama nua, cúrsaí measúnaithe ina cuireadh na sonraí ón téama *a priori* a bhain le cúltionchar ón siollabas agus ón scrúdú, mar aon le tuairimí ní ba ghinearálta faoin measúnú, le chéile. Ba léir freisin ón anailís bhraisle go raibh forluí mór ann idir na sonraí ón dá théama sin. Tugadh neamhaird ar na sonraí a bhain le ceann de na téamaí *a priori*, an fhorbairt ghairmiúil, mar pléadh leis an ábhar sin ina aonar mar chuid den ghné fheidhmeach i Mír 4.15. Fuarthas réidh le dhá théama *a priori* eile ar chúiseanna difriúla. Ba é an chéad téama ná castacht na dtascanna, agus níor tháinig sé sin chun cinn sna hagallaimh leis an mbeirt mhúinteoirí i Scoil A. Fuarthas réidh sa teimpléad tosaigh leis an téama a bhain leis na fórsaí normatacha mar go rabhthas in ann na sonraí ar fad ó Scoil A a bhain leis an ábhar seo a ghabháil faoin téama, Brú ón Scrúdú. Bogadh an téama *a priori*, an Ceangal leis an Saol Réadúil, go dtí leibhéal an mhac-chóid sa teimpléad tosaigh mar bhí béim ní ba mhó ar bharántúlacht agus inchreidteacht na dtascanna, agus tagairtí ann don drámaíocht agus don rólghlacadh, mar aon le tagairt don scéim spreagtha Gaeilge darb ainm An Ghaelbhratach. Ó tharla nár labhair siad mórán go follasach faoi nasc leis an saol réadúil, baineadh é ón liosta de na máthairthéamaí.

4.17.4 Intreoir ar na Téamaí Deiridh

Ó thaobh bhraistintí na múinteoirí de maidir le FTBT, d'eascair ceithre théama faoi leith as na sonraí a bailíodh sna trí scoil. Rinneadh 102 tagairt don spreagadh agus gníomhú na scoláirí agus léiríodh gur chreid na múinteoir go raibh deiseanna iontacha ag na scoláirí le bheith i mbun cumarsáide agus iad ag plé leis na tascanna. Feictear freisin faoin dara téarma, Pleanáil agus Feidhmiú, gur chreid na múinteoirí go mbeadh neart oibre le déanamh chun FTBT a chur chun tosaigh. Baineann an dá téarma eile le tarraingfhórsaí a bheadh ag dul i gcoinne aon athrú i dtreo FTBT. Pléitear leis an measúnú i Mír 4.8 mar fhórsa faoi leith mar chuid den anailís. Leagtar amach i dTábla 4.11 cé chomh minic is a labhair na múinteoirí faoi na pointí éagsúla.

Tábla 4.11

Teimpléid Deiridh faoi Bhraistintí na Múinteoirí ar FTBT

Ná Téamaí	Líon Cáipéisí	Líon Tagairtí
Téama 1: Spreagadh agus Gníomhú na Scoláirí	6	102
Scagaire Mothachtálach	6	24
Borradh Muiníne	2	4
Ag Caint níos mó Gaeilge	3	10
Piartheagasc agus Comhoibriú	4	10
Neamhspleáchas na Scoláirí	3	8
Foghlaim Ghníomhach	3	5
Foclóir	1	1
Nasc leis an Saol Réadúil	5	17
Meicniúil nó Lánbhrí	5	24
Idirghníomhú agus Grúpaobair	2	5
Ionchur vs Aschur	4	22
Téama 2: Pleanáil agus Feidhmiú	6	72
Míthuiscint ar an FTBT	5	8
Tasc nó Gníomhaíocht	2	6
Feasacht maidir leis an FTBT	4	10
Réamhchleachtas don Idirghníomhú	4	13
Acmhainní	6	28
Dearadh na dTascanna	2	4
Teicneolaíocht	2	2
Deiseanna & Dúshláin	3	14
Bainistíocht Ranga	3	5
Téama 3: Measúnú	6	71
Cúltionchar ón Scrúdú Stáit	6	28
Modh Múnlaitheach	1	21
Ceangal idir an Tasc & an tSonraíocht	2	4
Fórsaí Normatacha (Cultúr na Scoile)	6	92
Tráth na Scoilbhliana	2	4
Oiriúnacht don Idirbhliain	3	9
Fócas ar an nGramadach	5	18
Cumas na Scoláirí	2	5
Aois na Scoláirí	3	12
Rogha na Scoláirí	4	22

4.18 Plé ar Bhraistintí na Múinteoirí maidir le FTBT mar Chur Chuige

Léiríodh i sonraí na múinteoirí gur chuir na tascanna agus FTBT borradh faoi rannpháirtíocht na scoláirí nuair a bhí siad i mbun idirghníomhaithe cainte sa Ghaeilge. Is cosúil ó na sonraí go raibh na scoláirí ní ba chompordaí ag obair sna mionghrúpaí in ionad a bheith ag caint os comhair an ranga ar fad. Tugtar le fios go raibh na scoláirí níos neamhspleáiche agus níos sásta freagracht a ghlacadh as a gcuid foghlama féin agus iad i mbun oibre sa timpeallacht foghlama sin. Tagtar leis an bunphrionsabal a bhaineann leis an teoiric shoch-chultúrtha ina gcuirtear béim ar an bhfoghlaim mar phróiseas sóisialta ina dtógtar eolas trí bheith ag idirghníomhú le daoine eile (Van Compernolle, 2014; Vygotsky, 1978).

Réitíonn na sonraí sa taighde reatha leis an tuiscint atá ar fáil sa litríocht ina léirítear go mbíonn FTBT fréamhaithe san fhoghlaim ghníomhach (East, 2021; Ellis, 2003). Tuigtear go bhfuil an foghlaimeoir lárnach sa phróiseas agus ní chuirtear an bhéim chéanna ar an ábhar nuair atá FTBT in úsáid ag an múinteoir (Nunan, 2005). Ní hionann FTBT agus na modhanna teagaisc atá dírithe ar chur i láthair struchtúrtha na gramadaí; cruthaítear le FTBT deiseanna do scoláirí an teanga a úsáid mar uirlis chumarsáide chun cuspóirí a bhaint amach tríd an sprioctheanga. Mar thoradh air sin, bogtar fócas na foghlama ón eolas teangeolaíoch féin go húsáid na teanga mar mheán idirbheartaíochta brí, rud atá lárnach sa chur chuige chumarsáidigh agus FTBT araon (Ahmadian & Long, 2021; Jackson, 2022; Long, 1998).

Maidir leis an tógachas sóisialta, is féidir an gníomhú méadaithe a mhíniú mar iarmhairt a eascraíonn as na deiseanna a chruthaítear do scoláirí dul i mbun idirghníomhaithe lena bpiaraí. Leis an idirghníomhú seo, faigheann foghlaimeoirí deis a n-idirtheanga a thriail, bearnaí san idirtheanga sin a aithint dá chéile agus aiseolas a thabhairt dá chéile. Tá na próisis seo comhsheasmhach le tuairimí éagsúla a pléadh sa léirmheas litríochta: (a) hipitéis an

idirghníomhaithe (Long, 1981), (b) an hipitéis aschuir (Swain, 2005) agus (c) an tábhacht a bhaineann le bearnaí san idirtheanga a aimsiú (Schmidt & Frota, 1986).

4.18.1 Scagaire Mothachtálach agus Muinín na Scoláirí

Ceann de na gnéithe ba shuntasaí a tháinig chun cinn faoin téama ná an caidreamh idir FTBT agus forbairt na muiníne i measc na scoláirí. Tugtar le fios sna torthaí go raibh mórchuid na scoláirí ar a gcompord le linn na tréimhse idirghabhála agus bhí siad ní ba shásta páirt a ghlacadh san idirghníomhú cainte nuair a bhí siad i mbun tascanna. Tagann an toradh seo go láidir le hipitéis an scagaire mhothachtálaigh (Krashen, 1984, 1986). Mar aon leis sin, réitíonn na sonraí le torthaí ó léirmheas córasach ina mínítear go bhfuil scoláirí níos compordaí agus níos toilteanaí cumarsáid a dhéanamh le linn ceachtanna FTBT i gcomparáid le ceachtanna ina bhfuil an bhéim ar an gcruinneas (Yu et al., 2024).

Leagtar amach faoin teoiric sin go mbíonn tionchar ag mothúcháin amhail imní, eagla agus an iomarca féinfheasachta ar chumas an fhoghlaimeora ionchur teanga a phróiseáil agus dul chun cinn a dhéanamh. Más féidir an brú síceolaíoch a laghdú, cruthaítear coinníollacha níos fearr agus níos fabhraí don sealbhú teanga (Robinson, 2021). Pléitear na cúrsaí seo faoin téarma *perezhivanie.* Is choincheap lárnach sa teoiric shoch-chultúrtha é seo ina léirítear go bhfuil tábhacht faoi leith ag baint leis an nasc idir an chognaíocht agus na mothúcháin (Swain et al., 2011).

Mar aon leis seo, is féidir an cuntas ar na sonraí a cheangal leis an zón neasfhorbartha ag an staid seo. Léiríonn Ellis et al. (2019) gur chóir go mbeadh tascanna dúshlánach go leor chun forbairt a spreagadh ach nár chóir dóibh a bheith chomh casta sin go gcuirfeadh na tascanna isteach ar fhéinmhuinín an fhoghlaimeora. Cuireadh béim shuntasach sna sonraí ar an timpeallacht thacúil ina raibh cabhair ar fáil do na scoláirí óna bpiaraí agus iad ag cur an taisc i gcrích lena chéile. Bhí an bhéim ar mhionghrúpaí agus ar chomhoibriú tábhachtach sa chomhthéacs seo. Maíonn East (2022) gur féidir leas a bhaint as tascanna agus mionghrúpaí

leis an imní a laghdú nuair atá scoláirí ag cleachtadh na scileanna idirghníomhaithe cainte. Aibhsíonn Dörnyei (2013) an ról lárnach a imríonn an timpeallacht foghlama i bhforbairt dearcthaí dearfacha i leith an dara teanga. Labhair na scoláirí sa taighde reatha faoin topaic seo go minic.

4.18.2 Athchleachtadh, Feasacht Teanga agus Gníomhú Cognaíoch

Thug na múinteoirí le fios gur chreid siad go raibh FTBT ag cur síneadh leis an machnamh a rinne na scoláirí ar struchtúr na Gaeilge. Ghlac na múinteoirí leis go raibh an bhéim ba mhó ar an gcumarsáid lánbhrí ach anuas air seo léiríodh gur cheap na múinteoirí gur tháinig méadú ar fheasacht na scoláirí maidir le patrúin agus na foirmeacha teanga. Réitítear leis an tuiscint atá sa litríocht faoin bhfócas ar fhoirm na teanga (Ellis, 2016; Long, 1991) nuair nach múintear pointí gramadaí de réir siollabas struchtúrtha ach déantar iniúchadh ar phointí a roghnaíonn na scoláirí. Fágann sé seo go mbíonn foghlaim na gramadaí comhtháite leis an gcumarsáid seachas a bheith scartha uaithi (Kang et al., 2019)

Sonraítear i Samhail Giniúna Urlabhra Levelt (1989) cé chomh tábhachtach is atá an fócas ar fhoirm na teanga. Le bheith in ann na scileanna idirghníomhaithe cainte a fhorbairt go rathúil, ní mór don fhoghlaimeoir rochtain a fháil ar stór focal, ar fhoirmeacha gramadaí agus ar straitéisí cumarsáide in aon uain. Mar thoradh ar athchleachtadh rialta tascanna, is féidir an uathoibríocht a chothú agus an brú ar an gcuimhne fheidhmiúil a laghdú. Sonraíonn taighde Kim agus Tracy-Ventura (2013) mar aon le saothar Zhang et al. (2023) go n-éascaíonn athchleachtadh tascanna forbairt an eolais ghnásúil agus chruinneas teanga araon.

4.18.3 An Piarmhúineadh agus an Comhoibriú

Ba léir freisin go raibh ról lárnach ag an gcomhoibriú san fhoghlaim. Ní haon ionadh é sin ós rud é go bhfuil an obair chomhpháirteach ina bunchloch den teoiric shoch-chultúrtha Vygotsky (1978). Sa chomhthéacs seo, is féidir úsáid a bhaint as an piarmhúineadh mar

mhodh chun tacú leis an scafláil. Le linn na gcomhráite agus na dtascanna, bhí deis ag scoláirí tacaíocht a thabhairt dá chéile agus foghlaim óna chéile. Tagann sé seo le taighde Ohta (2005) agus Poehner agus Lantolf (2024), a mhaíonn go dtarlaíonn cuid mhór den fhoghlaim dara teanga trí chomhoibriú idir foghlaimeoirí.

` Tagann na torthaí leis an tuiscint in FTBT don fhoghlaimeoir a bheith ina ghníomhaire atá i gceannas ar a chuid foghlama féin. Léiríonn East (2021) agus Vieira (2017) go gcuireann cur chuige foghlaimeoirlárnach leis an bhféinriar agus leis an úinéireacht foghlama. Nuair a thuigeann scoláirí gur leo féin cuid den phróiseas foghlama, bíonn siad níos sásta páirt ghníomhach a ghlacadh ann. Ar deireadh, léirítear leis an mbéim ar thascanna atá ceangailte leis an saol réadúil prionsabal bunúsach eile den FTBT. Léirítear sa litríocht go bíonn tascanna níos éifeachtaí nuair atá siad ceangailte le húsáid na teanga sa saol laethúil (Robinson, 2001; Skehan et al., 2019; Van den Branden, 2016).

4.19 Plé ar an bPleanáil agus an Feidhmiú

Léirítear sna sonraí go raibh trí ghné fite fuaite lena chéile i bpleanáil agus feidhmiú FTBT: Is iad sin; (a) feasacht agus eolas na múinteoirí ar an gcur chuige, (b) ceisteanna bainistíochta ranga, agus (c) infhaighteacht acmhainní. Cé gur léirigh na rannpháirtithe suim agus claontacht i leith FTBT, tugtar le fios sna torthaí go raibh tionchar suntasach ag toscaí comhthéacsúla ar dearcadh na múinteoirí i leith a n-inmharthanachta sa chleachtas.

4.19.1 Feasacht maidir le FTBT

Mhínigh na múinteoirí go raibh taithí theoranta acu ar an oiliúint fhoirmiúil a bhain le FTBT. Cé go raibh cur amach ginearálta ag roinnt rannpháirtithe ar an gcoincheap, níor labhair ach múinteoir amháin faoin bhforbairt ghairmiúil a cuireadh ar fáil dó mar mhúinteoir Gaeilge. Sa taighde reatha, léirigh rannpháirtí amháin go raibh taithí réasúnta láidir aici ar FTBT ach bhain an taithí leis an tréimhse a chaith sí ag múineadh Béarla sa Spáinn. Is toradh

suntasach é seo mar léirítear sa taighde idirnáisiúnta go bhfuil eolas teoiriciúil agus taithí phraiticiúil ar cheann de na tosca is tábhachtaí a thacaíonn le cur i bhfeidhm rathúil FTBT (East, 2021; Ji & Pham, 2020).

Réitíonn na torthaí go dlúth leis an litríocht ina léirítear go mbíonn múinteoirí níos muiníní faoi chur chuige tascbhunaithe nuair a fhaigheann siad deiseanna páirt a ghlacadh i bhforbairt ghairmiúil leanúnach atá ceangailte leis an seomra ranga féin (Nguyen et al., 2023; Siddiqui & Winke, 2023). Tugtar le fios nach leor eolas ginearálta ar an gcur chuige; tá gá freisin le samplaí atá ailínithe leis an ábhar agus leis an gcóras oideachais áirithe ina bhfuil múinteoirí ag obair.

4.19.2 Bainistíocht Ranga

Léirigh na múinteoirí nach raibh siad ar aon fhocal maidir leis an mbainistíocht ranga agus na dúshláin a tháinig chun tosaigh le linn chur i bhfeidhm FTBT. Soilsíonn East (2024) go bhfuil an réimse tuairimí intuigthe mar go bhfuil FTBT ina chur chuige atá íogair don chomhthéacs agus chonacthas é sin arís sa taighde reatha. Bhí líon na scoláirí, dinimic an ranga agus cultúr na scoile ainmnithe mar thosca a d'fhéadfadh tionchar a imirt ar eispéireas an mhúinteora. Aontaíonn na rannpháirtithe go dlúth le taighde Sato et al. (2025). Léiríonn Sato et al. (2025) go bhfuil dinimic an ghrúpa chomh tábhachtach le dearadh na dtascanna agus aibhsítear freisin go dteipeann ar thascanna maithe nuair atá siad idir lámha ag na scoláirí má thiteann siad siar ar a máthairtheanga leis an spriocthasc a chur i gcrích. Aibhsíonn Sato et al. (2025) go gcuireann buairt na scoláirí roimh bhotún a dhéanamh os comhair scoláirí eile go mór leis an dúshlán seo.

Tharraing múinteoir amháin saincheist faoi líon na scoláirí ina rang Gaeilge. Tagann buairt an mhúinteora le taighde ó Saragih et al. (2022). Maíonn mórchuid na múinteoirí go bhfuil siad den tuairim go bhfuil ranganna beaga de dhíth chun FTBT a chur i bhfeidhm i gceart (Saragih et al., 2022). Dá mbeadh an múinteoir ag plé le rang mór, ní bheadh sé in ann

na ceisteanna éagsúla a fhreagairt chun an teagasc teagmhasach a chothú. Maidir leis na ranganna móra, aithníonn East (2024) go mbíonn teannas ann idir an teoiric agus an cleachtas i ngach comhthéacs agus caithfear a bheith solúbtha le meas ar ghníomhú an mhúinteora a léiriú ionas go mbeadh sé in ann FTBT a chur chun cinn ina chomhthéacs féin. É sin ráite, ní thug na múinteoirí le fios gur cheart FTBT a sheachaint i ranganna móra. Ina áit sin, tacaítear sna torthaí leis an tuairim gur gá solúbthacht oideolaíoch agus tacaíochtaí comhthéacsúla a chur ar fáil do mhúinteoirí ionas gur féidir leo an cur chuige a chur in oiriúint dá suíomh féin.

4.19.3 Acmhainní Teagaisc

Aithníonn Pham agus Nguyen (2018) easpa acmhainní mar cheann de na bacainní is minice a luann múinteoirí nuair a bhíonn orthu rogha a dhéanamh faoi úsáid FTBT. Cuirtear síos, sa taighde reatha, nach mbeadh sé réalaíoch FTBT a chur ar bun dá mbeadh ar mhúinteoirí na hacmhainní ar fad a chruthú as nua agus iad ag obair leo féin. Maidir le múinteoirí i bPoblacht na hÉireann, tháinig Ní Dhiorbháin agus Murphy (2025) ar an tátal céanna maidir le tábhacht na n-acmhainní réamhdhéanta chun cur chun cinn a bhaint amach le modh teagaisc nua. Rinne Ní Dhiorbháin agus Murphy (2025) taighde ar an bhfoghlaim chomhtháite ábhar agus teanga. Ina dteannta seo, tugann Van den Branden (2006) le fios gur éirigh go maith le FTBT san Ísiltír mar gur cuireadh na hacmhainní éagsúla a bhí de dhíth ar fáil do na múinteoirí. I gcodarsnacht leis seo, aibhsíonn East (2012) gur theip ar an iarracht sa Nua-Shéalainn le FTBT a bhunú mar nár cuireadh go leor ábhair theagaisc ar fáil sna scoileanna.

Maíonn Siddiqui agus Winke (2023) go bhfuil mórchuid múinteoirí an-oscailte don FTBT mar chur chuige fad is atá taisclann acmhainní ina bhfuil tascanna, pleananna ceachta agus teimpléid inoiriúnaithe curtha ar fáil dóibh. Mhaígh na múinteoirí rannpháirteacha sa taighde reatha freisin go mbeadh sé fiúntach acmhainní saincheaptha agus pleananna ceachta a bhaineann le FTBT a chur ar fáil trí na hardáin ar líne ionas go bhféadfaí teagmháil a

dhéanamh le múinteoirí Gaeilge ag an iar-bhunleibhéal trí na gréasáin sheanbhunaithe sin. Tugtar le fios go bhfuil ról lárnach ag an teicneolaíocht chun acmhainní a scaipeadh agus chun múinteoirí i bPoblacht na hÉireann a chur ar an eolas faoi na buntáistí a bhaineann le FTBT. Míníonn Xu agus Fan (2022) go bhfuil múinteoirí sásta leas a bhaint as na hacmhainní seo agus cuirtear iad in oiriúint dá gcomhthéacs féin bunaithe ar ghníomhaíocht an mhúinteora.

Ar an iomlán, tugann na torthaí le fios nach gceist oideolaíoch amháin é cur i bhfeidhm FTBT ach gur ceist struchtúrtha agus phraiticiúil í freisin. Má táthar chun úsáid níos leithne a bhaint as an gcur chuige i gcomhthéacs na Gaeilge ag an iar-bhunleibhéal, beidh gá le hinfheistíocht i bhforbairt ghairmiúil, in acmhainní ardchaighdeáin agus i bpobail chleachtais a chuideoidh le múinteoirí meitheal a bhunú le tabhairt faoin obair seo. Mar a léirítear sa taighde reatha, ní féidir le múinteoir aonair FTBT a chur chun cinn leis féin.

4.20 Na Fórsaí Normatacha

I ngach comhthéacs, dar ndóigh, bíonn tionchar faoi leith ag na fórsaí normatacha ar chleachtas na múinteoirí. Míníonn Van den Branden (2016) go bhfuil ar an múinteoir a bheith ina ghníomhaire athraithe chun srianta normatacha agus institiúideacha a shárú má chuireann an múinteoir roimhe FTBT a chur chun cinn i scoil nua. Ba iad na fórsaí a tháinig chun cinn ó na sonraí ná aois, cumas agus guth na scoláirí. Mar aon leis sin, labhair na múinteoirí go minic faoin bhfócas ar an ngramadach agus míníodh go raibh an fórsa normatach sin fréamhaithe i gcúltionchar an scrúdaithe. Anuas air sin, ag an deireadh bhí dreas cainte ag na múinteoirí faoi fhóirsteanacht na hidirbhliana le leas a bhaint as FTBT chun na scileanna cumarsáide a chleachtadh. Míníonn Aliasin et al. (2019) go bhfuil sé dodhéanta múinteoirí a mhealladh chun triail a bhaint as FTBT ach amháin má léirítear go bhfuil sé indéanta leas a bhaint as an modh teagaisc i mbealach atá comhchuí leis an stíl cheannasach teagaisc atá ag an múinteoir.

4.20.1 Cúltionchar na Scrúduithe

Maíonn Cui (2012) go spreagann cúltionchar na scrúduithe teagasc atá ag freastal ar riachtanais an mheasúnaithe fiú mura bhfuil sin ceangailte le hinniúlacht chumarsáideach. Ar an ábhar sin, léirítear sa taighde reatha go raibh tionchar suntasach ag an gcóras measúnaithe stáit ar bhraistintí na múinteoirí. Is léir gur aithin na rannpháirtithe luach an chur chuige mar mhodh le cumas cumarsáide na scoláirí a fhorbairt ach fós féin ba léir gur mheas siad go raibh sé deacair é a chur i bhfeidhm i gcomhthéacs ina bhfuil fócas géar ar an ullmhúchán don scrúdú (Mac Gearailt & Ó Duibhir, 2023; Ní Dhiorbháin & O'Grady, 2025, 2026; Ní Ghloinn et al., 2026). Déanann Norris agus East (2021) plé suntasach air seo agus maítear gur chóir go mbeadh an fhoghlaim, an teagasc agus an measúnú ag teacht lena chéile ionas go mbeadh na páirtithe leasmhara in ann tairbhe a bhaint as FTBT. Sonraítear go mbeadh an measúnú tascbhunaithe níos barántúla agus béim níos suntasaí ar an gcumarsáid spontáineach. Anuas air seo, aithníonn taighde ó Hao (2016) go bhfuil an t-ullmhúchán do scrúduithe mar an bac is mó ar chur i bhfeidhm an chur chuige. Léiríonn Hao (2016) ina staidéar ar bhraistintí na múinteoirí go raibh éilimh na measúnuithe agus na scrúduithe ag cur brú orthu modhanna teagaisc níos traidisiúnta a úsáid, fiú nuair a chreid siad i luach na cumarsáide agus i bhfiúntas na dtascanna.

Tugtar le tuiscint go spreagann an bhéaltriail atá ann faoi láthair cleachtais atá dírithe ar fhreagraí ullmhaithe agus ar fhoghlaim de ghlanmheabhair (Ní Chlochasaigh, 2025; Ní Dhiorbháin & O'Grady, 2025, 2026; Ní Ghloinn et al., 2026). Tá an cur chuige seo níos cosúla leis an gcumarsáid mheicniúil ná leis an gcumarsáid lánbhrí atá lárnach don FTBT. Mar a mhaíonn Teng et al. (2025), ní fhorbraítear líofacht teanga nuair a bhíonn an chumarsáid rialaithe agus dírithe go hiomlán ar chruinneas teanga. Leagann Levelt (1989) amach na céimeanna atá le leanúint san intinn chun na scileanna cumarsáide a fhorbairt agus míníonn Ellis et al. (2020) nach féidir leas a bhaint as FTBT leis seo a dhéanamh má tá an

measúnú scartha ón teagasc. Léirítear sna torthaí freisin nach gcreideann na múinteoirí go bhfuil caidreamh soiléir idir tascanna idirghníomhacha FTBT agus an measúnú foirmiúil. Maíonn Norris agus East (2021) nach féidir cur chuige tascbhunaithe a chothú nuair nach bhfuil caidreamh cómhalartach idir gníomhaíochtaí an tseomra ranga agus na tascanna a ndéantar measúnú orthu. Dá bhrí sin, sa taighde reatha mhol na múinteoirí na tascanna a bhí ní ba dhírithe ar an scrúdú ná tascanna a chothaigh na scileanna idirghníomhaithe cainte.

Tagann sé chun cinn sna torthaí chomh maith go bhféadfadh formáid aonair na scrúduithe cainte san Ardteistiméireacht srian a chur le húsáid tascanna idirghníomhacha (Ní Chlochasaigh, 2025; Ní Ghloinn et al., 2026). Cé go dtugann Skehan (2001) le fios go gcuireann idirghníomhaíocht le castacht agus le cruinneas teanga, léirítear sa litríocht go mbíonn múinteoirí drogallach am a infheistiú i ngníomhaíochtaí nach bhfeictear mar ullmhúchán díreach don mheasúnú (Hasnain & Halder, 2023). Sa chomhthéacs seo, is cosúil go bhfuil teannas bunúsach idir prionsabail FTBT agus córas measúnaithe atá bunaithe ar scrúdú aonair.

4.20.2 Guth na Scoláirí

Rinne gach múinteoir talamh slán den tuiscint go bhfuil FTBT ina chur chuige atá foghlaimeoirlárnach agus mar sin gur chóir fócas a chur ar ghuth na scoláirí nuair atá an modh á chur i bhfeidhm. Léitear faoin ábhar seo go minic sa litríocht chuí. Mar shampla, tugann Bryfonski agus McKay (2019) le fios nach féidir FTBT a chur i bhfeidhm mura bhfuil córas ann chun na hacmhainní a athrú: “One way to make sure a program continues to meet students’ needs is through regular cycles of needs analysis and evaluation” (lch 607). Cuireann an ceannródaí Prabhu (1987) béim shuntasach ar an tábhacht a bhaineann leis an meastóireacht ar riachtanais na scoláirí le cinntiú go mbeadh an tasc oiriúnach. Tá Prabhu (1987) den tuairim nach féidir leas a bhaint as FTBT mura bhfuil meastóireacht déanta ar na tascanna go rialta. Aontaíonn González-Lloret agus Nielson (2015) agus Norris (2015, 2016)

go bhfuil an mheastóireacht seo ina bunchloch den FTBT. Mar chuid lárnach den mheastóireacht caithfear éisteacht go géar leis na scoláirí i do rang.

Tugtar le fios sna torthaí ar na sonraí gur aithin na múinteoirí an tábhacht a bhaineann leis an ngné shoch-chultúrtha atá lárnach sa cheacht FTBT. Ba léir ó na sonraí gur chreid na múinteoirí gur mhéadaigh idirghníomhú agus comhoibriú na scoláirí na deiseanna a bhí acu an teanga a úsáid agus thug siad tacaíocht dá chéile le linn an taisc. Tugann Aramaki (2024) nach bhfuil na buntáistí a bhaineann leis an gcomhar idir scoláirí teoranta do chúrsaí teangeolaíochta ach tuigtear go mbíonn scoláirí in ann smacht a choimeád níos fearr ar na gnéithe mothúchánacha nuair atá siad ag cleachtadh na teanga labhartha lena gcomhscoláirí. Léirítear i dtaighde Aramaki (2024) ar FTBT gur féidir rannpháirtíocht agus muinín na scoláirí a spreagadh leis an modh teagaisc agus tháinig tuairimí na múinteoirí sa taighde reatha go hiomlán leis an tuiscint seo. Mar aon leis an gcomhar idir scoláirí, mhol Múinteoir Brian gur chóir tascanna maithe a dhéanamh faoi dhó. Tagann an tuairim seo go láidir le taighde barrthábhachtach Bygate (2001). Réitíonn an tuairim seo freisin leis an moladh a dhéanann Nunan (2004) faoi athchúrsáil na dtascanna.

4.20.3 Cumas agus Aois na Scoláirí

Léiríodh sna sonraí go raibh aois na scoláirí ar cheann de na tosca a mheas múinteoirí agus iad i mbun machnaimh ar oiriúnacht FTBT. Ar an iomlán, measadh nach mbeadh na scoláirí ní b'óige ullamh do thascanna cumarsáideacha oscailte agus go mbeadh FTBT níos feiliúnaí do scoláirí na Sraithe Sinsearaí, a raibh leibhéal níos airde neamhspleáchais, aibíochta agus muiníne bainte amach acu. Cé go raibh na múinteoirí amhrasach faoi oiriúnacht na dtascanna do na scoláirí sna luathbhlianta ag an iar-bhunleibhéal, tá a dtuiscint ag dul i gcoinne Ahmadian agus Long (2021) a tháinig ar an tátal go raibh FTBT feiliúnach d'fhoghlaimeoirí óga, fiú na foghlaimeoirí sa bhunscoil, ach sa chás sin caithfear an modh teagaisc a chur in oiriúint ó thaobh an leibhéil cognaíochta agus chastacht na dtascanna de. I

gcodarsnacht leis seo, cuireann taighde Carless (2004) in iúl gur bhraith mórchuid na múinteoirí nach bhfuil FTBT feiliúnach do scoláirí atá ag freastal ar scoileanna ag an mbunleibhéal nó fiú ag an iar-bhunleibhéal. Léiríonn Ferguson agus Leeming (2025) go mbíonn deacrachtaí ag foghlaimeoirí óga páirt a ghlacadh san idirghníomhú cainte atá lárnach don FTBT. Bíonn na deacrachtaí seo níos géire go háirithe nuair nach mbíonn mórán teagmhála acu leis an sprioctheanga. Tá na torthaí sa taighde reatha faoi aibíocht na scoláirí ailínithe i bhfad níos mó le taighde Carless (2004) ná mar atá sé le Ferguson agus Fleming (2025) nó le Ahmadian agus Long (2021).

Tugadh le fios sna sonraí freisin gur bhraith na múinteoirí go mbeadh nasc ann idir cumas na scoláirí agus indéantacht FTBT. Mhínigh Múinteoir Tara go raibh difríocht mhór idir tuiscint na scoláirí ar an teanga agus a gcumas an teanga a úsáid le linn idirghníomhú cainte. Baineann an deighilt idir an t-eolas follasach agus an t-eolas gnásúil leis an gcumas inniúlachta agus feidhmíochta sa dara teanga (Stefaniak et al., 2021). Míníonn Chomsky (1959) gur gá aitheantas a thabhairt don difríocht chun tacú le sealbhú an dara teanga. Aithnítear sa litríocht níos déanaí gur féidir leas a bhaint as an léireolas chun tacú le forbairt na scileanna gabhchumais ach go bhfuil aschur rialta riachtanach chun na scileanna ginchumais a fhorbairt (East, 2012, 2021; Ellis, 2003; Johnson, 2024; Nunan, 2004; Skehan, 1998). Ghlac na múinteoirí leis gur chruthaigh FTBT deiseanna don aschur rialta agus míníonn Duran agus Ramaut (2006) go bhfuil sé indéanta tascanna a dhearadh d'fhoghlaimeoirí óga atá ag feidhmiú ag leibhéal A1.

Bhí tionchar an mheasúnaithe fite fuaite síos tríd na tuairimí a cuireadh in iúl faoi aois agus cumas na scoláirí. Áitíonn Long agus Norris nach mór measúnú tascbhunaithe a fhorbairt má tá an cur chuige tascbhunaithe le dul i bhfeidhm ar chleachtas. Léiríodh sna torthaí, áfach, go raibh líon teoranta deiseanna ag scoláirí na Sraithe Sóisearaí chun taighde (Mac Gearailt & Ó Duibhir, 2023). Ina áit sin, léiríodh go raibh béim sa mheasúnú ar léamh

agus scríobh na teanga agus ní ar an idirghníomhú cumarsáideach. Fiú i gcás an mheasúnaithe ar an teanga ó bhéal, bhí sé teoranta sa tSraith Shóisearach don labhairt, i.e., an monalóg réamhullmhaithe. Tugann sé seo le fios go bhféadfadh mí-ailíniú a bheith ann idir na cuspóirí cumarsáideacha atá lárnach in FTBT agus na cleachtais mheasúnaithe atá i bhfeidhm faoi láthair (Ní Chlochasaigh, 2025; Ní Dhiorbháin & O'Grady, 2025, 2026; Ní Ghloinn et al., 2026).

Treisítear sna torthaí bunús teoiriciúil an taighde dhearadhbhunaithe má leagtar béim ar an ngá chun idirghabhálacha oideachais a mheas i bhfianaise na bhfórsaí comhthéacsúla a mbíonn tionchar acu ar a gcur i bhfeidhm (Bakker & Van Eerde, 2015; Barab & Squire, 2004; Hoadley & Campos, 2022). Sa chás seo, is léir go bhfuil tionchar ag struchtúir mheasúnaithe ar na deiseanna atá ar fáil chun FTBT a chur chun cinn agus a normalú sa seomra ranga. Léiríodh freisin gur measadh go raibh scoláirí ní ba shine ullmhaithe ní ba mhó do chur chuige tascbhunaithe mar gheall ar a neamhspleáchas agus a muinín mhéadaithe. Mar sin féin, ardaítear leis an dearcadh seo ceist thábhachtach maidir le huainiú an chur chuige. Má chuirtear FTBT i bhfeidhm go príomha leis na scoláirí is sine, d'fhágfaí leis seo nach mbeadh deis ag na scoláirí chun scileanna idirghníomhaíochta agus cumarsáide a fhorbairt de réir a chéile le linn na mblianta a chaitheann siad ag an iar-bhunleibhéal. Mar sin, b'fhéidir gur cheart an cheist a fhrámú ní mar cheist oiriúnachta, ach mar cheist maidir le conas FTBT a oiriúnú do riachtanais agus d'eispéiris scoláirí ag céimeanna éagsúla san iar-bhunscoil.

4.20.4 Feiliúnacht na hIdirbhliana

Is bliain faoi leith í an Idirbhliain agus maidir leis an stíl teagaisc bíonn níos mó saoirse ag na múinteoirí le linn an ama seo mar nach bhfuil an clár don Idirbhliain ceangailte le scrúduithe stáit (Hennessy & Nogueira, 2025). Ba léir go raibh an ceathrar múinteoirí ar aon fhocal go mbeadh sé níos réalaíche agus indéanta FTBT a chur chun cinn le ranganna san Idirbhliain thar aon bhliainghrúpa eile.

Tugadh le fios sna sonraí freisin go raibh an Idirbhliain á meas mar thréimhse ina bhféadfaí ní ba mhó freagrachta a thabhairt do scoláirí as a bhfoghlaim féin. Tá sé seo suntasach i bhfianaise na litríochta a bhaineann leis an bhféinriar agus gníomhaíocht na scoláirí. Áitíonn Little (2022) gur cóir don fhoghlaimeoir pleanáil, monatóireacht agus féinmheastóireacht a dhéanamh ar a chuid foghlama sa dara teanga. Míníonn Vieira (2017) gur féidir le FTBT na scileanna atá molta ag Little (2022) a chothú. Maidir leis an gcomhthéacs i bPoblacht na hÉireann, léirítear sa tSonraíocht T2 freisin gur úsáideoir teanga neamhspleách agus féinrialaitheach atá mar sprioc ag an bhfoghlaim teanga (CNCM, 2023). Cé nach bhfuil an Idirbhliain ina cuid den tSraith Shóisearach, is cosúil go bhfuil gnéithe struchtúracha na hIdirbhliana fabhrach le haidhmeanna na Sraithe Sóisearaí a chur i gníomh.

4.20.5 Fócas ar an nGramadach

Ba léir ó na sonraí gur bhraith na múinteoirí go mbeidís in ann fócas ar an ngramadach a bhaint amach le FTBT. Maíonn Loewen agus Sato (2018) go gcuireann an t-idirghníomhú leis an sealbhú sa dara teanga. Thug Áine le fios go raibh na scoláirí i mbun féincheartúcháin le linn an taisc agus go raibh siad ag tabhairt faoi deara bearnaí san idirtheanga a bhí acu. Moltar go minic sa litríocht gur chóir d'fhoghlaimeoirí dara teanga a bheith i mbun anailíse ar a n-aschur féin chun laigí san idirtheanga a aimsiú (Schmidt & Frota, 1986, Schmidt, 1990; Swain, 2005) agus bhraith na múinteoirí go raibh sin ar fáil nuair a cuireadh FTBT i bhfeidhm.

Chuir múinteoirí in iúl go raibh na scoláirí in ann patrúin a aimsiú sa teanga nuair a bhí siad i mbun oibre le foghlaimeoirí eile agus iad ag iarraidh ciall a bhaint as an tasc. Baineann an nós seo leis an bhfoghlaim ionduchtach agus glactar leis gur modh ionduchtach é FTBT, cé go bhfuil gné fhollasach ag baint leis an teagasc teagmhasach agus an anailís ag an deireadh (Michaud & Ammar, 2023). Mínítear sa litríocht go réitíonn an modh ionduchtach go láidir leis an teoiric shoch-chultúrtha (Ní Dhiorbháin, 2023) agus tá FTBT

ceangailte go dlúth leis an teoiric chéanna freisin (Feryok, 2017). Chuir na múinteoirí béim ní ba shuntasaí ar an modh ionduchtach agus iad ag cur síos ar an modh teagaisc sainiúil seo ach dhear Willis (1996) an fráma don fhoghlaim bunaithe ar an tuiscint gur gá an modh déaduchtach a chur i bhfeidhm in éineacht leis an modh ionduchtach chun sealbhú an dara teanga a éascú ar shlí níos éifeachtaí.

Chreid Gráinne gur féidir le scoláirí an cruinneas sa dara teanga a feabhsú má labhraíonn siad lena chéile tríd an dara teanga. Tá fianaise le haimsiú sa litríocht le tacú leis an tuiscint seo. Mar shampla, léiríonn Zalbidea (2021) go gcuireann an t-idirghníomhú cainte le feasacht teanga na scoláirí agus dá bharr sin go mbíonn siad in an anailís níos fearr a dhéanamh ar an ionchur má labhraíonn siad sa sprioctheanga go rialta. Maítear anseo go bhforbraíonn acmhainn ghramadaí agus chruinnis nuair atá aschur sa dara teanga á dhéanamh ag na scoláirí (Zalbidea, 2021). Léirítear freisin nár leor an t-ionchur chun na rialacha gramadaí a fhoghlaim agus chun uathoibríocht ó thaobh an chruinnis de a bhaint amach (Swain, 1985). Molann Swain (1985), áfach, an t-aschur faoi bhrú mar uirlis atá riachtanach don fhoghlaimeoir mar go gcruthaítear leis an aschur faoi bhrú deiseanna hipitéise san idirtheanga a thriail agus dá réir sin bíonn an foghlaimeoir i mbun machnamh meititheangeolaíoch fad is atá sé ag cleachtadh scileanna idirghníomhaithe cainte le foghlaimeoirí eile ón rang. Aontaíonn Esimaje (2012) freisin go bhfuil an teanga labhartha riachtanach chun dul chun cinn a dhéanamh leis an ngramadach mar go gcruthaíonn sé deiseanna don fhoghlaimeoir chun na rialacha a inmheánú go fadtéarmach.

Bhí Múinteoir Brian compordach leis an bhfócas atá ag FTBT ar an gcumarsáid in áit fócas ar an teagasc atá foirmdhírithe ach téann sé seo i gcoinne chomhairle Lightbown agus Spada (2008). Tugtar le fios ina gcuid taighde gur féidir feasacht ghramadaí na scoláirí a fhorbairt le linn cleachtadh ar na scileanna idirghníomhaithe cainte ach, mar aon leis an gcleachtadh, maítear go bhfuil an t-aiseolas ceartaitheach de dhíth chun an

domhainfhoghlaim a bhaint amach. Aibhsíonn Tara gur féidir dochar a dhéanamh d'fhéinmhuinín na scoláirí má chuirtear an iomarca béime ar an gcruinneas in ionad cúrsaí cumarsáide. Léiríonn Skehan (2012) go bhfuil pointe stuama á dhéanamh ag Tara mar leagann Skehan (2012) amach go mbíonn an cruinneas agus an líofacht in iomaíocht lena chéile nuair atá scoláire i mbun cainte sa dara teanga. Ba chóir spás a fhágáil don chumarsáid sula ndírítear ar an gcruinneas. Tagann tuairim Tara le bunchlocha FTBT ina bhfuil an fócas ar an gcumarsáid le linn timthriall an taisc ach ansin bíonn fócas ar na rialacha gramadaí le linn na hanailíse (Chen, 2025; Willis & Willis, 2011).

Ar an iomlán, tagann tuairimí na múinteoirí rannpháirteacha leis an seasamh lag-idirghníomhaithe (Ellis, 2005). Glactar leis sa seasamh seo nach leor staidéar a dhéanamh ar an eolas follasach agus ar na rialacha gramadaí. Mar aon leis sin caithfear roinnt ama a chaitheamh ag cur le hacmhainn an eolais intuigthe freisin. Maidir le FTBT, bhraith na múinteoirí go bhfuil sé inghlactha tús áite a thabhairt don chumarsáid thar an gcruinneas le linn na dtascanna. Tagann braistint na rannpháirtithe leis an meatanailís a rinne Norris agus Ortega (2000) ina moltar do mhúinteoirí dara teanga cothromaíocht a thabhairt don chumarsáid mar aon le fócas follasach ar theagasc na rialacha.

4.21 An Measúnú chun Foghlama nó an Measúnú Múnlaitheach

Léirítear i dtuairimí Mhúinteoir Brian go bhféadfadh FTBT feidhmiú mar uirlis fhónta don mheasúnú chun foghlama (Gan & Leung, 2020). Mhínigh Brian gur cruthaíodh deiseanna, le FTBT, chun rannpháirtíocht na scoláirí a mhéadú agus mar sin go raibh sé in ann eolas faoi bhearnaí san fhoghlaim a bhailiú go leanúnach. Thug Brian le fios, áfach, go raibh go leor le déanamh aige leis na scoláirí chun tairbhe iomlán a bhaint as an gcur chuige. Tagann dearcadh Mhúinteoir Brian le moltaí Willis agus Willis (2007). Mínítear go bhfuil an réamhthasc ina chineál scaflála agus go bhfuil sé bunriachtanach le deimhniú go bhfuil na scoláirí réidh don tasc féin. Tugtar le fios nach féidir le scoláirí ag leibhéal A2 tabhairt faoi

thasc ar bith gan tacaíocht. Mar aon leis seo, míníonn Ellis (2003) go bhfuil an t-am pleanála iomlán riachtanach ionas go mbeadh seans ag na scoláirí a gcuid tuairimí agus a n-acmhainní teanga a eagrú roimh an tasc. Glactar leis go bhfuil nasc idir tréimhse na pleanála agus líofacht na scoláirí le linn thimthriall an taisc.

Mhaígh Múinteoir Brian freisin go raibh sé in ann an teagasc teagmhasach a chur i bhfeidhm le linn na dtascanna agus chiallaigh sé sin go raibh sé in ann aiseolas ceartaitheach láithreach ar chur ar fáil le linn an teagaisc. Bhí Brian in ann bearnaí san idirtheanga a aithint le linn na dtascanna ansin thug sé aghaidh ar na bearnaí i rith na hanailíse. Tagann an cur chuige seo le coincheap an mheasúnaithe mhúnlaithigh, ina n-úsáidtear aiseolas chun foghlaim (Black & Wiliam, 1998). Anuas ar an measúnú múnlaitheach, mhínigh Brian gur bhraith sé go mbeadh na tascanna feiliúnach mar bhunús do mheasúnú suimitheach a bheadh ní ba bharántúla ná béaltriail. Molann Norris agus East (2021) tascanna cumarsáideacha mar uirlis mheasúnaithe atá barántúil agus maíonn siad go gcuireann an measúnú seo le hinniúlacht chumarsáideach (Hymes, 1972) na scoláirí níos mó an bhéaltriail a dhéantar duine ar dhuine. D'aontaigh Brian go raibh acmhainneacht neamhshaothraithe ag baint le FTBT mar mhodh chun tacú leis an measúnú suimitheach a bheadh ní ba bharántúla.

4.22 Anailís ar Bhraistintí na Scoláirí ag Tosú leis an nGrúpa Fócais i Scoil A

Baineadh úsáid as na sonraí ó Scoil A mar fhothacar táscach don réamhanailís agus don anailís bhraisle chun an teimpléad tosaigh a fhorbairt Ba chailíní amháin iad na rannpháirtithe ar fad sa ghrúpa fócais i Scoil A. Bhí 64 tagairt sa tras-scríobh don ghníomhú agus don spreagadh, rud a chiallaigh go raibh an t-ábhar sin ina mhórthéama i measc na scoláirí i Scoil A. Cruthaíonn sé seo gur chuir na cailíní i Scoil A suim sna ceachtanna agus gur chreid siad go raibh na tascanna ina n-údar inspreagtha a mheall iad i dtreo na Gaeilge labhartha. Tá na téamaí agus fothéamaí a bhaineann leis an sonraí ó Scoil A leagtha amach i dTábla 4.12.

Tábla 4.12

Réamhanailís ar na Sonraí ón nGrúpa Fócais leis na Scoláirí i Scoil A

An Téama	Líon na dTagairtí
An Fhorbairt Bhraite	16
Níos mó cainte	12
An Réamhthasc	2
Bacainní & Dúshláin	19
An Fhorbairt Ghairmiúil atá Postneadaithe	3
Gníomhú & Spreagadh	64
Foghlaim Ghníomhach	9
Idirghníomhaíochtaí	5
Sos ón t-leabhar & ón bpeann	15
Spraíúil mar mhodh foghlama	25
Measúnú & Aiseolas	8
Nasc leis an Scrúdú	3
Moltaí na scoláirí	24
Fiúntas na Pleanála	9
Muinín & Féinéifeachtúlacht	28
Comhoibriú & TSC	13
An Teicneolaíocht agus an Phróiseáil Teanga	2
Nasc leis an Saol Réadúil	8
Réamheolas ar an FTBT	7
Réamheolas ar bith	2
Roinnt Réamheolais	5
Rogha na dTascanna	18
Cad is Ainm dom?	8
Déan Idirdhealú	2
Rud Diúltach	2
Gné de Thasc nár thaitin le Scoláirí	2
An Traein faoin Talamh	1
Rancáil Ceol & Scannáin	2
Ról an Mhúinteora	7
Tuiscint ar an FTBT	21

Nóta. Tá an réamhanailís bunaithe ar shonraí a bailíodh ó ghrúpa fócais amháin. B'in an fáth nach bhfuil colún ann do líon na gcáipéisí

.

4.22.1 Braisliú de na Sonraí ó na Scoláirí i Scoil A

Roinntear na téarmaí a bhaineann le sonraí na scoláirí ina dtrí bhraisle ordlathacha. Pléitear sa chéad bhraisle leis na róil teagaisc mar aon le dearadh na dtascanna atá fite go dlúth lena chéile. Tugadh le fios gur thuig na scoláirí rannpháirteacha go raibh orthu tacaíocht a thabhairt don mhúinteoir chun leas a bhaint as FTBT. Cuireadh in iúl go bhfuil ról ag na scoláirí chun na tascanna a roghnú in éineacht leis an múinteoir chun an nasc leis an saol réadúil a dheimhniú. Tugadh le fios freisin go bhfuil sé tábhachtach go mbeadh an anailís riachtanas agus forbairt na dtascanna ag teacht le suimeanna agus riachtanais fhógartha na scoláirí (Gilabert, 2023; Gilabert & Malicka, 2021; Malicka et al., 2019).

Ar an dara dul síos, tá braisle ann a bhaineann leis na straitéisí foghlama agus an fhéinéifeachtúlacht. Tá an réamhthasc ceangailte go dlúth le moltaí na scoláirí. Bhí go leor tuairimí ag na scoláirí chun tús an cheachta, an t-am pleanála, agus an taighde atá féinstiúrtha a leasú. Bhraith na scoláirí i Scoil A go raibh an t-am pleanála mar aon leis an ullmhúchán go hiomlán riachtanach chun tairbhe a bhaint as an tasc féin (Foster & Skehan, 1996; Johnson & Abdi Tabari, 2022). Tá sé suntasach go bhfuil an réamheolas mar théama dícheangailte go hiomlán ó na téamaí eile ar fad i Scoil A. Tuigtear ó leithlis an téama go raibh easpa eolais na scoláirí maidir le FTBT thar a bheith teoranta. Cuireann suíomh an réamheolais san anailís bhraisle leis an gcás chun teoiric FTBT a mhíniú do na scoláirí ionas go mbeadh tuiscint ní b'fhearr acu ar na buntáistí a bhaineann leis an modh teagaisc. Déantar plé níos doimhne ar an tuairim seo i gcomhthéacs na forbartha gairmiúla i Mír 4.3.

Faoin tríú braisle, bailíodh na sonraí a bhaineann leis an measúnú agus an fhorbairt. Léiríodh gur mhothaigh na scoláirí go raibh dlúthbhaint ag an measúnú ar an bhforbairt bhraite agus an dul chun cinn a bhí déanta acu ó thaobh na scileanna idirghníomhaithe cainte de. Léirítear sna sonraí go mbaineann sé seo níos mó leis an bhféinmheasúnú, mar aon leis an bpiarmheasúnú, thar aon mheasúnú múnlaitheach nó suimitheach a bhí curtha ar fáil ag na

múinteoirí le linn na gceachtanna FTBT. Is cosúil ón bhforluí go bhfuil feidhm na Gaeilge ceangailte leis na scrúduithe i meon na scoláirí sa scoil T2. Tagann sé seo leis an taighde a rinneadh le scoláirí ag an iar-bhunleibhéal i bPoblacht na hÉireann (Burke et al., 2025; Ní Dhiorbháin & O'Grady, 2025). Cuirtear síos ar an anailís bhraisle i dTábla 4.13.

Tábla 4.13

Anailís Bhraisle ar Shonraí na Scoláirí ó Scoil A

Cnuas	Leibhéal Comhcheangail
Braisle 1: Róil Teagaisc & Dearadh Tascanna	Ard
Rogha na dTascanna	Ard
Nasc leis an Saol Réadúil	Ard
Ról an Mhúinteora	Measartha
Moltaí na Scoláirí	Measartha
Braisle 2: Straitéisí Foghlama & Féinéifeachtúlacht	Ard
An Réamhthasc	Ard
Muinín & Féinéifeachtúlacht	Ard
Gníomhú & Spreagadh	Measartha
Réamheolas ar an FTBT	Measartha
Braisle 3: Measúnú & Forbairt	Ard
Measúnú & Aiseolas	Ard
An Fhorbairt Bhraite	Ard
Tuiscint ar an FTBT	Measartha
Bacainní & Dúshláin	Measartha

4.22.2 Teimpléad Deiridh Maidir le Braistintí na Scoláirí

Chuathas trí sonraí na scoláirí i Scoil B agus Scoil C agus forbraíodh an teimpléid ní ba mhó ag deireadh gach timthrialla. Déantar plé sna míreanna romhainn faoi cheithre théama a tháinig chun cinn ag deireadh an phróisis nuair a bhí babhta anailíse déanta de réir téamaí *a priori* ar an gcéad dul síos agus ina dhiaidh sin rinneadh dhá bhabhta anailíse ionduchtaí. Ba é an chéad téama a d'eascair as sna sonraí ná tuairimí faoi FTBT mar mhodh foghlama atá mealltach agus spreagúil (Mír 4.10). Bhí go leor le rá freisin ag na scoláirí faoin bhforbairt bhraite (Mír 4.11). Bhain na tuairimí leis an méid Gaeilge a labhair siad sna ranganna agus eifeachtúlacht na scoláirí. Ba é struchtúr an cheachta an téama ba choitianta sna sonraí agus bhí 185 tagairt ann don téarma sin. Déantar plé ar struchtúr an cheachta i Mír 4 12. Dírítear ar

na téamaí inar labhair na scoláirí faoi dhúshláin i Mír 4.13. Feictear go raibh go leor moltaí ag na scoláirí chun tuilleadh fiúntais a bhaint as FTBT. Is leagan den teimpléid deiridh é Tábla 4.14 agus ceanglaítear na téamaí, sa teimpléid seo le líon na dtagairtí a bhaineann le gach téama nó fothéama.

Tábla 4.14

Teimpléad Deiridh do Bhraistintí na Scoláirí

Clár na gCód	Grúpaí	Tagairtí
Téama 1: Mealltach agus Spraiúil	3	149
Sóisialta & Spraiúil	3	45
Foghlaim Ghníomhach & Idirghníomhach	3	17
Tuiscint ar an FTBT	3	21
Cur Chuige Cumarsáideach	2	14
FCÁT	1	2
Na Mothúcháin	2	12
Sos ón Téacsleabhar agus Éagsúlacht	3	26
Téama 2: An Fhorbairt Bhraite	3	125
Níos mó Gaeilge á Labhairt agus Stór Focal níos Fearr	3	43
Eifeachtúlacht na Scoláirí	3	75
Téama 3: Struchtúr an Cheachta	3	185
Tábhacht na Tuairisce	3	17
Rogha na dTascanna	3	40
Rancáil Ceol & Scannáin	2	3
MetroMap	3	6
Metro Map Diúltach	1	4
Gné de Thasc nár thaitin le Scoláirí	1	2
Déan Idirdhealú	3	11
Cur síos ar Phictiúr	2	5
Cad is ainm dom?	3	13
Nasc leis an Saol Réadúil	3	15
Fiúntas na Pleanála	3	30
Bacainní & Dúshláin	3	49
An tUalach Cognaíochta	3	20
Measúnú agus Aiseolas	2	11
Teicneolaíocht mar Thacaíocht	1	3

4.23 Braistintí na Scoláirí

Déantar plé léirmhínitheach ar shonraí na scoláirí agus ar na téamaí a d'eascair astu. Téitear síos trí na fothéamaí ceann ar cheann agus ceanglaítear cuntas na sonraí agus an

anailís teimpléid leis an litríocht chuí. Déantar é seo le fiosrú cá bhfuil an taighde reatha ag teacht le treochtaí sa litríocht agus cá bhfuil aon easaontas idir comhthéacs na Gaeilge ag an iar-bhunleibhéal i bPoblacht na hÉireann agus an taighde idirnáisiúnta. Ag leibhéal teoiriciúil, maíonn Zhang agus Zhon (2023) gur chóir do thascanna éifeachtacha in FTBT a bheith barántúil, dúshlánach agus oscailte do rogha agus féinriar an fhoghlaimeora. Tagann na torthaí ón taighde reatha le tátal Zhang agus Zhon (2023) mar léirítear sna sonraí gur bhraith formhór na scoláirí go raibh FTBT ina údar gníomhaithe agus spreagtha. Anuas air sin, thug na scoláirí le fios gur chuir na tascanna le comhthéacs foghlama ina raibh siad gníomhach agus iad i mbun machnaimh faoi struchtúr na Gaeilge. Cruthaíodh leis an timpeallacht seo tacaíocht shuntasach don chumarsáid lánbhrí a bhí ag tarlú trí mheán na Gaeilge go minic.

Ó pheirspictíocht na teoirice soch-chultúrtha, léiríodh sna sonraí gur chuir an t-idirghníomhú sóisialta le dearfacht na timpeallachta foghlama. De réir Feryok (2017), is trí idirghníomhaíocht idir daoine a dhéantar idirghabháil ar an bhfoghlaim agus cruthaítear ansin deiseanna chun dul chun cinn a dhéanamh sa sprioctheanga. Sa chomhthéacs seo, is cosúil gur cuireadh deiseanna ar fáil do scoláirí, leis na tascanna, eolas teanga a chomhthógáil trí ghrúpobair. Léiríodh ní hamháin gur spreag an ghné shóisialta an rannpháirtíocht, ach d'fhéadfadh sí feidhmiú mar thacaíocht sa zón neasfhorbartha (Vygotsky, 1987; Holzman, 2018; Tajeddin & Tayebipour, 2015), rud a d'éascaigh foghlaim agus forbairt teanga.

4.23.1 Gnéithe Spraiúla agus Sóisialta

Rinne go leor scoláirí tagairtí do na deiseanna a bhí acu aithne a chur ar dhaoine eile sa rang agus iad ag bogadh idir stáisiúin le linn na dtascanna. Chreid na scoláirí go raibh na gníomhaíochtaí FTBT spraiúil agus taitneamhach agus léiríodh sna sonraí gur spreag an t-eispéireas seo cumarsáid ní ba leithne sa dara teanga (Gan et al., 2023; Leeming & Harris, 2022). Bhí an dearcadh dearfach le feiceáil go háirithe i Scoil A. Chuir roinnt scoláirí in iúl

freisin gur chuidigh na tascanna idirghníomhacha leis an bhfoghlaim teanga ní b'fhearr ná modhanna a bhí bunaithe ar obair aonair nó ar chleachtaí scríofa. I Scoil C, thug roinnt scoláirí le fios gur thaitin an sos ón ngnáthlá scoile leo agus mhothaigh siad gur mhéadaigh an cur chuige rannpháirtíocht agus comharfhoghlaim sna ceachtanna Gaeilge. Tagann an ghné seo den taighde reatha le torthaí ó Acala (2023) ina léirítear go mbíonn foghlaimeoirí níos sásta triail a bhaint as an dara teanga nuair a bhíonn siad gafa le gníomhaíochtaí a mbaineann siad taitneamh astu. Ina theannta sin, léirítear i sonraí na scoláirí go raibh na tascanna fréamhaithe i bprionsabail na teoirice soch-chultúrtha (Poehner & Lantolf, 2024; Tahmasebi, 2011) agus gur chruthaigh siad deiseanna go rialta don idirghníomhú sóisialta. Áitíonn Feryok (2017) go bhfuil tábhacht faoi leith ag baint leis an ngné shóisialta den FTBT agus go bhfuil an tábhacht sin ceangailte go dlúth le coincheapa na hidirghabhála, an inmheánaithe agus an zóin neasfhorbartha atá lárnach i dteoiric shoch-chultúrtha Vygotsky (1987). Glactar leis nach bhfuil an chumarsáid teoranta don teanga amháin ach braitheann sí ar réimse leathan acmhainní sóisialta agus cognaíocha.

Cé gur léirigh mórchuid na scoláirí go raibh taithí dhearfach acu agus iad ag plé leis na tascanna, fós chuir roinnt scoláirí in iúl nach raibh siad compordach ag labhairt Gaeilge le duine nach raibh aithne mhaith acu air. Feictear sa réimse tuairimí gur féidir le gnéithe sóisialta FTBT dúshláin mar aon le deiseanna foghlama a chruthú. Ní cóir neamhaird a thabhairt ar na dúshláin seo. Molann Lai agus Lin (2015) gur cheart do mhúinteoirí míniú cuimsitheach a thabhairt do scoláirí ar na buntáistí atá mar bhonn le FTBT. Is féidir le tuiscint níos fearr ar réasúnaíocht an chur chuige cabhrú le scoláirí glacadh leis an ngníomhú sóisialta atá riachtanach sna ceachtanna FTBT níos mó.

Mhair na timthriallta sa taighde reatha ar feadh sé seachtaine agus is deacair aon chultúr a athrú san amlíne sin. Aibhsíonn Gutiérrez (2024), áfach, go n-éiríonn scoláirí níos compordaí le FTBT de réir mar a théann siad i dtaithí ar an modh teagaisc agus go méadaíonn

an rannpháirtíocht agus an taitneamh a bhaineann siad as le himeacht ama. Tuigtear gur féidir amhras agus míchompord scoláirí áirithe a laghdú má chuirtear míniú substaintiúil ar fáil dóibh sula dtugann siad faoi na tascanna. Mar aon leis an míniú, tugtar le fios sa litríocht gur cóir leas a bhaint as cur chuige níos solúbtha i leith acmhainní teanga na scoláirí chun na foghlaimeoirí a chur ar a gcompord. Mar shampla, leagann Simatupang (2025) béim ar an ról atá ag an trasteangú i dtascanna atá bunaithe ar chuspóirí cumarsáideacha ón saol réadúil agus ar an gcaoi a bhféadfadh sí tacú le forbairt teanga. Mar aon leis seo, míníonn Crookes & Ziegler (2021) nár choir cosc iomlán a chur ar an máthairtheanga nuair atá FTBT á chur i bhfeidhm agus moltar leas a bhaint aisti, go tíosach, mar uirlis idirmheánach.

4.23.2 An Fhoghlaim Ghníomhach agus Idirghníomhach

Labhair gach scoláire rannpháirteach sna trí scoil faoi na buntáistí a bhaineann leis an bhfoghlaim ghníomhach. Seasann an toradh seo i gcodarsnacht leis na sonraí inar léirigh na scoláirí nár chuir siad mórán suime san fhoghlaim éighníomhach a tharla nuair a bhí an teagasc dírithe ar an téacsleabhar agus nuair a bhí an t-ionchur á léamh acu ag leibhéal na séimeantaice. Míníonn Loewen agus Sato (2018) nach leor an t-ionchur sin mar go mbíonn idirbheartaíocht lánbhrí ag teastáil chun próiseáil teanga níos doimhne a dheimhniú agus anuas air sin léiríonn siad gur féidir an tuiscint ar an teanga a threisiú faoi anáil an aschuir. Tagann tuairimí na scoláirí le taighde ina léirítear nach bhfuil sé indéanta eolas a aistriú go díreach ón múinteoir chuig an bhfoghlaimeoir ach go dtógtar é trí rannpháirtíocht ghníomhach agus idirghníomhú sóisialta (Liu & Ren, 2024). Aithníonn Thapa (2024) ina léirmheas córasach go bhfuil an lucht acadúil i gcoitinne ag cur níos mó suime in FTBT thar aon chur chuige eile chun an fhoghlaim ghníomhach a chothú. Anuas air seo, mhaígh na scoláirí sa taighde reatha go raibh siad i mbun machnaimh faoina gcumas cainte agus a scileanna cumarsáide fad is a bhí siad ag plé leis an tascanna FTBT.

Cuireann Baek agus Eisenberg (2021) béim ar an bpointe go dtacaíonn tascanna féinstiúrtha leis an bpróiseas ina dtugann foghlaimeoirí faoi deara laigí ina n-idirtheanga féin. Sa chomhthéacs sin, léirítear sna sonraí gur chruthaigh FTBT coinníollacha a spreag próiseáil níos doimhne ar an ionchur teanga (Foster & Skehan, 1996) agus dá réir sin rannpháirtíocht níos gníomhaí leis an bhfoghlaim. Deimhníonn taighde ó Mudinillah et al. (2024) freisin go spreagann an fhoghlaim ghníomhach, a eascraíonn as FTBT, scoláirí níos mó ná aistriú an eolais ina bhfuil fócas ar na foirmeacha agus ina bhfuil na foghlaimeoirí éighníomhach. Glactar leis go bhfuil gníomhú na scoláirí fite go dlúth leis an bhféinéifeachtúlacht (Bandura, 1999; Graham, 2022), a pléadh mar théama i Mír 4.23.6. Mar aon leis sin, tugtar le tuiscint i sonraí na scoláirí freisin gur chreid siad go raibh luach suntasach ag baint leis an gcomharfhoghlaim mar aon leis an bpiartheagasc. Tá an toradh seo ag teacht le taighde Baltzersen (2023) a léiríonn go bhfoghlaimíonn scoláirí níos mó nuair atá an teagasc agus an fhoghlaim fite go dlúth leis na scoláirí ag malartú eolais i gcomhthéacs atá sóisialta. Sa taighde reatha léirítear sna sonraí gur chruthaigh na tascanna comhthéacs ina raibh na scoláirí ag feidhmiú mar acmhainní teanga dá chéile. Mar shampla, mhínigh scoláire amháin gur thaitin an tasc léi ina raibh orthu na hamhráin a chur in ord mar gur chruthaigh sé nasc le garthimpeallacht na ndéagóirí. Maíonn Grote agus Olive (2022) go bhfuil an nasc seo riachtanach nuair atá tascanna á ndearadh agus leis seo a dheimhniú ba chóir neart ama a chaitheamh ag plé riachtanais teanga na scoláirí leis an scoláirí iad féin.

4.23.3 Na Mothúcháin agus Cleachtadh ar an Dara Teanga

Ba léir ó shonraí na scoláirí go raibh tionchar suntasach ag an ngné mhothúchánach ar thaithí na scoláirí maidir le FTBT. Cé go raibh mothúcháin dhearfacha mar shult, suaimhneas agus muintearas le sonrú go minic sna torthaí, tháinig mothúcháin dhiúltacha chun cinn freisin. Mar shampla, bhí buairt agus frustrachas orthu uaireanta agus mhothaigh roinnt de na scoláirí ciotach le linn na cumarsáide trí Ghaeilge. Dearbhaíonn Krashen (1982) ina shaothar

barrthábhachtach faoi hipitéis an scagaire mhothaithigh gur chóir do mhúinteoirí an dara teanga, mothúcháin na scoláirí a mheas agus a bhainistiú chun tacú leis an bhfoghlaim. Maíonn East (2023) gur féidir imní teanga a laghdú agus féinmhuinín na scoláirí a chothú má chuirtear iad i mbun gníomhaíochtaí cumarsáideacha lánbhrí lena chéile. Is fiú i gcomhthéacs na n-iar-bhunscoileanna T2 cur ina luí ar na scoláirí nach bhfuil siad teoranta don fhriotal agus iad i mbun cumarsáide. Ba chóir dóibh leas a bhaint as na hacmhainní teanga ar fad atá ar fáil dóibh. Tá an gheáitsíocht ar cheann de na hacmhainní seo (Lin, 2020).

Maíonn Gui agus Ismail (2024) go bhfeabhsaíonn am pleanála le réamhthascanna inniúlacht sa dara teanga agus bainistiú na mothúchán. Tugann an taighde le fios go gcabhraíonn pleanáil le próiseáil teanga, le hathghairm foclóra, agus le cumarsáid níos éifeachtaí sa sprioctheanga. Léirítear sa taighde céanna go bhfuil nasc idir éifeacht na pleanála agus ardchumas na cuimhne oibre. Tacaítear sa litríocht ar an bhfeidhmiú feidhmiúcháin agus ar rialú mothúchánach leis an tuiscint seo agus léirítear gur féidir leis an bhfrustrachas agus imní tionchar diúltach a imirt ar phróisis chognaíochta atá riachtanach don fhoghlaim (Eysenck, 2014). Áitíonn Hendricks agus Buchanan (2016) go mbraitheann rialú éifeachtach mothúchán i bpáirt ar scileanna feidhme feidhmiúcháin agus nuashonrú na cuimhne oibre.

Léiríodh i sonraí na scoláirí go raibh nasc bunúsach idir rialú cognaíoch agus rialú mothúchán (Mavrou, 2020; Yao et al., 2024). Dá bhrí sin, is cosúil go bhfuil sé riachtanach timpeallacht thacúil a dhearadh ina mbraitheann scoláirí compordach go leor le dul sa seans leis na tascanna cumarsáideacha. Míníonn Gilabert (2023) agus Malicka et al. (2019) go bhfuil guth na scoláirí agus anailís riachtanas an-tábhachtach mar chuid den phróiseas chun dul i ngleic le mothúcháin na bhfoghlaimeoirí mar chuid de chlár FTBT. Thug Múinteoir Brian le tuiscint gur chóir na tascanna sna scoileanna T2 a cheangal leis an ullmhúchán don

mheasúnú mar go dtagann sé sin le riachtanais na scoláirí agus iad ag feidhmiú faoi scáth na scrúduithe.

4.23.4 An Téacsleabhar agus Éagsúlacht sa Teagasc

Ceann de na gnéithe ba láidre a tháinig chun cinn ná an luach a cuireadh ar an éagsúlacht a bhain leis na tascanna agus ar an sos ón téacsleabhar. Tugtar le fios sna sonraí gur bhraith na scoláirí go raibh an iomarca béime ar an scríbhneoireacht sna ceachtanna caighdeánacha ach gur chothaigh na tascanna FTBT cineál eile foghlama a bhí ní ba chumarsáidí. Aithníonn Moore (2018) go bhfuil FTBT bunaithe ar fhealsúnacht a thagann leis an bhfoghlaim ó thaithí, agus tháinig an téama seo chun cinn i sonraí na scoláirí. Thug na le fios rannpháirtithe gur thaitin an chumarsáid a rinneadh trí mheán na bhfógraí leo ní ba mhó ná a bheith ag obair ar ghníomhaíochtaí teanga as téacsleabhar. Aibhsíonn Poehner & Lantolf (2024) gur féidir leas a bhaint as na tascanna chun measúnú dinimiciúil a bhunú mar chuid de na ceachtanna FTBT. Faoin gcóras seo bíonn an measúnú mar aon leis an teagasc teagmhasach fite lena chéile agus cuireann an cur chuige seo leis an measúnú múnlaitheach. Anuas air sin, is cosúil gur bhraith na scoláirí gur imir na huirlisí coincréiteacha, na huirlisí siombalacha agus an t-idirghníomhú le headránaithe daonna tionchar dearfach ar an bhfoghlaim (Dao & Iwashita, 2018; Wertsch, 2007). Réitíonn tuairimí na scoláirí go mór le taighde Kozulin (2023) a áitíonn go ndéantar an fhoghlaim a idirghabháil trí uirlisí cultúrtha agus go bhfuil ról ríthábhachtach ag na huirlisí idirghabhálacha san fhorbairt chognaíoch. Cabhraítear foghlaimeoir leis na huirlisí chun tuiscint theibí a bhaint amach as taithí ina bhfuil an foghlaimeoir ag plé le hábhair fhisiciúla.

Maidir leis an bhfoghlaim atá ceangailte leis an saol réadúil, míníonn East (2021) go bhfuil FTBT ina mhodh teagaisc atá in ann tacú leis sin. Mar sin, seasann FTBT i gcodarsnacht le modhanna eile atá bunaithe ar an bhfoghlaim éighníomhach a bhaineann leis an staidéar atá teoranta don téacsleabhar. Tugadh le fios ó na grúpaí fócais go raibh na

scoláirí den tuairim go bhfuil éagsúlacht de dhíth chun an t-athdhéanamh leadránach a sheachaint agus thug na scoláirí le tuiscint freisin go bhfuil an iomarca béime ar an scríbhneoireacht i gcoitinne sna ceachtanna Gaeilge. Maíonn Kim agus Tracy-Ventura (2013), mar aon le Róg (2025), gur féidir leas a bhaint as an athdhéanamh chun an líofacht a fheabhsú agus le castacht na teanga atá in úsáid ag na scoláirí a fhorbairt. Leis an athchúrsáil, tá modh oibre ann chun an tasc a athdhéanamh agus má chuirtear mionathrú i bhfeidhm is féidir an éagsúlacht a chosaint ag an am céanna (Nunan, 2004, 2013).

4.23.5 Breis Gaeilge á Labhairt agus Stór Focal ní B'fhearr

Léirítear sna sonraí ó na grúpaí fócais go raibh dearcadh dearfach ag formhór na scoláirí maidir leis an méid Gaeilge a bhí in úsáid acu le linn an taighde. Feictear gur mheas scoláirí i Scoil A agus i Scoil C go raibh ní ba mhó Gaeilge á labhairt acu le linn an taighde ná mar a labhróidís de ghnáth sna ceachtanna Gaeilge. Tugann sé seo le fios go bhféadfadh tascanna cumarsáideacha deiseanna ní ba leithne a chruthú do scoláirí chun páirt ghníomhach a ghlacadh sa sprioctheanga. Tá an toradh seo ag teacht leis an taighde a rinne Kormos agus Dörnyei (2004) ina léirítear go mbíonn foghlaimeoirí níos sásta an sprioctheanga a úsáid nuair a bhíonn siad dírithe ar thasc a chur i gcrích. Mar aon leis sin, áfach, míníonn Kormos agus Dörnyei (2004) go bhfuil an t-athrú bunaithe ar chainníocht na cainte agus ní ar chruinneas na teanga. Dá bhrí sin, cé gur féidir úsáid na sprioctheanga a mhéadú le linn thimthriall an taisc, fós caithfear aghaidh a thabhairt ar an gcruinneas leis féin. Is féidir dar ndóigh aire a thabhairt don fhócas ar fhoirm na teanga le linn na hanailíse a tharlaíonn ag an deireadh (Willis, 1996).

Leagtar amach sna sonraí freisin gur bhraith ní ba mhó ná leath de na rannpháirtithe go raibh feabhas tagtha ar a stór focal mar thoradh ar an idirghabháil. Bhí an dearcadh ní ba láidre i Scoil A ná mar a bhí sa dá scoil eile. Seasann tuairimí na scoláirí le réasún mar tagann a ndearcadh le meatanailís Bryfonski agus McKay (2019) ina léirítear go méadaíonn stór

focal foghlaimeoirí faoi thionchar FTBT. É sin ráite, tugann Lu agus Fan (2021) le tuiscint nach mbíonn scoláirí in ann an stór focal a aisghabháil ón gcuimhne go fadtéarmach mura dhéantar cleachtadh ar an bhfriotal go rialta.

Tháinig fothéama suntasach chun cinn i Scoil C maidir le tábhacht chríochnú an taisc mar fhoinse inspreagtha. Léiríodh gur mheas roinnt scoláirí go raibh orthu an Ghaeilge a úsáid chun an tasc a chur i gcrích agus gur spreag an riachtanas sin iad chun páirt níos gníomhaí a ghlacadh sa chumarsáid. Tacaítear leis an tuairim atá le fáil i saothar Kormos agus Dörnyei (2004) go bhféadfadh cuspóir soiléir agus gá cumarsáide cur leis an méid teanga a úsáidtear. Ag an am céanna, tugtar le fios sna sonraí gur fhill roinnt de na scoláirí ar an mBéarla nuair a bhí an tasc róchasta le cur i gcrích trí Ghaeilge. Is saincheist í seo atá ag teacht chun cinn go forleathan sa litríocht faoi FTBT. Cuireann Qin agus Lei (2022) in iúl ina léirmheas ar an litríocht go n-imríonn castacht an taisc tionchar mór ar na torthaí foghlama. Míníonn siad nár chóir na deiseanna don idirbheartaíocht bhrí a bhriseadh faoi thionchar tasc atá róchasta. Mar a tharla, léirigh na scoláirí sa taighde reatha tuairimí atá pléite ag Robinson (2005; 2021) ina hipitéis chognaíoch. Moltar sa hipitéis sraith tascanna a leanúint, in ord, ina bhfuil éileamh teanga an taisc ag éirí níos casta de réir a chéile. B'fhiú don mhúinteoir, sa chomhthéacs seo, tascanna a dhearadh ina bhfuil castacht na dtascanna ag teacht le hinniúlacht na bhfoghlaimeoirí. Taispeántar sna sonraí gur chóir na riachtanais teanga sa suíomh sin a mheas sula roghnaítear foireann tascanna atá feiliúnach don chomhthéacs sin.

4.23.6 Plé ar Fhéinéifeachtúlacht na Scoláirí

Léiríonn Acala (2023) go mbíonn scoláirí den tuairim go minic go gcuireann FTBT lena muinín nuair atá siad i mbun cumarsáide sa dara teanga. Cé nár tagraíodh go díreach don fhéinmhuinín sna grúpaí fócais sa taighde reatha, rinneadh go leor tagairtí indíreacha don fhéinéifeachtúlacht sna sonraí cuí. Léiríodh, mar shampla, gur mhothaigh scoláirí ón taighde reatha go raibh siad ní ba rannpháirtí san fhoghlaim agus go raibh siad ní ba dhearfaí i leith

úsáid na Gaeilge mar thoradh ar na deiseanna cumarsáide a cruthaíodh leis na tascanna. Is féidir an toradh seo a léirmhíniú trí lionsa theoiric na foghlama sóisialta de chuid Bandura (1986). Faoin teoiric seo cuirtear béim ar an gcaidreamh idir an fhéinéifeachtúlacht agus an fheidhmíocht. De réir na teoirice bíonn scoláirí níos diongbháilte agus níos spreagtha nuair a bhíonn muinín acu as a gcumas féin. Tagann an míniú seo le torthaí Chang et al. (2024) ina léirítear go bhfuil nasc idir taitneamh, féinéifeachtúlacht agus minicíocht úsáide na sprioctheanga. Cuirtear in iúl go méadaíonn an iarracht agus an rannpháirtíocht teanga nuair atá sult ag baint leis an bhfoghlaim.

Tugadh le fios sna sonraí freisin gur bhain na scoláirí leas suntasach as tacaíocht a gcomhscoláirí agus iad ag tabhairt faoi na tascanna. Léirítear freisin gur chuidigh an comhoibriú leo bearnaí san idirtheanga a líonadh agus constaicí cumarsáide a shárú. Is féidir na torthaí seo a léirmhíniú trí choincheap an zóin neasfhorbartha agus de réir Vygotsky (1986) nuair atá foghlaimeoir in ann tuilleadh a dhéanamh in éineacht le duine atá níos eolaí faoin ábhar ná é féin (Lantolf & Thorne, 2006). Ar an ábhar sin feictear gur chuir an comhar idir piaraí ar chumas na scoláirí tascanna a chur i gcrích nach mbeidís ábalta a chur i gcrích leo féin. Léirítear freisin gur tharla roinnt den fhorbairt stóir focal faoi scáth na piarfhoghlama. Tá an léirmhíniú sin ag teacht le taighde Iglesias-Diéguez et al. (2025), ina maítear gur féidir le scoláirí a n-acmhainn sa teanga labhartha a fhorbairt nuair atá siad ag obair le chéile laistigh den zón neasfhorbartha.

Áitionn Iglesias-Diéguez et al. (2025) go bhfuil an comhar agus an comhrá idir piaraí riachtanach chun dul chun cinn a dhéanamh in aon teanga nach bhfuil ach beagán teagmhála ag na foghlaimeoirí léi. Léiríodh i dtacar na sonraí freisin gur tháinig méadú de réir a chéile ar shuim na scoláirí sna tascanna agus gur spreag an ghrúpobair iad chun ní ba mhó Gaeilge a úsáid. Tá na torthaí sin comhsheasmhach leis an teoiric shoch-chultúrtha (Vygotsky, 1986) agus le teoiric na foghlama sóisialta (Bandura, 1986) ina gcuirtear béim ar thábhacht an

chomhthéacs shóisialta don fhoghlaim. Maidir leis an bhféinéifeachtúlacht, maíonn Aramaki (2025) go bhfuil dearadh na dtascanna an-tábhachtach. Ar an gcaoi chéanna, léiríonn Cutrone agus Beh (2024) go bhféadfadh FTBT cur le muinín chumarsáide agus le toilteanas cumarsáide na bhfoghlaimeoirí.

Tá cur síos ar fáil sna sonraí freisin ar a nasc idir cumarsáid bharántúil atá fréamhaithe sa saol réadúil lasmuigh den seomra ranga agus forbairt na féinéifeachtúlachta. Feictear go leor tagairtí don tuiscint seo sa litríocht chuí. Mar shampla, maíonn Graham (2022) go bhforbraítear féinéifeachtúlacht nuair a bhíonn foghlaimeoirí in ann cumarsáid rathúil a dhéanamh i gcomhthéacsanna atá ceangailte lena ngarthimpeallacht. Anuas air sin, tagann Lee (2025) ar an tátal go laghdaíonn rannpháirtíocht i sraith tascanna imní foghlaimeoirí agus go méadaíonn sí a dtoilteanas dul sa seans agus an sprioctheanga a labhairt os ard. Ar an gcaoi chéanna, léirítear i dtaighde Lili et al. (2025) go bhfuil tionchar dearfach suntasach ag FTBT ar fhéinéifeachtúlacht na scoláirí agus bíonn borradh faoin rannpháirtíocht sa chomhthéacs seo. Cuireann Harris agus Leeming (2022) in iúl go bhféadfadh an tsamhail leas a bhaint as TTT mar mhodh teagaisc taobh le FTBT chun plé le cúraimí gramadaí agus chun tacú lena féinéifeachtúlacht.

Ar an iomlán, léirítear sna sonraí gur chuir FTBT le braistintí dearfacha na scoláirí maidir lena gcumas Gaeilge a úsáid. Tugtar le fios gur chuidigh deiseanna cumarsáide, comhair idir scoláirí agus an piartheagasc laistigh den zón neasfhorbartha leis an teanga labhartha a mhéadú agus le forbairt stóir focal agus féinéifeachtúlachta a threisiú. Tá na torthaí seo ag teacht leis an taighde comhaimseartha agus leis na creataí teoiriciúla a bhaineann le foghlaim teanga ó pheirspictíochtaí soch-chultúrtha agus sóisialta.

4.23.7 Tuilleadh Oiliúna ag Teastáil

Tuigtear go bhfuil an t-ionchur intuigthe riachtanach nuair atá FTBT á chur i bhfeidhm (Ellis et al., 2019; Skehan, 1998; Skehan et al., 2012). Glactar fós leis go bhfuil

spás ann do chéad teanga na scoláirí nuair atá siad i mbun tascanna (East & Wang, 2024). Ós rud é gur léiríodh sna sonraí nach raibh cur amach ag go leor scoláirí ar an teoiric oideachasúil atá taobh thiar den FTBT, chuir an mhíthuiscint seo an tuairim ina luí ar an taighdeoir gur chóir oiliúint cuimsitheach a chur ar fáil do na scoláirí sular thug siad faoi thasc ar bith. Tagann an tuairim seo le moladh Lee et al. (2021), a áitíonn nach féidir FTBT a chur chun cinn mura bhfuil tuiscint ag na scoláirí ar na prionsabail a bhaineann leis an modh teagaisc. Maíonn siad go n-eascraíonn frithbheart na scoláirí as easpa tuisceana ar an modh. Bhí tagairtí dó seo le feiceáil sna sonraí a bailíodh le linn na ngrúpaí fócais agus ba léir don taighdeoir gur chuir easpa oiliúna leis an easpa tuisceana a bhí go minic ina údar don fhrithbheart sin.

4.23.8 Measúnú agus Aiseolas

Léiríodh sna sonraí go raibh scoláirí, go háirithe i Scoil A, in ann nasc soiléir a aithint idir FTBT agus an t-ullmhúchán don Ardteistiméireacht. Tugadh le fios freisin gur chreid na scoláirí gur gné riachtanach d'fhorbairt na teanga labhartha é an t-aschur teanga agus tuigeadh gur féidir le deiseanna don idirghníomhú cainte cuidiú leo agus iad ag ullmhú do na measúnuithe stáit, go háirithe don bhéaltriail. Tá an dearcadh seo ag teacht le teoiric an aschuir, a mhaíonn go gcruthaíonn táirgeadh teanga deiseanna tábhachtacha d'fhoghlaimeoirí le bearnaí san acmhainn chumarsáide a thabhairt faoi deara chun an idirtheanga a fhorbairt de réir a chéile (Swain, 2005). Aibhsítear sna sonraí freisin fiúntas a bhaineann leis an hipitéis idirghníomhaithe (Long, 1981;1983;1996). Tuigtear gur cóir an gabhchumas mar aon leis an nginchumas a fhorbairt in aon uain tríd an idirghníomhú.

Thug na scoláirí le fios freisin gur fearr leo modhanna ullmhúcháin agus measúnaithe ina bhfuil an bhéim ar an gcumarsáid lánbhrí in áit cur chuige atá bunaithe go príomha ar fhoghlaim de ghlanmheabhair. Tugadh le fios sna sonraí gur chreid na scoláirí go raibh luach ag baint le gníomhaíochtaí a bhí bunaithe ar an gcumarsáid mar mheán chun muinín agus

cumas teanga a fhorbairt i gcomhthéacs an scrúdaithe cainte don Ardteistiméireacht. Tacaíonn Gilabert (2023) agus Ní Ghloinn et al. (2026) leis an dearcadh céanna. Cuirtear anseo leis an argóint gur féidir tascanna barántúla a úsáid go héifeachtach mar ullmhúchán do mheasúnuithe foirmiúla nuair a ailínítear iad le riachtanais chumarsáide na bhfoghlaimeoirí agus struchtúr na measúnuithe.

Mhínigh na scoláirí freisin gur bhraith siad nach féidir dul chun cinn a dhéanamh leis na scileanna idirghníomhaithe cainte leis an bhfoghlaim atá dírithe ar an leibhéal léacsach nó ar na focail aonair (Schütze, 201y). Ina áit sin, míníodh gurbh fhearr leo béim ní ba láidre a chur ar an abairt mar aon le béim ar an gcumarsáid atá de dhíth chun an comhrá a choimeád sa tsiúil. Tá an dearcadh seo comhsheasmhach leis an ngramadach oideolaíoch, ina dtugtar tús áite don fhorbairt bhrí agus d'úsáid fheidhmiúil na teanga seachas do mhúineadh mionrialacha gramadaí (Gray & Smithers, 2019; Keck & Kim, 2014; Tajino, 2018). Ar an gcaoi chéanna, leagann Lee et al. (2021) béim ar an abairt mar aonad foghlama atá níos tairbhí ná an focal aonair nuair atá teanga á sealbhú ag scoláire.

Cuirtear in iúl sna sonraí freisin gur bhraith cuid de na scoláirí go mbeadh FTBT in ann tacú le forbairt na litearthachta atá riachtanach do chomhpháirteanna eile den Ardteistiméireacht. Tugadh le fios, dá bhrí sin, go bhféadfadh tionchar dearfach ní ba leithne a bheith ag FTBT ar ghnéithe na foghlama nach bhfuil teoranta do na scileanna cainte. Tugtar tacaíocht sa taighde reatha don léirmhíniú go dtacaíonn tascanna a éilíonn próiseáil teanga le sealbhú teanga, mar aon le forbairt stóir focal, níos fearr ná gníomhaíochtaí atá bunaithe ar an aithris nó ar an athrá meicniúil (Laufer & Hulstijn, 2001; Keating, 2008).

Tháinig sé chun cinn sna sonraí gur aithin scoláirí ó Scoileanna B agus C go bhfuil tairbhe ag baint leis an teicneolaíocht agus le huirlisí hintleachta saorga chun cleachtadh teanga a leathnú lasmuigh den seomra ranga. Tugann sé seo le fios go raibh feasacht acu ar na féidearthachtaí atá ann teagmháil leis an sprioctheanga a mhéadú i gcomhthéacsanna nach

mbíonn úsáid nádúrtha na Gaeilge coitianta iontu. Réitíonn dearcadh na scoláirí leis an litríocht ina ndéantar sonrú ar an nasc idir botaí comhrá agus réimse shealbhú an dara teanga. Mar shampla, aibhsíonn Huang et al. (2022) go gcuireann botaí comhrá deiseanna idirghníomhaithe cainte ar fáil d'fhoghlaimeoirí aonair. Ina theannta sin, léiríonn Bear et al. (2024) gur féidir leis na huirlisí seo tacú le FTBT mar mhodh teagaisc fad is atá caighdeán na teicneolaíochta don aithint ghutha cruinn go leor. Bíonn an teicneolaíocht seo níos áisiúla fós i gcás ina bhfuil mionteanga á cleachtadh. Bíonn deiseanna an-teoranta ag formhór na scoláirí, ó na scoileanna T2, leis an nGaeilge a úsáid sa bhaile nó i suíomhanna neamhfhoirmiúla eile lasmuigh den seomra ranga (Burke et al., 2025) ach is féidir modh a chruthú dó sin leis na botaí comhrá.

4.23.9 An Réamhthasc

Léirítear sna torthaí gur ghné thábhachtach den fhoghlaim teanga thascbhunaithe í an phleanáil roimh thimthriall an taisc. Cé gur aithníodh éagsúlacht áirithe i dtuairimí na rannpháirtithe, tugadh le fios gur bhraith mórchuid de na scoláirí go raibh deiseanna pleanála riachtanach chun tacú leis an bhfoghlaim. D'aibhsigh na scoláirí pointe suntasach ón litríocht mar maíonn Skehan (1998) ina saothar barrthábhachtach go bhfuil cumas teoranta airde agus próiseála ag foghlaimeoirí agus nach féidir leo díriú ar gach gné den teanga ag an am céanna. Dá bhrí sin, ba chóir neart am pleanála a chur ar fáil dóibh mar bhealach leis an ualach cognaíoch a mhaolú agus iad i mbun cainte le scoláirí eile. Anuas air seo, léiríonn Ellis (2005) go bhfuil an phleanáil ar cheann de na hathróga is tábhachtaí i gcur i bhfeidhm tascanna teanga mar go n-imríonn sí tionchar díreach ar réim agus caighdeán na teanga le linn thimthriall an taisc. Dá bhrí sin, tuigtear nach bhfuil an phleanáil roghnach nuair a chuirtear FTBT i bhfeidhm ach glactar leis gur gné bhunriachtanach den phróiseas foghlama í.

Is féidir tuairimí na scoláirí a shainmhíniú trí theoiric acmhainn theoranta na hairde a chuir Skehan (1998) chun cinn. Sonraítear go mbíonn ar fhoghlaimeoirí acmhainní

cognaíocha teoranta a roinnt idir gnéithe éagsúla den tasc teanga, amhail cruinneas, castacht agus líofacht. Nuair nach gcuirtear dóthain ama ar fáil don ullmhúchán d'fhéadfadh sé go laghdófaí cumas na bhfoghlaimeoirí díriú ar ghnéithe éagsúla den teanga le linn an idirghníomhaithe cainte. Os a choinne seo, aithnítear sa litríocht go dtugann an t-am pleanála deis d'fhoghlaimeoirí bearnaí teanga a aithint agus straitéisí cuí cumarsáide a fhorbairt sula gcuirtear tús leis an idirghníomhaíocht féin (Ellis, 2009). Dá bhrí sin, tugtar le fios sna torthaí go raibh tuiscint shoiléir ag na scoláirí ar fheidhm agus ar luach na pleanála mar chuid den fhoghlaim teanga ach gur mhothaigh siad nach raibh dóthain ama tugtha don saothar sin.

Léiríodh freisin gur chreid na scoláirí nár cuireadh an t-am pleanála ar fáil go comhsheasmhach ach ina ionad sin gur tugadh neamhaird air le himeacht aimsire. Tá an toradh seo ar aon dul leis an taighde a dhíríonn ar an mbearna idir prionsabail theoiriciúla FTBT agus cur i bhfeidhm an mhodha sa seomra ranga. Maíonn Carless (2007) nach gcuireann múinteoirí FTBT ina iomlán i bhfeidhm mar go mbíonn orthu FTBT a chur in oiriúint dá gcomhthéacs féin. Baineann na hathruithe go minic le brú ama agus cultúr na scoile (Carless, 2007). Mar aon leis seo, aibhsíonn Willis agus Willis (2007) nach féidir tairbhe a bhaint as FTBT mura gcuirtear gach céim den phróiseas i bhfeidhm go córasach agus go comhsheasmhach. Ghlac na scoláirí sa taighde reatha leis an bpleanáil mar ghné lárnach den FTBT agus tugadh suntas d'aon laghdú ar an tacaíocht sin.

4.23.10 Taifeach na Teanga

Taispeánadh sna torthaí nár cuireadh an anailís ar an teanga i bhfeidhm go comhsheasmhach ar fud na gceachtanna. Cé gur aithin na scoláirí an luach a bhaineann le deiseanna chun machnamh a dhéanamh ar úsáid na teanga, tugadh le fios go forleathan nach raibh an chéim seo lárnach ina dtaithí ar FTBT sa taighde reatha. Is féidir na torthaí seo a thuiscint i gcomhthéacs na n-impleachtaí praiticiúla a bhaineann le cur i bhfeidhm FTBT sa seomra ranga. Aithnítear sa litríocht go mbíonn múinteoirí faoi bhrú ama go minic agus gur

féidir leis seo tionchar a imirt ar chur i bhfeidhm iomlán an timthrialla tascanna (Carless, 2007). Nuair a bhíonn teorainn ama i gceist, is minic a thugtar tosaíocht don chéim chumarsáideach féin agus go bhfágtar níos lú spáis don phlé agus don anailís teanga (East, 2017). Tugtar le fios sna torthaí gur tharla sé sin uaireanta sa staidéar reatha. Chiallaigh sé seo go raibh críochnú an taisc agus rannpháirtíocht na scoláirí sa chumarsáid chun tosaigh ach uaireanta níor tharla sé seo in éineacht le hanailís chórasach ar an teanga. Aibhsíonn Van den Branden (2016) go mbíonn míthuiscintí ag roinnt múinteoirí maidir leis an ról atá ag an anailís teanga, agus go gcuireann siad an ghné chumarsáideach i bhfeidhm gan fócas ceart ar fhoirm na teanga. Ar an gcuma chéanna, tugann East (2017) le fios go mbíonn múinteoirí faillíoch go minic maidir leis an anailís cé go bhfuil sí lárnach sa teoiric a chuireann bunús faoi FTBT. Dá bhrí sin, is féidir na torthaí reatha a léirmhíniú mar shampla eile den bhearna a aithnítear idir dearadh teoiriciúil FTBT agus cur i bhfeidhm an mhodha sa seomra ranga.

Léirítear freisin go raibh tuiscint ag scoláirí ar an luach foghlama a bhaineann leis an anailís teanga, fiú mura raibh taithí chomhsheasmhach acu uirthi. Tá an toradh seo suimiúil toisc go dtugann sé le fios gur aithin scoláirí féin an ról a d'fhéadfadh a bheith ag an iarthasc maidir le hearráidí a aithint, an idirtheanga a uasdátú agus an cruinneas a fheabhsú. Tá an dearcadh seo ag teacht le tuiscint Ellis (2005) go bhfuil na coinníollacha is fabhraí chun an fheasacht teanga a chothú ar fáil san iarthasc. Mar aon leis seo, maíonn Chen agus Wang (2019) gur féidir le haiseolas ceartaitheach agus anailís ar na foirmeacha tacú le foghlaim teanga fiú nuair a bhíonn an bhéim lárnach fós ar an gcumarsáid lánbhrí.

Mar sin féin, tugann roinnt staidéar le fios go bhfuil laghdú tagtha le blianta beaga anuas ar an aird a thugtar ar anailís earráidí agus ar eolas follasach faoi fhoirm na teanga sa taighde a bhaineann le FTBT (Qin & Lei, 2022). Sa chomhthéacs sin, tá sé spéisiúil gur léirigh na scoláirí go raibh fonn orthu ní ba mhó deiseanna a fháil aghaidh a thabhairt ar an

anailís mar chuid den iarthasc. Léirigh na foghlaimeoirí cumarsáid agus fócas ar fhoirm na teanga ina gcodanna comhlántacha den aistear foghlama.

Ardaítear ceisteanna freisin faoi dhílseacht chur i bhfeidhm an chur chuige. Maíonn Teng et al. (2025) gur minic a bhíonn deacrachtaí ag múinteoirí atá nua don chur chuige gach gné den timthriall a chur i bhfeidhm mar a beartaíodh. Nuair a fhágtar an anailís teanga ar lár, áfach, tá baol ann go n-aistreofar ó FTBT go leagan níos leithne den teagasc cumarsáideach, gan aon fhócas córasach ar fhoirm na teanga. Mar sin, is gá idirdhealú a dhéanamh idir úsáid tascanna mar uirlis chumarsáide agus cur i bhfeidhm iomlán FTBT mar chreat teagaisc.

I bhfianaise na dtorthaí seo, tugann an litríocht le fios gur féidir gramadach oideachasúil agus uirlisí tacaíochta eile cuidiú leis anailís ag an deireadh a neartú. Áitítear sa litriocht gur féidir fócas ar fhoirm a chomhtháthú go héifeachtach le gníomhaíochtaí tascbhunaithe gan an bhéim ar chumarsáid a laghdú (Tajino, 2018; Gray & Smithers, 2019). Míníonn Bui agus Skehan (2018) gur fiú acmhainní a dhearadh chun aird a tharraingt ar phatrún na teanga.

Ar an iomlán, léirítear sna torthaí go raibh bearna idir na prionsabail theoiriciúla a bhaineann leis an gcéim iarthaisc agus an taithí a bhí ag scoláirí uirthi sa chleachtas. Tá an toradh seo ag teacht go dlúth leis an litríocht idirnáisiúnta, ina n-aithnítear go mbíonn sé dúshlánach go minic an fócas ar fhoirm a choinneáil mar chuid lárnach den timthriall tascanna. Dá bhrí sin, tugtar le fios gur réimse tábhachtach forbartha é neartú na hanailíse teanga más mian cur i bhfeidhm níos iomláine agus níos dílse den FTBT a bhaint amach sa seomra ranga.

4.23.11 Nasc leis an Saol Réadúil

D'aithin na scoláirí go raibh an nasc leis an saol réadúil ar cheann de na ghnéithe ba luachmhaire a bhain le FTBT. Tugadh le fios go raibh an nasc seo ina údar cabhrach do scoláire úsáid na Gaeilge a shamhlú mar uirlis chumarsáide nach bhfuil teoranta do shaol na

scoile. Maíonn Vygotsky (1994) ina theoiric shoch-chultúrtha gur chóir an fhoghlaim a cheangal leis an *perezhivanie*, i.e., taithí saoil na scoláirí. Anuas air seo, áitíonn Ng (2024) gur féidir rannpháirtíocht agus spreagadh a neartú má bhraitheann na scoláirí go bhfuil brí phearsanta ag baint leis na tascanna. Ar an gcaoi chéanna, áitíonn Long (2016) gur cheart go mbeadh bunús na dtascanna fréamhaithe sna gníomhaíochtaí agus sna cleachtais chumarsáide a mbíonn foghlaimeoirí páirteach iontu sa ghnáthshaol. Sa chomhthéacs seo, tugtar le fios gur measadh go raibh na tascanna ní ba tharraingtí nuair a d'aithin scoláirí cosúlachtaí idir na gníomhaíochtaí sa seomra ranga agus gnéithe dá saol laethúil féin.

Leis an nasc sin a chothú molann Grote agus Oliver (2022) anailís riachtanas a dhéanamh in éineacht leis na scoláirí iad féin ionas go mbeadh foireann na dtascanna ag freastal ar shuimeanna na bhfoghlaimeoirí. Chomh maith leis sin, ba chóir go mbeadh na tascanna ceangailte leis na gníomhaíochtaí a dhéanann na scoláirí ina saol laethúil (Long, 2016). Tuigtear go mbíonn sé níos deacra an nasc seo a chothú nuair atáthar ag plé le mionteanga nach bhfuil ach beagán teagmhála ag na scoláirí léi (Riestenberg & Sherris, 2021). Tá an dúshlán sin ann sa chomhthéacs atá faoi chaibidil sa tráchtas seo mar is fíorbheagán daoine sna scoileanna T2 a labhraíonn Gaeilge sa bhaile (Burke et al., 2025; Mac Gearailt agus Ó Duibhir, 2023).

Mhol scoláire amháin gur chóir cluichí cláir a imirt trí Ghaeilge mar chuid den chlár FTBT cé nach raibh na cluiche a roghnaigh sé bunaithe ar bhearnaí eolais. Tugtar le fios sna torthaí nach raibh bunphrionsabail FTBT soiléir do gach rannpháirtí. Aithnítear sa litríocht, áfach, go gcuireann scoláirí ní ba mhó suime in FTBT nuair a thuigeann siad na cuspóirí foghlama agus an réasúnaíocht atá taobh thiar de na gníomhaíochtaí a chuirtear os a gcomhair (East, 2017). Dá bhrí sin, féadfar a mhaíomh gur cheart gnéithe den teoiric a chuireann bunús oideachasúil faoi FTBT a mhíniú níos follasaí do scoláirí. D'fhéadfadh sé seo cabhrú leo

idirdhealú ní b'fhearr a dhéanamh idir gníomhaíochtaí ginearálta spraíúla agus tascanna atá deartha go sonrach chun sealbhú teanga agus forbairt chumarsáide a chur chun cinn.

Ar an iomlán, tacaítear sna torthaí leis an tuairim go bhfuil ceangal leis an saol réadúil ina phríomhghné de dhea-chleachtas FTBT. Ag an am céanna, léirítear go mbíonn sé níos casta an nasc sin a chruthú i gcomhthéacs mionteanga amhail an Ghaeilge. Dá bhrí sin, tugtar le fios go bhféadfadh anailís riachtanas níos córasaí agus míniú níos follasaí ar phrionsabail FTBT cuidiú le tascanna a dhearadh a bheadh ábhartha, spreagúil agus dílis don teoiric araon.

4.23.12 Na Tascanna ab Fhearr leis na Scoláirí

Chuir na scoláirí suim faoi leith i gcáilíocht agus i ndearadh na dtascanna, rud a thugann le fios gur imir rogha na dtascanna tionchar suntasach ar an taithí a bhí acu agus iad ag plé leis na ceachtanna FTBT. Léirítear sna sonraí gur chuir ábharthacht na dtascanna go mór leis an leibhéal rannpháirtíochta agus dá réir sin le rathúlacht na foghlama. Tugtar le fios sna torthaí go raibh an éagsúlacht agus an tsolúbthacht a bhain leis an tasc ar cheann de na príomhghnéithe a chothaigh rannpháirtíocht na scoláirí. Ar an ábhar sin, léiríonn Anagnostopoulou et al. (2023) go bhfuil sé an-deacair scoláirí a spreagadh le tasc nach bhfuil barántúil agus anuas air sin áitíonn sé go bhfuil an nasc leis an saol réadúil riachtanach chun suim na scoláirí a mhúscailt. Maíonn Anagnostopoulou et al. (2023) freisin go dtaitníonn sé leis na scoláirí nuair a bhíonn deis acu roghanna a dhéanamh mar chuid de na tascanna agus chreid siad go raibh an cineál sin taisc ní ba bhríomhaire. Tá sé seo comhsheasmhach le taighde a léiríonn go mbíonn foghlaimeoirí níos sásta dul i mbun úsáid na teanga nuair a bhraitheann siad go bhfuil smacht acu ar an bpróiseas cumarsáide (Rahman & Mehnaz, 2024).

Nocht na scoláirí lena gcuid tuairimí freisin gur chuir ábhar an taisc leis an rannpháirtíocht trí nasc a chruthú idir an fhoghlaim agus saol na scoláirí féin. Nuair a bhí carachtair agus tagairtí cultúrtha a raibh cur amach acu bainteach leis an tasc, d'fhág sé sin

gur bhraith na scoláirí go raibh an ghníomhaíocht ní b'ábhartha agus ní ba bharántúla. Tacaíonn an toradh seo leis an argóint go spreagann tascanna atá ceangailte le taithí phearsanta na bhfoghlaimeoirí rannpháirtíocht níos doimhne agus úsáid níos nádúrtha na teanga (Ramesh et al., 2024). Ag teacht leis seo, aibhsíonn Sweller et al. (2019) gur féidir spás don phróiseáil teanga a mhéadú le tasc atá ar eolas ag na scoláirí cheana féin. Tugadh le fios i sonraí na scoláirí freisin go raibh tionchar ag a réamheolas ar an tasc, fiú má bhí an t-eolas bunaithe ar eispéireas atá ceangailte lena máthairtheanga. Sa chás seo, bhí na scoláirí níos ábalta a n-aird a dhíriú ar an idirghníomhaíocht agus ar úsáid na Gaeilge. Léirítear nach bhfuil ualach cognaíochta an taisc teoranta do phróiseáil na sprioctheanga. Ó pheirspictíocht na foghlama tascbhunaithe de, is féidir a mhaíomh gur mhéadaigh an bharántúlacht luach cumarsáideach an taisc trí aird na scoláirí a dhíriú ar bhrí seachas ar fhoirm theangeolaíoch amháin (Ellis et al., 2020).

Thairis sin, léiríodh sna torthaí go raibh dlúthbhaint idir castacht an taisc agus an taitneamh a baineadh as. Dá bhrí sin, ba iad na tascanna a raibh an tóir ba mhó orthu ná na cinn ina raibh an stór focal laistigh de chumas reatha na scoláirí, amhail cur síos ar na gnéithe fisiciúla. Mar thoradh air sin, d'fhéadfaidís páirt ghníomhach a ghlacadh sa chumarsáid gan an iomarca brú teangeolaíoch a bheith orthu. Tacaíonn sé seo le taighde ina léirítear gur gá cothromaíocht a bhaint amach idir dúshlán agus inniúlacht chun rannpháirtíocht agus féinéifeachtúlacht na bhfoghlaimeoirí a chothú (Duran & Ramaut, 2006; Robinson, 2011). Tugtar le fios freisin gur féidir le roghnú cúramach an stóir focal agus an ionchuir teanga tacú le forbairt chumarsáideach scoláirí atá ag feidhmiú ag leibhéal A2.

4.23.13 Ualach Cognaíochta

Léirítear sna sonraí cuí nach raibh an t-ualach cognaíochta le linn na dtascanna ag eascairt ón nGaeilge amháin. D'imir dearadh na dtascanna iad féin mar aon le castacht an ábhair tionchar ar an ualach. Bhí réimse tuairimí le haimsiú sna sonraí maidir le deacracht na

dtascanna. Léiríodh sna sonraí go ndeachtaigh cuid de na scoláirí i dtuilleamaí *Google Translate* chun deacrachtaí tuisceana a shárú. Léirigh scoláirí áirithe gur thit siad siar ar an mBéarla nuair nach raibh na hacmhainní teanga acu le tabhairt faoin tasc. Tugtar le fios mar sin go raibh an t-ualach cognaíochta chomh hard in áiteanna gur chuir sé isteach ar an gcumarsáid lánbhrí sa dara teanga. Mínítear i dteoiric an ualaigh chognaíochta go bhféadfadh castacht iomarcach feidhmíocht teanga agus rannpháirtíocht sa tasc a laghdú (Robinson, 2001). Ar an ábhar céanna, léiríonn Skehan (1988) go bhfuil rogha comhréitigh le déanamh idir an chastacht agus na deiseanna cumarsáide mar go mbíonn acmhainní airde agus próiseála an fhoghlaimeora teoranta. Ba chóir don mhúinteoir an rogha seo a mheas le gach tasc.

Ina theannta sin, léiríodh sna sonraí nár chreid na scoláirí gur leor é an stór focal leis féin chun idirghníomhaíocht éifeachtach a chothú. Tugann an gá a bhí ag scoláirí le habairtí iomlána a chruthú le fios a thábhachtaí is atá aschur teanga agus scileanna idirghníomhaithe i sealbhú an dara teanga. Míníonn Swain (2005) go mbíonn próiseáil teanga níos doimhne ar siúl le linn an aschuir faoi bhrú agus gur chóir go mbeadh réim na teanga ag teacht le cumas na bhfoghlaimeoirí. Mínítear anseo gurb i an réim teanga atá i gceart ná an t-aschur lánbhrí. Tarlaíonn sé seo nuair atá scoláirí in ann abairtí a chur le chéile go spontáineach. Ní tharlaíonn sé sin le gach tasc atá ró-dheacair agus léirítear sna torthaí go bhféadfadh an t-ualach cognaíochta teorainn a chur leis na deiseanna atá ag scoláirí díriú ar idirbheartaíocht agus ar fhorbairt scileanna cumarsáide mura bhfuil castacht na dtascanna ag teacht lena leibhéal inniúlachta.

4.24 Sintéisiú ar an Anailís agus Conclúid

Sa cheathrú caibidil rinneadh cur síos ar dhá ghné den taighde dearadhbhunaithe: (a) an ghné phraiticiúil agus (b) an ghné theoiriciúil. Labhraíodh faoi éabhlóid na n-acmhainní foghlama a forbraíodh de réir a chéile bunaithe ar anailís ar na sonraí ag deireadh gach ceann

de na trí thimthriall. Míníodh gur forbraíodh na hacmhainní i gcomhar le múinteoirí agus scoláirí agus chiallaigh sé sin gur tugadh faoi shaothar a bhí ceangailte go dlúth leis an seomra ranga. Ba léir ó na sonraí a bailíodh go mbeadh an fhorbairt ghairmiúil ní ba éifeachtaí dá mbeadh ról ní ba shuntasaí ag na scoláirí sa phróiseas. Déantar plé i gcaibidil a cúig ar stráitéisí leis sin a bhaint amach. Léiríodh freisin go mbeadh tascanna difriúla de dhíth ionas go mbeadh cuid den fhoireann ceangailte leis an saol digiteach, cé gur léirigh sciar de na scoláirí go raibh siad sásta le sosanna ón scáileán agus iad ar scoil.

Maidir leis an ngné theoiriciúil, rinneadh anailís ar bhraistintí na rannpháirtithe, idir mhúinteoirí agus scoláirí, agus tugadh faoi deara in áiteanna go raibh na tuairimí ón dá bhuíon ag teacht go mór lena chéile ach in áiteanna eile bhí tuairimí éagsúla le feiceáil sna sonraí ón dá dhream. Bhí na múinteoirí mar aon leis na scoláirí ar aon tuairim go raibh ní ba mhó Gaeilge á labhairt acu sna ceachtanna FTBT. Léirigh an dá chohórt go raibh na scoláirí ní ba chompordaí ag labhairt os comhair mionghrúpaí in ionad rang iomlán. Léirigh na múinteoirí agus na scoláirí gur chuir an comhoibriú na scoláirí ar a suaimhneas. Chiallaigh sé sin go raibh na scoláirí níos sásta tabhairt faoin idirghníomhú cainte ansin. Bhí na tuairimí ón gceathrar múinteoirí mar aon leis na sonraí i ngrúpaí fócais A agus C ag teacht le chéile faoi seo ach níor aontaigh na scoláirí ó Scoil B leis sin. Míníodh i Mír 4.23.5, áfach, go gcreideann an taighdeoir go raibh míthuiscint idir é féin agus na scoláirí i Scoil B, nuair a bhí an chuid sin den taighde á fhiosrú aige leo.

Maidir leis an bhfoghlaim ghníomhach, réitigh tuairimí ón dá chohórt go dlúth lena chéile. Léirigh na múinteoirí gur chreid siad go mór go raibh na scoláirí ag múineadh a chéile tríd an bpiartheagasc agus mar aon leis sin chuir FTBT go mór leis an gcomhoibriú. Tugann na tuairimí tacaíocht don tuiscint go bhfuil fiúntas ag baint leis an teoiric shoch-chultúrtha agus FTBT (Feryok, 2017). Mhínigh na scoláirí go raibh FTBT ní ba spraiúla (Mír 4.23.1) agus sa chomhthéacs sin bhí siad ní ba shásta tacaíocht a thabhairt dá chéile chun na tascanna

a chur i gcrích agus d'eascair an t-idirghníomhú as an sprioc chomónta a bhí acu (Mír 4.23.2). D'aontaigh mórchuid de na rannpháirtithe freisin nach raibh FTBT ailínithe leis an measúnú stáit agus dá bhrí sin chreid siad go mbeadh sé deacair leas a bhaint as an modh sa seomra teanga go fadtéarmach.

Tá easaontas idir múinteoirí agus scoláirí maidir leis an bpleanáil agus struchtúr an cheachta. Mhínigh na múinteoirí go raibh an t-ullmhúchán don FTBT dian orthu agus, anuas air sin, léirigh siad go raibh siad sásta go raibh na ceachtanna faoi stiúir i bhfad ní ba mhó ag na scoláirí. Léirigh na scoláirí, áfach, go raibh i bhfad ní ba mhó struchtúir agus scaflála ag teastáil uathu mar go raibh taithí acu ar a bheith ag foghlaim i ranganna atá faoi stiúir an mhúinteora. Déantar plé ar an easaontas seo i gcaibidil a cúig agus moltar forbairt ghairmiúil atá postleabaithe ní ba mhó mar mhodh chun dul i ngleic leis seo. Glactar go bhfuil ar mhúinteoirí agus scoláirí a bheith ar chomhthuiscint faoi struchtúr an cheachta ionas go mbeadh deis acu leas éifeachtach a bhaint as FTBT.

Mar achoimre, léiríodh sa taighde reatha go bhfuil FTBT ina chur chuige atá in ann na scoláirí a spreagadh chun cur lena scileanna cumarsáide. É sin ráite, feictear fós sna sonraí gurb iomaí dúshlán praiticiúil a bheadh le sárú. Léiríodh sa chaibidil seo go mbeadh forbairt ghairmiúil ní b'fhaide de dhíth, mar aon le forbairt thaisce acmhainní chun FTBT a chur in oiriúint don mheasúnú atá i bhfeidhm sna hiar-bhunscoileanna i bPoblacht na hÉireann faoi láthair. Déantar plé sa chúigiú caibidil ar na hathruithe atá ag teastáil chun an fhorbairt ghairmiúil a cheangal ní ba mhó leis an seomra ranga. Anuas air sin, cuirtear síos ar an taighde leantach a mholtar chun bunús teoiriciúil FTBT a cheangal leis na riachtanais foghlama éagsúla a aithníodh sna hiar-bhunscoileanna T2 i bPoblacht na hÉireann le linn an taighde reatha.

Caibidil 5: Conclúidí agus Moltaí

5.1 Intreoir

Tugtar achoimre ar an léirmheas litríochta ag tús na caibidle seo, roimh an obair allamuigh, chun bunús teoiriciúil a chur faoin taighde reatha. Ansin, cuirtear na ceisteanna taighde i láthair ceann ar cheann. Ina dhiaidh sin déantar plé ar an ngné phraiticiúil den taighde dearadhbhunaithe agus an déantán oideachasúil a d'eascair as an taighde. Déantar cur síos ar na teorainneacha agus na buanna a bhain leis an taighde reatha agus sonraítear na deiseanna do thaighde leantach a mholtar bunaithe ar an saothar reatha. Cuirtear béim sna moltaí ar thogra píolótach a bheadh ina chéim mhéadaithe a dhéanfaí arís faoi stiúir an taighde dhearadhbhunaithe. Ansin, ag deireadh na caibidle tá achoimre ann ina dtugtar eolas faoi thorthaí an taighde agus na conclúidí a bhaineann leo. Is cinnte gur cuireadh an taighde seo i gcrích ag am tráthúil mar d'fhoilsigh an Roinn Oideachais agus Óige (ROÓ, 2025b) plean gnímh don Ghaeilge sna scoileanna meán-Bhéarla le déanaí. Is léir ón bplean gur dtagann an taighde reatha le fonn na rannpháirtithe mar go "léiríonn an comhairliúchán gur mian le leanaí agus le daoine óga a bheith in ann Gaeilge a labhairt " (ROÓ, 2025b, lch 12).

5.2 Achoimre ar an Litríocht

Glactar leis go bhfuil sé dúshlánach do mhúinteoirí sonraíocht T2 na Sraithe Sóisearaí a chur i bhfeidhm (Mac Gearailt & Ó Duibhir, 2023; Ní Dhiorbháin & O'Grady, 2025, 2026). Anuas air sin, tugtar le fios nach bhfuil siollabais na Gaeilge don tSraith Shinsearach ailínithe leis an bhFráma Comónta (Ní Ghloinn et al., 2026). Mar sin, tá ceisteanna sainiúla le freagairt maidir le bailíocht an mheasúnaithe sna hiar-bhunscoileanna ar na scileanna idirghníomhaithe cainte agus an réimse ábhar agus topaicí atá scoláirí in ann a phlé go spontáineach (Ní Ghloinn et al., 2026; Ó Curraoin, 2017). Aibhsíodh sa léirmheas litríochta nach leor an t-ionchur sothuigthe chun eolas gnásúil a chothú sa dara teanga (Krashen, 1985;

Paradowski et al., 2022; Truscott & Smith, 2011). Tugadh le fios sa litríocht freisin nach féidir le scoláire úsáid a bhaint as dara teanga mar uirlis chumarsáide má tá sé ag brath go hiomlán nó go príomha ar an eolas follasach nuair atá sé i mbun idirghníomhaithe cainte (Ellis, 2011; Stefaniak et al., 2021). Mar sin, chun an fheasacht teanga mar aon leis an líofacht chumarsáide a fhorbairt ba chóir am faoi leith a chaitheamh ag plé leis an eolas gnásúil mar aon leis an eolas follasach (Skehan 2009). Tuigtear go bhfuil cothromaíocht idir an dá chineál eolais de dhíth san aistear foghlama (Ellis, 2005; Goo et al., 2015; VanPatten & Smith, 2022). Is léir ón litríocht gur chóir do scoláirí scileanna idirghníomhaithe cainte a chleachtadh mar is tríd an gcleachtadh sin a chruthaítear na deiseanna dóibh eolas follasach a aistriú go dtí an t-eolas gnásúil. Bíonn an t-aistriú seo de dhíth leis an uathoibríocht agus an líofacht a bhaint amach sa sprioctheanga (East, 2022a; Jackson, 2022).

Tugadh faoi deara sa léirmheas litríochta go raibh éagmais taighde ar FTBT sa Ghaeilge sna hiar-bhunscoileanna T2 i bPoblacht na hÉireann. Anuas air sin, léiríonn Burke et al. (2025) go mbíonn an teagmháil leis an teanga an-srianta lasmuigh den rang Gaeilge do scoláirí sna hiar-bhunscoileanna T2. Tarlaíonn sé seo cé go mbíonn scoláirí T2 ag iarraidh a bheith in ann Gaeilge a labhairt (Burke et al., 2025). Agus an comhthéacs seo ann, theastaigh ón taighdeoir a fhiosrú an bhféadfadh FTBT tacú le scoláirí scileanna idirghníomhaithe cainte a fhorbairt sa Ghaeilge. Tuigtear freisin nach féidir muinín na scoláirí a chothú ó thaobh FTBT de mar chur chuige chun scileanna cumarsáide a fhorbairt sa sprioctheanga ach amháin má tá na múinteoirí ag tarraingt go hiomlán leis an iarracht (Van Den Branden, 2016b). Bíonn forbairt ghairmiúil de dhíth chun gníomhaíocht na múinteoirí a mhúscailt (Ahmad & Shah, 2022; Tao & Gao, 2021). Léiríonn Peters-Burton et al. (2024) go bhfuil an taighde dearadhbhunaithe feiliúnach mar mhodh taighde chun forbairt ghairmiúil a chur ar fáil do mhúinteoirí agus in aon uain is féidir acmhainní foghlama a leasú mar chuid den taighde a dhéantar faoi stiúir na modheolaíochta sainiúla seo.

Mar sin, cuireadh an taighde dearadhbhunaithe i bhfeidhm don taighde reatha. Ba é an leagan den mhodheolaíocht a bhí in úsáid ná an staidéar bailíochtaithe (Plomp & Nieveen, 2012; Conn et al., 2020). Chiallaigh sé sin go rabhthas ag plé le hoideolaíocht a cuireadh ar bun i ndlínsí eile cheana féin (Van Den Branden & Van Gorp, 2021) ach bhíothas ag iarraidh feidhmíocht na hoideolaíochta a fhiosrú i gcomhthéacs nua. D'eascair déantán oideachasúil as an taighde seo ina raibh dhá mhír: (a) an clár forbartha gairmiúla agus (b) na tascanna. Is gné lárnach den taighde dearadhbhunaithe é an déantán oideachasúil (Bakker & Van Eerde, 2015). Tá na hacmhainní foghlama seo á bhforbairt chun dul i ngleic leis an mbraistint atá ag múinteoirí agus scoláirí sna hiar-bhunscoileanna T2 nach mbíonn go leor deiseanna acu chun na scileanna idirghníomhaithe cainte a chleachtadh sa seomra ranga (Burke et al., 2025; Ní Dhiorbháin & O'Grady, 2026).

5.3 Na Ceisteanna Taighde

Déantar plé ar na príomhthorthaí a bhain le gach ceann de na ceisteanna taighde. Tosaítear le cúrsaí praiticiúla a bhain leis an gclár forbartha gairmiúla a d'eascair as an taighde reatha. Ansin dírítear ar an ngné theoiriciúil den taighde dearadhbhunaithe. Déantar anailís ar na sonraí a bhain le braistintí na múinteoirí i dtosach agus ansin don tríú ceist pléitear braistintí na scoláirí agus na tuairimí a bhí acu le FTBT a chur chun tosaigh sna hiar-bhunscoileanna T2 ina bhfuil siad ag foghlaim na Gaeilge.

5.3.1 An Fhorbairt Ghairmiúil

Sa chéad cheist taighde rinneadh iniúchadh ar:

Conas is féidir leas a bhaint as an taighde dearadhbhunaithe mar mhodh forbartha gairmiúla chun tascanna a fhorbairt d'fhonn scileanna idirghníomhaithe cainte na scoláirí a fhorbairt sa Ghaeilge in iar-bhunscoileanna T2?

Dearadh an fhorbairt ghairmiúil le bheith ag teacht leis na prionsabail atá molta ag Darling-Hammond et al. (2017) agus léiríodh i sonraí na múinteoirí sa deireadh gur bhraith siad, ar an mórgóir, go raibh an clár forbartha a cuireadh ar fáil dóibh éifeachtach agus fónta. Anuas air sin, tugadh le fios gur chreid na múinteoirí rannpháirteacha go raibh tuiscint ní b'fhearr acu ar an gcur chuige, FTBT, toisc gur ghlac siad páirt sa taighde. Tugann sé sin le tuiscint gur modh fiúntach forbartha gairmiúla é an dearadh taighdebhunaithe. Is fíor, áfach, gur aibhsigh na múinteoirí go mbeadh tuilleadh cóitseála agus foghlama leantaí ag teastáil uathu ionas go mbeidís in ann FTBT a chur i bhfeidhm ar bhonn ní ba chomhsheasmhaí sa todhchaí.

Léirigh na múinteoirí rannpháirteacha gur chuir an fhorbairt ghairmiúil lena dtuiscint oideolaíoch ar straitéisí chun ceachtanna a mhúineadh ina bhfuil béim níos suntasaí ar na scileanna idirghníomhaithe cainte. Tagann na straitéisí leis an tsuim atá ag múinteoirí níos mó ama a chaitheamh ag cleachtadh na teanga labhartha agus réitíonn an tsuim sin leis na mianta atá ag scoláirí chun a gcumas cumarsáideach sa Ghaeilge a neartú (Mac Gearailt & Ó Duibhir, 2023; Ní Dhiorbháin & O'Grady, 2026)). Mhínigh na múinteoirí freisin go raibh sé indéanta leas a bhaint as FTBT nuair a cuireadh na hacmhainní, idir thascanna agus threoracha, ar fáil dóibh. Fuair na múinteoirí rannpháirteacha go leor ábhar tacaíochta: (a) cártaí teanga, (b) cártaí sracfhéachana, (c) mataí teanga, (d) leabhráin treorach, (e) físeáin agus (f) bileoga do na scoláirí. Nochtadh sa taighde reatha nach mbeadh sé ar chumas na múinteoirí ceachtanna FTBT a éascú dá mbeadh orthu na tascanna a dhearadh iad féin as an nua. Tagann an tátal leis an bhfeidhm shainiúil a bhaineann leis an taighde dearadhbhunaithe mar mhodh le hacmhainní teagaisc a fhorbairt (Peters-Burton et al., 2024).

Tugadh le fios, áfach, sna breathnóireachtaí ranga (Aguisín B) go raibh an anailís ag deireadh an cheachta in easnamh uaireanta. Mar sin, moltar treoir níos struchtúrtha faoin ngné seo den FTBT a chur ar bun don fhorbairt ghairmiúil. Sa taighde reatha cuireadh an bhileog faoi nótaí an scoláire (Aguisín X) chun dul i ngleic leis an dúshlán aitheanta seo.

Tháinig sé chun solais le linn an taighde freisin nach raibh na múinteoirí ag cur béim shuntasach ar am pleanála na scoláirí le linn an réamhthaisc (Foster & Skehan, 1996; Johnson & Abdi Tabari, 2022). Mar sin, bunaithe ar na sonraí a bailíodh sa chéad timthriall, i Scoil A, forbraíodh físeáin ina ndearna an taighdeoir cur síos ar na tascanna éagsúla (Aguisín X). Chuir na físeáin seo leis an ngníosú a dhéantar mar chuid den réamhthasc. Mar aon leis sin, bhí rogha ag na múinteoirí i Scoil B agus Scoil C leas a bhaint astu chun tacú leis an malairt foghlama (Chen, 2025).

5.3.2 Forbairt Ghairmiúil ní B'fhadtéarmaí ag Teastáil

Cé go raibh na múinteoirí rannpháirteacha ar fad dearfach faoin bhforbairt ghairmiúil fós léiríodh i sonraí na múinteoirí go mbeadh clár oiliúna, ar FTBT, ní b'fhadtéarmaí ag teastáil uathu sula mbeidís réidh leis an gcur chuige teagaisc seo a áisiú do na scoláirí agus sula mbeadh sé ar a gcumas FTBT a chur i bhfeidhm go héifeachtach ar bhonn ní ba leithne sna scoileanna ina raibh siad ag obair. Léiríonn Darling-Hammond et al. (2017) go bhfuil tréimhse leanúnach de dhíth chun forbairt ghairmiúil éifeachtach a shocrú. Bheadh sé seo de dhíth le bheith cinnte go bhfuil gach céim den FTBT á cur i bhfeidhm (Willis, 1996). Is léir ó na sonraí a bhaineann leis an taighde gur gá don mhúinteoir a bheith dílis do na trí chuid den cheacht FTBT le síneadh foghlama a bhaint as an gcur chuige. Ba léir go raibh na trí chéim de dhíth le cothromaíocht a bhaint amach idir an chumarsáid lánbhrí agus an bhéim ar an léireolas. Tuigtear go bhfuil an dá ghné, an chumarsáid agus an fócas ar fhoirm na teanga, riachtanach do na scoláirí atá ag plé leis an nGaeilge mar dhara teanga agus i gcomhthéacs nach mbíonn mórán teagmhála acu leis an teanga lasmuigh den cheacht Gaeilge.

5.3.3 An Mhúnlóireacht a Cheangal leis an Seomra Ranga

Thaitin sé go mór leis na múinteoirí rannpháirteacha go raibh siad in ann labhairt le saineolaí, ba é sin an taighdeoir, fad is a bhí na tascanna in úsáid acu. Thug na múinteoirí le fios gur chuir sé seo go mór lena dtuiscint ar FTBT. Tagann an pointe taighde go hiomlán leis

an moladh atá ag Darling-Hammond et al. (2017) go bhfuil cóitseáil ó shaineolaí tábhachtach don fhorbairt ghairmiúil éifeachtach. Anuas air sin, is cosúil ó na sonraí gur éirigh ní b'fhearr leis na múinteoirí leis an bhforbairt ghairmiúil nuair a bhí comhghleacaí ag tabhairt fúithi ag an am céanna in éineacht leo. É sin ráite, thug na múinteoirí le fios sna trí scoil go mbeadh tuilleadh acmhainní inoiriúnaithe agus réamhdhéanta de dhíth chun FTBT a chur chun tosaigh sa scoil go fadtéarmach. Táthar in ann freisin leas a bhaint as an taighde dearadhbhunaithe le níos mó acmhainní a fhorbairt in éineacht leis na múinteoirí. Ciallaíonn sé seo gur féidir acmhainní a dhearadh atá ag teacht le mianta na múinteoirí. Bíonn na múinteoirí ag feidhmiú mar chomhthaighdeoirí. Léirítear sa taighde go bhfuil deis ann chun tuiscint na múinteoirí agus na scoláirí maidir le FTBT a fhorbairt ag an am céanna nuair a chuirtear an taighde dearadhbhunaithe i ngníomh. Tharla sé seo mar shampla sa taighde reatha nuair a rinneadh seisiún múnlóireachta os comhair an ranga sa dara timthriall agus arís nuair a bhíothas ag comhartheagasc le linn an tríú timthriall. Cruthaigh na hócáidí seo deiseanna don taighdeoir chun béim shuntasach a chur ar am pleanála na scoláirí agus ar an anailís teanga ag an deireadh. Mar aon leis sin, bhí an taighdeoir i mbun teagasc teagmhasach nuair a bhí sé ag idirghníomhú leis na scoláirí os comhair na múinteoirí. Mhínigh na múinteoirí dó gur chuir an taithí seo go mór lena dtuiscint ar struchtúr agus roth ceachta FTBT.

Ba léir ón taighde reatha gur cuireadh FTBT i bhfeidhm uaireanta agus faillí á déanamh san ullmhúchán ar chóir do scoláirí tabhairt faoi le linn an réamhthaisc. Ba chosúil ó na sonraí freisin go raibh faillí in amanna san anailís teanga. Dírítear ar struchtúr na sprioctheanga le linn an iarthaisc nuair a phléitear na bearnaí in idirtheanga na scoláirí. Tá an dá chéim seo riachtanach chun leas níos fearr a bhaint as an gcur chuige cumarsáideach (Darmawan et al., 2020; Richards, 2006; Richards & Rodgers, 2014). Léiríodh sa taighde reatha, áfach, nár aithin na múinteoirí i gcónaí tábhacht agus fiúntas na gcéimeanna seo. Ba

chóir mar sin, *vox pop* a eagrú le tuairimí a bhailiú ó na múinteoirí agus iad ag caint faoi na céimeanna éagsúla sa cheacht FTBT. Dhéanfaí é seo ar mhaithe leis an bhfeasacht agus chun dul i ngleic leis an mbearna tuisceana a tugadh faoi deara sa taighde.

5.3.3 Moltaí eile don Fhorbairt Ghairmiúil

Ar an gcéad dul síos moltar go mbeadh ní ba mhó ná múinteoir amháin rannpháirteach in aon timthriall sa taighde dearadhbhunaithe atá ceangailte leis an bhforbairt ghairmiúil. Tá an moladh bunaithe ar an gcodarsnacht idir eispéireas na múinteoirí ó Scoil A agus na múinteoirí rannpháirteacha eile a thug faoin bhforbairt ghairmiúil seo ina n-aonar. Léirítear go soiléir gur chóir don fhorbairt ghairmiúil a bhaineann le FTBT a bheith fréamhaithe sa chomhoibriú agus múinteoirí ag déanamh dul chun cinn le chéile. Tagann an ghné seo den fhorbairt ghairmiúil leis an teoiric shoch-chultúrtha (Vygotsky, 1978) a cuireadh i bhfeidhm sa taighde reatha. Míníonn Shabani agus Ewing (2016) gur chóir don fhorbairt ghairmiúil a bheith sóisialta agus a bheith ag teacht leis an teoiric soch-chultúrtha.

Cuireann Ellis (2019) béim shuntasach ar an bpleanáil mar uirlis riachtanach sa seomra ranga ina bhfuil dara teanga á foghlaim ach mhínigh na scoláirí go raibh easpa ama agus deiseanna acu chun pleanáil a dhéanamh sular thug siad faoi na tascanna éagsúla. Dá bhrí sin is fiú mar chuid de chlár forbartha gairmiúla scileanna, i measc na múinteoirí Gaeilge ag an iar-bhunleibhéal, a threisiú ionas go mbeidís in ann an phleanáil a éascú agus a bhainistiú ar shlí ní b'éifeachtaí. Mura bhfuil an scil seo ag na múinteoirí ní féidir leo an réamhthasc a shocrú nó an creat don fhoghlaim thascbhunaithe (Willis, 1996) a chur i bhfeidhm ina iomlán. Maíonn Skehan (2015) go mbíonn an guth inmheánach á fhorbairt ag scoláirí nuair a bhíonn siad i mbun pleanála. Moltar leas a bhaint as an múnlóireacht chun múinteoirí a chur ar an eolas níos mó faoi fhiúntas na pleanála. Ba chóir na múinteoirí a chur ar an eolas freisin faoi na deiseanna a eascraíonn as na ríomhfhoclóirí agus as an intleacht shaorga chun pleanáil níos fónta a eagrú. Léiríonn Aljohani (2025) gur féidir an phleanáil a

neartú leis an teicneolaíocht má chuireann tú na scoláirí i mbun taighde mar chuid den aistear foghlama.

Ba léir ón taighde freisin gur mhothaigh na scoláirí go raibh bearnaí suntasacha san idirtheanga a bhí acu. Ba é an bhearna is mó a bhí ag cur isteach ar an gcumarsáid go minic ná an easpa tuisceana a bhí acu ar struchtúr na habairte sa Ghaeilge. Ba chóir don fhorbairt ghairmiúil dul i ngleic leis seo mar ní féidir le foghlaimeoirí dul chun cinn a dhéanamh leis an nGaeilge mura bhfuil an tuiscint seo acu ar uraiceacht na teanga. Dá bhrí sin, moltar tuilleadh ama a chaitheamh ag cur oiliúna faoi chóras teagaisc darb ainm an ghramadach oideachasúil (Tajino, 2018). Míníonn Keck & Kim (2014) gur chóir don ghramadach oideachasúil a bheith lárnach san eolas gairmiúil atá ag múinteoir. Mar sin, moltar gur chóir forbairt ghairmiúil a chur ar fáil a thugann tacaíocht do mhúinteoirí chun ábhar a dhearadh atá bunaithe ar an ngramadach oideachasúil agus chuirfeadh an t-ábhar seo scafláil ar fáil do na scoláirí.

Mar fhocal scoir is fiú a aibhsiú go raibh na múinteoirí agus scoláirí ar aon fhocal faoi oiriúnacht na hIdirbhliana mar thúsphointe chun daoine a mhealladh i dtreo FTBT i dtosach. Mar sin comhairlítear gur fiú clár forbartha gairmiúla a bhunú atá dírithe ar mhúinteoirí atá ag obair le scoláirí atá ag freastal ar an Idirbhliain.

5.3.4 Achoimre ar na Moltaí don Fhorbairt Ghairmiúil

Ceann de na príomhthoradh a eascraíonn as an staidéar reatha ná gur chóir an taighde dearadhbhunaithe a mheas ní hamháin mar mhodh taighde ach ba chóir é a mheas freisin mar chreat éifeachtach don fhorbairt ghairmiúil. Ar an ábhar céanna, tugtar le fios sna sonraí a bailíodh go raibh an taighdeoir in ann leas a bhaint as an gcóras fiosrúcháin sainiúil seo chun an fhoghlaim ghairmiúil a neadú go héifeachtach i bpost na múinteoirí rannpháirteacha. Míníonn Peters-Burton et al. (2024) gur féidir teoiric agus an cleachtas a nasc le chéile nuair a chuirtear an taighde dearadhbhunaithe i bhfeidhm. Glactar leis nár leor an tuiscint teoiriciúil

ar FTBT chun scoláirí a spreagadh ach ba chóir cúrsaí praiticiúla a mheas freisin chun tairbhe a bhaint as féidearthacht FTBT (Bygate et al., 2012; Van den Branden, 2021). Anuas air sin, léiríonn Balta et al. (2023) go mbíonn forbairt ghairmiúil níos éifeachtaí nuair a bhíonn sí fréamhaithe sa seomra ranga agus nuair a bhíonn deis ag múinteoirí smaointe nua a thriail in éineacht leis na scoláirí atá faoina gcúram. Tagann na torthaí sa taighde reatha leis an tuiscint sin agus moltar dá bhrí sin an fhorbairt ghairmiúil a eagrú sa seomra ranga nuair atáthar ag iarraidh FTBT a chur chun cinn agus chun múinteoirí a spreagadh leas a bhaint as an modh teagaisc ina gcomhthéacs laethúil féin.

Tuigtear nach bhfuil an fhorbairt ghairmiúil teoranta do na múinteoirí agus ar an ábhar seo léirítear sna torthaí gur chuir rannpháirtíocht na scoláirí go mór le fiúntas an taighde dearadhbhunaithe. Leis na scoláirí i láthair chiallaigh sé sin go raibh an fhorbairt ghairmiúil ceangailte le machnamh a bhí bunaithe ar fhianaise a bailíodh ó na scoláirí. Tuigtear go n-imríonn an fhorbairt ghairmiúil post-neadaithe tionchar dearfach ar eispéireas na múinteoirí agus na scoláirí araon (Balta et al., 2023). Leis sin ráite, áfach, ní mholtar go mbeadh scoláirí rannpháirteach go díreach san fhorbairt ghairmiúil cé go maíonn siad go bhfuil sé bunriachtanach go mbeadh múinteoirí ag baint leas as acmhainní lena scoláirí féin chun tuiscint a bhaint amach as an modh teagaisc mar céim leantach san fhorbairt ghairmiúil (Popova et al., 2022). Mar sin moltar gan srian a chur ar an bhforbairt ghairmiúil do cheardlanna ina bhfuil eolas á aistriú ó éascaitheoir go múinteoirí. In ionad sin ba chóir céimeanna leantacha a eagrú ina bhfuil na múinteoirí ag plé le FTBT sa seomra ranga chun léargas a fháil ar bhraistintí na scoláirí. Mura dtarlaíonn sé seo cheapfaí go bhfuil gné chriticiúil den fhorbairt ghairmiúil in easnamh.

Maidir leis an gcomhar ba léir ó na torthaí gur aithin na múinteoirí i Scoil A go raibh sé ní b'fhearr tabhairt faoin bhforbairt ghairmiúil in éineacht le múinteoirí eile sa scoil. Ba chosúil ó fhianaise na sonraí go raibh na múinteoirí aonair i Scoil B agus i Scoil C ag

streachailt uaireanta nuair nach raibh comhghleacaí ar fáil dóibh chun FTBT a phlé, tascanna a mheas agus machnamh a dhéanamh ar fhiúntas agus éifeachtacht na n-acmhainní. Molann Salybekova et al. (2023) ceithre C chun forbairt ghairmiúil éifeachtach a eagrú agus cuirtear béim shuntasach ar an gcomhar mar aon leis an gcumarsáid. Léiríodh sa taighde reatha go raibh an dá ghné seo tábhachtach san fhorbairt ghairmiúil agus mar sin moltar timthriallta taighde a eagrú le mionghrúpaí múinteoirí sa todhchaí in ionad a bheith ag plé le múinteoirí aonair nuair atá an taighde dearadhbhunaithe á chur i bhfeidhm. Deirtear é seo cé go raibh fiúntas, gan amhras, ag baint leis na timthriallta ina raibh múinteoir amháin páirteach. Baineann an ghné seo den fhorbairt ghairmiúil leis an teoiric shoch-chultúrtha agus is suimiúil gur eascair FTBT as an teoiric sin (Feryok, 2017).

Ceann eile de na torthaí suntasacha a tháinig chun cinn maidir leis an bhforbairt ghairmiúil ná guth na scoláirí. Tugtar le fios gur chóir aiseolas a bhailiú a scoláirí faoi mhodhanna teagaisc agus gur chóir é sin a roinnt le múinteoirí chun machnamh a cothú Morris (2019). Ar an ábhar seo, léiríodh sna hagallaimh agus sna sonraí eile gur chuir scoláirí léargais luachmhara ar fáil maidir leis an teagasc agus leis na tacaíochtaí teanga a bhí de dhíth acu chun tabhairt faoi na tascanna ina n-aonar. Mar thoradh air sin, moltar go mbeadh guth na scoláirí mar chuid chórasach de chláir forbartha gairmiúla amach seachas mar ghné fhorimeallach den taighde. Le leas a bhaint as guth na scoláirí moltar úsáid a bhaint as míreanna *vox pop* ina bhfuil siad ag cur síos ar an eispéireas a bhí acu ag plé le FTBT. Bhainfí úsáid as na míreanna *vox pop* mar uirlis chun scoláirí eile a spreagadh agus chun léargais a thabhairt do na múinteoirí faoi na dúshláin a aithníonn na scoláirí. D'fhéadfaí míreanna *vox pop* a thaifeadadh ag pointí éagsúla le tuairimí éagsúla na scoláirí a ghabháil. Chabhródh sé seo arís leis an bhfoghlaim ghairmiúil a neadú ní ba dhoimhne sa phost

Mar achoimre, moltar an taighde dearadh bhunaithe mar mhodh leis an bhforbairt ghairmiúil agus moltar an clár forbartha gairmiúla a cheangal go dlúth leis an seomra ranga.

Anuas air sin ba chóir go mbeadh guth na scoláirí lárnach sa chlár. Maítear freisin gur chóir do mhúinteoirí tabhairt faoin bhforbairt in éineacht le páirtithe nó mar bhall de mhionghrúpa. Moltar clár a eagrú ina bhfuil tréimhse níos faide i gceist agus ciallaíonn sé sin go mbeadh ní ba lú scoileanna páirteach sa taighde ach glactar leis ar an iomlán go mbeadh sé sin ní b'éifeachtaí go fadtéarmach.

5.4 Braistintí na Múinteoirí

Déantar anailís don dara ceist ar na sonraí a bhaineann leis na múinteoirí: Cad iad braistintí na múinteoirí rannpháirteacha i leith FTBT chun scileanna idirghníomhaithe cainte na scoláirí sa Ghaeilge a fhorbairt i scoileanna T2? Ar an gcéad dul síos léirigh na múinteoirí rannpháirteacha gur bhain siad taitneamh mór as an athrú fócais ón teagasc faoi stiúir an mhúinteora go dtí an teagasc faoi stiúir an scoláire. Mar aon leis sin, ba léir ó na sonraí gur chreid na múinteoirí gur labhair na scoláirí ní ba mhó Gaeilge le linn an taighde nuair a bhí siad ag plé leis na tascanna. Chreid na múinteoirí gurbh í an chúis leis seo ná go raibh na scoláirí ar a suaimhneas agus iad ag obair lena chéile chun an tasc a chur i gcrích. Anuas air sin, mhínigh na múinteoirí go raibh ní ba mhó muiníne ag na scoláirí chun an Ghaeilge a labhairt nuair a bhí siad i mbun taisc ina raibh ní ba mhó béime ar an gcumarsáid ná ar an gcruinneas. Chreid na múinteoirí freisin gur chuir FTBT le hinspreagadh na scoláirí. Réitigh tuairimí na múinteoirí go minic leis an teoiric shoch-chultúrtha ina maítear go mbíonn daoine in ann níos mó a fhoghlaim sa dara teanga nó sa teanga bhreise nuair atá siad ag obair agus ag comhrá le foghlaimeoirí eile (Carney, 2015; Feryok, 2017).

5.4.1 Tionchar na Scrúduithe

Tugadh le fios sna sonraí gur creideadh go mbeadh fórsaí normatacha ag dul i gcoinne FTBT ar chúiseanna éagsúla. Léiríodh gur bhraith na múinteoirí go mbeadh an cúltionchar ón scrúdú stáit ar an bhfórsa ba mhó a bheadh ag tógáil ón tacaíocht don FTBT. Bíonn na

múinteoirí sna hiar-bhunscoileanna T2 faoi bhrú ó na scrúduithe stáit ina bhfuil na ceisteanna bunaithe go mór ar an scríbhneoireacht agus an fhoghlaim de ghlanmheabhair. Mhínigh na múinteoirí go gcuireann sé seo leis an bhfócas ar phointí gramadaí nó foirmeacha aonair agus ag an am céanna tógann sé ón bhfócas ar an gcumarsáid sna ranganna. Anuas air sin, léiríodh sa taighde nár chaith na scoláirí mórán ama sna ranganna Gaeilge ag caint lena chéile mar cuireadh ní ba mhó béime ar an scríobh agus ar an léamh ionas go mbeadh na scoláirí réidh do na scrúduithe. Tagann an toradh seo le treochtaí idirnáisiúnta a pléadh sa léirmheas litríochta (East, 2024).

Cé gur bhraith triúr de na múinteoirí rannpháirteacha go mbeadh sé deacair FTBT a cheangal le scrúdú ina raibh ardluach agus ardbhrú i gceist, fós mhínigh múinteoir amháin go mbeadh FTBT ina uirlis iontach chun an measúnú múnlaitheach nó an measúnú chun foghlama a fhorbairt mar chuid dá chleachtas. Tugtar le tuiscint go bhfuil FTBT ina chur chuige a bheadh múinteoirí in ann a chur i ngníomh le ceachtanna a éascú ina bhfuil na scileanna idirghníomhaithe cainte á gcleachtadh ag na scoláirí. Ba léir ó na timthriallta éagsúla sa taighde reatha nach féidir FTBT a chur chun tosaigh go héifeachtach mura bhfuil an cur chuige ceangailte go dlúth le measúnú tascbhunaithe um theanga (Noroozi & Taheri, 2022). Déantar measúnú ar an eolas gnásúil agus ar an uathoibriú a eascraíonn as an gcleachtadh ar an idirghníomhú cainte (Baleghizadeh, 2015; Stefaniak et al., 2021). Léiríodh freisin gur chreid na múinteoirí rannpháirteacha go mbeadh FTBT áisiúil mar chuid den ullmhúchán do na scrúduithe sa tSraith Shóisearach agus sa tSraith Shinsearach ach cuireadh in iúl sna sonraí go mbeadh athrú mór ar na huirlisí measúnaithe de dhíth sula mbeadh na múinteoirí in ann leas ní ba mhó a bhaint as FTBT. Déantar plé anois ar na deiseanna atá ann san Idirbhliain chun acmhainní don FTBT a fhabhrú agus chun clár forbartha gairmiúla postleabaithe a chur ar fáil do na múinteoirí.

5.4.2 Oiriúnach don Idirbhliain

Ba léir ó na sonraí go raibh na múinteoirí rannpháirteacha (n = 4) ar aon tuiscint go mbeadh an Idirbhliain ar an mbliainghrúpa ab fhearr chun FTBT a thriail leis i dtosach. Míníodh don taighdeoir gurb í an chúis ba mhó a bhí ag dul leis an tuairim seo ná nach raibh na scoláirí ag leanúint cúrsa dualgais agus nach raibh siad ag feidhmiú faoi scáth na scrúduithe le linn na hIdirbhliana. Ciallaíonn sé sin nach mbíonn siad i mbun ullmhúcháin do na scrúduithe stáit le linn an ama sin. I scoil amháin sa taighde reatha bhí na ranganna san Idirbhliain ag bogadh ó mhúinteoir go múinteoir gach ocht seachtaine. Bheadh sé seo áisiúil dá mbeadh iarracht ar bun FTBT a chur ar fáil do ní ba mhó scoláirí ar bhonn inbhuanaithe. Nuair atá na ranganna ag athrú san Idirbhliain d'fhéadfaí múinteoir amháin a chur faoi oiliúint maidir le FTBT agus bheadh an múinteoir sin in ann leas a bhaint as na hacmhainní le ceithre ghrúpa dhifriúla in aghaidh na scoilbhliana mar chuid de chlár forbartha gairmiúla. Ciallaíonn sé seo go mbeadh an saineolaí ar an ábhar in ann clár a chur ar fáil ar bhonn ní b'fhadtéarmaí agus tagann sé sin leis na critéir atá molta ag Darling-Hammond et al. (2017).

Chruthódh sé seo deiseanna don mhúinteoir tuiscint ní ba dhoimhne ar FTBT a fhorbairt le himeacht na haimsire agus i gcomhthéacs nach bhfuil teoranta le brú ó chúrsaí measúnaithe. Mar aon leis sin, bheadh an múinteoir ag plé leis na tascanna céanna ceithre huaire in aghaidh na bliana. Bheadh deiseanna ar fáil don mhúinteoir mar sin le dul i dtaithí ar na tascanna agus ar na féidearthachtaí a bhaineann leo chun scileanna idirghníomhaithe cainte a chleachtadh. Chuirfí comhthéacs ar fáil ansin ina mbeadh múinteoir in ann feidhmiú mar threoraí sa scoil chun tacú ar feadh bliana le staidéar taighde dearadhbhunaithe ar FTBT. Bheadh an múinteoir rannpháirteach in ann na tascanna a mhionathrú agus a fheabhsú le linn na bliana. Bheadh an gníomh agus an machnamh fite fuaite lena chéile agus mar sin bheadh an phraitic á forbairt ag taighdeoirí i gcomhar le múinteoirí rannpháirteacha.

5.5 Braistintí na Scoláirí

Tugtar aghaidh ar shonraí na scoláirí sa tríú ceist: Cad iad braistintí na scoláirí i scoileanna T2 i leith FTBT lena scileanna idirghníomhaithe cainte sa Ghaeilge a fhorbairt? Ba é an toradh ba thábhachtaí maidir le braistintí na scoláirí ná gur bhraith an mórchuid acu (n = 18) gur labhair siad ní ba mhó Gaeilge le linn na gceachtanna FTBT ná mar a labhraíonn siad sna ranganna Gaeilge de ghnáth. Chuir siad na ceachtanna seo i gcomparáid leis an méid Gaeilge a bheadh in úsáid acu nuair a bhí an fhoghlaim faoi thionchar nótaí réamhdhéanta agus béim shuntasach ar an léamh agus ar an scríbhneoireacht. Cuireadh an tuairim sin in iúl go forleathan le linn na ngrúpaí fócais mar chuir na scoláirí rannpháirteacha i gcoitinne fáilte mhór roimh an sos ón scríbhneoireacht a tharla le linn na ranganna FTBT.

Mar aon leis sin, bhraith beagnach gach scoláire rannpháirteach go raibh FTBT ní ba thaitneamhaí ná na ranganna ina raibh an fhoghlaim faoi stiúir an mhúinteora. Nochtadh an tuairim le linn na ngrúpaí fócais gur thaitin FTBT leis na scoláirí mar gur bhraith siad gur cur chuige mealltach agus spreagúil a bhí ann. Léiríodh gur bhain siad tairbhe as an idirghníomhú sóisialta sna ceachtanna FTBT. Thaitin sé go mór leis na scoláirí go raibh deiseanna acu a bheith ag caint lena chéile sna ranganna. Léirigh siad gurb annamh a bhíonn deis acu é seo a dhéanamh mar go mbíonn siad faoi bhrú chun an cúrsa staidéir a chur i gcrích. Tagann an toradh seo leis an taighde a rinneadh faoin nGaeilge sa tSraith Shóisearach (Mac Gearailt & Ó Duibhir, 2023; Ní Dhiorbháin & O'Grady, 2025, 2026). Anuas air sin, bhí tuairim choiteann ann gur laghdaíodh an bhuairt a bhí orthu roimh labhairt na Gaeilge nuair a bhí siad i mbun grúpoibre. Chuir an ghné seo den FTBT lena bhféinmhuinín.

Bhí na scoláirí ar aon intinn leis na múinteoirí gur chuir an cur chuige go mór leis an bhfoghlaim ghníomhach agus d'aithin siad go raibh deiseanna agus spás acu le bheith ag smaoineamh ní ba mhó faoin nGaeilge. Chruthaigh sé seo deiseanna dóibh chun an chaint inmheánach (smaointeoireacht) agus an chaint phríobháideach a chleachtadh agus imríonn na

forbairtí seo tionchar dearfach ar idirtheanga na scoláirí. Léirigh na scoláirí freisin gur aithin siad go raibh tábhacht mhór ag baint leis an réamhthasc. Tagann an tuiscint a bhí ag na scoláirí le tuairimí sa litríocht a léiríonn gur chóir dóibh nathanna, stór focal agus tuairimí a bhailiú le linn an ama pleanála (Skehan et al., 2012; Tabari et al., 2020) ionas go mbeidís réidh chun tabhairt faoin idirghníomhú cainte sa timthriall taisc (Willis, 1996).

Léirigh na scoláirí rannpháirteacha go raibh siad ag streachailt chun caint leanúnach a chruthú leis an stór focal a bhí ar fáil dóibh. Léiríonn sé seo go bhfuil bearnaí suntasacha ina n-idirtheanga agus uaireanta thit siad siar ar an mBéarla. D'ardaigh na sonraí ceist an trasteangaithe (Selinker, 1972). Réitigh tuairimí na scoláirí le taighde (East & Wang, 2024) ina dtugtar le fios go bhfuil ról nádúrtha ag an trasteangú chun foghlaimeoirí a threorú trí thascanna cumarsáideacha. Tá an trasteangú ceangailte freisin le scaipeadh na n-acmhainní (Ellis et al., 2019). Moltar staidéar a dhéanamh ar dhearcadh na scoláirí maidir leis an trasteangú le fiosrú an féidir leas a bhaint as chun scileanna idirghníomhaithe cainte a fhorbairt sna scoileanna T2.

Nuair a bhí na scoláirí rannpháirteacha i láthair don mhúnlóireacht bhí deis ag an taighdeoir na scoláirí a chur ar an eolas faoi na buntáistí a bhaineann le FTBT le linn an cheachta. Ní mór go mbeadh cur amach ar na buntáistí seo faighte ag na scoláirí mar chuid dá n-aistear foghlama. Mura bhfuil an tuiscint seo ag na scoláirí, bheadh sé an-deacair ar an múinteoir na scoláirí a thabhairt leis chun leas a bhaint as FTBT (Bryfonski & McKay, 2019). Chruthaigh an ghné seo den obair gur féidir an taighde dearadhbhunaithe a chur i bhfeidhm mar mhodh forbartha gairmiúla a bhí ceangailte go dlúth leis an seomra ranga. Ba léir ón taighde gur chuidigh an ghné seo den mhodheolaíocht go mór leis na múinteoirí nuair a bhí siad ag iarraidh leas a bhaint as tascanna go neamhspleách gan an taighdeoir i láthair.

5.5.1 Tábhacht na Scaflála do na Scoláirí

Tháinig sé chun solais de réir a chéile ó na grúpaí fócais go raibh réimse scaflála ag teastáil ó scoláirí éagsúla agus chreid siad go raibh an scafláil iomlán riachtanach don FTBT fónta. Glactar leis sa litríocht nach féidir FTBT a chur i bhfeidhm go héifeachtach má tá an scafláil in easnamh (Teng et al., 2025; Thapa, 2024; Pan & Nunan, 2025). Mhínigh na scoláirí go raibh siad ag titim siar ar an mBéarla uaireanta in ionad a bheith ag baint úsáid as a gcuid acmhainní teanga le bheith ag plé leis an nGaeilge mar chuid de thasc atá bunaithe ar an gcumarsáid lánbhrí. Ardaíodh leis na sonraí seo ceist an trasteangaithe agus tá pointí machnaimh faoi sin sonraithe i Mír 5.9. Baineadh leas as straitéisí éagsúla chun aghaidh a thabhairt ar na cúrsaí seo. Mar shampla, cuireadh leaganacha ní ba shimplí de chuid de na cártaí teanga le chéile. Anuas air sin, tiomsaíodh go leor pictiúr (Aguisín X) don tasc *Aimsigh an Difear* chun freastal ar shuimeanna difriúla agus réimse cumais. Mhínigh cuid de na scoláirí sna grúpaí fócais go raibh siad in ann cabhair a thabhairt dá chéile le linn na dtascanna agus bhí scoláirí in ann ceisteanna a chur ar scoláirí eile faoin stór focal agus struchtúir na Gaeilge. Ní fhaightear na deiseanna seo nuair atá an teagasc múinteoirlárnach.

I measc na modhanna tacaíochta a chuir an taighdeoir ar fáil bhí mata teanga (Aguisín X) a d'fhorbair sé de réir a chéile bunaithe ar na bearnaí san idirtheanga a bhí aitheanta sna grúpaí fócais. Leagadh eolas amach ar an mata teanga faoin gcopail, cúrsaí ama, na huimhreacha, marcóirí dioscúrsa agus leideanna maidir leis na hathruithe tosaigh atá tábhachtach ó thaobh chruinneas na Gaeilge de. Mar aon leis an mata teanga, forbraíodh cárta sracfhéachana faoi leith (Aguisín X) ina raibh struchtúr na gceisteanna leagtha amach. Baineadh leas as an téacs feabhsaithe sa chárta sracfhéachana seo.

Léirigh scoláirí i ngach grúpa fócais go raibh deacrachtaí acu abairt iomlán as Gaeilge a chruthú go spontáineach. Forbraíodh cairt bheag chun comhréir na Gaeilge a chur i láthair go fisiúil agus le grafaic a bhí mealltach don tsúil. Bhí an chairt bheag bunaithe ar ghrafaic a

dhear Tajino (2018) le comhréir an Bhéarla a leagan amach d'fhoghlaimeoirí. Cuireadh an chairt in áirithe mar chuid de mhata teanga a dearadh de réir a chéile chun dul i ngleic leis na bearnaí cumarsáide difriúla a bhí pléite ag na scoláirí sna grúpaí fócais. Anuas air sin, laghdaíodh dlús an téacs do na tascanna in áiteanna agus cuireadh dhá leagan den tasc ar fáil do na múinteoirí (Aguisín T). Dearadh cárta sracfhéachana amháin (Aguisín R) ina raibh struchtúr na gceisteanna leagtha amach do na scoláirí. Dearadh é seo leis na prionsabail a leagann Tomlinson (2001) amach d'fhonn plé le cúrsaí difreála. Mar shampla, léiríodh sa taighde gur féidir cártaí teanga céimnithe a chur leis na tascanna ag brath ar chumas na scoláirí. Anuas air sin, is féidir an tréimhse phleanála a athrú le freastal ar réimse cumais. Maidir leis an dearadh uilíoch don fhoghlaim, míníonn Dunne agus Ní Aogáin (2025) gur féidir téacs malartach tacaíochta a chur leis na pictiúir ionas go mbeadh na tascanna sin ní b'ionchuimsithí do dhaoine ar lagamharc.

5.5.2 Fiúntas na Pleanála agus na hAnailíse Teanga do na Scoláirí

Léirigh na scoláirí go minic go raibh easpa am pleanála acu sular thug siad faoi na tascanna agus chuir sé seo isteach ar an ullmhúchán agus bhain sé den stór focal a cuireadh faoina mbráid do na tascanna éagsúla. Mar sin, bhain siad úsáid as uirlis aistriúcháin ar nós *Google Translate* go minic le linn thimthriall an taisc. Chiallaigh sé seo nach raibh an ghné chognaíoch á cothú acu chomh minic agus ba chóir di a bheith le linn an taisc. Tháinig frustrachas ar chuid mhaith de na scoláirí nuair a chreid siad go raibh na tascanna ródheacair agus nuair a thug siad faoi deara nach raibh an stór focal nó na hacmhainní teanga acu chun tabhairt fúthu. Léiríodh sna sonraí go raibh ceangal idir an frustrachas seo agus an easpa am pleanála a cuireadh ar fáil do na scoláirí uaireanta mar chuid den réamhthasc.

Anuas ar an riachtanas a bhaineann leis an ullmhúchán agus an t-am pleanála, b'éigean do na scoláirí freisin neart ama a chaitheamh ar an tuairisciú ag an deireadh chun an idirtheanga a fhorbairt le himeacht aimsire (Nunan, 2010b). Mhínigh na scoláirí, áfach, go

laghdaíodh an bhéim ar an anailís teanga de réir a chéile nuair a bhí na tascanna in úsáid ag na múinteoirí. Dúirt cuid de na scoláirí nach ndearna siad anailís ar bith ag an deireadh le cuid de na tascanna. Bunaithe ar aiseolas na scoláirí, cuireadh bileog le chéile chun tacú leis an tuairisciú atá riachtanach chun an ceacht FTBT a chur i gcrích. Cuirtear an bhileog seo, na *Nótaí don Tuairisc* (Aguisín X), ar fáil do na scoláirí ionas go mbeadh siad in ann na bearnaí a thabharfaidís faoi deara (Esimaje, 2012; Schmidt & Frota, 1986; Swain, 2005) a ghabháil ar bhonn struchtúrtha. Is féidir leis an múinteoir na nótaí seo a bhailiú ó na scoláirí. Fágann seo go mbeadh sé ní b'éasca don mhúinteoir anailís na teanga a eagrú ag deireadh an cheachta. Chuir an fhoirm seo go mór leis an bhfócas ar an bhfoirm i Scoil C.

Glactar leis go bhfuil ar na múinteoirí a bheith in ann struchtúr na Gaeilge a mhíniú go follasach chun dul i ngleic leis na bearnaí san idirtheanga a thagann chun cinn le linn an taisc. Tá an t-eolas ábhair seo riachtanach chun FTBT a chur i bhfeidhm go héifeachtach. Anuas air sin, caithfear na pointí a mhíniú i bhfriotal agus i réim teanga atá intuigthe do na scoláirí agus ba chóir é sin a dhéanamh gan an iomarca béime ar théarmaíocht na gramadaí mar is féidir leis an iomarca téarmaíochta a bheith ina bhac nuair atá múinteoir ag plé le scoláirí atá ag feidhmiú ag leibhéal A2 nó B1, fiú (Bryfonski & Mackey, 2023).

Le hanailís na teanga a éascú ba chóir acmhainní a fhorbairt chun an graiméar oideolaíoch (Keck & Kim, 2014; Murphy, 2019; Tajino, 2018; Tomlin, 1994) a chur chun cinn sna scoileanna ina bhfuil an Ghaeilge á múineadh agus á foghlaim mar dhara teanga. Le graiméar oideolaíoch leagtar amach rialacha na teanga i réim teanga atá feiliúnach do na scoláirí agus déantar iarracht an téarmaíocht chasta a sheachaint. Seasann sé seo i gcodarsnacht leis an ngraiméar tagartha in bhfuil an bhéim ar an léireolas agus na mionsonraí. Bheadh an mata teanga (Aguisín S) a forbraíodh mar chuid den taighde seo ina uirlis teagaisc a bheadh in ann tacaíocht a thabhairt do mhúinteoirí atá ag iarraidh leas a bhaint as an ngraiméar oideolaíoch. Ba léir ón taighde freisin go raibh tuiscint láidir ar an

eolas meititheangeolaíoch ag teastáil ó na múinteoirí chun an anailís teanga in FTBT a bhainistiú. Chuirfeadh tuiscint ní ba leithne leis na deiseanna chun leas a bhaint as an anailís earráidí (Ní Dhiorbháin, 2018b) mar aon leis an anailís chodarsnach (Mhic Aoidh, 2017). Tacaíonn an t-eolas meititheangeolaíoch leis an bpróiseas chun traschur na scileanna ón máthairtheanga go dtí an teanga bhreise a éascú.

5.6 Teorainneacha an Taighde

Cuireadh an taighde reatha i gcrích ar scála beag agus taighdeoir amháin ag freastal ar an obair allamuigh a rinneadh i dtrí scoil, mar sin, glactar leis go bhfuil na torthaí ceangailte le líon beag comhthéacsanna. Is gné sheasta den taighde dearadhbhunaithe é seo ach fágann seo nach féidir ginearálaithe a bhaint as an taighde reatha (Tinoca et al., 2022). Mar aon leis sin, tuigtear le fada go bhfuil an taighde dearadhbhunaithe am-ídítheach agus mar sin bheadh sé deacair ar thaighdeoir aonair céim an mhéadaithe a bhunú (Dede, 2005). Cuir i gcás, mar shampla, sa taighde reatha bhí tréimhse na dtrí thimthriall teoranta ó thaobh cúrsaí ama de: mhair gach timthriall sé seachtaine. Bheadh tréimhse ní b'fhaide ná sin ag teastáil chun forbairt ghairmiúil ní b'éifeachtaí a chur i bhfeidhm (Darling-Hammond et al., 2017). Ina ainneoin seo, chreid gach múinteoir gur fhoghlaim siad go leor faoi FTBT ón taighde. Mar aon leis sin, in dhá scoil sa taighde reatha ní raibh ach múinteoir amháin ag plé leis an saothar; sa scoil eile, áfach, bhí beirt mhúinteoirí rannpháirteach sa taighde agus ba léir ó na tuairimí a chuir siad in iúl san iar-agallamh gur chuir sé go mór leis an taighde nuair a cuireadh ní ba mhó ná múinteoir amháin faoin bhforbairt ghairmiúil agus iad ag plé le foireann na dtascanna lena chéile agus iad ag múineadh go comhuaineach le ranganna difriúla san Idirbhliain.

5.7 Luach an tSaothair agus Buanna an Taighde

Bhí an taighde ag tarraingt ar eispéiris idirnáisiúnta agus ó thaighdeoirí a dheimhnigh i dtíortha eile go bhfuil FTBT ina chur chuige fónta atá in ann tacú le forbairt scileanna idirghníomhaithe cainte na scoláirí. Bhí sé tráthúil iniúchadh a dhéanamh ar an ábhar seo i bPoblacht na hÉireann agus i réimse na Gaeilge go háirithe mar ba ríshoiléir, ón léirmheas litríochta, go raibh éagmais ghéar taighde ar fáil maidir leis an nGaeilge sna hiar-bhunscoileanna; thug an taighde reatha aghaidh ar chuid den ghanntanas seo. Anuas air sin, téann an taighde i ngleic le ceist atá aitheanta sa tuarascáil is déanaí ón gCigireacht ina maítear nach bhfuil cumas Gaeilge labhartha na scoláirí iar-bhunscoile ag teacht leis an leibhéal gnóthachtála atá acu i léamh agus scríobh na Gaeilge (ROÓc, 2025). Léirigh Mac Gearailt & Ó Duibhir (2023), mar aon le Burke et al. (2025), go bhfuil na múinteoirí Gaeilge sna scoileanna T2 den tuairim go bhfuil easpa acmhainní agus am ullmhúcháin ag dul i gcoinne a gcuid iarrachtaí an Ghaeilge labhartha a chur chun cinn. Léiríonn na scoláirí sna hiar-bhunscoileanna i bPoblacht na hÉireann freisin go bhfuil suim acu a bheith in ann níos mó Gaeilge a labhairt (Burke et al., 2025; Ní Dhiorbháin & O'Grady, 2025). Thug an taighde reatha tacaíocht don mhian sin mar léiríodh straitéisí chun tacú leis an teanga labhartha sa seomra ranga.

Anuas air sin, chruthaigh foireann tascanna a forbraíodh mar chuid den taighde go bhfuil féidearthachtaí suntasacha ar fáil sa taighde dearadhbhunaithe chun comhar láidir a fhorbairt idir na múinteoirí Gaeilge ag an iar-bhunleibhéal agus na hoideoirí nó taighdeoirí atá ag obair ar na cláir oideachais tosaigh do mhúinteoirí. Tá an taighde reatha ina threoirphlean agus léirítear sa treoirphlean modhanna chun caidreamh siombóiseach a chothú idir ollscoileanna agus iar-bhunscoileanna le hacmhainní teagaisc a fhorbairt i gcomhpháirt lena chéile. Cuireann an mhodheolaíocht taighde a bhí in úsáid deiseanna ar fáil le malartú

tuairimí agus saineolais a eagrú ar bhonn córasach. Le linn an phróisis seo bíonn múinteoirí agus oideoirí ag an dara agus an tríú leibhéal sa chóras oideachais ag tacú lena chéile.

Is iomaí deis a d'eascair as an taighde reatha chun ábhar saincheaptha a fhorbairt le FTBT a chur ar aghaidh sna hiar-bhunscoileanna atá ag múineadh trí mheán an Bhéarla. Mar shampla, aibhsítear sa taighde modhanna chun soláthar na n-acmhainní teagaisc do mhúinteoirí Gaeilge a mhéadú. Ba chóir a chinntiú go bhfuil forbairt na n-acmhainní fite go dlúth leis an taighde dearadhbhunaithe ionas go mbeadh foireann na dtascanna ag an deireadh ceangailte le saineolas agus taithí múinteoirí difriúla atá ag obair i gcomhthéacsanna éagsúla. Mar aon leis na múinteoirí ag an iar-bhunleibhéal bheadh oideoirí ag an tríú leibhéal in ann leas a bhaint as na hacmhainní céanna chun múnlóireacht a shocrú do na múinteoirí faoi oiliúint. D'fhéadfaí a mhíniú mar chuid den mhúnlóireacht gur forbraíodh na tascanna éagsúla faoi anáil tuairimí múinteoirí agus scoláirí ó scoileanna éagsúla ag an iar-bhunleibhéal. Chuirfeadh sé sin le bailíocht agus údarás na dtascanna.

Cuireadh clár forbartha le chéile mar chuid den déantán oideachasúil. Baineadh leas as an gcomhar agus feabhsaíodh an clár bunaithe ar shonraí na múinteoirí rannpháirteacha. Mhínigh na múinteoirí gur thaitin an ghné sin den taighde go mór leo. Is sampla eile den siombóis é seo. Is fiú bealaí a fhiosrú chun a mhacasamhail a dhéanamh le tuilleadh acmhainní teagaisc agus foghlama a fhorbairt, b'fhéidir ar scála ní ba mhó.

Ba é an phríomhsprioc a bhain leis an ngné phraiticiúil sa taighde reatha ná forbairt an déantáin oideachasúil. Bhí trí scoil dhifriúla páirteach sa taighde, rud a chiallaigh go ndearnadh iniúchadh ar fhoireann na dtascanna i gcomhthéacsanna éagsúla agus chuir sé seo go mór leis na deiseanna cúrsaí difreála a mheas. Tugadh tús áite freisin do ghuth na scoláirí sa taighde reatha agus chuir sé seo go mór leis an anailís riachtanas atá an-tábhachtach le tascanna fónta a dhearadh nuair atá taighdeoir agus múinteoirí ag iarraidh acmhainní FTBT a fhorbairt le chéile. Léiríodh ar scála beag gur féidir deiseanna maithe a chruthú le FTBT do

scoláirí má chuireann tú an fhorbairt ghairmiúil ar fáil do na múinteoirí agus má chuireann tú na hacmhainní tacúla ar fáil dóibh freisin. Bíonn cúrsaí ama i gceist, dar ndóigh, ach léiríodh go láidir gur chóir leas a bhaint as an taighde reatha mar sholaoid ar na féidearthachtaí a thagann leis an taighde dearadhbhunaithe chun tuilleadh deiseanna a chruthú do scoláirí chun gnóthachtáil níos fearr a bhaint amach ó thaobh na scileanna idirghníomhaithe cainte de atá acu ag deireadh a gcuid laethanta scoile ag an iar-bhunleibhéal.

5.8 Taisclann Tascanna le Gné Theicneolaíochta a Bhunú

Ba léir ó shonraí na múinteoirí nár shíl siad go mbeadh ar mhúinteoirí a bheith ag obair le chéile chun tairseach chriticiúil acmhainní a fhorbairt. Dá bhrí sin, tuigtear go mbeadh forbairt taisclainne de thascanna ag teastáil chun tacaíocht a thabhairt do na múinteoirí ar mhaith leo FTBT a chur i ngníomh. Moltar dar ndóigh an taisclann seo a chur ar fáil ar líne ionas go mbeadh rochtain ag gach múinteoir ar na hacmhainní. Mar aon leis na tascanna féin, bheadh treoracha ag teastáil chun cur le gach tasc. Bheadh deiseanna freisin chun ábhar a bhaineann leis an bhforbairt ghairmiúil a neadú sa suíomh gréasáin.

Léirigh na rannpháirtithe sa taighde reatha go leor tuairimí maidir le FTBT a cheangal leis na meáin dhigiteacha agus tugann na rannpháirtithe seo le tuiscint go gcreideann siad go bhfuil feidhm faoi leith ag an teicneolaíocht chun tacú le cur chun cinn FTBT. Tagann a gcuid tuairimí le taighde Aljohani (2025) a léiríonn go bhfuil an ghné theicneolaíochta den FTBT ag éirí ní ba thábhachtaí le blianta beaga anuas. Labhraíonn Aljohani (2025) faoin teagasc teanga ríomhchuidithe agus ó thaobh na Gaeilge de anois is fiú go mór taighde a dhéanamh ar na bealaí is fearr chun leas a bhaint as an teicneolaíocht chun FTBT a chur ar bun ní ba mhó iar-bhunscoileanna i bPoblacht na hÉireann. Luaigh na scoláirí *Snapchat* agus *Google Translate*, mar sin is fiú iniúchadh a dhéanamh ar na hardáin sin chun cur leis an bhfoireann tascanna a dearadh mar chuid den taighde reatha.

Mar aon leis na míreanna *vox pop* a luadh cheana ba chóir taifeadadh a dhéanamh den taighdeoir nuair atá sé ag plé le ceisteanna na scoláirí sa taighde leantach, ní mór cead ó na rannpháirtithe a eagrú chun é seo a dhéanamh. Ansin ba chóir eagarthóireacht a dhéanamh ar na taifeadtaí sin chun acmhainní teagaisc a fhorbairt a chuirfí ar fáil do mhúinteoirí eile chun tacú le scálú an taighde. Ciallaíonn sé seo go mbeadh an taighdeoir ag obair in éineacht le múinteoirí agus scoláirí chun tascanna a fhorbairt agus bheadh na tascanna sin ceangailte le comhthéacs ón saol réadúil. Cruthaíonn sé seo go mbeifí ag plé le fáinne óir ina mbeadh leas á bhaint as an bpraitic chun an cleachtas a fhorbairt agus chun machnamh a dhéanamh ar an teoiric ag an am céanna (Campanella & Penuel, 2021).

Bheifí in ann leas a bhaint as an taisclann freisin chun an tábhacht a bhaineann leis an gcothromaíocht idir an léireolas a léiriú do mhúinteoirí agus scoláirí. Chruthaigh na físeáin treoracha deiseanna le linn an taighde reatha chun an fhorbairt ghairmiúil a cheangal leis an seomra ranga. Bhain na hacmhainní seo le forbairt ghairmiúil atá postleabaithe (Von Esch, 2021; Wright et al., 2020). Ba léir ó na torthaí a bailíodh le linn an taighde go mbeadh sé ní b'éasca do na múinteoirí FTBT a chur i bhfeidhm dá mbeadh tuiscint ní b'fhearr ag na scoláirí ar an réasúnaíocht agus na buntáistí a bhaineann le FTBT mar chuid dá n-aistear foghlama. Tá deiseanna le leas a bhaint as na meáin dhigiteacha le tuairimí a ghabháil agus is féidir leas a bhaint as na taifid seo chun FTBT a mhíniú do dhaltaí eile i réim teanga atá feiliúnach dóibh.

5.9 Moltaí agus Tograí a Eascraíonn as an Taighde

Ar an gcéad dul síos, moltar togra píolótach a shocrú ina mbeadh ní ba mhó múinteoirí ag baint úsáid as FTBT. Sa togra píolótach ba chóir timthriallta ar feadh trí mhí nó faide a eagrú. Bheadh an tréimhse sin ag teacht leis an moladh a bhí ag na múinteoirí gurbh fhearr leo tréimhse forbartha gairmiúla ní b'fhaide a fháil. D'fhéadfaí acmhainní a fhorbairt in éineacht le múinteoirí agus scoláirí i scoileanna éagsúla. D'fhéadfaí an obair a dhéanamh

le muintir na hIdirbhliana. Tagann sé seo le moladh eile ó na múinteoirí sa taighde reatha. Mar chuid den togra píolótach, dhéanfaí FTBT a mhíniú do na scoláirí mar aon leis na múinteoirí go sonrach ionas go mbeadh tuiscint acu ar na bunchlocha atá taobh thiar den chur chuige teagaisc. Aibhsítear na céimeanna éagsúla ón gcreat foghlama tascbhunaithe (Willis, 1996).

Moltar freisin deiseanna a bhaineann leis an teicneolaíocht a fhiosrú. Mhínigh scoláirí go minic sna grúpaí fócais go raibh dlúthcheangal idir an teicneolaíocht agus garthimpeallacht an déagóra. Moltar go láidir mar sin leas a bhaint as an gceangal sin nuair atá tascanna nó clár forbartha gairmiúla á dhearadh (Bear et al., 2024; Huang, 2022). Mar aon leis sin, moltar leas a bhaint as an teicneolaíocht le hacmhainní, mar shampla físeáin thaispeána, a ghiniúint mar chuid de chéim mhéadaithe. Bheadh na hacmhainní seo ina n-ábhar tacaíochta do na múinteoirí agus iad ag cur síos ar na deiseanna atá ar fáil san fhoghlaim thascbhunaithe le scileanna idirghníomhaithe cainte a fhorbairt agus a chleachtadh.

Ba chóir an faomhadh eiticiúil a bhaint amach don taighde leantach d'fhonn físeáin a fhorbairt ina mbeadh na scoláirí ag tabhairt faoi na tascanna. Moltar úsáid a bhaint as físeáin mar seo mar chuid den ghríosú (Willis, 1996). D'fhéadfaí freisin míreanna a thaifeadadh ina mbeadh na scoláirí i mbun machnaimh faoina n-idirtheanga agus iad ag caint faoi na bearnaí san idirtheanga a chuireann isteach ar an gcumarsáid lánbhrí agus iad ag tabhairt faoi na tascanna éagsúla. Anuas air sin, d'fhéadfaí taifeadadh a dhéanamh den anailís teanga a dtugtar faoi tar éis an taisc. Chuirfí leis na heiseamláirí seo foinsí eolais ar fáil do na múinteoirí mar aon leis na scoláirí chun tuiscint ní ba dhoimhne a bhaint amach ar na gnéithe éagsúla atá ag teastáil sa cheacht FTBT. D'fhéadfaí leas a bhaint as na físeáin mar acmhainní teagaisc chun timthriall an taisc a mhíniú agus le léiriú conas is féidir gnéithe eile den FTBT a chur i bhfeidhm go héifeachtach. Thabharfadh físeáin mar seo tacaíocht don fhoirm *Nótaí don Tuairisc* (Aguisín X) a dearadh mar chuid den taighde reatha.

Is iomaí cúis atá ann chun taighde leantach a dhéanamh le tairbhe a bhaint as na torthaí ón taighde reatha. Moltar úsáid a bhaint as taighde dearadhbhunaithe arís don saothar leantach. Mínítear sa litríocht go bhfuil leagan eile den taighde dearadhbhunaithe ann atá feiliúnach chun tacú le céim an mhéadaithe (Fowler & Leonard, 2024) agus is féidir é seo a chur i bhfeidhm mar chéim leanúna a tharlaíonn i ndiaidh staidéar feidhmithe (Anderson & Shattuck, 2012; Barab, 2022; Henriksen & Ejsing-Duun, 2022). Moltar togra píolótach a bhunú ina mbeadh líonra scoileanna rannpháirteach. Bheadh seans go leor acmhainní teagaisc agus foghlama a fhorbairt atá ag tógáil ar an déantán oideachasúil a forbraíodh sa taighde reatha.

Aithníonn East (2021) agus Long (2018) an anailís riachtanas mar an chéad chéim chun clár FTBT a chur ar bun. Moltar mar sin staidéar a dhéanamh sna scoileanna T2 chun riachtanais na scoláirí ó thaobh na Gaeilge de a thuiscint níos fearr. Chuirfeadh anailís den sórt sin leis an bpróiseas chun tascanna gníomhachtaithe a dhearadh (Nunan, 1999) ina bhfuil FTBT ceangailte le pointí gramadaí agus le cumarsáid lánbhrí (Róg, 2025). Léirigh torthaí an taighde reatha go mbeadh scoláirí ní ba shásta dul i mbun FTBT dá bhfeicfidís nasc soiléir leis an ullmhúchán don scrúdú. Ní féidir diúltú don ghné sin den anailís má táthar ag iarraidh scoláirí a mhealladh i dtreo na Gaeilge go fadtéarmach. Ba chóir anailís riachtanas a cheangal le hathbhreithniú ar na huirlisí measúnaithe agus iad a ailíniú leis an FTCE agus leis an bhfoghlaim ghníomhdhírithe.

5.10 Achoimre ar na Conclúidí

Bunaithe ar na sonraí a bailíodh sa taighde reatha is léir go bhfuil FTBT ina mhodh teagaisc fiúntach ina bhfuil cothromaíocht idir an teagasc foirmdhírithe agus an chumarsáid lánbhrí. Is sampla de shealbhú an dara teanga atá faoi stiúir teagascóra é FTBT agus is oideolaíocht ilúsáideach í a thagann le prionsabail na teoirice soch-chultúrtha. Léirítear sna sonraí ón taighde reatha gurbh fhéidir leas a bhaint as FTBT i scoileanna T2 ag an iar-

bhunleibhéal chun scileanna idirghníomhaithe cainte agus eolas gnásúil na scoláirí a fhorbairt. Is féidir deiseanna a chruthú leis na ceachtanna FTBT do na scoláirí sna scoileanna T2 úsáid a bhaint as an nGaeilge mar ghnáth-theanga agus i gcomhthéacs ina mbeidís ag foghlaim óna chéile. Léirítear sa taighde reatha gur laghdaigh an bhuairt a bhí ar na scoláirí roimh an nGaeilge nuair a bhí siad ag obair ar thascanna i ngrúpaí beaga. Mar aon leis sin, léiríodh go mbeadh suim ag na múinteoirí ní ba mhó a fhoghlaim faoi FTBT agus go mbeidís sásta tuilleadh forbartha gairmiúla a dhéanamh ar an ábhar seo.

Ba léir ón taighde gurb iomaí deis agus bua a bhaineann leis an gcur chuige FTBT agus ba é an rud is mó a raibh na múinteoirí agus na scoláirí ar aon fhocal faoi ná go labhraíonn na scoláirí ní ba mhó Gaeilge nuair a ghlacann siad sos ón téacsleabhar chun tabhairt faoi thascanna atá ceangailte leis an bhfíorshaol. Cuireann FTBT go mór leis an bhfoghlaim ghníomhach mar aon leis an bpiar-theagasc. Rinne na scoláirí cur síos ar go leor bealaí chun an fhoghlaim a cheangal lena ngarthimpeallacht. Mhol na scoláirí úsáid as an teicneolaíocht agus na meáin dhigiteacha leis seo a dhéanamh. Maidir le gníomhú na scoláirí agus an obair neamhspleách, ba léir gur fiú leas a bhaint as an malairt foghlama mar chuid den am pleanála a chuirtear ar fáil do na scoláirí roimh an tasc.

Bhí an taighde reatha agus forbairt na teoirice i gcomhthéacs na Gaeilge leabaithe sa seomra ranga mar cuireadh an taighde dearadhbhunaithe i bhfeidhm le tabhairt faoin obair. D'eascair acmhainní fiúntacha as an gcomhar seo ina raibh an taighdeoir ina chomhthaighdeoir leis na scoláirí agus na múinteoirí rannpháirteacha. Is léir ón taighde reatha gur chuir na múinteoirí go leor suime sna hacmhainní a thagann le FTBT agus mar aon leis sin chuir siad suim sa phróiseas chun iad a dhearadh agus a fhorbairt. Is léir ón taighde freisin, áfach, go mbeadh sé an-deacair do mhúinteoirí FTBT a chur chun cinn sna hiar-scoileanna T2 fad mura bhfuil na measúnaithe stáit iad féin tascbhunaithe. Tá lón machnaimh ar fáil ansin maidir leis an ailíniú idir na scrúduithe agus an cleachtas. Tá deis ar fáil faoi láthair dul i ngleic leis an

gceist seo mar go bhfuil Sonraíocht nua á forbairt don tSraith Shinsearach. Tá sé mínithe ag na scoláirí agus na múinteoirí sna scoileanna T2 ag an iar-bhunleibhéal go bhfuil níos mó suime acu sa teanga labhartha ná mar atá sa litríocht. Ba chóir dúinn a bheith ag éisteacht leo. Tugann an taighde reatha le fios go bhfuil FTBT ina chur chuige a d'fhéadfadh freastal ar na páirtithe leasmhara sna hiar-bhunscoileanna a bhfuil fonn orthu a bheith ag idirghníomhú níos mó trí Ghaeilge mar dhlúthchuid d'fhoghlaim agus de theagasc na Gaeilge ag an iar-bhunleibhéal

Tagairtí

Abdi Tabari, M. (2024). Unpacking the effects of different lengths of pre-task planning time: L2 writing outcomes and learners' perceptions. The Language Learning Journal, 52(6), 615–628. https://doi.org/10.1080/09571736.2023.2213237

Abdi Tabari, M., & Goetze, J. (2024). Exploring the impacts of task complexity, anxiety, and self-efficacy on L2 written production: Unraveling individual differences in TBLT. *International Journal of Applied Linguistics*, *34*(4), 1533–1555. https://doi.org/10.1111/ijal.12582

Abdi Tabari, M., & Golparvar, S. E. (2025). The role of planning in cognitive processing during L2 writing. *International Journal of Applied Linguistics*, 35(4), 1069–1085. https://doi.org/10.1111/ijal.12676

Abdi Tabari, M., Hiver, P., & Norouzian, R. (2024). Interactions between task complexity, task repetition, and task motivation in L2 writing. *Language Teaching Research*. https://doi.org/10.1177/13621688241286661

Abdi Tabari, M., Johnson, M. D., & Farahanynia, M. (2025). Task Sequencing and L2 Production: A Research Synthesis and Meta-Analysis. *International Journal of Applied Linguistics*, *35*(2), 899–924. https://doi.org/10.1111/ijal.12670

Abdi Tabari, M., & Wang, Y. (2025). Comparing the effect of task sequencing, text modeling, and task repetition in the development of L2 writing complexity. *Reading and Writing*. https://doi.org/10.1007/s11145-025-10660-w

About Universal Design for Learning. (n.d.). CAST. Retrieved October 24, 2024, from https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl

Abtahi, Y., Graven, M., & Lerman, S. (2017). Conceptualising the more knowledgeable other within a multi-directional ZPD. *Educational Studies in Mathematics*, *96*(3), 275–287. https://doi.org/10.1007/s10649-017-9768-1

Acala, J. J. (2023). Perceptions of grade 11 senior high school students on task-based language teaching in a hybrid oral communication class. *Asian Journal of Education and Social Studies*, *47*(3), 28–44. https://doi.org/10.9734/ajess/2023/v47i31025

Ahmad, H., & Shah, S. R. (2022). Teacher agency and professional development: A study on the Cambridge English teacher program in the Arabian Gulf. *Cogent Education*, *9*(1), 2080352. https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2080352

Ahmadian, M. J., & García Mayo, M. del P. (Eds.). (2018). *Recent perspectives on task-based language learning and teaching*. De Gruyter Mouton.

Ahmadian, M. J., & Long, M. H. (Eds.). (2021). *The Cambridge handbook of task-based language teaching*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108868327

Aliasin, S. H., Saeedi, Z., Pineh, A. J., & Wan, P. (2019). The relationship between EFL teachers' perception of task-based language teaching and their dominant teaching style. *Cogent Education*, *6*(1). https://doi.org/10.1080/2331186x.2019.1589413

Aljohani, N. J. (2025). Technology-mediated task-based language teaching: A CALL evaluation framework and its pedagogical implications. *Computer Assisted Language Learning*, *38*(3), 638–667. https://doi.org/10.1080/09588221.2024.2317840

Allsop, D. B., Chelladurai, J. M., Kimball, E. R., Marks, L. D., & Hendricks, J. J. (2022). Qualitative methods with Nvivo software: A practical guide for analyzing qualitative data. *Psych*, *4*(2), 142–159. https://doi.org/10.3390/psych4020013

Amory, M. D., & Kisselev, O. V. (2025). SCT for TBLT: Exploring the teaching and learning relationship during small group task implementation. *Second Language Teacher Education*, *4*(1), 39–65. https://doi.org/10.3138/slte-27348-Amory

Anagnostopoulou, A., Hummel, H. G. K., & Martens, R. (2023). Authenticity of tasks in online ESL/EFL learning to foster transfer. *Cogent Education*, *10*(1), 2190429. https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2190429

An Comhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta (2017). *Gaeilge don tSraith Shóisearach: Sonraíocht T2*. NCCA.

An Comhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta (2021). *Gaeilge don tSraith Shóisearach: Sonraíocht T2*. NCCA.

An Comhairle Náisiúnta Curaclaim agus Measúnachta, (2023). *Dréacht-sonraíocht Churaclaim na hArdteistiméireachta*. CNCM.

An Roinn Oideachais, (2016). *Tuarascáil an Phríomchigire Eanáir 2013 – Iúil 2016.* An Roinn Oideachais agus Scileanna.

An Roinn Oideachais, (2022). *Ciorclán 0055/2022: Díolúintí ó Staidéar na Gaeilge – Athbhreithniú.* Roinn Oideachais.

An Roinn Oideachais, (2022). *Tuarascáil an Phríomchigire Meán Fómhair 2016 – Nollaig 2020.* An Roinn Oideachais.

An.Roinn Oideachais agus Óige,.(2025a). *Find a school: Liosta de na scoileanna go léir in Éir inn* [Tacar Sonraí]. Roinn Oideachais. https://www.gov.ie/en/service/find-a-school/

An.Roinn Oideachais agus Óige,.(2025b). *Cleachtas ar ardchaighdeán agus torthaí láidre ar f ud chóras oideachais na hÉireann aibhsithe i dTuarascáil na Cigireachta.*

An Roinn an Oideachais agus Óige, (2025c). *Plean gnímh don Ghaeilge i scoileanna meán-Bhéarla.* Gov.ie.

Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational Researcher*, *41*(1), 16–25. https://doi.org/10.3102/0013189X11428813

Aramaki, T. (2026). Task-supported and task-based language teaching and their effects on task motivation. *The Journal of Educational Research*, *119*(4), 413–429. https://doi.org/10.1080/00220671.2025.2548577

Atkins, L., & Wallace, S. (2012). *Qualitative research in education*. SAGE Publications Ltd. https://doi.org/10.4135/9781473957602

Aubrey, S. (2022). The relationship between anxiety, enjoyment, and breakdown fluency during second language speaking tasks: An idiodynamic investigation. *Frontiers in Psychology*, 13. 968946 https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.968946

Aubrey, S., King, J., & Almukhaild, H. (2022). Language learner engagement during speaking tasks: A longitudinal study. *RELC Journal*, *53*(3), 519–533. https://doi.org/10.1177/0033688220945418

Audi, R. (2011). *Epistemology: A contemporary introduction to the theory of knowledge* (3rd ed). Routledge.

Awwad, A., & Tavakoli, P. (2022). Task complexity, language proficiency and working memory: Interaction effects on second language speech performance. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, *60*(2), 169–196. https://doi.org/10.1515/iral-2018-0378

Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.

Bachman, L. F. (2005). Building and supporting a case for test use. *Language Assessment Quarterly*, *2*(1), 1–34. https://doi.org/10.1207/s15434311laq0201_1

Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (2009). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford University Press.

Badger, R. (2018). From input to intake: Researching learner cognition. *TESOL Quarterly*, *52*(4), 1073–1084. https://doi.org/10.1002/tesq.448

Baek, Y., & Eisenberg, S. (2021). Learner's autonomy in task-based language teaching for instructional design practices: A literature review. *IJASC*, *3*(4), 7–12. https://doi.org/10.22662/IJASC.2021.3.4.007

Baig, M. I., & Yadegaridehkordi, E. (2023). Flipped classroom in higher education: A systematic literature review and research challenges. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *20*(1), 61. https://doi.org/10.1186/s41239-023-00430-5

Bakker, A. (2018). *Design research in education: A practical guide for early career researchers*. Routledge.

Bakker, A., & van Eerde, D. (2015). An introduction to design-based research with an example from statistics education. In A. Bikner-Ahsbahs, C. Knipping, & N. Presmeg (Eds.), *Approaches to qualitative research in mathematics education* (pp. 429–466). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9181-6_16

Baleghizadeh, S. (2015). The procedural syllabus and the task syllabus: How similar, how Different? *HOW*, *22*(2), 104–113. https://doi.org/10.19183/how.22.2.153

Balta, N., Fukkink, R., & Amendum, S. J. (2023). The effect of job-embedded professional development on teacher and student outcomes: A multi-level meta-analysis. *International Educational Review*, *1*(1), 1–23. https://doi.org/10.58693/ier.111

Baltzersen, R. K. (2023). *Effective use of collective peer teaching in teacher education: Maximizing student learning*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003403586

Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, *2*(1), 21–41. https://doi.org/10.1111/1467-839X.00024

Bao, R., & Du, X. (2015). Implementation of task-based language teaching in Chinese as a foreign language: Benefits and challenges. *Language, Culture and Curriculum*, *28*(3), 291–310. https://doi.org/10.1080/07908318.2015.1058392

Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *Journal of the Learning Sciences*, *13*(1), 1–14. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1

Barab, S. (2022). Design-based research: A methodological toolkit for engineering change. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (3rd ed., pp. 177–195). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108888295.012

Bear, E., Chen, X., Verratti Souto, D., Ribeiro-Flucht, L., Rudzewitz, B., & Meurers, D. (2024). Designing a task-based conversational agent for EFL in German schools: Student needs, actions, and perceptions. *System*, *126*, 103460. https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103460

Beccia, A. (2021). The role of theory in empirical L2 research on task-based language teaching for young L2 learners. *Studies in Applied Linguistics and TESOL*, *21*(1). https://doi.org/10.52214/salt.v21i1.8393

Beckmann, E. A., & Mahanty, S. (2016). The evolution and evaluation of an online role play through design-based research. *Australasian Journal of Educational Technology*. https://doi.org/10.14742/ajet.1957

Behan, P., & Geraghty, M. (2025). Insights into the process of developing policy and guidance for Transition Year programmes. *Irish Journal of Education, 49*(1), 1–18.

Belletti, A. (2017). Internal grammar and children's grammatical creativity against poor inputs. *Frontiers in Psychology*, *8*, 2074. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02074

Benati, A. (2021). *Focus on Form*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108762656

Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, *15*(2), 219–234. https://doi.org/10.1177/1468794112468475

Black, S., & Allen, J. D. (2018). Part 5: Learning is a social act. *The Reference Librarian*, *59*(2), 76–91. https://doi.org/10.1080/02763877.2017.1400932

Bley-Vroman, R. (1986). Hypothesis testing in second-language acquisition theory. *Language Learning, 36*(3), 353–376. https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1986.tb00559.x

Boers, F., & Faez, F. (2023). Meta-analysis to estimate the relative effectiveness of TBLT programs: Are we there yet? *Language Teaching Research*, 30(3), 1525–1543. https://doi.org/10.1177/13621688231167573

Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5th ed). Pearson A & B.

Bough, A. (2023). Project based learning in post-primary school in Ireland: A narrative literature review of the transition year programme to understand evolving digital spaces. *Irish Educational Studies*, *42*(4), 749–774. https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2261427

Branden, K. V. D. (Ed.). (2006). *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511667282

Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, *18*(3), 328–352. https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238

Braun, V., & Clarke, V. (2025). Reporting guidelines for qualitative research: A values-based approach. *Qualitative Research in Psychology*, *22*(2), 399–438. https://doi.org/10.1080/14780887.2024.2382244

Bray, A., Hannon, C., & Tangney, B. (2022). Large-scale, design-based research facilitating iterative change in Irish schools: The Trinity Access approach. *Irish Educational Studies*, 1–21. https://doi.org/10.1080/03323315.2022.2061558

Brookfield, S. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). John Wiley & Sons, Incorporated.

Brooks, J., & King, N. (2014). *Doing Template Analysis: Evaluating an End-of-Life Care Service*. SAGE Publications, Ltd. https://doi.org/10.4135/9781446273050135127 55

Brooks, J., McCluskey, S., Turley, E., & King, N. (2015). The Utility of Template Analysis in Qualitative Psychology Research. *Qualitative Research in Psychology*, *12*(2), 202–222. https://doi.org/10.1080/14780887.2014.955224

Bruner, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R. J. Jarvelle, & W. J. M. Levelt (Eds.), The child's concept of language (pp. 241–257). Springer-Verlag.

Bryfonski, L., & McKay, T. H. (2019). TBLT implementation and evaluation: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, *23*(5), 603–632. https://doi.org/10.1177/1362168817744389

Bryfonski, L. (2020). Task-based language teaching: Theory and practice, by R. Ellis, P. Skehan, S. Li, N. Shintani, & C. Lambert. *TESOL Quarterly, **54**(4), 1148–1150.* https://doi.org/10.1002/tesq.590

Bryfonski, L. (2021). Connecting teacher training to task-based language teaching implementation: A case study of preservice teachers in Honduran bilingual schools. In M. J. Ahmadian & M. H. Long (Eds.), *The Cambridge handbook of task-based language teaching* (pp. 463–477). Cambridge University Press.

Bryfonski, L., Ku, Y., & Mackey, A. (2024). Research methods for IDs and TBLT: A substantive and methodological review. *Studies in Second Language Acquisition*, *46*(3), 617–643. https://doi.org/10.1017/S0272263124000135

Bui, G., & Skehan, P. (2018). Complexity, accuracy, and fluency. In J. I. Liontas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp. 1–7). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0046

Bui, G., Skehan, P., & Wang, Z. (2018). Task condition effects on advanced-level foreign language performance. In P. A. Malovrh & A. G. Benati (Eds.), The handbook of advanced proficiency in second language acquisition (pp. 219–237). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781119261650.ch12

Bui, G., & Tai, K. W. H. (2022). Revisiting functional adequacy and task-based language teaching in the GBA: Insights from translanguaging. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, *7*(1), 40. https://doi.org/10.1186/s40862-022-00160-7

Bui, T. L. D., & Newton, J. (2021). PPP in action: Insights from primary EFL lessons in Vietnam. *Language Teaching for Young Learners*, *3*(1), 93–116. https://doi.org/10.1075/ltyl.19015.bui

Burston, J., & Giannakou, K. (2022). MALL language learning outcomes: A comprehensive meta-analysis 1994–2019. *ReCALL*, *34*(2), 147–168. https://doi.org/10.1017/S0958344021000240

Burke, P., Ní Dhiorbháin, A., Ó Duibhir, P., Nic Craith, D., Ó Breacháin, C., Ahern, P., Ní Dhubhghaill, E., & English, A. (2025). *Teaching and learning Irish in English-medium schools: Perspectives of children, young people, parents, teachers, principals and student teachers*. Department of Education and Youth.

Bygate, M. (2009). Teaching and Testing Speaking. In M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 412–440). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781444315783.ch23

Bygate, M. (2016). Sources, developments and directions of task-based language teaching. *The Language Learning Journal*, *44*(4), 381–400. https://doi.org/10.1080/09571736.2015.1039566

Bygate, M., Samuda, V., & Van Den Branden, K. (2021). A pedagogical rationale for task-based language teaching for the acquisition of real-world language use. In M. J. Ahmadian & M. H. Long (Eds.), *The Cambridge handbook of task-based language teaching* (pp. 27–50). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108868327.003

Campanella, M., & Penuel, W. R. (2021). Design-based research in educational settings: Motivations, crosscutting features, and considerations for design. In A. A. Philippakos, E. Howell, & J. W. Pellegrino (Eds.), *Design-based research in education: Theory and applications* (pp. 3–22). Routledge.

Campi, M. C. (2023). Inductive knowledge under dominance. *Synthese*, *201*(6), 184. https://doi.org/10.1007/s11229-023-04172-9

Carless, D. (2004). Issues in teachers' reinterpretation of a task-based innovation in primary schools. *TESOL Quarterly*, *38*(4), 639. https://doi.org/10.2307/3588283

Carless, D. (2007). The suitability of task-based approaches for secondary schools: Perspectives from Hong Kong. *System*, *35*(4), 595–608. https://doi.org/10.1016/j.system.2007.09.003

Carney, N. (2015). J. P. Lantolf and M. E. Poehner: Sociocultural theory and the pedagogical imperative in L2 education: Vygotskian praxis and the research/practice divide. *Applied Linguistics*, *36*(1), 143–146. https://doi.org/10.1093/applin/amu073

Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *38*(10), 901–912. https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855

Chan, H. (2022). Adapting the task-based methodology for learners with intellectual disabilities: Five key facets for consideration. *International Journal of Applied Linguistics*, *32*(3), 459–475. https://doi.org/10.1111/ijal.12440

Chan, J. Y. H., & Walsh, S. (2023). English learning and use in Hong Kong's bilingual education: Implications for L2 learners' development of interactional competence. *International Journal of Applied Linguistics*, ijal.12486. https://doi.org/10.1111/ijal.12486

Chang, P., Zhou, L., & Zhang, L. J. (2024). The roles of task-specific self-efficacy and enjoyment in EFL learners' development of speaking CALF: A longitudinal study. *System*, *127*, 103539. https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103539

Check, J., & Schutt, R. K. (2012). *Research Methods in Education*. SAGE Publications, Inc. https://doi.org/10.4135/9781544307725

Chen, L., & Dan, W. (2024). The supplementary role of TSLT for TBLT: A response to Ellis (2024). *International Journal of TESOL Studies*. https://doi.org/10.58304/ijts.20240407

Chen, S., & Wang, J. (2019). Effects of a task-based language teaching (TBLT) approach and language assessment on students' competences in intensive reading courses. *English Language Teaching*, *12*(3), 119. https://doi.org/10.5539/elt.v12n3p119

Chen, X. (2025). Study on task-based language teaching in high school English based on the flipped classroom mode. *Academic Journal of Management and Social Sciences*, *11*(1), 290–297. https://doi.org/10.54097/0kp5je13

Chen, Y. (2025). Research on the application of task-based language teaching in integrated English classroom instruction. *OALib*, *12*(04), 1–23. https://doi.org/10.4236/oalib.1113259

Chomsky, N. (1959). Review of B. F. Skinner's *Verbal Behavior*. *Language, 35*(1), 26–58.

Clark, E. V. (2024). *First language acquisition* (4th ed.). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009294485

Clarke, S. (2008). *Active learning through formative assessment*. Hodder Education.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design research: Theoretical and methodological issues. *Journal of the Learning Sciences*, *13*(1), 15–42. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_2

Conn, C. A., Bohan, K. J., Pieper, S. L., & Musumeci, M. (2020). Validity inquiry process: Practical guidance for examining performance assessments and building a validity argument. *Studies in Educational Evaluation*, *65*, 100843. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100843

Crabtree, B. F., & Miller, W. L. (2023). *Doing qualitative research* (3rd ed.). SAGE Publications, Inc.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed). SAGE Publications.

Crookes, G. (1989). Planning and interlanguage variation. *Studies in Second Language Acquisition, 11*(4), 367–383. http://www.jstor.org/stable/44488256

Crookes, G. V., & Ziegler, N. (2021). Critical language pedagogy and task-based language teaching: Reciprocal relationship and mutual benefit. *Education Sciences*, *11*(6), 254. https://doi.org/10.3390/educsci11060254

Darling-Hammond, L., Hyler, M., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. https://doi.org/10.54300/122.311

De La Fuente, M. J. (2006). Classroom L2 vocabulary acquisition: Investigating the role of pedagogical tasks and form-focused instruction. *Language Teaching Research*, *10*(3), 263–295. https://doi.org/10.1191/1362168806lr196oa

DeKeyser, R. M. (1997). Beyond explicit rule learning: Automatizing second language morphosyntax. *Studies in Second Language Acquisition, **19**(2), 195–221.* https://doi.org/10.1017/S0272263197002040

Dekeyser, R. M. (2001). Automaticity and automatization. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 125–151). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139524780.007

Derakhshan, A., & Fathi, J. (2024). Growth mindset, self-efficacy, and self-regulation: A symphony of success in L2 speaking. *System*, *123*, 103320. https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103320

Design-Based Research: An emerging paradigm for educational inquiry. (2003). *Educational Researcher*, *32*(1), 5–8. https://doi.org/10.3102/0013189X032001005

Desyatova, Y. (2017). Implementing task-based language teaching in Belgium. *TESL Ontario Contact Magazine*, *44*(3), 37–43.

Dienes, Z., Broadbent, D., & Berry, D. C. (1991). Implicit and explicit knowledge bases in artificial grammar learning. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *17*(5), 875–887. https://doi.org/10.1037/0278-7393.17.5.875

Dikilitaş, K., & Mumford, S. (2023). Identity reconstruction through reflection and reflexivity: A new journey beyond the Ph.D. dissertation. *Reflective Practice*, *24*(3), 265–278. https://doi.org/10.1080/14623943.2023.2170342

Dirven, R. (1990). Pedagogical grammar. *Language Teaching*, *23*(1), 1–18. https://doi.org/10.1017/S0261444800005498

diSessa, A. A., & Cobb, P. (2004). Ontological innovation and the role of theory in design experiments. In W. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 78–105). Cambridge University Press.

Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, *133*, 285–296. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070

Dornyei, Z. (2013). *The psychology of second language acquisition*. Oxford University Press.

Doughty, C. J., & Long, M. H. (Eds.). (2003). *The handbook of second language acquisition*. Wiley. https://doi.org/10.1002/9780470756492

Douglas, S. R., & Kim, M. (2015). Task-based language teaching and English for academic purposes: An investigation into instructor perceptions and practice in the Canadian context. *TESL Canada Journal*, *31*, 1. https://doi.org/10.18806/tesl.v31i0.1184

Driessen, C., Westhoff, G., Haenen, J., & Brekelmans, M. (2008). A qualitative analysis of language learning tasks: The design of a tool. *Journal of Curriculum Studies*, *40*(6), 803–820. https://doi.org/10.1080/00220270701772389

Duma Quilambaqui, D. P., & Contreras Parra, J. P. (2023). The effectiveness of task-based language teaching in pronunciation skills of elementary students. *Runas. Journal of Education and Culture*, *5*(9), e240151. https://doi.org/10.46652/runas.v5i9.151

Duran, G., & Ramaut, G. (2006). Tasks for absolute beginners and beyond: Developing and sequencing tasks at basic proficiency levels. In K. V. D. Branden (Ed.), *Task-based language education* (pp. 47–75). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511667282.004

East, M. (2012). *Task-based language teaching from the teachers' perspective: Insights from New Zealand* (Vol. 3). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/tblt.3

East, M. (2017). 10. "If it is all about tasks, will they learn anything?" Teachers' perspectives on grammar instruction in the task-oriented classroom. In M. J. Ahmadian & M. D. P. García Mayo (Eds.), *Recent perspectives on task-based language learning and teaching* (pp. 217–232). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9781501503399-011

East, M. (2021a). *Foundational principles of task-based language teaching*. Routledge.

East, M. (2021b). Teacher preparation and support for task-based language teaching. In M. J. Ahmadian & M. H. Long (Eds.), *The Cambridge handbook of task-based language teaching* (pp. 447–462). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108868327.026

East, M. (2021). What do beginning teachers make of task-based language teaching? A comparative re-production of East (2014). *Language Teaching*, *54*(4), 552–566. https://doi.org/10.1017/s026144481900048x

East, M. (2022). Martin East's essential bookshelf: Task-based language teaching. *Language Teaching, 55, 1–11.* https://doi.org/10.1017/S0261444822000131

East, M. (2024a). Taking communication to task once more: A further decade on. *The Language Learning Journal, 52, 1–13.* https://doi.org/10.1080/09571736.2024.2305424

East, M. (2024b). TBLT from the teachers' Perspective: A Response to Ellis (2024). *International Journal of TESOL Studies*. https://doi.org/10.58304/ijts.20240403

East, M., & Wang, D. (2024). Advancing the communicative language teaching agenda: What place for translanguaging in task-based language teaching? *The Language Learning Journal*, 52, 1–13. https://doi.org/10.1080/09571736.2024.2380278

Easton, L. B. (2008). From professional development to professional learning. *Phi Delta Kappan*, *89*(10), 755–761. https://doi.org/10.1177/003172170808901014

Ellis, N. C. (2011). Implicit and explicit SLA and their interface. In P. Robinson (Ed.), *Second language acquisition: A theoretical and empirical overview* (pp. 35–47). Routledge

Ellis, N. C. (2015). Implicit and explicit language learning: Their dynamic interface and complexity. In P. Rebuschat (Ed.), *Studies in Bilingualism 48*, 1–24. John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/sibil.48.01ell

Ellis, R. (1993). The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly, 27(1), 91–113.* https://doi.org/10.2307/3586953

Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford University Press.

Ellis, R. (2004). The definition and measurement of L2 explicit knowledge. *Language Learning*, *54*(2), 227–275. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00255.x

Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System, 33*(2), 209–224.

Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition, 27*(2), 141–172. https://doi.org/10.1017/S0272263105050096

Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, *40*(1), 83. https://doi.org/10.2307/40264512

Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics, 19*(3), 221–246. https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x

Ellis, R. (2016). Focus on form: A critical review. *Language Teaching Research*, *20*(3), 405–428. https://doi.org/10.1177/1362168816628627

Ellis, R. (2017). Position paper: Moving task-based language teaching forward. *Language Teaching*, *50*(4), 507–526. https://doi.org/10.1017/S0261444817000179

Ellis, R. (2020). Task-based language teaching for beginner-level young learners. *Language Teaching for Young Learners*, *2*(1), 4–27. https://doi.org/10.1075/ltyl.19005.ell

Ellis, R. (2021). A short history of SLA: Where have we come from and where are we going? *Language Teaching*, *54*(2), 190–205. https://doi.org/10.1017/S0261444820000038

Ellis, R. (2024). Task-based and task-supported language teaching. *International Journal of TESOL Studies*. https://doi.org/10.58304/ijts.20240401

Ellis, R., & Shintani, N. (2013). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203796580

Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C. (2019). *Task-based language teaching: Theory and practice*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108643689

Engin, M. (2011). Research diary: A tool for scaffolding. *International Journal of Qualitative Methods*, *10*(3), 296–306. https://doi.org/10.1177/160940691101000308

Erlam, R., Philp, J., & Feick, D. (2021). *Teaching languages to adolescent learners: From theory to practice*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108869812

Erlam, R., & Tolosa, C. (2022). *Pedagogical realities of implementing task-based language teaching* (Vol. 14). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/tblt.14

Esimaje, A. U. (2012). Teaching English as a second language: The role of noticing the gap. *Theory and Practice in Language Studies*, *2*(3), 560–565. https://doi.org/10.4304/tpls.2.3.560-565

Fahey, P. (2021). Unpacking teacher language awareness / Feasacht teanga an mhúinteora a dhíphacáil. In T. J. Ó Ceallaigh & M. Ó Laoire (Eag.), *An tumoideachas: deiseanna agus dea-chleachtais: imeachtaí an dara comhdháil taighde uile-oileánda ar an tumoideachas* (lgh 14–26). An Chomhairle um Oideachas Gaeltachta agus Gaelscolaíochta.

Fan, Y., & Xu, J. (2020). S. Loewen and M. Sato (eds): The Routledge handbook of instructed second language acquisition. *Applied Linguistics*, *41*(4), 617–620. https://doi.org/10.1093/applin/amy048

Faravani, A., Zeraatpishe, M., Azarnoosh, M., & Kargozari, H. R. (Eds.). (2018). *Issues in syllabus design*. Sense Publishers.

Feng, J., & Chen, Y. (2022). A Bibliometric analysis of mobile assisted second language learning. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM)*, *16*(09), 175–190. https://doi.org/10.3991/ijim.v16i09.30351

Fenge, L. A., Oakley, L., Taylor, B., & Beer, S. (2019). The impact of sensitive research on the researcher: Preparedness and positionality. *International Journal of Qualitative Methods, 18*, 160940691989316. https://doi.org/10.1177/1609406919893161

Ferguson, P., & Leeming, P. (2025). A neglected area: Elementary school EFL education and teacher self-efficacy. *Applied Linguistics*, amaf008. https://doi.org/10.1093/applin/amaf008

Feryok, A. (2017). Sociocultural theory and task-based language teaching: The role of praxis. *TESOL Quarterly*, *51*(3), 716–727. https://doi.org/10.1002/tesq.390

Fife, S. T., & Gossner, J. D. (2024). Deductive qualitative analysis: Evaluating, expanding, and refining theory. *International Journal of Qualitative Methods*, *23*. https://doi.org/10.1177/16094069241244856

Fischer, J. (2020). The underlying action-oriented and task-based approach of the CEFR and its implementation in language testing and assessment at university. *Language Learning in Higher Education*, *10*(2), 301–316. https://doi.org/10.1515/cercles-2020-2021

Flynn, C. (2021). *Foghlaim an dara teanga: Modhanna agus tascanna sa seomra ranga*. Cló Iar-Chonnacht.

Foster, P., & Skehan, P. (1996). The influence of source of planning and focus of planning on task-based performance. *Language Teaching Research*, *3*(3), 215–247. https://doi.org/10.1177/136216889900300303

Fowler, S., & Leonard, S. N. (2024). Using design based research to shift perspectives: A model for sustainable professional development for the innovative use of digital tools. *Professional Development in Education*, *50*(1), 192–204. https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1955732

Funk, H. (2012). Four models of language learning and acquisition and their methodological implications for textbook design. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 9*(Suppl. 1), 298–311.

Gan, Z. (2013). Task type and linguistic performance in school-based assessment situation. *Linguistics and Education*, *24*(4), 535–544. https://doi.org/10.1016/j.linged.2013.08.004

Gan, Z., & Leung, C. (2020). Illustrating formative assessment in task-based language teaching. *ELT Journal*, *74*(1), 10–19. https://doi.org/10.1093/elt/ccz048

Gabryś-Barker, D. (2010). Appraisal of a translation task and its effect on task performance. In J. Arabski & A. Wojtaszek (Eds.), *Neurolinguistic and psycholinguistic perspectives on SLA* (pp. 57–72). Multilingual Matters.

Garcés-Velástegui, P. (2024). A Pragmatic account of cultural theory. *Contemporary Pragmatism*, *21*(3), 257–286. https://doi.org/10.1163/18758185-bja10089

Gearailt, B. M., Davitt, E., Murray, D. C., & Westerwald, G. (2023). *Analysis of the surveys and the written submissions on the Draft Specification for Leaving Certificate Irish (L1 and L2): Report prepared for the National Council of Curriculum and Assessment.*

Geng, X., & Ferguson, G. (2013). Strategic planning in task-based language teaching: The effects of participatory structure and task type. *System*, *41*(4), 982–993. https://doi.org/10.1016/j.system.2013.09.005

Gilabert, R. (2023). Where SLA and language education meet: The transfer from task-based needs analysis to task design. *Education Sciences*, *13*(10), 1015. https://doi.org/10.3390/educsci13101015

Gilabert, R., Barón, J., & Levkina, M. (2011). Manipulating task complexity across task types and modes. In P. Robinson (Ed.), *Task-Based Language Teaching* (Vol. 2, pp. 105–138). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/tblt.2.10ch5

Gilabert, R., & Malicka, A. (2024). Task design, needs analysis, and task sequencing: *TASK, 4*(1), 5–22. https://doi.org/10.1075/task.00026.bra

Gilabert, R., Manchón, R., & Vasylets, O. (2016). Mode in theoretical and empirical TBLT research: Advancing Rresearch agendas. *Annual Review of Applied Linguistics*, *36*, 117–135. https://doi.org/10.1017/S0267190515000112

Glaser, K. (2014). The Neglected combination: A case for explicit-inductive instruction in teaching pragmatics in ESL. *TESL Canada Journal*, *30*(7), 150 –170. https://doi.org/10.18806/tesl.v30i7.1158

Gleeson, J., Doyle, A., & O'Neill, N. (2025). Student learning outcomes in the Irish context: Mixing curriculum paradigms, cultures, and design models. *Irish Educational Studies*, 1–28. https://doi.org/10.1080/03323315.2025.2483241

Goan, C. (2021). Cás casta na meán Gaeilge. *Comhar*, *81*(11), Article 11.

Goldie, J. G. S. (2016). Connectivism: A knowledge learning theory for the digital age? *Medical Teacher*, *38*(10), 1064–1069. https://doi.org/10.3109/0142159X.2016.1173661

Gonçalves, T. D. S., Viapiana, V. F., Fonseca, R. P., & Hübner, L. C. (2021). Literacy, metalinguistic, and executive functions processing in bilingual children speakers of similar typology languages in a border area. *Bilingualism: Language and Cognition*, *24*(4), 758–766. https://doi.org/10.1017/S1366728920000735

Goo, J., Granena, G., Yilmaz, Y., & Novella, M. (2015). Implicit and explicit instruction in L2 learning: Norris & Ortega (2000) revisited and updated. In P. Rebuschat (Ed.), *Studies in Bilingualism* (Vol. 48, pp. 443–482). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/sibil.48.18goo

Goundar, P. R. (2025). Researcher positionality: Ways to include it in a qualitative research design. *International Journal of Qualitative Methods*, *24*. https://doi.org/10.1177/16094069251321251

Graham, S. (2022). Self-efficacy and language learning: What it is and what it isn't. *The Language Learning Journal*, *50*(2). https://doi.org/10.1080/09571736.2022.2045679

Gray, J. W., & Smithers, R. W. (2019). Task-based language teaching with a semantic-centred pedagogic grammar. *Canadian Journal of Applied Linguistics, 22*(2), 88–108. https://doi.org/10.7202/1063775ar

Grazzani, I., & Brockmeier, J. (2019). Language games and social cognition: Revisiting Bruner. *Integrative Psychological and Behavioral Science, 53*(4), 602–610. https://doi.org/10.1007/s12124-019-09489-0

Greeno, J. G. (2016). Cultural-historical activity theory/design-based research in Pasteur's quadrant. *Journal of the Learning Sciences, 25*(4), 634–639. https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1221718

Grote, E., & Oliver, R. (2022). A task-based needs analysis framework for TBLT: Theory, purpose, and application. In A. G. Benati & J. W. Schwieter (Eds.), *Bilingual processing and acquisition* (Vol. 14, pp. 235–256). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/bpa.14.12gro

Gui, J., & Ismail, S. M. (2024). The effect of planning time on vocabulary acquisition in a task-based environment: The mediating roles of working memory and field (in)dependence. *BMC Psychology*, *12*(1), 145. https://doi.org/10.1186/s40359-024-01638-4

Guo, X., & Dobkins, K. (2023). Private speech improves cognitive performance in young adults. *Consciousness and Cognition*, *116*, 103585. https://doi.org/10.1016/j.concog.2023.103585

Gurzynski-Weiss, L., Long, A. Y., & Solon, M. (2017). TBLT and L2 pronunciation: Do the benefits of tasks extend beyond grammar and lexis? *Studies in Second Language Acquisition, 39*(2), 213–224. https://doi.org/10.1017/S0272263117000080

Gutiérrez, X. (2024). Implementation of task-based language teaching in a Spanish language program: Instructors' and students' perceptions. *Language Teaching Research*, 13621688241263945. https://doi.org/10.1177/13621688241263945

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. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2007.tb03202.x

Hall, G. (Ed.). (2016). *The Routledge handbook of English language teaching*. Routledge.

Hamidi, E., & Bagherzadeh, R. (2018). The logical problem of scaffolding in second language acquisition. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education, 3(19).* https://doi.org/10.1186/s40862-018-0059-x

Han, Z., & Bao, G. (2023). Critical period in second language acquisition: The age-attainment geometry. *Frontiers in Physics*, *11*, 1142584. https://doi.org/10.3389/fphy.2023.1142584

Han, Z., & Finneran, R. (2014). Re-engaging the interface debate: Strong, weak, none, or all? *International Journal of Applied Linguistics*, *24*(3), 370–389. https://doi.org/10.1111/ijal.12034

Hanzawa, K., & Suzuki, Y. (2023). How do learners perceive task repetition? Distributed practice effects on engagement and metacognitive judgment. *The Modern Language Journal*, *107*(2), 451–478. https://doi.org/10.1111/modl.12843

Harley, B., & Cornelissen, J. (2022). Rigor with or without Templates? The pursuit of methodological rigor in qualitative research. *Organizational Research Methods*, *25*(2), 239–261. https://doi.org/10.1177/1094428120937786

Harris, J. (2007). Bilingual Education and Bilingualism in Ireland North and South. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *10*(4), 359–368. https://doi.org/10.2167/beb449.0

Harris, J. (2018). Responding to the critics: Implementation of TBLT in Japan. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, *8*(1). https://doi.org/10.17509/ijal.v8i1.11473

Harris, J., & Leeming, P. (2022). The impact of teaching approach on growth in L2 proficiency and self-efficacy: A longitudinal classroom-based study of TBLT and PLGH *Journal of Second Language Studies*, *5*(1), 114–143. https://doi.org/10.1075/jsls.20014.har

Harvey, J., Dodd, D., Deegan, C., Freeman, O., MacMahon, C. H., & Williams, H. (2021). *Cultivating a community of practice model to support and encourage innovative T&L practices to engage practitioners and enhance student success*. https://doi.org/10.21427/8TG2-QF02

Hasnain, S., & Halder, S. (2023). Exploring the impediments for successful implementation of the task-based language teaching approach: A review of studies on teachers' perceptions. *The Language Learning Journal*, *51*(2), 208–222. https://doi.org/10.1080/09571736.2021.1989015

Hatano, G., & Wertsch, J. V. (2023). Sociocultural approaches to cognitive development. *Human Development, 67*(2), 65–74.

Hatch, J. A. (2023). *Doing qualitative research in education settings* (2nd ed.). SUNY Press.

Headley, V., Jones, A., & Carter, S. K. (2024). Beyond the positivism/non-positivism binary as a step toward inclusive sociology. *Sociology of Race and Ethnicity*, *10*(3), 405–419. https://doi.org/10.1177/23326492231170533

Hendricks, M. A., & Buchanan, T. W. (2016). Individual differences in cognitive control processes and their relationship to emotion regulation. *Cognition and Emotion*, *30*(5), 912–924. https://doi.org/10.1080/02699931.2015.1032893

Hennessy, J., & Nogueira, B. (2025). "Taking off the shackles": The joy, freedom and gravitational pull of low-stakes curriculum innovation within a high-stakes assessment framework. *Educational Review*, *77*(7), 2046–2064. https://doi.org/10.1080/00131911.2024.2383898

Henriksen, T. D., & Ejsing-Duun, S. (2022). Implementation in design-based research projects: A map of Implementation Typologies and Strategies. *Nordic Journal of Digital Literacy*, *17*(4), 234–247. https://doi.org/10.18261/njdl.17.4.4

Hernández Hernández, M., & Izquierdo, J. (2023). Teachers' perceptions and appropriation of EFL educational reforms: Insights from generalist teachers teaching English in Mexican rural schools. *Education Sciences, 13*(5), 482. https://doi.org/10.3390/educsci13050482

Hismanoglu, M., & Hismanoglu, S. (2011). Task-based language teaching: What every EFL teacher should do. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *15*, 46–52. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.049

Hoadley, C., & Campos, F. C. (2022). Design-based research: What it is and why it matters to studying online learning. *Educational Psychologist*, *57*(3), 207–220. https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2079128

Holzman, L. (2018). Zones of proximal development. In J. P. Lantolf, M. E. Poehner, & M. Swain (Eds.), *The Routledge handbook of sociocultural theory and second language development* (ed., pp. 42–55). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315624747-3

Huang, J. (2022). Task-based language teaching and rigorous instruction in beginning English as a second language classrooms. *New Directions for Adult and Continuing Education, 2022(175–176), 59–70.* https://doi.org/10.1002/ace.20468

Huang, W., Hew, K. F., & Fryer, L. K. (2022). Chatbots for language learning—Are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, *38*(1), 237–257. https://doi.org/10.1111/jcal.12610

Huang, X., & Hu, X. (2015). Teachers' and students' perceptions of classroom activities commonly used in English speaking classes. *Higher Education Studies*, *6*(1), 87. https://doi.org/10.5539/hes.v6n1p87

Hung, H.-T. (2017). Design-based research: Redesign of an English language course using a flipped classroom approach. *TESOL Quarterly*, *51*(1), 180–192. https://doi.org/10.1002/tesq.328

Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics: Selected readings (pp. 269–293). Penguin.

International Association for Task-Based Language Teaching. (n.d.). https://www.iatblt.org

Jackson, D. O. (2022). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.

Jackson, D. O., & Burch, A. R. (2017). Complementary theoretical perspectives on task-based classroom realities. *TESOL Quarterly*, *51*(3), 493–506. https://doi.org/10.1002/tesq.393

Jean, G., & Simard, D. (2013). Deductive versus inductive grammar instruction: Investigating possible relationships between gains, preferences and learning styles. *System*, *41*(4), 1023–1042. https://doi.org/10.1016/j.system.2013.10.008

Jeffers, G. (2011). The Transition Year programme in Ireland. Embracing and resisting a curriculum innovation. *The Curriculum Journal*, *22*(1), 61–76. https://doi.org/10.1080/09585176.2011.550788

Jeon, I. J., & Hahn, J. (2006.). *Exploring EFL teachers' perceptions of task-based language teaching: A case study of Korean secondary school classroom practice*.

Ji, Y., & Pham, T. (2020). Implementing task-based language teaching (TBLT) to teach grammar in English classes in China: Using design-based research to explore challenges and strategies. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *14*(2), 164–177. https://doi.org/10.1080/17501229.2018.1545021

Johnson, K., & Johnson, H. (2009). 12. Foreign language syllabus design. In K. Knapp, B. Seidlhofer, & H. Widdowson (Eds.), *Handbook of foreign language communication and learning* (pp. 309–340). Mouton de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110214246.3.309

Johnson, M. D. (2023). Task-based language teaching and L2 writing: The performance-development divide. *Language Teaching Research Quarterly*, *39*, 217–230. https://doi.org/10.32038/ltrq.2024.39.15

Johnson, M. D., & Abdi Tabari, M. (2022). Task planning and Oral L2 production: A research synthesis and meta-analysis. *Applied Linguistics*, *43*(6), 1143–1164. https://doi.org/10.1093/applin/amac026

Jørgensen, H., Skovdjerg, H., & Eriksen, M. A. (2021, August 15). *Appropriating a DBR model for a 'research through codesign' project on play in schools: To frame participation*. Nordes 2021: Matters of Scale. https://doi.org/10.21606/nordes.2021.49

Juuti, K., & Lavonen, J. (2012). Design-based research in science education: One step towards methodology. *Nordic Studies in Science Education*, *2*(2), 54–68. https://doi.org/10.5617/nordina.424

Kahng, J. (2020). Explaining second language utterance fluency: Contribution of cognitive fluency and first language utterance fluency. *Applied Psycholinguistics, 41*(2), 457–480. https://doi.org/10.1017/S0142716420000065

Kafipour, R., Mahmoudi, E., & Khojasteh, L. (2018). The effect of task-based language teaching on analytic writing in EFL classrooms. *Cogent Education*, *5*(1), 1496627. https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1496627

Kali, Y., & Hoadley, C. (2020). *Design-based research methods in CSCL: Calibrating our epistemologies and ontologies*. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.31503.20642

Kang, E. Y., Sok, S., & Han, Z. (2019). Thirty-five years of ISLA on form-focused instruction: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, *23*(4), 428–453. https://doi.org/10.1177/1362168818776671

Kang, H.-S. (2018). Linking task-based language teaching and assessment: Practices and possibilities. *Studies in English Education*, *23*(4), 891–915. https://doi.org/10.22275/SEE.23.4.05

Kaushik, V., & Walsh, C. A. (2019). Pragmatism as a research paradigm and its implications for social work research. *Social Sciences*, *8*(9), 255. https://doi.org/10.3390/socsci8090255

Keating, G. D. (2008). Task effectiveness and word learning in a second language: The involvement load hypothesis on trial. *Language Teaching Research*, *12*(3), 365–386. https://doi.org/10.1177/1362168808089922

Keck, C., & Kim, Y. (2014). *Pedagogical grammar*. John Benjamins Publishing Company.

Kelly, A. E. (2014). Design-based research in engineering education: Current state and next Steps. In A. Johri & B. M. Olds (Eds.), *Cambridge handbook of engineering education research* (pp. 497–518). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139013451.032

Kennedy, A. (2014). Understanding continuing professional development: The need for theory to impact on policy and practice. *Professional Development in Education*, *40*(5), 688–697. https://doi.org/10.1080/19415257.2014.955122

Khan, A. K., Sarah Wong, & Mei Chen. (2023). Role of task-based language teaching (TBLT) in enhancing students' speaking skills in English as a second language. *Research Studies in English Language Teaching and Learning*, *1*(1), 36–43. https://doi.org/10.62583/rseltl.v1i1.7

Khatri, K. K. (2020). Research paradigm: A philosophy of educational research. *International Journal of English Literature and Social Sciences*, *5*(5), 1435–1440. https://doi.org/10.22161/ijels.55.15

Kheirzadeh, S., & Malakootikhah, M. (2023). The role of content and procedural repetition in EFL learners' reading Performance. *Journal of College Reading and Learning*, *53*(2), 131–147. https://doi.org/10.1080/10790195.2022.2162464

Khezrlou, S. (2025). Task-based language teaching. In G. Stockwell & Y. Wang (Eds.), *The Cambridge handbook of technology in language teaching and learning* (pp. 377–392). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009294850.028

Khoram, A., & Zhang, Z. (2019). The impact of task type and pre-task planning condition on the accuracy of intermediate EFL learners' oral performance. *Cogent Education*, *6*(1), 1675466. https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1675466

Kim J., Nam H. (2017). Measures of implicit knowledge revisited: Processing modes, time pressure and modality. *Studies in Second Language Acquisition*, 39, 431–457.

Kim, Y., Kang, S., D'Arienzo, M., & Taguchi, N. (2023). Comparing traditional and task-based approaches to teaching pragmatics: Task design processes and learning outcomes. *Language Teaching Research*, 13621688231195876. https://doi.org/10.1177/13621688231195876

Kim, Y., & Namkung, Y. (2024). Methodological characteristics in technology-mediated task-based language teaching research: Current practices and future directions. *Annual*

Review of Applied Linguistics, *44*, 56–78. https://doi.org/10.1017/S0267190524000096

Kim, Y., Payant, C., & Pearson, P. (2015). The intersection of task-based interaction, task complexity, and working memory: L2 question development through recasts in a laboratory setting. Studies in Second Language Acquisition, 37(3), 549–581.

Kim, Y., & Tracy-Ventura, N. (2013). The role of task repetition in L2 performance development: What needs to be repeated during task-based interaction? *System*, *41*(3), 829–840. https://doi.org/10.1016/j.system.2013.08.005

King, F. (2016). Teacher professional development to support teacher professional learning: Systemic Factors from Irish case studies. *Teacher Development*, *20*(4), 574–594. https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1161661

King, N. (2004). Using templates in the thematic analysis of text. In C. Cassell & G. Symon, *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research* (pp. 256–270). SAGE Publications Ltd. https://doi.org/10.4135/9781446280119.n21

King, N. (2012). Doing template analysis. In G. Symon & C. Cassell (Eds.), Qualitative organizational research: Core methods and current challenges (pp. 426–450). Sage.

King, N., & Brooks, J. M. (2017). *Template analysis for business and management students*. SAGE Publications Ltd. https://doi.org/10.4135/9781473983304

King, R. (2022). The utility of pragmatism in educational research. *Creative Education*, *13*(10), 3153–3161. https://doi.org/10.4236/ce.2022.1310199

Klapper, J. (2003). Taking communication to task? A critical review of recent trends in language teaching. *The Language Learning Journal*, *27*(1), 33–42. https://doi.org/10.1080/09571730385200061

Koizumi, R. (2022). L2 Speaking assessment in secondary school classrooms in Japan. *Language Assessment Quarterly*, *19*(2), 142–161. https://doi.org/10.1080/15434303.2021.2023542

Kormos, J., & Dörnyei, Z. (2004). The interaction of linguistic and motivational variables in second language task performance. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 9*(2), 1–19.

Kowialiewski, B., Krasnoff, J., Mizrak, E., & Oberauer, K. (2023). Verbal working memory encodes phonological and semantic information differently. *Cognition*, *233*, 105364. https://doi.org/10.1016/j.cognition.2022.105364

Kowialiewski, B., Lemaire, B., & Portrat, S. (2021). How does semantic knowledge impact working memory maintenance? Computational and behavioral investigations. *Journal of Memory and Language*, *117*, 104208. https://doi.org/10.1016/j.jml.2020.104208

Kozulin, A. (2023). *The Cultural Mind: The Sociocultural Theory of Learning*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009327060

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

Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (2000). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Longman/Pearson Education.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.) SAGE.

Kukhto, A. (2020). The acoustics of word stress in Gaeilge Chorca Dhuibhne. *The Journal of the Acoustical Society of America*, *148*(4), Article 4. https://doi.org/10.1121/1.5147571

Kunnan, A. J. (Ed.). (2013). *The companion to language assessment*. Wiley. https://doi.org/10.1002/9781118411360

Kushnir, I. (2025). Thematic analysis in the area of education: A practical guide. *Cogent Education*, *12*(1), 2471645. https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2471645

Kusters, A. (2021). Introduction: The semiotic repertoire: Assemblages and evaluation of resources. *International Journal of Multilingualism*, *18*(2), 183–189. https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1898616

Lai, C., & Lin, X. (2015). Strategy training in a task-based language classroom. *The Language Learning Journal*, *43*(1), 20–40. https://doi.org/10.1080/09571736.2012.681794

Lambert, C., Aubrey, S., & Bui, G. (2023). *The role of the learner in task-based language teaching: Theory and research methods*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003227267

Langdon, A., & Pandor, J. (2020). An Investigation of scaffolding strategies to support structured inquiry language teaching to novice learners in a Primary school setting. *Language Value*, 1–22. https://doi.org/10.6035/LanguageV.2020.13.1

Langelaan, B. N., Gaikhorst, L., Smets, W., & Oostdam, R. J. (2024). Differentiating instruction: Understanding the key elements for successful teacher preparation and development. *Teaching and Teacher Education*, *140*, 104464. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104464

Lantolf, J. P. (2015). SLA, i + 1, SCT, the ZPD, and other things: A response to Evensen. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, *5*(2), 215–219. https://doi.org/10.1558/japl.v5i2.215

Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (Eds.). (2008). *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. Equinox Pub.

Lantolf, J. P., Poehner, M. E., & Swain, M. (Eds.). (2018). *The Routledge handbook of sociocultural theory and second language development*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315624747

Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.

Lap, T. Q., Bao Ngoc, T. M., Tuan, L. C., Thao, L. T., & Khanh Doan, N. T. (2026). Examining the effects of task-based language teaching and presentation-practice-production technique on high school students' writing performance. *VNU Journal of Science: Education Research*, 5238. https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.5238

Laufer, B., & Hulstijn, J. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, *22*(1), 1–26. https://doi.org/10.1093/applin/22.1.1

Laughlin, V. T., Wain, J., & Schmidgall, J. (2015). Defining and operationalizing the construct of pragmatic competence: Review and recommendations. *ETS Research Report Series*, *2015*(1), 1–43. https://doi.org/10.1002/ets2.12053

Lee, S. (2025). Investigating self-confidence through the implementation of task-based language teaching in the context of higher education. *International Journal of English Language Education, 13*(2), 81. https://doi.org/10.5296/ijele.v13i2.23061

Lee, Y. F., Lin, C. J., Hwang, G. J., Fu, Q. K., & Tseng, W. H. (2023). Effects of a mobile-based progressive peer-feedback scaffolding strategy on students' creative thinking performance, metacognitive awareness, and learning attitude. *Interactive Learning Environments*, *31*(5), 2986–3002. https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1916763

Leeming, P., Aubrey, S., & Lambert, C. (2022). Collaborative pre-task planning processes and second language task performance. *RELC Journal*, *53*(3), 534–550. https://doi.org/10.1177/0033688220953225

Leeming, P., & Harris, J. (2022). Self-Determination theory and tasks: A motivational framework for TBLT research. *TASK. Journal on Task-Based Language Teaching and Learning*, *2*(2), 164–183. https://doi.org/10.1075/task.21024.lee

Legg, C., & Hookway, C. (2021). Pragmatism. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Summer 2021 ed.). Metaphysics Research Lab, Stanford University. https://plato.stanford.edu/archives/sum2021/entries/pragmatism/

Lester, J. N., Cho, Y., & Lochmiller, C. R. (2020). Learning to do qualitative data analysis: A starting point. *Human Resource Development Review*, *19*(1), 94–106. https://doi.org/10.1177/1534484320903890

Li, J. (2023). A review of studies on task-based language teaching. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media, 28*(1), 190–195. https://doi.org/10.54254/2753-7048/28/20231328

Lichtman, M. (2023). *Qualitative research in education: A user's guide* (4 ed.). Routledge.

Lightbown, P. M., & Spada, N. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: Effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, *12*(4), 429–448. https://doi.org/10.1017/S0272263100009517

Lightbrown, P. M., & Spada, N. (1999). *How languages are learned* (2nd ed.). Oxford University Press. WorldCat.

Lili, R., Sujarwo, S., Ibrahim, M., & Yahrif, M. (2025). The impact of task-based language teaching (TBLT) method on students' speaking ability at senior high school. *Ethical Lingua: Journal of Language Teaching and Literature, 12*(1), 775. https://doi.org/10.30605/25409190.775

Lin, T., & Wu, C. (2012). Teachers' perceptions of task-based language teaching in English classrooms in Taiwanese junior high schools. *TESOL Journal, 3*(4), 586–609. https://doi.org/10.1002/tesj.35

Lin, Y. (2022). The application of multimedia technology and situational teaching method in English classroom of Grade 6 in primary schools: Taking the teaching design of Unit 1, Volume 2 of Grade 6 in Oxford Shanghai Edition as an example. *OALib, **9**(2), 1–12.* https://doi.org/10.4236/oalib.1108387

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 191–215). Sage Publications.

Little, D. (2022). Language learner autonomy: Rethinking language teaching. *Language Teaching*, *55*(1), 64–73. https://doi.org/10.1017/S0261444820000488

Liu, M., Gurr, D., & Dunn, R. (2026). Educational design research as a form of teacher professional learning: A systematic review. *Asia Pacific Education Review*. https://doi.org/10.1007/s12564-025-10104-8

Liu, X. (2022). The relation of input, interaction, and output in SLA. In *2022 7th International Conference on Social Sciences and Economic Development (ICSSED 2022)*. Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/aebmr.k.220405.078

Liu, Y., Doss, C. Y., & Shi, L. (2025). A systematic review of task-based needs analysis in L2 course design for specialized contexts: Trends, methods, and challenges. *Theory and Practice in Language Studies, 15*(10), 3373–3384. https://doi.org/10.17507/tpls.1510.24

Liu, Y., Mishan, F., & Chambers, A. (2021). Investigating EFL teachers' perceptions of task-based language teaching in higher education in China. *The Language Learning Journal, 49*(2), 131–146. https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1465110

Liu, Y., & Ren, W. (2024). Task-based language teaching in a local EFL context: Chinese university teachers' beliefs and practices. *Language Teaching Research, 28*(6), 2234–2250. https://doi.org/10.1177/13621688211044247

Loewen, S., & Sato, M. (2018). Interaction and instructed second language acquisition. *Language Teaching*, *51*(3), 285–329. https://doi.org/10.1017/S0261444818000125

Loewen, S., & Sato, M. (2021). Exploring the relationship between TBLT and ISLA. *TASK. Journal on Task-Based Language Teaching and Learning*, *1*(1), 47–70. https://doi.org/10.1075/task.00003.loe

Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. De Bot, R. B. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Studies in bilingualism* (Vol. 2, p. 39). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/sibil.2.07lon

Long, M. (1998). Focus on form in task-based language teaching. In R. D. Lambert & E. Shohamy (Eds.), *Language policy and pedagogy* (pp. 179–192). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/z.96.11lon

Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley-Blackwell.

Long, M. H. (2016). In defense of tasks and TBLT: Nonissues and real issues. *Annual Review of Applied Linguistics*, *36*, 5–33. https://doi.org/10.1017/S0267190515000057

Long, M. H. (2018). Needs analysis. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1–5). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0860.pub2

Long, M. H., & Porter, P. A. (1985). Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, *19*(2), 207. https://doi.org/10.2307/3586827

Lou, Y., Chen, P., & Chen, L. (2016). Effects of a task-based approach to non-English-majored graduates' oral English performance. *Creative Education*, *07*(04), 660–668. https://doi.org/10.4236/ce.2016.74069

Loucks-Horsley, S., Stiles, K., Mundry, S., Love, N., & Hewson, P. (2010). *Designing professional development for teachers of science and mathematics*. Corwin Press. https://doi.org/10.4135/9781452219103

Loughran, J. (Ed.). (1999). *Researching teaching: Methodologies and practices for understanding pedagogy*. Falmer Press.

Lu, J., Ma, Q., & Li, S. (2025). Effect of localized task-based language teaching on Chinese secondary school English learners' oral production in examination-oriented contexts. *International Journal of Applied Linguistics*, *35*(1), 168–192. https://doi.org/10.1111/ijal.12608

Lysaght, Z. (2023). What's trust got to do with it? The 'washback effect' of engagement in the 2020 calculated grades process on teachers' trust and future senior cycle reform in Ireland. *European Journal of Education*, *58*(1), 51–66. https://doi.org/10.1111/ejed.12541

Ma, Y. (2022). The triarchy of L2 learners' emotion, cognition, and language performance: Anxiety, self-efficacy, and speaking skill in lights of the emerging theories in SLA. *Frontiers in Psychology*, *13*, 1002492. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1002492

Mac Gearailt, B., Mac Ruairc, G., & Murray, C. (2023). Actualising content and language integrated learning (CLIL) in Irish-medium education: Why, how and why now? *Irish Educational Studies, 42*(1), 39–57. https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1910971

Mac Gearailt, C., & Ó Duibhir, P. (2023). *Athbhreithniú luath ar chur i bhfeidhm na Sonraíochtaí Gaeilge T1 agus T2 don tSraith Shóisearach*.

Madill, A. (2015). Qualitative research is not a paradigm: Commentary on Jackson (2015) and Landrum and Garza (2015). *Qualitative Psychology*, *2*(2), 214–220. https://doi.org/10.1037/qup0000032

Madill, A., & Gough, B. (2008). Qualitative research and its place in psychological science. *Psychological Methods*, *13*(3), 254–271. https://doi.org/10.1037/a0013220

Maguire, M., & Delahunt, B. (2017). *Doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. 8*(3).

Makombe, G. (2017). An expose of the relationship between paradigm, method and design in research. *The Qualitative Report*. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2017.3054

Malicka, A., Gilabert Guerrero, R., & Norris, J. M. (2019). From needs analysis to task design: Insights from an English for specific purposes context. *Language Teaching Research*, *23*(1), 78–106. https://doi.org/10.1177/1362168817714278

Mattar, J. (2018). Constructivism and connectivism in education technology: Active, situated, authentic, experiential, and anchored learning. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, *21*(2), 201. https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20055

Matusov, E. (2023). Sociocultural positivism: Critical evaluation in three research vignettes. *Culture & Psychology*, *29*(4), 742–768. https://doi.org/10.1177/1354067X221114131

Mayan, M. J. (2023). *Essentials of qualitative inquiry* (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/b23331

McAteer, M. (2013). *Action research in education*. SAGE Publications Ltd. https://doi.org/10.4135/9781473913967

McCune, V., Scoles, J., Boyd, S., Cross, A., Higgins, P., & Tauritz, R. (2024). Academic identities and teaching wicked problems: How to 'shoot a fog' in a complex landscape. *Higher Education Research & Development*, *43*(1), 166–179. https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2215181

McGarr, O., Exton, C., Power, J., & McInerney, C. (2023). What about the gatekeepers? School principals' and school guidance counsellors' attitudes towards computer science in secondary schools. *Computer Science Education*, *33*(2), 168–185. https://doi.org/10.1080/08993408.2021.1953296

McKenney, S. E., & Reeves, T. C. (2019). *Conducting educational design research* (2nd ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.

McNiff, J., & Whitehead, J. (2011). *All you need to know about action research* (2nd ed.). SAGE.

Merkebu, J., Kitsantas, A., Durning, S. J., & Ma, Ti. (2023). What is metacognitive reflection? The moderating role of metacognition on emotional regulation and reflection. *Frontiers in Education*, *8*, 1166195. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1166195

Mertens, D. M. (2024). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (6th ed.). Sage.

Mertler, C. A. (2022). *Introduction to educational research* (3rd ed.). Sage Publications.

Meyer, A. S., Wheeldon, L. R., & Krott, A. (2007). *Automaticity and control in language processing*. Psychology Press.

Mhathúna, M. M. (1999). Early steps in bilingualism: Learning Irish in Irish language immersion pre-schools. *Early Years*, *19*(2), 38–50. https://doi.org/10.1080/0957514990190205

Mhic Aoidh, E. (2017). Ag plé le haincheisteanna measúnaithe i suíomhanna luathbhlianta Gaelscolaíochta. *COMHARTaighde*, (3). https://doi.org/10.18669/ct.2017.02

Michaud, G., & Ammar, A. (2023). Explicit instruction within a task: Before, during, or after? *Studies in Second Language Acquisition*, *45*(2), 442–460. https://doi.org/10.1017/S0272263122000316

Michel, M. (2023). Task-based language teaching TBLT. *Elia*, (23), 317–328. https://doi.org/10.12795/elia.2023.i23.10

Milligan, L. (2016). Insider-outsider-inbetweener? Researcher positioning, participative methods and cross-cultural educational research. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *46*(2), 235–250. https://doi.org/10.1080/03057925.2014.928510

Mitchell, R., Myles, F., & Marsden, E. (2019). *Second language learning theories* (4th ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315617046

Moore, P. J. (2018). Task-based language teaching (TBLT). In J. I. Liontas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp. 1–7). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0175

Mora, J. C., & Levkina, M. (2017). Task-based pronunciation teaching and research: Key issues and future directions. *Studies in Second Language Acquisition, 39*(2), 381–399. https://doi.org/10.1017/S0272263117000183

Mora, J. C., & Mora-Plaza, I. (2023). From research in the lab to pedagogical practices in the EFL classroom: The case of task-based pronunciation teaching. *Education Sciences, 13*(10), 1042. https://doi.org/10.3390/educsci13101042

Mudinillah, A., Rahmi, S. N., & Taro, N. (2024). Task-based language teaching: A systematic review of research and applications. *Lingeduca: Journal of Language and Education Studies, 3*(2), 102–115. https://doi.org/10.70177/lingeduca.v3i2.1352

Muntrikaeo, K., & Poonpon, K. (2022). The effects of task-based instruction using online language games in a flipped learning environment (TGF) on English oral communication ability of Thai secondary students. *English Language Teaching, 15*(3), 9–21. https://doi.org/10.5539/elt.v15n3p9

Mundy, C. E., Potgieter, M., & Seery, M. K. (2024). A design-based research approach to improving pedagogy in the teaching laboratory. *Chemistry Education Research and Practice, 25*(1), 266–275. https://doi.org/10.1039/D3RP00134B

Muntrikaeo, K., & Poonpon, K. (2022). The effects of task-based instruction using online language games in a flipped learning environment (TGF) on English oral communication ability of Thai secondary students. *English Language Teaching, 15*(3), 9. https://doi.org/10.5539/elt.v15n3p9

Murphy, R. (2019). *English grammar in use: A self-study reference and practice book for intermediate learners of English* (5th ed.). Cambridge University Press & Assessment.

Musgrave, J. (2025). Doing reflexivity in educational research: Identifying perspectives to inform positionality. *International Journal of Research & Method in Education*, *48*(2), 183–193. https://doi.org/10.1080/1743727x.2024.2358782

Naeem, M., Ozuem, W., Howell, K., & Ranfagni, S. (2023). A step-by-step process of thematic analysis to develop a conceptual model in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods, 22*, 16094069231205789. https://doi.org/10.1177/16094069231205789

Namaziandost, E., Hashemifardnia, A., & Shafiee, S. (2019). The impact of opinion-gap, reasoning-gap, and information-gap tasks on EFL learners' speaking fluency. *Cogent Social Sciences*, *5*(1), 1630150. https://doi.org/10.1080/23311886.2019.1630150

Nassaji, H., & Kartchava, E. (2021). Corrective feedback in second language teaching and learning. In H. Nassaji & E. Kartchava (Eds.), *The Cambridge handbook of corrective feedback in second language learning and teaching* (pp. 1–20). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108589789.001

National University of Ireland Galway, & Hall, T. (2020). Bridging practice and theory: The emerging potential of design-based research (DBR) for digital innovation in education. *Education Research and Perspectives, 47*. https://doi.org/10.70953/ERPv47.20007

National University, Philippines, & Barrot, J. S. (2020a). Revisiting the interface positions in second language acquisition: Towards a continuum-interface model. *The Journal of Asia TEFL, 17*(2), 616–625. https://doi.org/10.18823/asiatefl.2020.17.2.19.616

Nelson, R. (2013). Expanding the role of connectionism in SLA theory: Connectionism in SLA theory. *Language Learning, 63*(1), 1–33. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00699.x

Nemati, M., & Arabmofrad, A. (2014). Development of interlanguage pragmatic competence: Input- and output-based instruction in the zone of proximal development. *Theory and Practice in Language Studies, 4*(2), 262–270. https://doi.org/10.4304/tpls.4.2.262-270

Newton, J. (2021). The adoption of task-based language teaching in diverse contexts: Challenges and opportunities. In M. J. Ahmadian & M. H. Long (Eds.), The Cambridge handbook of task-based language teaching (pp. 649–670). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108868327.036

Ní Aogáin, S., & Dunne, C. (2025). Foghlaim an dara teanga nó na teanga breise i mbunscoileanna lán-Ghaeilge agus an dearadh uilíoch don fhoghlaim. *REACH: Journal of Inclusive Education in Ireland, 38*(1).

Ní Ghloinn, A (2026). *Curaclam Gaeilge na hArdteiste a ailíniú leis an bhFráma Tagartha Comónta Eorpach do Theangacha: Plépháipéar peirspictíochta*.

Ní Ghloinn, A., Everard, E., & Ní Ghallachair, A(2026). *Gnéithe den bhailíocht i mbéaltriail Gaeilge na hArdteistiméireachta*

Ng, C. (2024). Students' perezhivaniya and engagement in English language learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, *46*, 100819. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2024.100819

Nget, S., Pansri, O., & Poohongthong, C. (2020). *The effect of task-based instruction in improving the English speaking skills of ninth-graders*. *13*(2).

Nguyen, A. T., Nguyen, T. T. L., & Nguyen, T. M. H. (2024). Task-based language teaching training program: Vietnamese private language center teachers' belief. *MEXTESOL Journal*, 48(2), 1–11. https://doi.org/10.61871/mj.v48n2-5

Nguyen, N. T. P. (2020). Noticing hypothesis in second language acquisition. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 25(6), 26–30. https://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol.%2025%20Issue6/Series-1/E2506012630.pdf

Ní Dhiorbháin, A. (2018). Tionchar an teagaisc fhollasaigh ar ghnóthachtáil mac léinn ar struchtúir éagsúla sa Ghaeilge: The effect of explicit instruction on student achievement on a variety of structures in Irish. *TEANGA, The Journal of the Irish Association for Applied Linguistics*, *25*, 99–120. https://doi.org/10.35903/teanga.v25i0.55

Ní Dhiorbháin, A. (2023). A sociocultural rationale for an explicit-inductive approach to grammar teaching in L2 teacher education. *Teaching Education*, *34*(3), 319–334. https://doi.org/10.1080/10476210.2022.2118703

Ní Dhiorbháin, A., & Ó Duibhir, P. (2017). An explicit-inductive approach to grammar in Irish-medium immersion schools. *Language Awareness*, *26*(1), 3–24. https://doi.org/10.1080/09658416.2016.1261870

Ní Dhiorbháin, A., Ní Aogáin, S., & Ó Duibhir, P. (2024). 'I learned more than the children learned'. A dual-focused professional development initiative to support immersion

teachers. *Teacher Development*, *28*(4), 475–493. https://doi.org/10.1080/13664530.2024.2333416

Nishizuka, K. (2022). Significance and challenges of formative ipsative assessment in inquiry learning: A case study of writing activities in a "contemporary society" course in a Japanese high school. *SAGE Open*, *12*(2), 215824402210945. https://doi.org/10.1177/21582440221094599

Noroozi, M., & Taheri, S. (2022). Task-based language assessment: A compatible approach to assess the efficacy of task-based language teaching vs. present, practice, produce. *Cogent Education*, *9*(1), 2105775. https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2105775

Norris, J. M. (2021). The Long road to TBLT: 40 years of innovation, investigation, and inspiration. *TASK. Journal on Task-Based Language Teaching and Learning*, *1*(2), 162–183. https://doi.org/10.1075/task.21015.nor

Norris, J. M., & East, M. (2021). Task-based language assessment. In J. M. Norris & L. Ortega (Eds.), *The Routledge handbook of task-based language teaching* Routledge.

Norris, J. M., & Ortega, L. (2009). Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: The Case of Complexity. *Applied Linguistics*, *30*(4), 555–578. https://doi.org/10.1093/applin/amp044

Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, *16*(1), 1609406917733847. https://doi.org/10.1177/1609406917733847

Nunan, D. (Ed.). (2004a). Assessing task-based language teaching. In *Task-Based Language Teaching* (pp. 138–165). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511667336.008

Nunan, D. (2004b). *Syllabus design*. Oxford University Press.

Nunan, D. (2004c). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511667336

Nunan, D. (2010). A Task-based approach to materials development. *Advances in Language and Literary Studies*, *1*(2), 135–160. https://doi.org/10.7575/aiac.alls.v.1n.2p.135

Nunan, D. (2013). *Learner-centered English language education: The selected works of David Nunan*. Routledge.

Ó Duibhir, P. (2026). *Ó dhíolúine go hionchuimsiú: Tuarascáil taighde ar dhíolúintí ó staidéar na Gaeilge*. Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath. https://www.foras.ie/wp-content/uploads/2026/06/09ME2026_Tuarascail_Dioluine.pdf

Ó hlfearnáin, T. (Ed.). (2019). *An tSochtheangeolaíocht: Taighde agus gníomh*. Cois Life.

Oireachtas, An. (2024, February 13). *Dáil Éireann (33rd Dáil): Tuesday, 13 Feb 2024 : Houses of the Oireachtais:* https://www.oireachtas.ie/en/debates/debate/dail/2024-02-13/22

Ó Laoire, M. (2004). *Siollabais chumarsáide na Gaeilge*. An Aimsir Óg.

Ó Laoire, M. (2007). *An approach to developing language awareness in the Irish language classroom: A case study*. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10(4), 454–470.

Ó Laoire, M. (2010a). Challenge and change in the teaching of Irish. In B. O'Rourke & L. Carson (Eds.), *Language learner autonomy: Policy, curriculum, classroom* (pp. 231–251). Peter Lang.

Ó Laoire, M. (2010b). An Ghaeilge sa chóras oideachais. In T. Ó hIfearnáin & M. Ní Neachtain (Eag.), *An tSochtheangeolaíocht: Feidhm agus tuairisc* (pp. 243–265). Cois Life.

Ó Súilleabháin, Donncha. (1988). *Cath na Gaeilge sa chóras oideachais, 1893-1911 / Donncha Ó Súilleabháin.* Conradh na Gaeilge.

Oflaz, A. (2019). The effects of anxiety, shyness and language learning strategies on speaking skills and academic achievement. *European Journal of Educational Research, 8*(4), 999–1011. https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.4.999

Ohta, A. S. (2005). Interlanguage pragmatics in the zone of proximal development. *System*, *33*(3), 503–517. https://doi.org/10.1016/j.system.2005.06.001

Oliver, R., & Bogachenko, T. (2018). Teacher perceptions and use of tasks in school ESL classrooms. In V. Samuda, K. Van Den Branden, & M. Bygate (Eds.), *Task-Based Language Teaching* (Vol. 12, pp. 72–95). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/tblt.12.04oli

Olmos-Vega, F. M., Stalmeijer, R. E., Varpio, L., & Kahlke, R. (2023). A practical guide to reflexivity in qualitative research: AMEE Guide No. 149. *Medical Teacher*, *45*(3), 241–251. https://doi.org/10.1080/0142159x.2022.2057287

Ong, J., & Zhang, L. J. (2010). Effects of task complexity on the fluency and lexical complexity in EFL students' argumentative writing. *Journal of Second Language Writing*, *19*(4), 218–233. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2010.10.003

Ørngreen, R. (2015). Reflections on design-based research in online educational and competence development projects. In J. Abdelnour Nocera, B. R. Barricelli, A. Lopes, P. Campos, & T. Clemmensen (Eds.), *Human work interaction design: Work analysis and interaction design methods for pervasive and smart workplaces* (Vol. 468, pp. 20–38). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-27048-7_2

Orrill, C. H., & Brown, R. E. (2023). Using design-based research to develop a professional development model. In J. M. Spector, B. B. Lockee, & M. D. Childress (Eds.), *Learning, design, and technology* (pp. 2347–2373). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-17461-7_177

Ortega, L. (2012). Epistemological diversity and moral ends of research in instructed SLA. *Language Teaching Research*, *16*(2), 206–226. https://doi.org/10.1177/0267658311431373

O'Toole, J. (2023). Identifying creative and participatory approaches to respond to existing challenges for Irish language teaching and learning at English-medium primary school level. *Irish Educational Studies*, *42*(4), 599–616. https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2261432

Pan, L., & Nunan, D. (2025). CLT and TBLT: Looking back and looking forward with Professor David Nunan. *The Language Learning Journal*, 1–8. https://doi.org/10.1080/09571736.2025.2553019

Pannell, J., Partsch, F., & Fuller, N. (2017). The output hypothesis: From theory to practice. *TESOL Working Paper Series*, 126–159.

Paradowski, M. B., Cierpich-Kozieł, A., Chen, C., & Ochab, J. K. (2022). How output outweighs input and interlocutors matter for study-abroad SLA: Computational social network analysis of learner interactions. *The Modern Language Journal, **106**(4), 694–725.* https://doi.org/10.1111/modl.12811

Parmaxi, A., & Zaphiris, P. (2015). Developing a framework for social technologies in learning via design-based research. *Educational Media International*, *52*(1), 33–46. https://doi.org/10.1080/09523987.2015.1005424

Parmaxi, A., & Zaphiris, P. (2020). Lessons learned from a design-based research implementation: A researcher's methodological account. *International Journal of Research & Method in Education*, *43*(3), 257–270. https://doi.org/10.1080/1743727X.2019.1671327

Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative Social Work, **1**(3), 261–283.* https://doi.org/10.1177/1473325002001003636

Peeters, W., & Mynard, J. (2023). Supporting self-regulated language learning skills online: Awareness raising approaches for computer-supported collaboration. *Language Awareness*, *32*(1), 132–152. https://doi.org/10.1080/09658416.2021.2018447

Pellegrino, A. M., Howell, E., & Philippakos, Z. A. (2021). *Design-based research in education: Theory and applications* (Z. A. Philippakos, E. Howell, & A. Pellegrino, (Eds.). Guilford Publications.

Peng, Y., & Pyper, J. S. (2021). Finding success with pedagogical innovation: A case from CSL teachers' experiences with TBLT. *Language Teaching Research*, *25*(4), 633–655. https://doi.org/10.1177/1362168819862132

Penuel, W. R., Allen, A.-R., Coburn, C. E., & Farrell, C. (2015). Conceptualizing research-practice partnerships as joint work at boundaries. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, *20*(1–2), 182–197. https://doi.org/10.1080/10824669.2014.988334

Pérez Castillejo, S. (2019). The role of foreign language anxiety on L2 utterance fluency during a final exam. *Language Testing*, *36*(3), 327–345. https://doi.org/10.1177/0265532218777783

Pérez, N. P. C. (2016). Effects of tasks on spoken interaction and motivation in English language learners. *GIST Education and Learning Research Journal, **13**, 34–55.* https://doi.org/10.26817/16925777.311

Peters-Burton, E. E., Tran, H. H., & Miller, B. (2024). Design-based research as professional development: Outcomes of teacher participation in the development of the science

practices innovation notebook (SPIN). *Journal of Science Teacher Education*, *35*(3), 221–242. https://doi.org/10.1080/1046560x.2023.2242665

Pezalla, A. E., Pettigrew, J., & Miller-Day, M. (2012). Researching the researcher-as-instrument: An exercise in interviewer self-reflexivity. *Qualitative Research*, *12*(2), 165–185. https://doi.org/10.1177/1468794111422107

Pham, N. T., & Nguyen, H. B. (2018). Teachers' perceptions about task-based language teaching and its implementation. *European Journal of Foreign Language Teaching, 3(2),* https://doi.org/10.5281/ZENODO.1241474

Philippakos, Z. A., Howell, E., Pellegrino, A., & Reinking, D. (Eds.). (2021). *Design-based research in education: Theory and applications*. The Guilford Press.

Philp, J., & Duchesne, S. (2016). Exploring engagement in tasks in the language classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, *36*, 50–72. https://doi.org/10.1017/S0267190515000094

Pilu, R., Jabu, B., & Sulaiman, I. (2025). Flipped learning and its challenges: Understanding students' struggles in Indonesian EFL contexts from teachers' viewpoint. *Frontiers in Education*, *10*, 1575385. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1575385

Pinter, A. (2007). Some benefits of peer-peer interaction: 10-year-old children practicing with a communication task. *Language Teaching Research*, *11*(2), 189–207. https://doi.org/10.1177/1362168807074604

Pinter, A. (2019). Agency and technology-mediated task repetition with young learners: Research and implications for primary classroom practice. *Language Teaching for Young Learners*, *1*(2), 139–160. https://doi.org/10.1075/ltyl.00010.pin

Pitts, M. J., & Gallois, C. (2019). Social Markers in Language and Speech. In M. J. Pitts & C. Gallois, *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.300

Plomp, T. (2013). Educational design research: An introduction. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), Educational design research (pp. 10–51). SLO Netherlands Institute for Curriculum Development.

Plomp, T., & Nieveen, N. (2012). *SLO • Netherlands institute for curriculum development*.

Poehner, M. E., & Lantolf, J. P. (2024). *Sociocultural theory and second language developmental education*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009189422

Popova, A., Evans, D. K., Breeding, M. E., & Arancibia, V. (2022). *Teacher professional development around the world: The gap between evidence and practice*. *The World Bank Research Observer, 37*(1), 107–136. https://doi.org/10.1093/wbro/lkab006

Pouresmaeil, A., & Vali, M. (2023). The effects of incidental focus on form on learning vocabulary, grammar, and pronunciation. *Language Teaching Research*, 13621688231185419. https://doi.org/10.1177/13621688231185419

Priestley, P. M. (2016). *A perspective on learning outcomes in curriculum and assessment*.

Proudfoot, K. (2023). Inductive/deductive hybrid thematic analysis in mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, *17*(3), 308–326. https://doi.org/10.1177/15586898221126816

Puigdevall, M., Walsh, J., Amorrortu, E., & Ortega, A. (2018). 'I'll be one of them': Linguistic *mudes* and new speakers in three minority language contexts. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *39*(5), 445–457. https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1429453

Pyett, P. M. (2003). Validation of Qualitative Research in the “Real World.” *Qualitative Health Research*, *13*(8), 1170–1179. https://doi.org/10.1177/1049732303255686

Qi, G. Y., Sun, S. Y. H., & Carvalho, L. (2023). Designing for diversity in Aotearoa / New Zealand Chinese language classrooms. *Language Teaching Research*, 13621688231167933. https://doi.org/10.1177/13621688231167933

Qin, J., & Lei, L. (2022). Research trends in task-based language teaching: A bibliometric analysis from 1985 to 2020. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *12*(3), 381–404. https://doi.org/10.14746/ssllt.2022.12.3.3

Ramesh, R., Mala, V. N. P., & Panda, N. (2024). *The impact of task-based language teaching on learner engagement and proficiency in second language acquisition*.

Ray, J. M. (2009). A template analysis of teacher agency at an academically successful dual language school. *Journal of Advanced Academics*. (Sage CA: Los Angeles, CA). https://doi.org/10.1177/1932202X0902100106

Razavi Hejrati, S. N., Taghipour Bazargani, D., & Saharkhiz Arabani, A. (2017). On the comparability of strong and weak versions of task-based approaches to improving Iranian elementary-level EFL learners’ reading comprehension. *Journal of Language and Cultural Education*, *5*(1), 229–244. https://doi.org/10.1515/jolace-2017-0014

Reber, A. S. (1967). Implicit learning of artificial grammars. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, *6*(6), 855–863. https://doi.org/10.1016/S0022-5371(67)80149-X

Rebuschat, P. (2022). Implicit learning and language acquisition: Three approaches, one phenomenon. In A. S. Reber & R. Allen (Eds.), *The Cognitive Unconscious* (pp. 115-150). Oxford University PressNew York. https://doi.org/10.1093/oso/9780197501573.003.0006

Reed, J. (2022). *Microsoft 365 for Dummies* (4th ed). John Wiley & Sons, Incorporated.

Rhodes, M. G. (2019). Metacognition. *Teaching of Psychology*, *46*(2), 168–175. https://doi.org/10.1177/0098628319834381

Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University press.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009024532

Riestenberg, K. J., & Sherris, A. (2021). Task-based language teaching and indigenous language Revitalisation. In M. J. Ahmadian & M. H. Long (Eds.), *The Cambridge Handbook of Task-Based Language Teaching* (pp. 359–373). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108868327.021

Robertson, M. (2015). Task-based language teaching and expansive learning theory. *TESL Canada Journal*, *31*, 187. https://doi.org/10.18806/tesl.v31i0.1194

Robinson, P. (2003). The cognitive hypothesis, task design, and adult task-based language learning. In P. Robinson (Ed.), Cognition and second language instruction (pp. 159–185). Cambridge University Press.

Robinson, P. (2015). The Cognition Hypothesis, second language task demands, and the SSARC model of pedagogic task sequencing. In M. Bygate (Ed.), *Task-Based Language Teaching* (Vol. 8, pp. 87–122). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/tblt.8.04rob

Robinson, P. (2021). The cognition hypothesis, the triadic componential framework and the SSARC model: An instructional design theory of pedagogic task sequencing. In M. J. Ahmadian & M. H. Long (Eds.), *The Cambridge handbook of task-based language teaching* (pp. 205–225). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108868327.013

Roeder, R., Araujo-Jones, D., & Miller, E. R. (2020). Grammar in communicative language teaching: Teacher beliefs about theory versus practice. *International Journal of English Language Teaching.*

Roehr-Brackin, K. (2022). Explicit and implicit knowledge and learning of an additional language: A research agenda. *Language Teaching*, 1–19. https://doi.org/10.1017/S026144482200026X

Róg, T. (2025). The interaction between task repetition and oral task enjoyment: Effects on speech complexity, accuracy, and fluency. *Language Teaching*, 1–19. https://doi.org/10.1017/S0261444825100840

RTÉ Raidió na Gaeltachta. (2024, February 21). *Córas na ndíolúintí Gaeilge 'imithe as smacht'* [Agallamh raidió le Pádraig Ó Duibhir]. RTÉ.

Rudd, L. C., & Lambert, M. C. (2011). Interaction theory of language development. In S. Goldstein & J. A. Naglieri (Eds.), *Encyclopedia of child behavior and development* (pp. 830–831). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9_1522

Sadeghi, K., & Richards, J. C. (2021). Professional development among English language teachers: Challenges and recommendations for practice. *Heliyon*, *7*(9), e08053. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08053

Saito, K. (2011). Examining the role of explicit phonetic instruction in native-like and comprehensible pronunciation development: An instructed SLA approach to L2 phonology. *Language Awareness*, *20*(1), 45–59. https://doi.org/10.1080/09658416.2010.540326

Saleem, M., Ullah, Dr. H., & Khan, R. (2025). Integrating TBLT with digital tools: Impacts on learners' oral performance. *The Knowledge*, *4*(3), 50–60. https://doi.org/10.55737/tk/2k25c.43077

Salimi, A., & Dadashpour, S. (2012). Task complexity and language production dilemmas (Robinson's Cognition Hypothesis vs. Skehan's Trade-off Model). *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *46*, 643–652. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.177

Salybekova, F. M., Almetov, N. S., Karbozova, G. K., Suyuberdieva, A. A., Kudaibergenova, M. R., & Nazarova, G. Z. (2023). Role of the integration of the 4C model in the professional training of foreign language teachers. *Frontiers in Education*, *8*, 1125728. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1125728

Samuda, V., & Bygate, M. (2008). *Tasks in second language learning*. Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1057/9780230596429

Sandoval, W. A., & Bell, P. (2004). Design-based research methods for studying learning in context: Introduction. *Educational Psychologist*, *39*(4), 199–201. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3904_1

Sang, H. T., & Loi, N. V. (2023). Task-based language teaching in Vietnam: Research trends, findings, and implications. *European Journal of English Language Teaching, 8*(2). https://doi.org/10.46827/ejel.v8i2.4758

Saragih, W., Saragih, N. A., Siregar, R. A., & Natalia, C. H. (2022). Investigating EFL teachers perception on task-based language teaching for speaking skills. *Teaching English Language*, *16*(1). https://doi.org/10.22132/tel.2022.151148

Sarandi, H. (2020). The structural sensitivity of elicited imitation as a measure of implicit grammatical knowledge. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 265–284. https://doi.org/10.32601/ejal.775806

Sasayama, S. (2021). Why task? Task as a unit of analysis for language education. In *The Cambridge Handbook of Task-Based Language Teaching* (pp. 55–72). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108868327.004

Sato, M., Salas, G., Freeborn, L., & Tajabadi, A. (2025). TBLT , Engagement, and Group Synchronicity: Exploring the Relationships between Affective, Social, and Cognitive Aspects of Task-Based Performance. TESOL Quarterly, 59(S2). https://doi.org/10.1002/tesq.3408

Schleppegrell, M. J. (2013). The role of metalanguage in supporting academic language development. *Language Learning*, *63*(1), 153–170. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00742.x

Schmeichel, B. J., & Demaree, H. A. (2010). Working memory capacity and spontaneous emotion regulation: High capacity predicts self-enhancement in response to negative feedback. *Emotion*, *10*(5), 739–744. https://doi.org/10.1037/a0019355

Schmeichel, B. J., Volokhov, R. N., & Demaree, H. A. (2008). Working memory capacity and the self-regulation of emotional expression and experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, *95*(6), 1526–1540. https://doi.org/10.1037/a0013345

Schmidt, R. (1983). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In R. W. Andersen (Ed.), Pidginization and creolization as language acquisition (pp. 227–242). Newbury House.

Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, and 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 (Eds.), (pp. 721–737). Centre for Language Studies, National University of Singapore.

Smith, G. J., Schmidt, M. M., Edelen-Smith, P. J., & Cook, B. G. (2013). Pasteur's quadrant as the bridge linking rigor with relevance. Exceptional Children, 79(2), 147–161.https://doi.org/10.1177/001440291307900202

Schon, D. A., & Wiggins, G. (1992). Kinds of seeing and their functions in designing. *Design Studies*, *13*(2), 135–156. https://doi.org/10.1016/0142-694X(92)90268-F

Schrader, D. E. (2015). Constructivism and learning in the age of social media: Changing minds and learning communities. *New Directions for Teaching and Learning*, *2015*(144), 23–35. https://doi.org/10.1002/tl.20160

Schütze, U. (2016). *Language Learning and the Brain: Lexical Processing in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781316665619

Schwering, S. C., & MacDonald, M. C. (2020). Verbal working memory as Emergent from Language comprehension and production. *Frontiers in Human Neuroscience*, *14*, 68. https://doi.org/10.3389/fnhum.2020.00068

Schwieter, J. W., & Benati, A. (Eds.). (2019). *The Cambridge handbook of language learning*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108333603

Schwieter, J. W., & Wen, Z. (Eds.). (2022). *The Cambridge handbook of working memory and language*. Cambridge University Press.

Scott, E. (2015). Sociocultural theory and a pragma-linguistic pedagogical intervention. *L2 Journal*, *7*(4). https://doi.org/10.5070/L27425458

Scott, E. E., Wenderoth, M. P., & Doherty, J. H. (2020). Design-based research: A methodology to extend and enrich biology education research. *CBE—life sciences education*, *19*(3), es11. https://doi.org/10.1187/cbe.19-11-0245

Seals, C. A., Newton, J., Ash, M., & Nguyen, B. T. T. (2023). Translanguaging and task-based language teaching: Crossovers and challenges. In Z. Tian, L. Aghai, P. Sayer, & J. L. Schissel (Eds.), *Envisioning TESOL through a translanguaging lens* pp. 275–292). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-47031-9_13

Seboka, S., Nehru, J., & Sime, T. (2025). Impacts of design-based professional development on teacher educators' integration of Google apps into course instruction. *Discover Education*, *4*(1), 256. https://doi.org/10.1007/s44217-025-00533-3

Segalowitz, N. (2010). *Cognitive Bases of Second Language Fluency*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203851357

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, **10**(1–4), 209–231.* https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209

Shabani, K. (2016). Applications of Vygotsky's sociocultural approach for teachers' professional development. *Cogent Education*, *3*(1), 1252177. https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1252177

Shafiee Rad, H., & Roohani, A. (2025). AI language alchemists: Unleashing task-based chatbots to enhance speaking proficiency, shape attitudes, and foster a translanguaging space. *Journal of Educational Computing Research*, *63*(7–8), 1659–1688. https://doi.org/10.1177/07356331251363281

Shah, J. K., Ensminger, D. C., & Thier, K. (2015). The time for design-based research is right and right now. *The Mid-Western Educational Researcher (MWER)*, *27*(2), 152–165.

Shakki, F. (2022). Meta-analysis as an emerging trend to scrutinize the effectiveness of L2 pragmatics instruction. *Frontiers in Psychology*, *13*, 1016661. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1016661

Shattuck, J., & Anderson, T. (2013). Using a design-based research study to identify principles for training instructors to teach online. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *14*(5). https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i5.1626

Sheen, R. (2003). Focus on form-a myth in the making? *ELT Journal*, *57*(3), 225–233. https://doi.org/10.1093/elt/57.3.225

Shehadeh, A. (2024). It is a task, not an exercise: What is the difference? *System*, *123*, 103299. https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103299

Shen, W., & Park, H. (2020). Working memory and second language learning: A review of the past twenty years' research in China. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics, 24*(1), 85–106. https://doi.org/10.25256/PAAL.24.1.5

Shintani, N. (2013). The effect of focus on form and focus on forms instruction on the acquisition of productive knowledge of L2 vocabulary by young beginning-level learners. *TESOL Quarterly, 47*(1), 36–62. https://doi.org/10.1002/tesq.54

Shintani, N. (2016). *Input-based tasks in foreign language instruction for young learners* (Vol. 9). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/tblt.9

Shirav, A., & Nagai, E. (2022). The effects of deductive and inductive grammar instructions in communicative teaching. *English Language Teaching*, *15*(6), 102. https://doi.org/10.5539/elt.v15n6p102

Simatupang, E. C. (2025). Task-based learning and translanguaging: A dual approach to empowering hotel staff in real-world English communication. *Social Sciences & Humanities Open*, *12*, 102005. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.102005

Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, *17*(1), 38–62. https://doi.org/10.1093/applin/17.1.38

Skehan, P. (1998). Task-based instruction. *Annual Review of Applied Linguistics*, *18*, 268–286. https://doi.org/10.1017/S0267190500003585

Skehan, P. (2009). Modelling second language performance: Integrating complexity, accuracy, fluency, and lexis. *Applied Linguistics, 30*(4), 510–532.

Skehan, P. (2015). Working memory and second language performance: A commentary. In Z. (Edward) Wen, M. Borges Mota, & A. McNeill (Eds.), *Working memory in second*

language acquisition and processing (pp. 189–202). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781783093595-015

Skehan, P., Bui, G., Wang, Z., & Shum, S. (2024). Re-examining accuracy measures in second language task-based spoken performance. *Research Methods in Applied Linguistics*, *3*(1), 100098. https://doi.org/10.1016/j.rmal.2024.100098

Skehan, P., & Foster, P. (1997). Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance. *Language Teaching Research*, *1*(3), 185–211. https://doi.org/10.1177/136216889700100302

Skehan, P., & Foster, P. (1999). The Influence of Task Structure and Processing Conditions on Narrative Retellings. *Language Learning*, *49*(1), 93–120. https://doi.org/10.1111/1467-9922.00071

Skehan, P., Xiaoyue, B., Qian, L., & Wang, Z. (2012). The task is not enough: Processing approaches to task-based performance. *Language Teaching Research*, *16*(2), 170–187. https://doi.org/10.1177/1362168811428414

Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior.* Appleton-Century-Crofts. https://doi.org/10.1037/11256-000

Smith, G. J., Schmidt, M. M., Edelen-Smith, P. J., & Cook, B. G. (2013). Pasteur's Quadrant as the Bridge Linking Rigor with Relevance. *Exceptional Children*, *79*(3), 147–161. https://doi.org/10.1177/001440291307900202

Smyth, E., McCoy, S. Banks, J., (2019). *Student, teacher and parent perspectives on senior cycle education*. ESRI. https://doi.org/10.26504/rs94.pdf

Sok, S., & Shin, H. W. (2025). Do interactions with ChatGPT influence L2 learners' oral speaking ability, summarization ability, and perceptions of generative AI tasks? TESOL Quarterly. Advance online publication. https://doi.org/10.1002/tesq.70001

Souzandehfar, M., & Ahmed Abdel-Al Ibrahim, K. (2023). Task-supported language instruction in an EFL context: Impacts on academic buoyancy, self-esteem, creativity, and language achievement. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, *8*(1), 43. https://doi.org/10.1186/s40862-023-00218-0

Spada, N. (2011). Beyond form-focused instruction: Reflections on past, present and future research. *Language Teaching*, *44*(2), 225–236. https://doi.org/10.1017/S0261444810000224

Spada, N. (2022). Reflecting on task-based language teaching from an Instructed SLA perspective. *Language Teaching*, *55*(1), 74–86. https://doi.org/10.1017/S0261444821000161

Spada, N., & Lightbown, P. M. (2008). Form-focused instruction: Isolated or integrated? *TESOL Quarterly*, *42*(2), 181–207. https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2008.tb00115.x

Spada, N., & Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: A meta-Analysis. *Language learning*, *60*(2), 263–308. https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00562.x

Stabile, C., & Ershler, J. (Eds.). (2015). *Constructivism reconsidered in the age of social media*. Jossey-Bass.

Staitisticí | Gaeloideachas. (n.d.). Athghafa, Deireadh Fómhair 24, 2024, ó https://gaeloideachas.ie/is-taighdeoir-me/staitistici/?lang=ga

Stark, J. L. (2014). The potential of Deweyan-inspired action research. *Education and Culture*, *30*(2). https://doi.org/10.7771/1559-1786.1495

Stefaniak, N., Caillies, S., & Kemény, F. (2021). Editorial: The role of declarative and procedural memory in language. *Frontiers in Psychology*, *12*, 816889. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.816889

Stenson, N. (2019). *Modern Irish: A Comprehensive Grammar*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315302034

Stokes, D. E. (1997). *Pasteur's quadrant: Basic science and technological innovation*. Brookings Institution Press.

Suzuki, S., Kormos, J., & Uchihara, T. (2021). The relationship between utterance and perceived fluency: A meta-analysis of correlational studies. *The Modern Language Journal*, *105*(2), 435–463. https://doi.org/10.1111/modl.12706

Suzuki, Y., Nozawa, T., Uchihara, T., Nakamura, S., Miyazaki, A., & Jeong, H. (2025). Timing matters for interactive task-based learning: Effects of vocabulary practice on learning multiword expressions and neural synchronization. *Studies in Second Language Acquisition*, 1–26. https://doi.org/10.1017/S0272263125101290

Swain, M. (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471–483). Routledge.

Szabó, Z. A., Soós, S., & Schiller, E. (2025). Deductive content analysis as a research method in the field of education sciences: A systematic literature review of journal articles in Web of Science (2019–2023). *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation, 7(2), 49–57.* https://doi.org/10.1556/2059.2023.00094

Tabari, S., King, N., & Egan, D. (2020). Potential application of template analysis in qualitative hospitality management research1. *Hospitality & Society*, *10*(2), 197–216. https://doi.org/10.1386/hosp_00020_1

Tabatabaei, O., & Hadi, A. (2011). Iranian EFL teachers' perceptions of task-based language pedagogy. *Journal of Language Teaching and Research, 2*(4), 838–844. https://doi.org/10.4304/jltr.2.4.838-844

Taguchi, N., & Kim, Y. (2018). Task-based approaches to teaching and assessing pragmatics: An overview. In N. Taguchi & Y. Kim (Eds.), *Task-Based Language Teaching* (Vol.

10, pp. 2–24). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/tblt.10.01tag

Tajeddin, Z., & Tayebipour, F. (2015). Interface between L2 learners' pragmatic performance, language proficiency, and individual/group ZPD. *Applied Research on English Language*, *4*(1). https://doi.org/10.22108/are.2015.15495

Tajino, A. (Ed.). (2018). *A new approach to English pedagogical grammar: The order of meanings*. Routledge, Taylor & Francis Group.

Tao, J., & Gao, X. (2021). *Language teacher agency*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108916943

Taourite, F., & Cecilia, R. R. (2020). Perceptions and application of task-based language teaching among primary school EFL teachers in Spain. *Universal Journal of Educational Research*, *8*(4), 1289–1298. https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080420

Tarone, E. (2012). Interlanguage. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Wiley. https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0561

Tarsoly, E., & Valijärvi, R.-L. (2020). Endangered and minority language pedagogy. *The Language Learning Journal*, *48*(3), 253–258. https://doi.org/10.1080/09571736.2020.1753907

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research*. SAGE Publications, Inc. https://doi.org/10.4135/9781506335193

Tavakoli, P. (2019). Automaticity, fluency and second language task performance. In Z. (Edward) Wen & M. J. Ahmadian (Eds.), *Task-Based Language Teaching* (Vol. 13, pp. 39–52). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/tblt.13.03tav

Teng, M. F., Wen, E. Z., & Li, D. (2025). Communicative and task-based language teaching: Where are we now? *The Language Learning Journal*, *0*(0), 1–9. https://doi.org/10.1080/09571736.2025.2572673

Tinoca, L., Piedade, J., Santos, S., Pedro, A., & Gomes, S. (2022). Design-based research in the educational field: A systematic literature review. *Education Sciences*, *12*(6), 410. https://doi.org/10.3390/educsci12060410

Tomlin, R. S. (1994). Functional grammars, pedagogical grammars, and communicative language teaching. In T. Odlin (Ed.), *Perspectives on Pedagogical Grammar* (pp. 140–178). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139524605.009

Tomlinson, B. (2020). Assisting learners in orchestrating their inner voice for L2 Learning. *Language Teaching Research Quarterly*, *19*, 32–47. https://doi.org/10.32038/ltrq.2020.19.03

Truscott, J. (1998). Noticing in second language acquisition: A critical review. *Second Language Research*, *14*(2), 103–135. https://doi.org/10.1191/026765898674803209

Truscott, J., & Smith, M. S. (2011). Input, intake, and consciousness: The quest for a theoretical foundation. *Studies in Second Language Acquisition*, *33*(4), 497–528. https://doi.org/10.1017/S0272263111000295

Tuyen, L. V., & Phuong, N. T. (2022). Secondary school students' perceptions of the use of task-based speaking activities in EFL classes. *International Journal of English Literature and Social Sciences, 7*(2), 124–135. https://doi.org/10.22161/ijels.72.16

Ulla, M. B. (2020). Students' speaking motivation and their perspectives on a task-based language classroom: Pedagogical implications. *The Journal of Asia TEFL, 17*(2), 681–688. https://doi.org/10.18823/asiatefl.2020.17.2.26.681

Van Compernolle, R. A. (2014). *Sociocultural theory and L2 instructional pragmatics*. Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781783091409

Van De Guchte, M., Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., & Bimmel, P. (2016). Focus on form through task repetition in TBLT. *Language Teaching Research*, *20*(3), 300–320. https://doi.org/10.1177/1362168815609616

Van den Branden, K. (Ed.). (2006). *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511667282

Van Den Branden, K. (2009). Training teachers: Task-based as well? In K. Van Den Branden, M. Bygate, & J. M. Norris (Eds.), *Task-Based Language Teaching* (Vol. 1, pp. 401–430). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/tblt.1.21tra

Van Den Branden, K. (2016). The role of teachers in task-based language education. *Annual Review of Applied Linguistics*, *36*, 164–181. https://doi.org/10.1017/S0267190515000070

Van Den Branden, K. (2021). Task-based language teaching as an innovation: A task for teachers. In M. J. Ahmadian & M. H. Long (Eds.), *The Cambridge handbook of task-based language teaching* (pp. 628–648). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108868327.035

Van Den Branden, K. (2022). *How to teach an additional Language: To task or not to task?* (Vol. 15). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/tblt.15

Van Den Branden, K., & Van Gorp, K. (2021). Implementing task-based language education in primary education: Lessons learnt from the Flemish experience. *Language Teaching for Young Learners*, *3*(1), 3–27. https://doi.org/10.1075/ltyl.20013.bra

Van Gorp, K., & Deygers, B. (2013). Task-based Language assessment. In A. J. Kunnan (Ed.), *The companion to language assessment* (pp. 578–593). Wiley. https://doi.org/10.1002/9781118411360.wbcla058

Van Kampen, E., Admiraal, W., & Berry, A. (2018). Content and language integrated learning in the Netherlands: Teachers' self-reported pedagogical practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *21*(2), 222–236. https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1154004

VanPatten, B. (1990). Attending to form and content in the input: An experiment in consciousness. *Studies in Second Language Acquisition*, *12*(3), 287–301. https://doi.org/10.1017/S0272263100009177

VanPatten, B., & Smith, M. (2022). *Explicit and implicit learning in second language acquisition*. Cambridge University Press.

Vieira, F. (2017). Task-Based instruction for autonomy: Connections with contexts of Practice, Conceptions of teaching, and professional development strategies. *TESOL Quarterly*, *51*(3), 693–715. https://doi.org/10.1002/tesq.384

Vissers, C. T. W., Tomas, E., & Law, J. (2020). The emergence of inner speech and its measurement in atypically developing children. *Frontiers in Psychology, 11*, 279. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00279

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. https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2011.01133.x

Von Esch, K. S. (2021). Identifying professional dissonance: Teacher learning in job-embedded contexts and English-learner (EL)-focused teacher leadership. *Language and Education*, *35*(4), 337–356. https://doi.org/10.1080/09500782.2021.1877299

Vygotsky, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. In J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology*

Vygotsky, L. S., & Kozulin, A. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Trans.; newly rev. ed.). MIT Press.

Vygotsky, L. S. (1994). The problem of the environment. In R. van der Veer & J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp. 338–354). Blackwell.

Ulla, M. B. (2020). Students' speaking motivation and their perspectives on a task-based language classroom: Pedagogical implications. *The Journal of AsiaTEFL*, *17*(2), 681–688. https://doi.org/10.18823/asiatefl.2020.17.2.26.681

Wang, L., Chen, H. C., & Tian, J. X. (2023). An action research on the establishment of a community of practice on technology-enhanced language learning and teaching at tertiary level. *SN Social Sciences*, *3*(6), 93. https://doi.org/10.1007/s43545-023-00679-7

Wang, L., & Xuan, W. (2020). Influence of affective factors on learning ability in second language acquisition. Revista Argentina de Clínica Psicológica https://doi.org/10.24205/03276716.2020.365

Wang, Y. (2008). Influence of planning on students' language performance in task-based language teaching. *English Language Teaching*, *1*(1), p83. https://doi.org/10.5539/elt.v1n1p83

Wertsch, J. V. (2007). Mediation. In H. Daniels, M. Cole, & J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky* (pp. 178–192). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CCOL0521831040.008

Westhoff, G. J. (2009). *A priori* assessment of language learning tasks by practitioners. *Language Teaching*, *42*(4), 504–518. https://doi.org/10.1017/S0261444808005697

Williams, T. A. (2009). Tasks in action: Task-based language education from a classroom-based perspective. *ELT Journal*, *63*(4), 429–433. https://doi.org/10.1093/elt/ccp075

Willis, D., & Willis, J. R. (2011). *Doing task-based teaching* (5th ed.). Oxford University Press.

Willis, J. (2021). An evolution of a framework for TBLT: What trainers and teachers need to know to help learners succeed in task-based learning. In N. P. Sudharshana & L. Mukhopadhyay (Eds.), *Task-based language teaching and assessment* (pp. 63–92). Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-16-4226-5_5

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17(2), 89–100.*

Wood, E. A. (2023). Key developments in early childhood. In *International Encyclopedia of Education (4th ed.)* (pp. 477–485). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-818630-5.14055-2

Wright, C., Buxcey, J., Gibbons, S., Cairney, J., Barrette, M., & Naylor, P.-J. (2020). A pragmatic feasibility trial examining the effect of job-embedded professional development on teachers' capacity to provide physical literacy-enriched physical education in elementary schools. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(12), 4386. https://doi.org/10.3390/ijerph17124386

Xu, J., & Fan, Y. (2022). Finding success with the implementation of task-based language teaching: The role of teacher agency. *Language, Culture and Curriculum*, *35*(1), 18–35. https://doi.org/10.1080/07908318.2021.1906268

Xuan, Q., Cheung, A., & Liu, J. (2022). How effective is task-based language teaching to enhance second language learning? A technical comment on Bryfonski and McKay (2019). *Language Teaching Research*, 136216882211311. https://doi.org/10.1177/13621688221131127

Yaghoubi, M., & Farrokh, P. (2022). Investigating Iranian English learners' private speech across proficiency levels and gender based on Vygotsky's sociocultural theory. *Journal of Psycholinguistic Research, 51*(2), 273–292. https://doi.org/10.1007/s10936-022-09838-y

Yip, S. Y. (2024). Positionality and reflexivity: Negotiating insider-outsider positions within and across cultures. *International Journal of Research & Method in Education, 47*(3), 222–232. https://doi.org/10.1080/1743727x.2023.2266375

Yu, C., & Rui, Z. (2024). A study on students' perceptions of task-based language teaching (TBLT) approach in English classes: A case of Kunming Guandu No. 1 middle school. *Journal of Language Teaching and Research, 15*(3), 512–520.

Yu, Y., Mohsen Mofreh, S. A., & Salem, S. (2024). Speak beyond borders: A systematic review of task-based language teaching for EFL speaking proficiency. *English Language Teaching, 17*(7), 15. https://doi.org/10.5539/elt.v17n7p15

Zalbidea, J. (2021). On the scope of output in SLA: Task modality, salience, L2 grammar noticing, and development. *Studies in Second Language Acquisition, 43*(1), 50–82. https://doi.org/10.1017/S0272263120000261

Zhang, M., Yi, N., & Zhou, D. (2023). The effects of task repetition schedules on L2 fluency enhancement. *Languages, **8**(4), 252.* https://doi.org/10.3390/languages8040252

Zheng, X., & Borg, S. (2014). Task-based learning and teaching in China: Secondary school teachers' beliefs and practices. *Language Teaching Research*, *18*(2), 205–221. https://doi.org/10.1177/1362168813505941

Aguisín A1

Blúirín na Tras-scríbhinne ón Réamhagallamh leis na Múinteoirí ó Scoil A

Taighdeoir: OK, we're off… so how many years are you teaching? Let's say Áine first.
Áine: Ok… yeah… I am teaching 13 years.
Taighdeoir: Great, and Gráinne?
Gráinne: I'm teaching eight years now.
Taighdeoir: Eight years. OK, that's fine. And have you taught both junior and senior cycle classes?
Áine: Yeah, yeah.
Gráinne: I have taught both levels, yeah.
Taighdeoir: Both of you, OK that is great. And if you do teach a second subject, can you name the subject or perhaps it is all Irish?
Áine: I have Geography as well.
Taighdeoir: OK, perfect.
Gráinne: And I teach CSPE as well but mainly Irish.
Taighdeoir: Perfect. OK, and then the last sort of profile question: have you received any in-service training on task-based learning?
Áine: I don't think so, not specifically.
Gráinne: I'm the same. I wouldn't have any specific training on task-based learning yet.
Taighdeoir: What are the language skills you focus on mostly in class and why? Reading, writing, grammar, listening or speaking? So firstly, Áine.
Áine: I would definitely say speaking. I would focus on this at the start of class, just to encourage communication amongst the students. We're always conscious that 40% of the Leaving Cert Irish is going towards speaking. So a lot of the time we want to focus on that. But obviously there's a written exam as well, so written skills and grammar skills and so on.
Taighdeoir: You reckon the lead skill is speaking.
Áine: Yeah, with the TYs doing the Fáinne oral exam at the end of the year.
Taighdeoir: Perfect. Thank you. OK, Gráinne.
Gráinne: Normally when I'm beginning a new topic, I tend to start with a little bit of listening based on the topic, just so they can hear some of the new keywords. Then I put an emphasis on spoken Irish. We work with bits of grammar, I try to introduce grammar that might be relevant to the topic, and then I go into maybe teaching or introducing a reading comprehension on the topic and then working up towards a longer written piece.
Taighdeoir: OK. That's perfect. How often do you dedicate time to oral interaction in Irish class? Students talking to each other.
Áine: I'd lead off with questions. For TY Irish, I would get them to do maybe 5 to 10 minutes talking, asking each other questions. In 5th and 6th year Irish we do speed dating as well, where they move around the classroom and talk to one another.
Taighdeoir: How often would that be?
Áine: With TY I would do it nearly every class because of the Fáinne oral. Maybe once or twice a week for the other classes.
Taighdeoir: Perfect. And Gráinne?
Gráinne: I'd be similar. With Senior Cycle I'd try to do a small bit each day, maybe 5 or 10 minutes at the beginning of each class on a Sraith Pictiúr or whatever topic we're covering. For Junior Cycle it would be less frequent, maybe once or twice a week.

Aguisín A2

Blúirín na Tras-scríbhinne ón Iar-agallamh le Múinteoir Brian

Taighdeoir: OK, here we are — Scoil B post-intervention teacher interview. First of all, were you aware of TBLT prior to participating in this module?
Múinteoir B: I was. We came across it in one of our in-service days. We were shown a little video of yourself introducing the topic.
Taighdeoir: OK, so you've gone ahead of me there, fair play. Now, can you say if any of your JCT days included a focus on tasks or the task-based approach?
Múinteoir B: Not so much. It wasn't exactly a focus. It was more of an introduction to what it is, showing it as one methodology that can be used for teaching language, but it wasn't an in-depth analysis.
Taighdeoir: OK, so there were loads of other things covered on the same day.
Múinteoir B: There were, yeah.
Taighdeoir: What was your general opinion of this task-based Transition Year module?
Múinteoir B: Generally, I thought it was good. It had good and bad points. As a concept, I'm familiar with it because of using TEG, and I feel it's the exact same kind of methodology. Good points: I think it's great to have the students engaging in groups — they were more chatty and working together as opposed to sitting there focusing on the books. They were more active in their own learning, maybe unbeknownst to themselves. But I do feel that doing each task one after the other was probably a bit much. With each topic there was a lot of groundwork needed as a foundation or scaffold, and this needed time prior to the task. But again, as a method of assessment for learning, I think it was a great idea. Some of the tasks rolled into the next one quite seamlessly, so it was like levelling up in difficulty, which was good.
Taighdeoir: Next question: do you believe, yes or no, that the students spoke more Irish in class during this module, or was it the same as any other time you practise spoken Irish?
Múinteoir B: I felt maybe there was a little bit more, because unbeknownst to themselves they were looking up words, trying to figure out how to express themselves in different ways. A bit of messing went on, as happens, but generally I found them more active than they would be normally. I thought that was beneficial.
Taighdeoir: And what were your thoughts about the planning used as part of the pre-task? How could it be improved?
Múinteoir B: With regard to the pre-teaching — the videos were good to help break the ice. But with the actual implementation, I think more pre-teaching was needed around terminology, sentence structures, and little bits of grammar to help scaffold the task. After I did that, and used the task itself as assessment for learning, I found it quite effective. The students became more active, and it helped me identify gaps in their knowledge.
Taighdeoir: Do you think the students' ability to plan and complete tasks through Irish improved during the module?
Múinteoir B: I would say to a degree their planning and use of Irish did improve. Although we'll probably see more clearly when I get another assessment at the end of the year — that will give me a better idea of how much their language has improved.
Taighdeoir: Was dictionary use improved?
Múinteoir B: Dictionary use was improved. The students weren't familiar with how to use a dictionary previously, so I had to do a bit of pre-teaching. They would look up a word and get the direct meaning, but many words have different meanings or grammatical changes — urú, séimhiú, word order — and that caused difficulty. Some students were using what I'd call the Google Translate method: working word by word and thinking they could cobble a sentence

Aguisín A3

Blúirín na Tras-scríbhinne ón nGrúpa Fócais i Scoil C

An Taighdeoir: OK, we're off. Scoil C focus group. Question one: had you heard about task-based learning before now? Yes or no.
Dalta1C: No, I hadn't heard of it before.
Dalta3C: No, I hadn't heard of it before.
Dalta4C: I hadn't heard of it before.
Dalta2C: No, I hadn't heard of it.
Dalta6C: No, I hadn't heard of it before.
Dalta7C: No, I hadn't heard it.
Dalta5C: No, I hadn't heard it before.
Dalta8C: Yes, I had heard of it before.
An Taighdeoir: OK, so only one person needs to answer this. What had you heard about task-based learning before this module?
Dalta8C: We did it in the Gaeltacht. We designed posters and played leadership games in Irish to help us do task-based learning.
An Taighdeoir: Thank you. Now, how did you find this module and the various tasks? Were they meh, good, bad — or give it a number of stars if you want.
Dalta1C: I think they were pretty good because they got you conversing in Irish. Talking to each other in Irish is probably the best way of getting better at the language.
An Taighdeoir: Any negatives?
Dalta1C: I think it could have been explained a little bit better, but other than that it was great.
An Taighdeoir: Next — positives and negatives.
Dalta3C: I think it was engaging and helpful, but it could have been explained better. They could have given more context to the tasks.
Dalta4C: It was better than the written work we were doing before, but I couldn't really understand what we were supposed to do because it was mostly all in Irish.
Dalta2C: I think it was good. It could have been explained a bit better as well.
An Taighdeoir: Did you use the videos during the set-up?
Dalta2C: No, we didn't use them.
Dalta6C: I thought it was good because you had to talk to each other and figure it out. But the only thing I found difficult was understanding the tasks — it kind of defeated the purpose. I had to use Google Translate to do half the work.
Dalta7C: I enjoyed it because you got to practise speaking Irish, which we don't do at all. It helps you learn more Irish than just writing essays. It was engaging, but it wasn't explained as well as I thought it would be. And like Dalta6C said, we had to use Google Translate to understand some of the questions.
Dalta5C: I found it really engaging because we don't speak enough Irish in class — it's mostly written. So it was good to talk with other people. But the negative was that it wasn't really explained well, and some people didn't understand the questions, so they did it in English instead.
Dalta6C: It was good and engaging, but it was hard to understand the questions — they were a bit complex.
An Taighdeoir: So you didn't split them — maybe get a guide one day and do the task the next day?
Dalta6C: No.

Aguisín B
An Sceideal Breathnóireachta

Stage	Penta-Pie Component	Rating Scales (1-5)					Comments
Pre-Task	Input (i +1).; Comprehensible input	X					All instructions were immediately translated into English this included explanations of the video script.
	Clear instructions				X		Videos were used, paused and points were explained. But it was all done bilingually. (cultural issue perhaps)
	Student use of dictionaries/ internet				X		Large De Bhaldraithe dictionaries were sourced from the school library, and one was placed at each station
	Students making notes				X		Students were making notes about the pictures that they were going to describe, and they worked well on this.
	Students exchanging ideas /vocabulary		X				One of the four groups were exchanging ideas on a regular basis. But the other groups were not that engaged.
	Students aware of the information gap					X	Yes, students understood how they would be sitting back-to-back while drawing the picture that other students described
	Students understand the task in general					X	This task was readily understood, and it could be recycled using other themes at other times during the year.
Task-Cycle	Evidence of Listening (language processing)		X				Some students were drawing based on what the other students were saying but others did not engage properly.
	Self-Correction				X		Students tried to correct what they were saying based on feedback from the drawers
	Peer-Correction			X			Students were correcting each other in a jovial way when they thought that others had made simple mistakes.
	Good use of target language		X				Again, translanguaging was an issue and this I believe can relate to context and school / class culture.
	Translanguaging				X		A minority of students were trying to use their Irish, many did not want to speak in front of others & thus reverted to Eng
	Students pool their language resources	X					Those students having a real go at the Irish were in the minority and they did not receive much support.
	Students Seeking Clarification				X		Students tried to clarify things through English, but the teacher did challenge this and pushed for more Irish.
	Students forming questions properly	X					Forming questions was an issue here as was the case in Scoil A and this will need to be addressed (RESOURCE)
	Emphasis on meaningful communication			X			The teacher had done a lot of preparation for this task and supplied scaffolding, thus those who engaged commed well.
	Use of gestures as part of communication	X					As they were sitting back-to-back there was no opportunity for students to communicate using gestures.
	Excessive focus on form				X		There seemed to be a high level of anxiety around making mistakes and this meant several students did not engage.
	Notes being taken from noticing the gap		X				The teacher encouraged students to take notes, but the majority of this work was undertaken by the teacher himself.
	Evidence of Turn Taking		X				Some students only wanted to draw while other students were happy to dominate the on the speaking side.
	One speaker dominating the interaction				X		This was very evident but, in some ways, it wasn't a bad thing as it allowed quieter students to partake in drawing/listening
	Good examples of incidental teaching				X		Teacher moved through the room and dropped in on conversations and actively addressed issues as they arose
	Teachers available to students with questions					X	Teacher invited questions and praise those who did have a go and those who did come forward with questions.
Report +Language Focus	importance of task completion recognised					X	This was very evident though it did lead to excessive translanguaging at times which needs to be challenged.
	Students able to notice vocabulary gaps		X				Students did use dictionaries for vocabulary, but this needs to move onto sentence structure and word order
	Students able to identify parts of speech	X					I did not see evidence of this and need to address this matter (this should be addressed)
	Students are interested in reporting back			X			Students did report back on the task though their feedback was at times negative but still they did engage here.
	Evidence of student self-awareness			X			Students were self-critical and somewhat despondent with regard to their self-image and learning Irish.
	Explicit knowledge discussed during report				X		They teacher introduced parts of speech and syntax into the language focus at the end.

Aguisín C
Faomhadh Eiticiúil

Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath
Dublin City University

Mr. Pearse Ahern
School of Language Literacy and Early Childhood Education

11th June 2024

REC Reference: **DCUREC/2024/104 (Expedited Review)**

Proposal Title: Exploring the Perceptions of Second Language Teachers and Students, in the junior years of post-primary schools, with regard to the use of the Task-Based Approach to develop spoken interaction skills in the Irish

Applicant(s): Mr. Pearse Ahern, Dr Aisling Ní Dhiorbháin, An tOll. Pádraig Ó Duibhir

Dear Colleague(s),

Thank you for your application to DCU Research Ethics Committee (REC). Further to its review by the committee and resting on the assumption of information accuracy and completeness, DCU REC is pleased to issue ethical approval for this research project. Please include reference to this approval in all materials used to recruit research participants.

Researchers are responsible for ensuring that the research project to which this ethical approval refers is carried out as specifically described in the application form. Should modifications to the research project be required at a later stage, researchers must submit a research amendment application form to REC for approval, prior to the implementation of modifications.

Please note that it is the responsibility of the PI to ensure that any other DCU compliance requirements relevant to the research project, such as those related to data protection, insurance, health and safety, or legal issues, are fully met in advance of initiating the project.

As part of DCU REC's ongoing monitoring process, a research progress report may be required. DCU REC will request this report from the PI as appropriate.

DCU REC wishes you every success in your research.

Yours sincerely,

DCU Research & Innovation

Taighde & Nuálaíocht Tacaíocht
Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath,
Baile Átha Cliath, Éire

Research & Innovation Support
Dublin City University,
Dublin 9, Ireland

T +353 1 700 8000
F +353 1 700 8002
E research@dcu.ie
www.dcu.ie

Dr Melrona Kirrane
Chairperson
DCU Research Ethics Committee

Note: Please retain this approval letter for future publication purposes. Research students should include this letter as a thesis appendix.

Aguisín D

Ráiteas i dTeanga Shimplí don Phríomhoide agus don Chathaoirleach

Iniúchadh ar Bhraistintí Múinteoirí agus Daltaí iar-bhunleibhéil ar an bhFoghlaim thasc-bhunaithe mar chur chuige d'fhorbairt na scileanna idirghníomhaithe cainte sa Ghaeilge

A Phríomhoide agus a Chathaoirligh a chairde,

Táim ag déanamh taighde ar fhoghlaim agus ar theagasc tascbhunaithe le tagairt ar leith don Ghaeilge in iar-bhunscoileanna Béarla agus tá cead á lorg agam chun an taighde seo a dhéanamh i do scoil. Leagtar amach sa ráiteas seo an t-eolas ar fad faoin tionscadal.

Teideal an Taighde: Iniúchadh ar Bhraistintí Múinteoirí agus Daltaí dara teanga iar-bhunleibhéil ar an bhfoghlaim thascbhunaithe mar chur chuige d'fhorbairt na scileanna idirghníomhaithe cainte sa Ghaeilge.

Sonraí Teagmhála don Taighdeoir

Pearse Ahern (DCU), Scoil na Teanga, na Litearthachta & an Oideachais Luath-Óige
pearse.ahern@dcu.ie

Tá an taighde á dhéanamh mar chuid de staidéar dochtúireachta in Ollscoil, Chathair Bhaile Átha Cliath.
Is múinteoir iar-bhunscoile cáilithe le taithí teagaisc é an taighdeoir.
Tá an taighde seo á maoirsiú ag beirt taighdeoirí
Dr Aisling Ní Dhiorbháin (DCU) SEALBHÚ: Lárionad Taighde DCU um Fhoghlaim agus Teagasc na Gaeilge aisling.nidhiorbhain@dcu.ie
Prof Emeritus Pádraig Ó Duibhir: SEALBHÚ: Lárionad Taighde DCU um Fhoghlaim agus Teagasc na Gaeilge padraig.oduibhir@dcu.ie

Fógra faoi Rúndacht na Sonraí

Déanfar aon sonraí pearsanta a chuirfear ar fáil le linn an taighde seo a bhainistiú de réir Beartas Príobháideachta Sonraí na hOllscoile. Baileofar na sonraí ar bhonn thoiliú na rannpháirtithe agus is féidir le rannpháirtithe aon cheisteanna atá acu maidir le húsáid agus bainistíocht na sonraí a chur ar an taighdeoir ar an gcéad dul síos. Is é DCU Rialaitheoir Sonraí an taighde agus is é an tUas. Martin Ward Oifigeach Cosanta Sonraí DCU *(data.protection@dcu.ie teil.: 7005118 / 7008257).* Tá sé de cheart ag rannpháirtithe gearán a dhéanamh le Coimisiún na hÉireann um Chosaint Sonraí más mian leo é sin a dhéanamh.

Sprioc an Taighde

Sa taighde seo déanfar iniúchadh ar bhraistintí múinteoirí agus scoláirí maidir leis an bhfoghlaim agus an teagasc tascbhunaithe. Sa chur chuige seo úsáideann scoláirí an sprioctheanga chun idirghníomhú cainte lena gcomhdhaltaí a bhunú agus iad ag tabhairt faoi thascanna lánbhrí a bhaineann leis an saol réadúil. Aithnítear an cur chuige seo i measc na "gnéithe suntasacha den teagasc agus den fhoghlaim" (CNCM, 2023, lch 15) atá iad féin ina mbunús do Shonraíocht na Gaeilge don tSraith Shóisearach. Ina theannta sin déantar tagairt

do thascanna roinnt uaire i Sonraíocht Dréacht-Churaclam na hArdteistiméireachta (T2) (CNCM, 2021).

Riachtanais maidir le rannpháirtíocht sa taighde

Le cead an Chathaoirligh agus an Phríomhoide, iarraim ar an bpríomhoide eolas faoin taighde seo a sheoladh chuig na múinteoirí Gaeilge atá ag obair le ranganna san Idirbhliain. Má tá múinteoirí sásta páirt a ghlacadh, is féidir leo dul i dteagmháil le pearse.ahern@dcu.ie. Iarraim ar an scoil freisin ráiteas i dteanga shimplí agus foirmeacha don toiliú feasach a roinnt le tuismitheoirí nó caomhnóirí thar ceann an taighdeora. Mar chuid den taighde cuirfear seisiún forbartha gairmiúla (FG) dhá uair an chloig ar fáil do mhúinteoirí ar scoil nó ar ardán Zoom DCU de réir rogha na rannpháirtithe. Mar chuid den FG iarrfar ar mhúinteoirí agallamh a dhéanamh (roimh an idirghabháil) faoin gcaoi a gcuireann siad an t-idirghníomhú cainte chun cinn sna ranganna Gaeilge. Tar éis an FG iarrfar ar rannpháirtithe ocht gceacht tascbhunaithe a mhúineadh (arna sholáthar ag an taighdeoir) thar thréimhse ceithre seachtaine. Tá na ceachtanna seo deartha leis an idirghníomhú cainte idir dhaltaí a ghríosú. Breathnóidh an taighdeoir ar dhá cheann de na hocht gceacht. Gheobhaidh na múinteoirí na huirlisí a bhaineann leis an mbreathnóireacht roimh ré. Nuair a bheidh na hocht rang críochnaithe tabharfar cuireadh do mhúinteoirí teacht chuig agallamh clostaifeadta. Iarrfar ar na scoláirí ceistiúchán a líonadh roimh na hocht gceacht agus tabharfar cuireadh do dhaltaí teacht chuig grúpa fócais clostaifeadta nuair atá na ceachtanna críochnaithe.

Baoil agus Buntáistí Féideartha

Níl aon bhaoil shuntasacha ann do rannpháirtithe a ghlacann páirt sa taighde seo. Féadfaidh múinteoirí gan freagra a thabhairt d'aon cheist san agallamh más mian leo. Beidh an rud céanna fíor i gcás na scoláirí a ghlacann páirt sa seisiún de ghrúpa fócais. Ní dhéanfar aon eolas aithnid faoin scoil nó faoi mhúinteoirí a thuairisciú. Féadfaidh múinteoirí leas a bhaint as an FG trí léargas a fháil ar conas teagasc tascbhunaithe a úsáid mar chuid dá gcleachtas. Beidh deis ag scoláirí dul i mbun idirghníomhaíochtaí struchtúrtha cainte atá deartha le cur lena líofacht agus lena bhfeasacht teanga mar atá leagtha amach i Sonraíocht na Sraithe Sóisearaí agus Dréachtsonraíocht Churaclam Gaeilge na hArdteistiméireachta.

Stóráil sonraí, rochtain ar shonraí, scriosadh sonraí agus na críocha a n-úsáidfear sonraí chucu:

Coinneofar na sonraí go léir ar ardán atá faomhaithe ag DCU nó ar Google Drive de DCU. Déanfar na hagallaimh chlostaifeadta ar ghléas atá cosanta le pasfhocal agus cuirfear iad ar Google Drive DCU laistigh de dhá uair an chloig tar éis an agallaimh. Scriosfar na hagallaimh go buan nuair a bheidh siad tras-scríofa, rud a bheidh déanta laistigh de thrí mhí ón taifeadadh. Stórálfar na foirmeacha toilithe, na tras-scríbhinní, na haitheantóirí (ainmneacha) agus na nótaí breathnóireachta uile ar Google Drive DCU. Déanfaidh an taighdeoir na sonraí inaitheanta go léir a scriosadh ar an 31 Nollaig 2025. Is féidir le rannpháirtithe rochtain a fháil ar a gcuid sonraí nó tarraingt siar ón taighde go dtí sin. Ní roinnfear na sonraí lasmuigh den fhoireann taighdeoirí. Tá súil ag an taighdeoir torthaí anaithnidithe ón taighde a chur i láthair i seisiúin FG do mhúinteoirí, ag comhdhálacha, in irisí acadúla nó mar chuid d'ábhar léachtaí mar chuid de chláir oideachais múinteoirí Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath.

Rúndacht Sonraí

Ní chuirfear aon eolas aitheantais i gcló in aon ábhar foilsithe. Bainfear úsáid as cóid in ionad ainmneacha na múinteoirí agus na ndaltaí. Stórálfar aitheantóirí (ainmneacha ar chóid) in áit atá scartha ón Google Drive DCU atá in úsáid do na sonraí. Bí airdeallach le do thoil mar gheall ar na suíomhanna beaga atá in úsáid don taighde nach féidir anaithnideacht /rúndacht do dhaoine eile a bhfuil eolas maith acu ar aon cheann de na scoileanna. Bí airdeallach freisin go bhfuil srianta dlíthiúla ag baint le rúndacht na sonraí.

Bonn Deonach an Staidéir

Is rannpháirtíocht deonach atá i gceist sa taighde seo. Tá cead ag rannpháirtithe tarraingt siar ón taighde am ar bith agus a gcuid sonraí a tharraingt siar ón taighde trí theagmháil a dhéanamh leis an taighdeoir ag na sonraí thuasluaite go dtí 31 Nollaig 2025.

Is iad seo na sonraí teagmhála do rannpháirtithe má tá imní orthu faoin staidéar agus más mian leo teagmháil a dhéanamh le duine neamhspleách,

An Rúnaí, Coiste Eitice Taighde Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath, f/ch Tacaíocht Taighde agus Nuálaíochta, Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath, BÁC 09. Teil 01-7008000, r-phost: rec@dcu.ie

Má tá tú sásta deis a thabhairt dom le cead a lorg ó mhúinteoirí, thuismitheoirí agus chaomhnóirí agus le haontú a lorg ó dhaltaí chun páirt a ghlacadh sa taighde, líon an fhoirm i ndáil le toiliú feasach le do thoil.

Le mór-mheas,

_____

Pearse Ahern

Aguisín E

Foirm i nDáil le Toiliú Feasach don Phríomhoide agus don Chathaoirleach

Sonraí Teagmhála don Taighdeoir
Pearse Ahern, Scoil na Teanga, na Litearthachta & an Oideachais Luath-Óige, DCU
pearse.ahern@dcu.ie

Tá an taighde á dhéanamh mar chuid de staidéar dochtúireachta in Ollscoil, Chathair Bhaile Átha Cliath.
Is múinteoir iar-bhunscoile cáilithe le taithí teagaisc é an taighdeoir.
Tá an taighde seo á maoirsiú ag beirt thaighdeoirí a bhfuil taithí acu
Dr Aisling Ní Dhiorbháin (DCU) SEALBHÚ: Lárionad Taighde DCU um Fhoghlaim agus Teagasc na Gaeilge aisling.nidhiorbhain@dcu.ie
Prof Emeritus Pádraig Ó Duibhir: SEALBHÚ: Lárionad Taighde DCU um Fhoghlaim agus Teagasc na Gaeilge padraig.oduibhir@dcu.ie

Ábhar an Staidéir

Sa taighde seo déanfar iniúchadh ar bhraistintí múinteoirí agus scoláirí maidir leis an bhfoghlaim agus an teagasc tascbhunaithe. Sa chur chuige seo úsáideann scoláirí an sprioctheanga chun idirghníomhú cainte lena gcomhdhaltaí a bhunú agus iad ag tabhairt faoi thascanna lánbhrí a bhaineann leis an saol réadúil. Aithnítear an cur chuige seo i measc na "gnéithe suntasacha den teagasc agus den fhoghlaim" (CNCM, 2023, lch 15) atá mar bhunús do Shonraíocht na Gaeilge don tSraith Shóisearach. Ina theannta sin déantar tagairt do thascanna roinnt uaire i Sonraíocht Dréacht-Churaclam na hArdteistiméireachta (T2) (CNCM, 2021).

Riachtanais maidir le rannpháirtíocht sa taighde

Le cead an Chathaoirligh agus an Phríomhoide, iarraim ar an bpríomhoide eolas faoin taighde seo a sheoladh chuig na múinteoirí Gaeilge atá ag obair le ranganna san Idirbhliain. Má tá múinteoirí sásta páirt a ghlacadh, is féidir leo dul i dteagmháil le pearse.ahern@dcu.ie. Iarraim ar an scoil freisin ráiteas i dteanga shimplí agus foirmeacha don toiliú feasach a roinnt le tuismitheoirí nó caomhnóirí thar ceann an taighdeora. Mar chuid den taighde cuirfear seisiún forbartha gairmiúla (FG) dhá uair an chloig ar fáil do mhúinteoirí ar scoil nó ar ardán Zoom DCU de réir rogha na rannpháirtithe. Mar chuid den FG iarrfar ar mhúinteoirí agallamh a dhéanamh (roimh an idirghabháil) faoin gcaoi a gcuireann siad an t-idirghníomhú cainte chun cinn sna ranganna Gaeilge. Tar éis an FG iarrfar ar rannpháirtithe ocht gceacht tascbhunaithe a mhúineadh (arna sholáthar ag an taighdeoir) thar thréimhse ceithre seachtaine. Tá na ceachtanna seo deartha leis an idirghníomhú cainte idir dhaltaí a ghríosú. Breathnóidh an taighdeoir ar dhá cheann de na hocht gceacht. Gheobhaidh na múinteoirí na huirlisí a bhaineann leis an mbreathnóireacht roimh ré. Nuair a bheidh na hocht rang críochnaithe tabharfar cuireadh do mhúinteoirí teacht chuig agallamh clostaifeadta. Iarrfar ar na scoláirí ceistiúchán a líonadh roimh na hocht gceacht agus tabharfar cuireadh do dhaltaí teacht chuig grúpa fócais clostaifeadta nuair atá na ceachtanna críochnaithe

<u>Rannpháirtí comhlánaigh na nithe seo a leanas le do thoil (Cuir ciorcal timpeall do fhreagra)</u>

Léigh mé an Ráiteas i dTeanga Shimplí

Léigh / Níor léigh

Tuigim an t-eolas a bhí curtha ar fáil dom *Tá / Níl*

Bhí deis agam an taighde a phlé agus ceisteanna a chur faoin taighde *Bhí / Ní raibh*

Fuair mé freagraí sásúla ar mo cheisteanna

Fuair / Ní bhfuair

Tuigim go dtabharfar cuireadh do mhúinteoirí teacht chuig agallaimh chlosthaifeadta.

Tuigim / Ní thuigim

Tuigim go dtabharfar cuireadh do dhaltaí í teacht chuig agallaimh chlosthaifeadta.

Tuigim / Ní thuigim

Tuigim go bhfoilseofar torthaí anaithnide mar chuid de FG agus i léachtaí in DCU

Tuigim/Ní thuigim

Tuigim go bhfuil an rannpháirtíocht sa taighde deonach.

Tuigim / Ní thuigim

Deimhniú go bhfuil rannpháirtíocht sa Staidéar Taighde seo deonach

Is rannpháirtíocht deonach atá i gceist sa taighde seo. Tá cead ag rannpháirtithe tarraingt siar ón taighde am ar bith agus a gcuid sonraí a tharraingt siar ón taighde trí theagmháil a dhéanamh leis an taighdeoir ag na sonraí thuasluaite go dtí 31 Nollaig 2025.

Deimhniú socruithe le déanamh faoi chosaint rúndacht na sonraí ina nglactar go bhfuil srianta dlíthiúla ag baint leis an rúndacht den eolas.

Ní chuirfear aon sonraí aithnide i láthair in aon ábhar foilsithe. Bainfear úsáid as cóid in ionad ainmneacha na múinteoirí agus na ndaltaí. Stórálfar aitheantóirí (ainmneacha ar chóid) i gcomhad eile atá scartha ó na sonraí ar an Google Drive DCU. Ó thaobh gur suíomhanna beaga atá i gceist bí ar an eolas nach mbeifear in ann anaithnideacht /rúndacht a dheimhniú do dhaoine eile a bhfuil eolas maith acu ar an scoil. Bí airdeallach freisin go bhfuil srianta dlíthiúla ag baint le rúndacht na sonraí.

Deimhniú socruithe maidir le sonraí a scriosadh

Scriosfar taifeadtaí fuaime nuair atá an tras-scríobh déanta. Tarlóidh seo laistigh de thrí mhí ó am na taifeadta. Déanfaidh an taighdeoir na sonraí inaitheanta go léir a scriosadh ar an 31 Nollaig 2025. Is féidir le rannpháirtithe rochtain a fháil ar a gcuid sonraí nó tarraingt siar ón taighde go dtí an dáta sin.

<u>Síniú:</u>

Léigh mé agus thuig mé an t-eolas san fhoirm seo. D'fhreagair na taighdeoirí mo chuid ceisteanna agus buarthaí, agus tá cóip den fhoirm toilithe seo agam. Mar sin, toilím páirt a ghlacadh sa tionscadal taighde seo

Síniú an Rannpháirtí: _____

Ainm i mBloclitreacha: _____

Dáta: _____

Aguisín F

Ráiteas i dTeanga Shimplí do Mhúinteoirí

Iniúchadh ar Bhraistintí Múinteoirí agus Daltaí iar-bhunleibhéil ar an bhFoghlaim Thascbhunaithe mar chur chuige d'fhorbairt na scileanna idirghníomhaithe cainte sa Ghaeilge

A Mhúinteoirí, a chairde,

Táim ag déanamh taighde ar fhoghlaim agus ar theagasc tascbhunaithe le tagairt ar leith don Ghaeilge in iar-bhunscoileanna Béarla agus tá cead á lorg agam uait chun an taighde seo a dhéanamh le do rang. Leagtar amach sa ráiteas seo a leanas an fhaisnéis ábhartha ar fad faoin tionscadal.
Teideal an taighde: Iniúchadh ar Bhraistintí Múinteoirí agus Daltaí dara teanga iar-bhunleibhéil ar an bhfoghlaim thasc-bhunaithe mar chuige d'fhorbairt na scileanna idirghníomhaithe cainte sa Ghaeilge.

Sonraí Teagmhála don Taighdeoir

Pearse Ahern, Scoil na Teanga, na Litearthachta & an Oideachais Luath-Óige, DCU
pearse.ahern@dcu.ie

Tá an taighde á dhéanamh mar chuid de staidéar dochtúireachta in Ollscoil, Chathair Bhaile Átha Cliath.
Is múinteoir iar-bhunscoile cáilithe le taithí teagaisc é an taighdeoir.
Tá an taighde seo á maoirsiú ag beirt taighdeoirí
Dr Aisling Ní Dhiorbháin (DCU) SEALBHÚ: Lárionad Taighde DCU um Fhoghlaim agus Teagasc na Gaeilge aisling.nidhiorbhain@dcu.ie
Prof Emeritus Pádraig Ó Duibhir: SEALBHÚ: Lárionad Taighde DCU um Fhoghlaim agus Teagasc na Gaeilge padraig.oduibhir@dcu.ie

Fógra faoi Rúndacht na Sonraí

Déanfar aon sonraí pearsanta a chuirfear ar fáil le linn an taighde seo a bhainistiú de réir Beartas Príobháideachta Sonraí na hOllscoile. Baileofar na sonraí ar bhonn thoiliú na rannpháirtithe agus is féidir le rannpháirtithe aon cheisteanna atá acu maidir le húsáid agus bainistíocht na sonraí a chur ar an taighdeoir ar an gcéad dul síos. Is é DCU Rialaitheoir Sonraí an taighde agus is é an tUas. Martin Ward Oifigeach Cosanta Sonraí DCU *(data.protection@dcu.ie teil.: 7005118 / 7008257).* Tá sé de cheart ag rannpháirtithe gearán a dhéanamh le Coimisiún na hÉireann um Chosaint Sonraí más mian leo é sin a dhéanamh.

Sprioc an Taighde

Sa taighde seo déanfar iniúchadh ar bhraistintí múinteoirí agus scoláirí maidir leis an bhfoghlaim agus an teagasc tascbhunaithe. Sa chur chuige seo úsáideann scoláirí an sprioctheanga chun idirghníomhú cainte lena gcomhdhaltaí a bhunú agus iad ag tabhairt faoi thascanna lánbhrí a bhaineann leis an saol réadúil. Aithnítear an cur chuige seo i measc

na “gnéithe suntasacha den teagasc agus den fhoghlaim” (CNCM, 2023, lch 15) atá iad féin ina mbunús do Shonraíocht na Gaeilge don tSraith Shóisearach. Ina theannta sin déantar tagairt do thascanna roinnt uaire i Sonraíocht Dréacht-Churaclam na hArdteistiméireachta (T2) (CNCM, 2021).

Riachtanais maidir le rannpháirtíocht sa taighde

Cuirfear dhá uair an chloig d’Fhorbairt Ghairmiúil (FG) ar fáil do mhúinteoirí rannpháirteacha. Le linn an FG roinnfear acmhainní leis na múinteoirí a bhaineann leis an gcur chuige tascbhunaithe i múineadh agus foghlaim teanga. Mar chuid den FG tabharfar cuireadh do mhúinteoirí teacht chuig agallamh clostaifeadta faoin gcaoi a gcuireann siad idirghníomhaíochtaí cainte chun cinn mar chuid dá gceachtanna Gaeilge. Tar éis an FG iarrfar ar mhúinteoirí ocht gceacht thascbhunaithe a éascú, thar thréimhse ceithre seachtaine bunaithe ar na hábhair a chuirtear ar fáil sa FG. Breathnóidh an taighdeoir ar dhá cheann de na ceachtanna seo ach ní dhéanfar aon taifeadtaí fuaime ná físe sa seomra ranga. Nuair atá na hocht gceacht críochnaithe tabharfar cuireadh do mhúinteoirí agallamh clostaifeadta a dhéanamh faoina n-eispéireas agus a ndearcadh ar an gcur chuige tascbhunaithe. Tabharfar cuireadh do dhaltaí ceistiúchán gan ainm a líonadh roimh na ceachtanna agus iarrfar ar dhaltaí páirt a ghlacadh i ngrúpa fócais chlostaifeadta nuair atá na ceachtanna críochnaithe.

Baoil agus Buntáistí Féideartha

Níl aon bhaoil shuntasacha ann do rannpháirtithe a ghlacann páirt sa taighde seo. Féadfaidh múinteoirí gan freagra a thabhairt d’aon cheist san agallamh más mian leo. Beidh an rud céanna fíor i gcás na scoláirí a ghlacann páirt sa seisiún de ghrúpa fócais. Ní dhéanfar aon eolas aithnid faoin scoil nó faoi mhúinteoirí a thuairisciú. Féadfaidh múinteoirí leas a bhaint as an FG trí léargas a fháil ar conas teagasc tascbhunaithe a úsáid mar chuid dá gcleachtas. Beidh deis ag scoláirí dul i mbun idirghníomhaíochtaí struchtúrtha cainte atá deartha le cur lena líofacht agus lena bhfeasacht teanga mar atá leagtha amach i Sonraíocht na Sraithe Sóisearaí agus Dréachtsonraíocht Churaclam Gaeilge na hArdteistiméireachta.

Stóráil sonraí, rochtain ar shonraí, scriosadh sonraí agus na críocha a n-úsáidfear sonraí chucu:

Coinneofar na sonraí go léir ar ardán atá faomhaithe ag DCU nó ar Google Drive de DCU. Déanfar na hagallaimh chlostaifeadta ar ghléas atá cosanta le pasfhocal agus cuirfear iad ar Google Drive DCU laistigh de dhá uair an chloig tar éis an agallaimh. Scriosfar na hagallaimh go buan nuair a bheidh siad tras-scríofa, rud a bheidh déanta laistigh de thrí mhí ón taifeadadh. Stórálfar na foirmeacha toilithe, na tras-scríbhinní, na haitheantóirí (ainmneacha) agus na nótaí breathnóireachta uile ar Google Drive DCU. Déanfaidh an taighdeoir na sonraí inaitheanta go léir a scriosadh ar an 31 Nollaig 2025. Is féidir le rannpháirtithe rochtain a fháil ar a gcuid sonraí nó tarraingt siar ón taighde go dtí sin. Ní roinnfear na sonraí lasmuigh den fhoireann taighdeoirí. Tá súil ag an taighdeoir torthaí anaithnidithe ón taighde a chur i láthair i seisiúin FG do mhúinteoirí, ag comhdhálacha, in irisí acadúla nó mar chuid d’ábhar léachtaí mar chuid de chláir oideachais múinteoirí Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath.

Rúndacht Sonraí

Ní chuirfear aon eolas aitheantais i gcló in aon ábhar foilsithe. Bainfear úsáid as cóid in ionad ainmneacha na múinteoirí agus na ndaltaí. Stórálfar aitheantóirí (ainmneacha ar chóid) in áit atá scartha ón Google Drive DCU atá in úsáid do na sonraí. Bí airdeallach le do thoil mar gheall ar na suíomhanna beaga atá in úsáid don taighde nach féidir anaithnideacht /rúndacht do dhaoine eile a bhfuil eolas maith acu ar aon cheann de na scoileanna. Bí airdeallach freisin go bhfuil srianta dlíthiúla ag baint le rúndacht na sonraí.

Bonn Deonach an Staidéir

Is rannpháirtíocht deonach atá i gceist sa taighde seo. Tá cead ag rannpháirtithe tarraingt siar ón taighde am ar bith agus a gcuid sonraí a tharraingt siar ón taighde trí theagmháil a dhéanamh leis na taighdeoirí ag na sonraí thuasluaite go dtí 31 Nollaig 2025.

Is iad seo na sonraí teagmhála do rannpháirtithe má tá imní orthu faoin staidéar agus más mian leo teagmháil a dhéanamh le duine neamhspleách,

An Rúnaí, Coiste Eitice Taighde Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath, f/ch Tacaíocht Taighde agus Nuálaíochta, Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath, BÁC 09. Teil 01-7008000, r-phost rec@dcu.ie

Le mór-mheas,

_____

Pearse Ahern

Aguisín G

Foirm i nDáil le Toiliú Feasach do Mhúinteoirí

Sonraí Teagmhála don Taighdeoir
Pearse Ahern, Scoil na Teanga, na Litearthachta & an Oideachais Luath-Óige, DCU
pearse.ahern@dcu.ie

Tá an taighde á dhéanamh mar chuid de staidéar dochtúireachta in Ollscoil, Chathair Bhaile Átha Cliath.
Is múinteoir iar-bhunscoile cáilithe le taithí teagaisc é an taighdeoir.
Tá an taighde seo á maoirsiú ag beirt taighdeoirí
Dr Aisling Ní Dhiorbháin (DCU) SEALBHÚ: Lárionad Taighde DCU um Fhoghlaim agus Teagasc na Gaeilge aisling.nidhiorbhain@dcu.ie
Prof Emeritus Pádraig Ó Duibhir: SEALBHÚ: Lárionad Taighde DCU um Fhoghlaim agus Teagasc na Gaeilge padraig.oduibhir@dcu.ie

Ábhar an Staidéir

Sa taighde seo déanfar iniúchadh ar bhraistintí múinteoirí agus scoláirí maidir leis an bhfoghlaim agus an teagasc tascbhunaithe. Sa chur chuige seo úsáideann scoláirí an sprioctheanga chun idirghníomhú cainte lena gcomhdhaltaí a bhunú agus iad ag tabhairt faoi thascanna lánbhrí a bhaineann leis an saol réadúil. Aithnítear an cur chuige seo i measc na "gnéithe suntasacha den teagasc agus den fhoghlaim" (CNCM, 2023, lch 15) atá mar bhunús do Shonraíocht na Gaeilge don tSraith Shóisearach. Ina theannta sin déantar tagairt do thascanna roinnt uaire i Sonraíocht Dréacht-Churaclam na hArdteistiméireachta (T2) (CNCM, 2021).

Sonraí a bhaineann le rannpháirtíocht sa Staidéar Taighde

Le cead an Chathaoirligh agus an Phríomhoide, táim ag iarraidh ar an bpríomhoide na múinteoirí Gaeilge cuí sa scoil a chur ar an eolas faoin taighde seo. Má tá múinteoirí sásta páirt a ghlacadh, is féidir leo dul i dteagmháil le pearse.ahern@dcu.ie. Iarraim ar an scoil freisin ráitis teanga shoiléir mar aon le foirmeacha don toiliú feasach a roinnt le tuismitheoirí nó caomhnóirí thar ceann an taighdeora. Mar chuid den taighde cuirfear seisiún forbartha gairmiúla (FG) dhá uair an chloig ar fáil do mhúinteoirí ar scoil nó ar ardán Zoom DCU de réir rogha na rannpháirtithe. Mar chuid den FG iarrfar ar mhúinteoirí réamhagallamh clostaifeadta a dhéanamh, faoi conas a chuireann siad idirghníomhaíochtaí cainte chun cinn le linn a gceachtanna Gaeilge. Tar éis an FG iarrfar ar rannpháirtithe ocht gceacht tascbhunaithe a mhúineadh (arna sholáthar ag an taighdeoir) thar thréimhse ceithre seachtaine. Tá na ranganna seo deartha chun scoláirí a spreagadh chun dul i mbun idirghníomhaíochtaí cainte lena bpiaraí. Breathnóidh an taighdeoir ar dhá cheann de na hocht gceacht agus úsáid á mbaint aige as uirlisí a sholáthrófar do na múinteoirí rannpháirteacha roimh ré. Nuair a bheidh na hocht rang críochnaithe tabharfar cuireadh do mhúinteoirí agallamh le clostaifeadadh a dhéanamh. Iarrfar ar na scoláirí ceistiúchán a chomhlánú roimh na hocht gceacht agus tabharfar cuireadh do ghrúpa scoláirí freastal ar ghrúpa fócais le clostaifeadadh nuair atá na ceachtanna críochnaithe.

<u>Rannpháirtí comhlánaigh na nithe seo a leanas le do thoil (Cuir ciorcal timpeall do fhreagra)</u>

Léigh mé an Ráiteas Teanga Simplí

Léigh / Níor léigh

Tuigim an t-eolas a bhí curtha ar fáil dom *Tá / Níl*

Bhí deis agam an taighde a phlé agus ceisteanna a chur faoin taighde
Bhí / Ní raibh

Fuair mé freagraí sásúla ar mo cheisteanna

Fuair / Ní bhfuair

Tuigim go mbeidh cuireadh tugtha dom chun páirt a ghlacadh in agallaimh chlosthaifeadta

Tuigim / Ní thuigim

Tuigim gur féidir torthaí gan ainm a fhoilsiú agus iad a úsáid in FG agus i léachtaí in DCU

Tuigim/Ní thuigim

Tuigim go bhfuil an rannpháirtíocht sa taighde seo deonach.

Tuigim / Ní thuigim

Deimhniú go bhfuil rannpháirtíocht sa Staidéar Taighde seo deonach

Is rannpháirtíocht deonach atá i gceist sa taighde seo. Tá cead ag rannpháirtithe tarraingt siar ón taighde am ar bith agus a gcuid sonraí a tharraingt siar ón taighde trí theagmháil a dhéanamh leis na taighdeoirí ag na sonraí thuasluaite go dtí 31 Nollaig 2025.

Deimhniú socruithe le déanamh faoi chosaint rúndacht na sonraí ina nglactar go bhfuil srianta dlíthiúla ag baint leis an rúndacht den eolas.

Ní chuirfear aon sonraí aithnide i láthair in aon ábhar foilsithe. Bainfear úsáid as cóid in ionad ainmneacha na múinteoirí agus na ndaltaí. Stórálfar aitheantóirí (ainmneacha ar chóid) i gcomhad eile atá scartha ó na sonraí ar an Google Drive DCU. Ó thaobh gur suíomhanna beaga atá i gceist bí ar an eolas nach mbeifear in ann anaithnideacht /rúndacht a dheimhniú do dhaoine eile a bhfuil eolas maith acu ar an scoil. Bí airdeallach freisin go bhfuil srianta dlíthiúla ag baint le rúndacht na sonraí.

Deimhniú socruithe maidir le sonraí a choinneáil / a scriosadh

Scriosfar taifeadtaí fuaime nuair atá an tras-scríobh déanta. Tarlóidh seo laistigh de thrí mhí ó am na taifeadta. Déanfaidh an taighdeoir na sonraí inaitheanta go léir a scriosadh ar an 31 Nollaig 2025. Is féidir le rannpháirtithe rochtain a fháil ar a gcuid sonraí nó tarraingt siar ón taighde go dtí an dáta sin.

<u>Síniú:</u>

Léigh mé agus thuig mé an t-eolas san fhoirm seo. D'fhreagair na taighdeoirí mo chuid ceisteanna agus buarthaí, agus tá cóip den fhoirm toilithe seo agam. Mar sin, toilím páirt a ghlacadh sa tionscadal taighde seo

Síniú an Rannpháirtí: _____

Ainm i mBloclitreacha: _____

Dáta: _____

Aguisín H

Ráiteas i dTeanga Shimplí do na Daltaí

	Cuidíonn taighde linn rudaí nua a fháil amach agus smaointe nua a thástáil. Ar dtús cuirimid ceist agus ansin déanaimid iarracht an freagra a fháil. Sa taighde seo táim ag féachaint ar fhoghlaim thascbhunaithe ar féidir a úsáid agus an Ghaeilge á múineadh chun cabhrú le scoláirí an teanga a úsáid ar bhealach atá nasctha lena saol laethúil. Ba mhaith linn a chloisteáil cad a cheapann na scoláirí faoin gcur chuige seo agus conas a d'fhéadfadh an tasc a úsáid níos mó sna ranganna.
	Tá ceachtanna a bhaineann leis an bhfoghlaim thascbhunaithe deartha chun cabhrú le scoláirí labhairt lena chéile sa dara teanga. Táthar ag súil go gcabhróidh na ceachtanna le scoláirí feasacht níos fearr a fháil ar conas a oibríonn an Ghaeilge. Táthar ag súil freisin go n-éireoidh na scoláirí níos feasaí ar cad ba cheart dóibh díriú orthu chun cabhrú leo a bheith níos líofa sa Ghaeilge. I gceachtanna tascbhunaithe beidh scoláirí in ann cinneadh a dhéanamh ar na pointí gramadaí a phléifear ag deireadh an cheachta.
	Glacfaidh gach scoláire páirt ina rang Gaeilge mar is gnáth. Iarrfar ar gach scoláire ceistneoir a líonadh sula n-úsáidfimid aon cheann de na tascanna sa rang. Is féidir leat rogha a dhéanamh gan an ceistneoir a líonadh más mian leat. Nuair atá na tascanna curtha i gcrích beimid ag lorg roinnt scoláirí chun a gcuid smaointe a roinnt faoina dtaithí ar fhoghlaim tascbhunaithe. An mbeadh suim agat do chuid smaointe a roinnt mar chuid de ghrúpa fócais?
	Seo roinnt eolais faoi conas a oibreoidh an clár.
	Rachaidh do mhúinteoir trí ocht dtasc thar thréimhse míosa. Laistigh de na tascanna seo déanfaidh tú amhráin agus scannáin ó 2023 a rangú mar chuid de ghrúpa. Beidh deis agat do léarscáil meitreo féin a dhearadh freisin agus beidh tascanna eile le cur i gcrích. Tá na ranganna deartha ionas go mbeidh cuid faoi leith den eolas atá de dhíth leis an tasc a chur i gcrích ag gach dalta. Beidh tú ag labhairt lena chéile i nGaeilge agus sibh i mbun iarrachta leis an eolas a chur le chéile.
	Le linn na dtascanna ba chóir duit roinnt nótaí a dhéanamh ar na focail Ghaeilge a d'fhéadfá a úsáid ach nach raibh ar eolas agat.
	Teastaíonn ón taighdeoir, a bhí ina mhúinteoir ar feadh thart ar 15 bliana sular thosaigh sé ar phost nua mar léachtóir, breathnú ar dhá cheann de na hocht gceacht. Mura bhfuil tú ar do gcompord leis seo ba chóir duit é sin a insint do do thuismitheoirí nó do chaomhnóirí agus cuirfidh siad an scoil ar an eolas faoi sin.

	Nuair a bheidh na hocht dtasc críochnaithe ba mhaith liom bualadh le cuid agaibh chun comhrá a dhéanamh faoi na ceachtanna agus le fiosrú conas a d'fhéadfaimis na tascanna a athrú chun iad a fheabhsú do dhaltaí. An mbeadh suim agat a bheith i do bhall den ghrúpa fócais seo? Tá an rogha iomlán fút féin ach beidh cead tuismitheora nó caomhnóra ag teastáil uainn má tá tú ag iarraidh clárú mar bhall den ghrúpa fócais.
	Tá súil agam freisin comhrá a dhéanamh le do mhúinteoir(í) chun a dtuairimí a fháil faoin gcur chuige tascbhunaithe. Ba mhaith liom cloisteáil faoi dhearcadh an mhúinteora chomh maith le dearcadh na scoláirí faoi fhiúntas na dtascanna mar bhealach chun comhrá i nGaeilge a chleachtadh.
	Mura bhfuil tú sásta go ndéanfaidh mé faire ar cheachtanna ní thiocfaidh mé isteach i do rang.
	Scríobhfaidh mé faoi rathúlacht na gceachtanna agus déanfaidh mé cur síos ar na smaointe a tháinig ón múinteoir agus ón ngrúpa fócais. Ach ní bhainfidh mé úsáid as ainm na scoile nó ainm múinteora nó scoláire ar bith.
	Coimeádfaidh mé an fhaisnéis go léir ar mo thiomántán Google atá criptithe agus cosanta ag pasfhocal. Ní roinnfidh mé é le haon duine eile. Scriosfaidh mé an fhaisnéis go léir tar éis dhá bhliain.

Má tá aon cheist agat is féidir labhairt le do thuismitheoirí/chaomhnóirí nó le do mhúinteoir ranga.

Is féidir leat iarraidh ar do thuismitheoirí/chaomhnóirí nó ar do mhúinteoir ranga dul i dteagmháil leis na daoine atá i gceannas le cinntiú go ndéantar an taighde i gceart.

Sa chás seo déan teagmháil leis An Rúnaí, Painéal Athbhreithnithe Eitice na Dáimhe, An Institiúid Oideachais, Campas Phádraig DCU, Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath, Droim Conrach, BÁC 09. R-phost ferp@dcu.ie

Aguisín I

Foirm i nDáil le hAontú Feasach do na Daltaí

Sonraí Teagmhála don Taighdeoir

Pearse Ahern, Scoil na Teanga, na Litearthachta & an Oideachais Luath-Óige, DCU
pearse.ahern@dcu.ie

Tá an taighde á dhéanamh mar chuid de staidéar dochtúireachta in Ollscoil, Chathair Bhaile Átha Cliath.
Is múinteoir iar-bhunscoile cáilithe le taithí teagaisc é an taighdeoir.
Tá an taighde seo á maoirsiú ag beirt taighdeoirí
Dr Aisling Ní Dhiorbháin (DCU) SEALBHÚ: Lárionad Taighde DCU um Fhoghlaim agus Teagasc na Gaeilge aisling.nidhiorbhain@dcu.ie
Prof Emeritus Pádraig Ó Duibhir: SEALBHÚ: Lárionad Taighde DCU um Fhoghlaim agus Teagasc na Gaeilge padraig.oduibhir@dcu.ie

Ábhar an Staidéir

Sa taighde seo déanfar iniúchadh ar bhraistintí múinteoirí agus scoláirí maidir leis an bhfoghlaim agus an teagasc tascbhunaithe. Sa chur chuige seo úsáideann scoláirí an sprioctheanga chun idirghníomhú cainte lena gcomhdhaltaí a bhunú agus iad ag tabhairt faoi thascanna lánbhrí a bhaineann leis an saol réadúil. Aithnítear an cur chuige seo i measc na "gnéithe suntasacha den teagasc agus den fhoghlaim" (CNCM, 2023, lch 15) atá iad féin ina mbunús do Shonraíocht na Gaeilge don tSraith Shóisearach. Ina theannta sin déantar tagairt do thascanna roinnt uaire i Sonraíocht Dréacht-Churaclam na hArdteistiméireachta (T2) (CNCM, 2021).

Sonraí a bhaineann le rannpháirtíocht sa Staidéar Taighde

Iarrfar ar mhúinteoirí ocht gceacht a éascú, thar thréimhse ceithre seachtaine ag baint úsáide as cur chuige tascbhunaithe i leith foghlaim teanga agus teagasc teanga. Breathnóidh an taighdeoir ar dhá cheann de na ceachtanna seo ach ní dhéanfar aon taifeadtaí fuaime ná físe sa seomra ranga. Sula dtosaítear leis na hocht gceacht tabharfar cuireadh do dhaltaí ceistiúchán gan ainm a líonadh agus iarrfar ar dhaltaí páirt a ghlacadh i ngrúpa fócais clostaifeadta nuair atá na ceachtanna críochnaithe.

Rannpháirtí comhlánaigh na nithe seo a leanas le do thoil (Cuir ciorcal timpeall d'fhreagra)

Léigh mé an Ráiteas i dTeanga Shimplí

Léigh / Níor léigh

Tuigim an t-eolas a bhí curtha ar fáil dom
Tá / Níl

Bhí deis agam an taighde a phlé agus ceisteanna a chur faoin taighde Bhí / Ní raibh
Fuair mé freagraí sásúla ar mo cheisteanna Fuair / Ní

bhfuair

Tuigim go dtabharfar cuireadh do dhaltaí teacht chuig agallaimh chlosthaifeadta.

Tuigim / Ní thuigim

Tuigim go bhfoilseofar torthaí anaithnide mar chuid de FG agus i léachtaí in DCU Tuigim/Ní thuigim

Tuigim go bhfuil an rannpháirtíocht sa taighde deonach.

Tuigim / Ní thuigim

Deimhniú go bhfuil rannpháirtíocht sa Staidéar Taighde seo deonach

Is rannpháirtíocht deonach atá i gceist sa taighde seo. Tá cead ag rannpháirtithe tarraingt siar ón taighde am ar bith agus a gcuid sonraí a tharraingt siar ón taighde trí theagmháil a dhéanamh leis an taighdeoir ag na sonraí thuasluaite go dtí 31 Nollaig 2025.

Deimhniú socruithe le déanamh faoi chosaint rúndacht na sonraí ina nglactar go bhfuil srianta dlíthiúla ag baint leis an rúndacht den eolas.

Ní chuirfear aon sonraí aithnide i láthair in aon ábhar foilsithe. Bainfear úsáid as cóid in ionad ainmneacha na múinteoirí agus na ndaltaí. Stórálfar aitheantóirí (ainmneacha ar chóid) i gcomhad eile atá scartha ó na sonraí ar an Google Drive DCU. Ó thaobh gur suíomhanna beaga atá i gceist bí ar an eolas nach mbeifear in ann anaithnideacht /rúndacht a dheimhniú do dhaoine eile a bhfuil eolas maith acu ar an scoil. Bí airdeallach freisin go bhfuil srianta dlíthiúla ag baint le rúndacht na sonraí.

Deimhniú socruithe maidir le sonraí a scriosadh

Scriosfar taifeadtaí fuaime nuair atá an tras-scríobh déanta. Tarlóidh seo laistigh de thrí mhí ó am na taifeadta. Déanfaidh an taighdeoir na sonraí inaitheanta go léir a scriosadh ar an 31 Nollaig 2025. Is féidir le rannpháirtithe rochtain a fháil ar a gcuid sonraí nó tarraingt siar ón taighde go dtí an dáta sin.

Síniú:

Léigh mé agus thuig mé an t-eolas san fhoirm seo. D'fhreagair na taighdeoirí mo chuid ceisteanna agus buarthaí, agus tá cóip den fhoirm aontaithe seo agam. Mar sin, aontaím páirt a ghlacadh sa tionscadal taighde seo

Síniú an scoláire: _____

Ainm i mBloclitreacha: _____

Dáta: _____

Aguisín J
Ráiteas i dTeanga Shimplí do na Tuismitheoirí agus na Caomhnóirí

Iniúchadh ar Bhraistintí Múinteoirí agus Daltaí dara teanga iar-bhunleibhéil ar an bhFoghlaim thasc-bhunaithe mar chur chuige d'fhorbairt na scileanna idirghníomhaithe cainte sa Ghaeilge

a Thuismitheoirí agus a Chaomhnóirí, a chairde,

Táim ag déanamh taighde ar fhoghlaim agus ar theagasc tascbhunaithe le tagairt ar leith don Ghaeilge in iar-bhunscoileanna Béarla agus táim cead á lorg agam uait ionas go mbeadh do pháiste in ann páirt a ghlacadh sa taighde. Leagtar amach sa ráiteas seo a leanas an fhaisnéis ábhartha ar fad faoin tionscadal.
Teideal an taighde: Iniúchadh ar Bhraistintí Múinteoirí agus Daltaí dara teanga iar-bhunleibhéil ar an bhfoghlaim thasc-bhunaithe mar chuige d'fhorbairt na scileanna idirghníomhaithe cainte sa Ghaeilge.

Sonraí Teagmhála don Taighdeoir
Pearse Ahern, Scoil na Teanga, na Litearthachta & an Oideachais Luath-Óige, DCU pearse.ahern@dcu.ie

Tá an taighde á dhéanamh mar chuid de staidéar dochtúireachta in Ollscoil, Chathair Bhaile Átha Cliath.
Is múinteoir iar-bhunscoile cáilithe le taithí teagaisc é an taighdeoir.
Tá an taighde seo á maoirsiú ag beirt taighdeoirí
Dr Aisling Ní Dhiorbháin (DCU) SEALBHÚ: Lárionad Taighde DCU um Fhoghlaim agus Teagasc na Gaeilge
aisling.nidhiorbhain@dcu.ie
Prof Emeritus Pádraig Ó Duibhir: SEALBHÚ: Lárionad Taighde DCU um Fhoghlaim agus Teagasc na Gaeilge
padraig.oduibhir@dcu.ie

Fógra faoi Rúndacht na Sonraí

Nuair is ábhartha, déanfar aon sonraí pearsanta a sholáthrófar le linn an taighde seo a bhainistiú de réir Beartas Príobháideachta Sonraí na hOllscoile. Baileofar na sonraí ar bhonn thoiliú na rannpháirtithe agus is féidir le rannpháirtithe aon cheisteanna atá acu maidir le conas a úsáidfear agus a bhainisteofar sonraí a dhíriú ar an taighdeoir ar an gcéad dul síos. Is é DCU Rialaitheoir Sonraí an taighde agus is é an tUas. Martin Ward Oifigeach Cosanta Sonraí DCU *(data.protection@dcu.ie teil.: 7005118 / 7008257).* Tá sé de cheart ag rannpháirtithe gearán a dhéanamh le Coimisiún na hÉireann um Chosaint Sonraí más mian leo é sin a dhéanamh.

Sprioc an Taighde
Sa taighde seo déanfar iniúchadh ar bhraistintí múinteoirí agus scoláirí maidir leis an bhfoghlaim agus an teagasc tascbhunaithe. Sa chur chuige seo úsáideann scoláirí an sprioctheanga chun idirghníomhú cainte lena gcomhdhaltaí a bhunú agus iad ag tabhairt faoi thascanna lánbhrí a bhaineann leis an saol réadúil. Aithnítear an cur chuige seo i measc na "gnéithe suntasacha den teagasc agus den fhoghlaim" (CNCM, 2023, lch 15) atá iad féin ina mbunús do Shonraíocht na Gaeilge don tSraith Shóisearach. Ina theannta sin déantar tagairt do thascanna roinnt uaire i Sonraíocht Dréacht-Churaclam na hArdteistiméireachta (T2) (CNCM, 2021).

Riachtanais maidir le rannpháirtíocht sa taighde

Iarrfar ar mhúinteoirí ocht gceacht a éascú, thar thréimhse ceithre seachtaine ag baint úsáide as cur chuige tascbhunaithe i leith foghlaim teanga. Breathnóidh an taighdeoir ar dhá cheann de na ceachtanna seo ach ní dhéanfar aon taifeadtaí fuaime ná físe sa seomra ranga. Sula dtosnaítear leis na hocht gceacht tabharfar cuireadh do dhaltaí ceistneoir gan ainm a líonadh agus iarrfar ar ghrúpa daltáí páirt a ghlacadh i ngrúpa fócais clostaifeadta nuair atá na ceachtanna críochnaithe.

Baoil agus Buntáistí Féideartha

Níl aon phriacail ann do rannpháirtithe a ghlacann páirt sa taighde. Is cleachtas laethúil iad na ceachtanna do mhúinteoirí agus daltaí. Trí úsáid a bhaint as foghlaim thascbhunaithe is féidir le scoláirí tuilleadh Gaeilge a

fhoghlaim agus is féidir leo éirí níos feasaí ó thaobh teangacha rud a chabhródh leis an bhfoghlaim sa todhchaí. Níl ar dhaltaí sa ghrúpa fócais gach ceist a chuirtear ar an ngrúpa a fhreagairt

Stóráil sonraí, rochtain ar shonraí, scriosadh sonraí agus na críocha a n-úsáidfear sonraí chucu:

Coinneofar na sonraí go léir ar ardán atá faomhaithe ag DCU nó ar Google Drive de DCU. Déanfar na hagallaimh chlostaifeadta ar ghléas atá cosanta le pasfhocal agus cuirfear iad ar Google Drive DCU laistigh de dhá uair an chloig tar éis an agallaimh. Scriosfar na hagallaimh go buan nuair a bheidh siad tras-scríofa, rud a bheidh déanta laistigh de thrí mhí ón taifeadadh. Stórálfar na foirmeacha toilithe, na tras-scríbhinní, na haitheantóirí (ainmneacha) agus na nótaí breathnóireachta uile ar Google Drive DCU. Déanfaidh an taighdeoir na sonraí inaitheanta go léir a scriosadh ar an 31 Nollaig 2025. Is féidir le rannpháirtithe rochtain a fháil ar a gcuid sonraí nó tarraingt siar ón taighde go dtí sin. Ní roinnfear na sonraí lasmuigh den fhoireann taighdeoirí. Tá súil ag an taighdeoir torthaí anaithnidithe ón taighde a chur i láthair i seisiúin FG do mhúinteoirí, ag comhdhálacha, in irisí acadúla nó mar chuid d'ábhar léachtaí mar chuid de chláir oideachais múinteoirí Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath.

Rúndacht Sonraí

Ní chuirfear aon eolas aitheantais i gcló in aon ábhar foilsithe. Bainfear úsáid as cóid in ionad ainmneacha na múinteoirí agus na ndaltaí. Stórálfar aitheantóirí (ainmneacha ar chóid) in áit atá scartha ón Google Drive DCU atá in úsáid do na sonraí. Bí airdeallach le do thoil mar gheall ar na suíomhanna beaga atá in úsáid don taighde nach féidir anaithnideacht /rúndacht do dhaoine eile a bhfuil eolas maith acu ar aon cheann de na scoileanna. Bí airdeallach freisin go bhfuil srianta dlíthiúla ag baint le rúndacht na sonraí.

Bonn Deonach an Staidéir

Is rannpháirtíocht deonach atá i gceist sa taighde seo. Tá cead ag rannpháirtithe tarraingt siar ón taighde am ar bith agus a gcuid sonraí a tharraingt siar ón taighde trí theagmháil a dhéanamh leis na taighdeoirí ag na sonraí thuasluaite go dtí 31 Nollaig 2025. Mura bhfuil cead faighte againn uait fós déanfaidh an scoláire na ceachtanna ar fad. Ach ní ghlacfaidh siad páirt sa ghrúpa fócais agus ní dhéanfaidh mé aon bhreathnóireacht ar cheachtanna lena rang.

Is iad seo na sonraí teagmhála do rannpháirtithe má tá imní orthu faoin staidéar agus más mian leo teagmháil a dhéanamh le duine neamhspleách,

An Rúnaí, Coiste Eitice Taighde Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath, f/ch Tacaíocht Taighde agus Nuálaíochta, Ollscoil Chathair Bhaile Átha Cliath, BÁC 09. Teil 01-7008000, r-phost rec@dcu.ie

Bheinn an-bhuíoch dá dtoileofá don pháiste s'agatsa páirt a ghlacadh sa tionscadal agus tá súil agam go mbainfidh siad sult as. Déan teagmháil linn ag an seoladh ríomhphoist thuas le do thoil má ta aon cheist agat. Mura mhiste leat Comhlánaigh an fhoirm thoilithe agus seol ar ais chuig an scoil í.

Le mór-mheas,

_____

Pearse Ahern

Aguisín K

Foirm i nDáil le Toiliú Feasach do na Tuismitheoirí/Chaomhnóirí

Sonraí Teagmhála don Taighdeoir
Pearse Ahern, Scoil na Teanga, na Litearthachta & an Oideachais Luath-Óige, DCU pearse.ahern@dcu.ie

Tá an taighde á dhéanamh mar chuid de staidéar dochtúireachta in Ollscoil, Chathair Bhaile Átha Cliath.
Is múinteoir iar-bhunscoile cáilithe le taithí teagaisc é an taighdeoir.
Tá an taighde seo á maoirsiú ag beirt taighdeoirí
Dr Aisling Ní Dhiorbháin (DCU) SEALBHÚ: Lárionad Taighde DCU um Fhoghlaim agus Teagasc na Gaeilge
aisling.nidhiorbhain@dcu.ie
Prof Emeritus Pádraig Ó Duibhir: SEALBHÚ: Lárionad Taighde DCU um Fhoghlaim agus Teagasc na Gaeilge
padraig.oduibhir@dcu.ie

Ábhar an Staidéir

Sa taighde seo déanfar iniúchadh ar bhraistintí múinteoirí agus scoláirí maidir leis an bhfoghlaim agus an teagasc tascbhunaithe. Sa chur chuige seo úsáideann scoláirí an sprioctheanga chun idirghníomhú cainte lena gcomhdhaltaí a bhunú agus iad ag tabhairt faoi thascanna lánbhrí a bhaineann leis an saol réadúil. Aithnítear an cur chuige seo i measc na "gnéithe suntasacha den teagasc agus den fhoghlaim" (CNCM, 2023, lch 15) atá iad féin ina mbunús do Shonraíocht na Gaeilge don tSraith Shóisearach. Ina theannta sin déantar tagairt do thascanna roinnt uaire i Sonraíocht Dréacht-Churaclam na hArdteistiméireachta (T2) (CNCM, 2021).

Sonraí a bhaineann le rannpháirtíocht sa Staidéar Taighde

Iarrfar ar mhúinteoirí ocht gceacht a éascú, thar thréimhse ceithre seachtaine ag baint úsáide as cur chuige tascbhunaithe i leith foghlaim teanga agus teagasc teanga. Breathnóidh an taighdeoir ar dhá cheann de na ceachtanna seo ach ní dhéanfar aon taifeadtaí fuaime ná físe sa seomra ranga. Sula dtosaítear leis na hocht gceacht tabharfar cuireadh do dhaltaí ceistiúchán gan ainm a líonadh agus iarrfar ar dhaltaí páirt a ghlacadh i ngrúpa fócais clostaifeadta nuair atá na ceachtanna críochnaithe.

Rannpháirtí comhlánaigh na nithe seo a leanas le do thoil (Cuir ciorcal timpeall d'fhreagra)

Léigh mé an Ráiteas Teanga Simplí (nó bhí sé léite dom) — *Léigh / Níor léigh*

Tuigim an t-eolas a bhí curtha ar fáil dom — *Tá / Níl*

Bhí deis agam an taighde a phlé agus ceisteanna a chur faoin taighde — *Bhí / Ní raibh*

Fuair mé freagraí sásúla do mo cheisteanna

Fuair / Ní bhfuair

Tuigim go dtabharfar cuireadh do dhaltaí í teacht chuig agallaimh chlostaifeadta.

Tuigim / Ní thuigim

Tuigim gur féidir torthaí gan ainm a fhoilsiú, a úsáid in FG agus i léachtaí in DCU

Tuigim/Ní thuigim

Tuigim go bhfuil an rannpháirtíocht sa taighde déanta ar bhonn deonach.
Tuigim / Ní thuigim

Deimhniú go bhfuil rannpháirtíocht sa Staidéar Taighde seo deonach

Is rannpháirtíocht deonach atá i gceist sa taighde seo. Tá cead ag rannpháirtithe tarraingt siar ón taighde am ar bith agus a gcuid sonraí a tharraingt siar ón taighde trí theagmháil a dhéanamh leis na taighdeoirí ag na sonraí thuasluaite go dtí 31 Nollaig 2025.

Deimhniú socruithe le déanamh faoi chosaint rúndacht na sonraí ina nglactar go bhfuil srianta dlíthiúla ag baint leis an rúndacht den eolas.

Ní chuirfear aon eolas aitheantais i gcló in aon ábhar foilsithe. Bainfear úsáid as cóid in ionad ainmneacha na múinteoirí agus na ndaltaí. Stórálfar aitheantóirí (ainmneacha ar chóid) in áit atá scartha ón Google Drive DCU atá in úsáid do na sonraí. Bí airdeallach le do thoil mar gheall ar na suíomhanna beaga atá in úsáid don taighde nach féidir anaithnideacht /rúndacht do dhaoine eile a bhfuil eolas maith acu ar aon cheann de na scoileanna. Bí airdeallach freisin go bhfuil srianta dlíthiúla ag baint le rúndacht na sonraí.

Deimhniú socruithe maidir le sonraí a choinneáil / a scriosadh

Scriosfar taifeadtaí fuaime nuair atá an tras-scríobh déanta. Tarlóidh seo laistigh de thrí mhí ó am na taifeadta. Déanfaidh an taighdeoir na sonraí inaitheanta go léir a scriosadh ar an 31 Nollaig 2025. Is féidir le rannpháirtithe rochtain a fháil ar a gcuid sonraí nó tarraingt siar ón taighde go dtí an dáta sin.

Síniú:

Léigh mé agus thuig mé an t-eolas san fhoirm seo. D'fhreagair na taighdeoirí mo chuid ceisteanna agus buarthaí, agus tá cóip den fhoirm toilithe seo agam. Mar sin, tóilím go bhfuil cead ag mo pháiste páirt a ghlacadh sa tionscadal taighde seo

Síniú an Tuismitheora / Chaomhnóra: _____

Ainm i mBloclitreacha: _____

Dáta: _____

Aguisín L

Sceideal don Réamhagallamh le Múinteoirí

i. Cé mhéad bliain atá tú ag múineadh?
ii. An bhfuil ranganna don tSraith Shóisearach agus don tSraith Shinsearach múinte agat?
iii. Ainmnigh an dara hábhar a mhúineann tú má tá ceann ann: _____
iv. An bhfuil aon laethanta inseirbhíse déanta agat a bhaineann leis an bhFoghlaim Thascbhunaithe?

1. Ar chuala tú riamh faoin bhFoghlaim Tascbhunaithe um Theangacha?
2. An mbíonn scoláirí ar a gcompord ag labhairt os comhair scoláirí eile?
3. An mbíonn scoláirí dearfach agus iad ag labhairt Gaeilge lena gcomhdhaltaí?
4. An nglacann na scoláirí páirt i rólghlacadh nó i dtascanna beirte eile i nGaeilge?
5. Cé chomh minic a dhéanann tú cleachtadh ar an idirghníomhú cainte? i ngach rang/uaireanta/go hannamh.
6. Cé chomh tábhachtach is atá an t-idirghníomhú cainte sa Ghaeilge?
7. Cé mhéad ama a thugann tú dó seo? Cén fáth?
8. An gcaithfidh tú freagraí scripte a sholáthar nuair a bhíonn na scoláirí ag labhairt i nGaeilge?
9. An ndéantar measúnú ar an nGaeilge labhartha le gach bliainghrúpa sa scoil?
10. Cad iad na rudaí a thugann tacaíocht do fhorbairt scileanna cainte na ndaltaí?
11. Cad iad na rudaí ar féidir leo a bheith ina gconstaic roimh fhorbairt ar scileanna cainte na ndaltaí?
12. Tabhair samplaí dom de na tascanna a úsáideann tú leis an idirghníomhú cainte a chur chun cinn.
13. Cén chaoi a mbaineann tú úsáid as obair bheirte agus obair ghrúpa leis an idirghníomhú cainte a chur chun cinn?
14. Céard iad na riachtanais FG atá agat chun tacú leat agus na scileanna cainte á chur chun cinn agat?
15. Cad iad na scileanna teanga a ndíríonn tú isteach ar don chuid is mó agus cén fáth a dhéanann tú é sin?
16. Cad iad na hacmhainní a mbaineann tú úsáid as chun scileanna idirghníomhaithe cainte sa Ghaeilge a chur chun cinn?
17. An gcuireann tú béim ar an ngramadach agus tú ag plé leis na scileanna cainte sa Ghaeilge?

Appendix L

Teacher Pre-Intervention Interview Schedule

i. How many years are you teaching?
ii. Have you taught both Junior and Senior Cycle classes?
iii. If you teach a second subject please name that here: _____
iv. Have you received any in-service training on task-based learning?

18. 1. Have you heard of task-based language teaching?
19. 2. Are students comfortable talking in Irish in front of classmates?
20. 3. Are students positive about speaking Irish with their classmates?
21. 4. Do students participate in role-plays or other pair tasks in Irish?
22. 5. How often do you dedicate time for oral interaction in Irish in every class/ sometimes/rarely/
23. 6. How important is oral interaction in Irish?
24. 8. Do you have to supply scripted answers when students are speaking in Irish?
25. 9. Is students oral Irish is assessed in every year in the school?
26. 10. What supports students' development of oral Irish interaction skills?
27. 11. What hinders students' development of oral Irish interaction skills?
28. 12. Give examples of the tasks you use to promote oral Irish interaction skills?
29. 13. How do you use pair work or group work to promote spoken interactions in Irish?
30. 14. What are your PD needs to promote oral Irish interaction skills?
31. 15. What are the language skills you focus on mostly in class and why?
32. 16. What resources do you use to promote oral Irish interaction skills?
33. 17. Do you focus on grammar when working on speaking skills in Irish?

Aguisín M

Sceideal don Iar-agallamh le Múinteoirí

1. Cad é an tuairim ghinearálta a bhí agat faoin modúl tascbhunaithe seo?
2. An gceapann tú gur labhair scoláirí níos mó Gaeilge sa mhodúl ná mar is gnách nó an raibh sé cosúil le hamanna eile nuair a dhéantar idirghníomhú cainte?
3. Cad í do smaointí faoin am pleanála a bhí in úsáid mar chuid den réamhthasc?
4. An gceapann tú gur tháinig feabhas ar chumas na scoláirí chun tascanna a phleanáil agus a chur i gcrích trí Ghaeilge le linn an mhodúil? Cén fáth?
5. Cad a cheap tú faoin bhForbairt Ghairmiúil a fuair tú mar chuid den taighde seo?
6. Cén tionchar a d'imir an Fhorbairt Ghairmiúil ar do thuairim faoi FTBT?
7. Cén tasc is dóigh leat a bhí an tairbhe is mó do na scoláirí nó cén tasc is mó a mbeadh suim agat a úsáid arís?
8. Ar mhothaigh tú gur leor an fócas teagmhasach gramadaí laistigh den Timthriall FTBT chun cabhrú le scoláirí dul chun cinn a dhéanamh lena gcuid gramadaí?
9. An dóigh leat gur bealach éifeachtach é Fócas ar Fhoirm chun pointí gramadaí a mhúineadh sa rang? Cén fáth?
10. Conas a d'fhéadfaí an modúl FTBT seo a fheabhsú níos mó?
11. An mbeadh suim agat níos mó a fhoghlaim faoi FTBT mar chur chuige?
12. An mbeadh suim agat úsáid a bhaint as FTBT le ranganna sa todhchaí?
13. Cad iad na tascanna nó acmhainní eile a chuideodh le múinteoirí tacú le FTBT i scoileanna T2, i do thuairim.
14. Ar mhaith leat aon rud eile a rá.

Appendix M
Teacher Post-Intervention Interview Schedule

What was your opinion of the task-based transition year module?
Do you believe that students spoke more Irish in class during this module or was it the same as any other time you practiced spoken Irish?
What were your thoughts about the planning used as part of the pre-task?
Do you think students' ability to plan and complete tasks through Irish improved during the lifetime of the module? Why?
How did you find the Professional Development you received as part of this research?
How did the Professional Development have an impact on your impression of TBLT?
What task do you think was most beneficial to students or what task would you be most interested in using again?
Did you feel that the incidental grammar focus within the TBLT Cycle is sufficient to help students progress with their grammar?
Do you think that Focus on Form is an effective way to teach grammar points in class? Why?
How do you think this TY module of TBLT could be improved further?
Would you be interested in learning more about the TBLT approach?
Would you be interested in using TBLT with classes in the future?
What other tasks or resources do you think would help teachers support TBLT in L2 schools?
Do you want to add in anything else?

Aguisín N

Ceisteanna Táscacha don ghrúpa fócais tar éis an idirghabhála

1. Ar chuala tú faoin fhoghlaim thascbhunaithe roimhe seo?
2. Cad a cheap tú faoin modúl tascbhunaithe seo?
3. Cad a bhí go maith faoin gcur chuige agus cad iad na rudaí nach raibh go maith?
4. Cad a cheap tú faoi bheith ag obair le daoine eile?
5. An gceapann tú gur labhair tú níos mó Gaeilge sa mhodúl seo ná mar is gnáth?
6. Cén tasc is mó a thaitin leat agus cén fáth?
7. Cén tasc ba lú a thaitin leat agus cén fáth?
8. An gceapann tú go raibh an am pleanála roimh an tasc cabhrach?
9. Conas a chuirfeá feabhas ar na tascanna?
10. Ar cheap tú go raibh an anailís ghramadaí ag deireadh gach tasc fiúntach?
11. Cad iad na topaicí eile ar féidir úsáid a bhaint astu mar bhunús do thasc?
12. Cad eile gur féidir a dhéanamh leis an hidirghníomhú cainte a chleachtadh sa Ghaeilge?
13. An mholfá na tascanna seo do dhaltaí eile? Cén fáth?
14. Déan cur síos ar na rudaí a d'fhoghlaim tú?
15. Ar mhaith leat aon rud eile a rá?

Appendix N

Indicative Questions for Student Focus Group Postintervention

1. Had you heard of task-based learning before now?
2. How did you find this (task-based) module?
3. What was good about it and what was not good about it?
4. What did you think about working with other people?
5. Do you think that you spoke more Irish than usual during this module?
6. What was your favourite task and why?
7. What was your least favourite task and why?
8. Did you find the planning time before starting the task helpful?
9. How would you improve the tasks?
10. Did you find the grammar analysis at the end of each task useful?
11. What other topics could be used as a basis for tasks?
12. How else could people practise their interaction speaking skills in Irish class?
13. Would you recommend this tasks to other students? Why?
14. What did you learn?
15. Would you like to say anything else?

Aguisín O

Cuid de na Sleamhnán ón gCéad Seisiún Forbartha Gairmiúla (Teoiric FTBT)

An Ghníomhaíocht / Cleachtadh	An Tasc
Foghlaim na Teanga	ISLA (Sealbhú) (Michael Long)
Ionchur réamhdhéanta Ionchur Sothuigthe (S. Krashen)	Spreagadh ilmhódach Cumarsáid spontáineach
Eolas Follasach (léireolas) Inniúlacht Teanga ⟷	Eolas Gnásúil (eolas intuigthe) Feidhmíocht Teanga (Chomsky)
Scil Amháin Teoranta don Sprioctheanga	Scileanna Comhtháite *Critéir don FTBT* Bearna Eolais (Prabhu) Am Pleanála (Peter Skehan) Sprioc & Sprioctheanga
Nasc leis an Scrúdú	Nasc leis an Saol Réadúil

Timthriall an Taisc (Struchtúr Ceachta FTBT)

a.) An Intreoir / An Gríosú
b.) Obair Shamplach / Cárta Teanga
c.) Am Pleanála nó Malairt Foghlama

---

d.) An Tasc nó Cleachtadh Cuarda

---

e.) An Tuairisc & An Machnamh

David Nunan (2004) Task-Based Language Teaching (Cambridge Press) : DOI : 10.1017/CBO9780511667336

1. Scafláil Teagaisc	ZPD & ionchur intuigthe
2. Sraith Tascanna	Scéal Oideolaíoch (D Nunan: 2004)
3. Athchúrsáil	Cluichí & Cártaí Teanga
4. Foghlaim Ghníomhach	Ní phléitear le hionchur seasta
5. Comhtháite	Ginn agus Gabhchumas le chéile
6. Cruthú in áit Aithrise	Leideanna in áit Scripte
7. Machnamh	Nótaí don Phunann *(thall)*

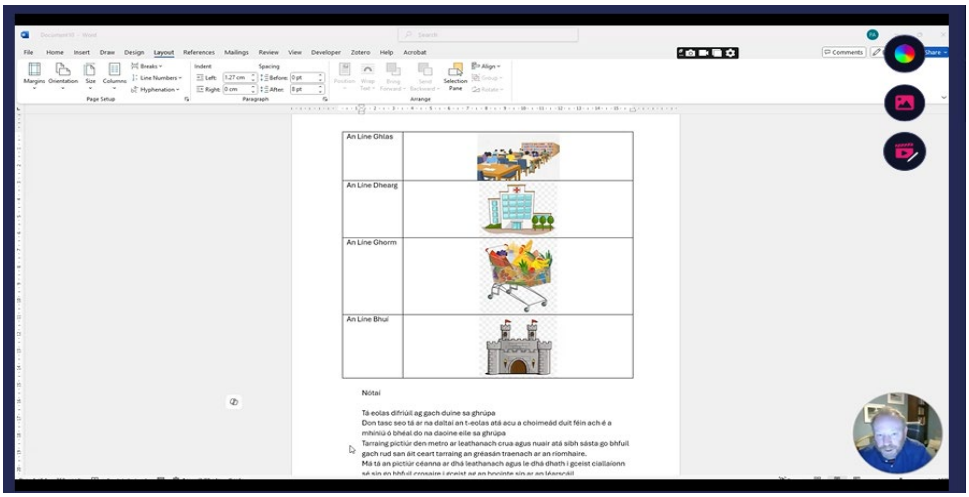
Aguisín P
An Códleabhar do Bhraistintí na Múinteoirí

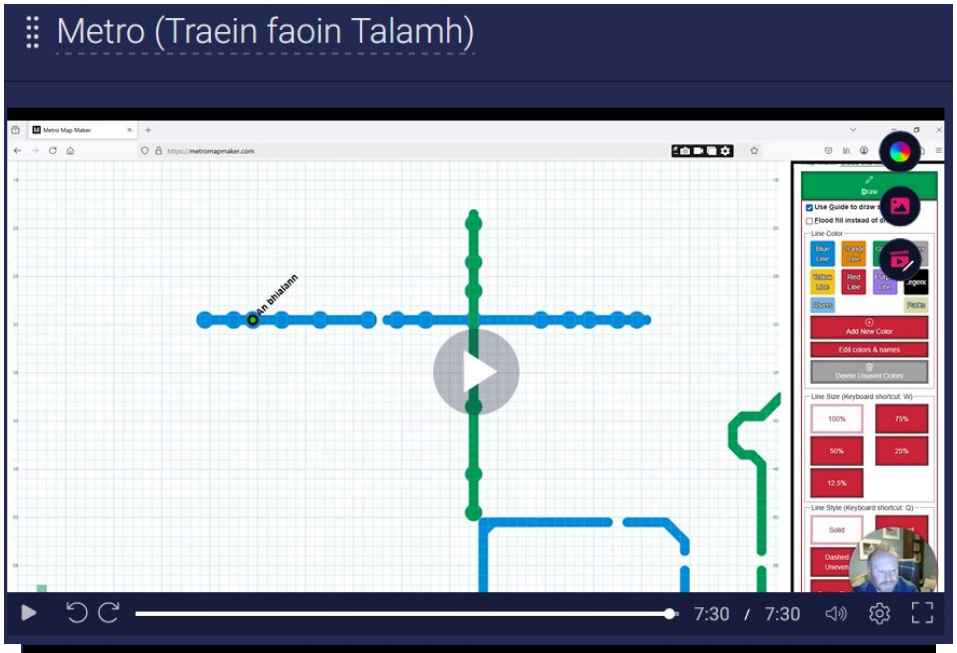
Ainm an Chóid	Cur Síos ar an gCód
Fórsaí Normatacha	Cad iad na fórsaí ceannasacha atá i bhfeidhm i ngach chomhthéacs
Aois na nDaltaí	Cad aois atá feiliúnach chun FTBT a thosú ag an iar-bhunleibhéal
—Cumas na nDaltaí	Conas ar féidir le FTBT freastal ar réimse cumas
Fócas ar an nGramadach	An féidir le FTBT freastal ar chúrsaí gramadaí?
Oiriúnach don Idirbhliain	Is bliain faoi leith í seo nach bhfuil ceangailte le scrúdú stáit.
Rogha na nDaltaí	B'éigean do na ceachtanna a bheith ceangailte le suimeanna na ndaltaí.
Tráth na Scoilbhliana	Cathain a mbíonn deiseanna chun FTBT a chur i bhfeidhm
Measúnú	Measúnú a bhaineann le cúrsaí na scoile
Cúltionchar ón Scrúdú	An tionchar a imríonn an scrúdú stáit ar an gcleachtas sa seomra ranga
Tasc & An tSonraíocht	An féidir FTBT a cheangail leis an tSonraíocht oifigiúil?
Modh Múnlaitheach	Tá tagairtí a bhaineann leis an measúnú múnlaitheach
Pleanáil agus Feidhmiú	Déantar plé ar an réamhthasc agus an t-air-thasc
Acmhainní	Cén tacaíocht atá de dhíth le FTBT a bhunú?
Bainistíocht Ranga	Sonraí faoi ghrúpaí móra, iompar na scoláirí agus an trasteangú.
Dearadh na dTascanna	Tá sonraí a bhaineann le moltaí chun na tascanna a fheabhsú.
Deis & Dúshláin	Cén cineál deacrachtaí a bhí ag na rannpháirtithe maidir leis na tascanna
Teicneolaíocht	An bhfuil feidhm faoi leith ag an teicneolaíocht chun tacú le FTBT
Feasacht ar FTBT	Le béim ar an difear idir gníomhaíocht teanga agus tasc (FTBT)
Réamhchleachtas	Rudaí a bhí á ndéanamh roimhe seo leis an idirghníomhú cainte a chleachtadh.
Réamheolas faoi FTBT	Cén eolas a bhí ag na múinteoirí faoi FTBT roimh an idirghabháil.
Míthuiscint ar FTBT	Cad a rinne múinteoirí sna ceachtanna nach raibh ag teacht leis an teoiric.
Tasc nó Gníomhaíocht	An difear idir ghníomhaíocht teanga agus an tasc (FTBT)
Spreagadh agus Gníomhú	Cén tionchar a d'imir na tascanna ar iarrachta na scoláirí ó thaobh na Gaeilge de
Ionchur vs Aschur	Sonraí a bhaineann le feidhmeanna an ionchuir /aschuir sa turas foghlama
Nasc leis an Saol Réadúil	Ar chur an cheangail leis an saol réadúil le suim na scoláirí & leis an bhfoghlaim
Idirghníomhú & grúpobair	Baineann sonraí leis an Teoiric Shoch-Chultúrtha.

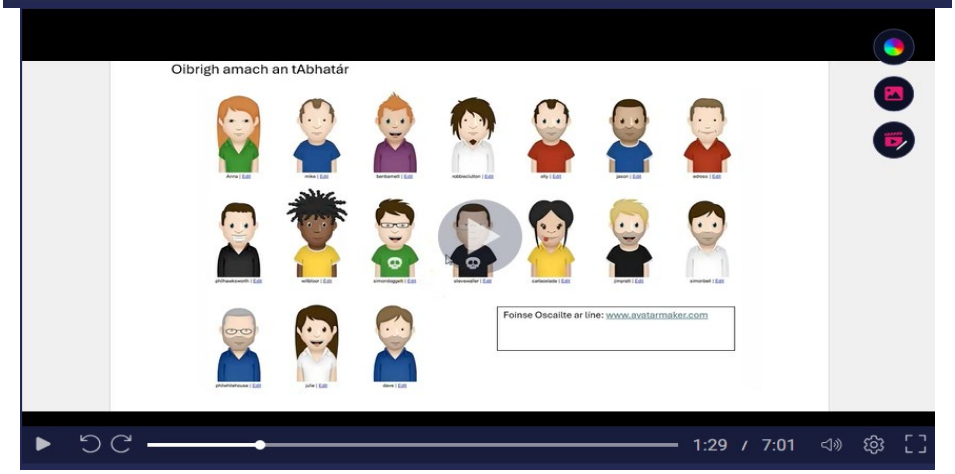
Ainm an Chóid	Cur Síos ar an gCód
Meicniúil nó Lánbhrí	Sonraí faoi scripteanna agus cúrsaí a bhaineann le hidirtheanga na ndaltaí
Téacsleabhar	Sonraí dearfacha agus diúltacha a bhaineann leis an téacsleabhar.
Neamhspleáchas	Tuairimí éagsúla faoi na bealaí is fearr leis an neamhspleáchas a chur chun cinn.
Foclóir	Cén fiúntas a bhain leis an obair fhoclóra a rinneadh le linn an réamhthaisc.
Foghlaim Ghníomhach	Cad a thug na múinteoirí faoi deara maidir leis an bhfoghlaim ghníomhach
Piartheagasc agus Comhoibriú	Sonraí na múinteoirí le léiriú cad a cheap siad faoi obair ghrúpa na ndaltaí.
Scagaire Mothachtálach	Déantar plé ar an idirghníomhú idir FTBT agus na mothúcháin
Meadú Muiníne	Cad a cheap na múinteoirí faoi fhorbairt mhuinín na daltaí.
Ag caint níos mó Gaeilge	Is mac-chód é seo a bhaineann le gníomhú na ndaltaí.
An Pleanáil agus an Scafláil	Cén leas a bhain na múinteoirí as an am pleanála.

Aguisín Q

Gabhálacha Scáileáin den na Físeáin ag Míniú na dTascanna







Aguisín R

Cárta Sracfhéachana ar na Ceistfhocail (eolas follasach)

When	
Cathain ....?	Cén t-am....?
Cén uair....?	
Cá huair....?	

Treoracha don Leathanach seo ABFFTD =
Abair, Bí, Faigh, Feic, Téigh, Déan
Sna boscaí glasa Bain úsáid as an bhfoirm dhearfach (Cathain a fuair...)
Sna boscaí liatha Bain úsáid as an bhfoirm cheisteach (Cá bhfuair)

AC (Ceist Dhíreach), "a" le gach briathar	AL (Ceist Dhíreach) séimhiú / guta lom
Cad a cheannaigh tú sa siopa? Céard a cheannaigh tú sa siopa? Cé a cheannaigh an teach sin? Cé a rinne sin? Conas a cheannaigh tú an teach sin? Conas a d'ith tú sin inné? Conas a bhí sé inné? When, Cathain / Cén uair / Cá huair a tháinig sé abhaile? Cathain a fuair tú sin? Cé mhéad duine a bhí sa seomra? cainníocht	Cad a cheannaíonn tú gach lá sa siopa? Céard a cheannaíonn tú gach lá sa siopa? Cé a cheannaíonn na milseáin sin? Cé a dhéanann an bia? Cé mhéad ceapairí a itheann sé? (gan n-) Conas a cheannaíonn tú sin gach lá? Conas a itheann tú sin gach lá? Conas atá sé inniu? When, Cathain /Cén uair/ Cá huair a thagann sé abhaile? Cathain a fhaigheann sibh an bricfeasta?
AC (indíreach) le gach briathar + ABFFTD	AL (indíreach) urú / n roimh ghuta
Cén fáth a raibh sé ag an dioscó? Cén fáth a bhfuair tú sin? Cad chuige a raibh sé ag an dioscó? Cén chaoi a raibh sé inné? Cé leis a ndearna tú seo? With whom did…? Cad as a ndearna tú sin? Cén chaoi ar cheannaigh sé an teach? Cad chuige ar ith tú mo dhinnéar? Cé leis ar imir tú inné? WHEN, Cén t-am a raibh tú ansin? Cá bhfuair tú sin? (spleách NB*** gan a nó ar) Cá raibh sé ag dul? Cár cheannaigh tú sin? Cá + ar = Cár……. Cár ith tú do lón?	Cén fáth a bhfuil sé anois? Cén fáth a bhfaigheann tú sin gach lá? Cad chuige a bhfuil sé anois? Cén chaoi a bhfuil sé inniu? Cén chaoi a gceannaíonn sé sin gach sin? Cé leis a ndéanann tú an bia? Cad as a ndéanann siad na plátaí? Cad chuige a n-ólann tú bainne? (le n- roimh ghuta) Cé leis a n-imríonn tú peil? WHEN, Cen t-am a bhfuil tú ag imeacht? Cá bhfaigheann tú na rudaí sin? Cá bhfuil sé ag dul? Cá gceannaíonn tú na rudaí sin? Cá n-itheann tú do lón gach lá?

Treoir Ghinearálta



focal amháin = ceist dhíreach (neamhspleách / an fhoirm dhearfach) e.g. Conas atá tú?
dhá focal = ceist indíreach (spleách / an fhoirm cheisteach) e.g. Cén chaoi a bhfuil tú?
when (cás faoi leith - féach ar an mionghreille thuas)

FTBT

Achoimre

	Aimsir Chaite	Neamhchaite (AL /AF / MC)	An 6 Mór (Abair, Bí, Faigh, Feic, Téigh, Déan
1 focal + When(3 forms)	a + dearfach	a + séimhiú on pos form	a + positive form, Cad a fuair tú?
2 fhocal	ar +ceisteach	a + question form/urú	a + foirm cheisteach, Cén fáth a bhfuair tú é?
Cá / Cár (Aimsir Chaite)	An fhoirm cheisteach	Foirm cheisteach /urú	Cá + foirm cheisteach, Cá raibh /bhfuil

Briathra Rialta

Neamhspleách (dearfach): a + séimhiú i ngach Aimsir Chaite Spleách (ceisteach): "ar" + séimhiú /d' san Aimsir Chaite

"a" + urú san AL agus san AF

	Neamhspleách (foirm dhearfach)	Spleách (foirm cheisteach) urú/n-
Aim Chaite	Cad a cheannaigh tú? Cad a d'ól tú?	Cad chuige ar cheannaigh Cad chuige ar ól tú sin?
Aim Láithreach	Cad a cheannaíonn tú? Cad a itheann tú ar maidin?	Cad chuige a gceannaíonn tú sin? Cén fáth a n-itheann tú bricfeasta?
Aim Fháistin	Cad a cheannóidh tú don dioscó? Cad a íosfaidh tú don dinnéar?	Cén chaoi a gceannaíonn tú sin gach lá? Cén fáth a n-íosfaidh tú leat féin?

Briathra le foirm spleách atá iomlán difriúil (4-1-1)

Aim Chaite	Aim Láith	Aim Fháis
Dearfach /Ceisteach Bhí / An raibh Chonaic / An bhfaca Chuaigh / An ndeachaigh Rinne / An ndearna	Tá (dearfach), atá An bhfuil (ceisteach) Note, Níl = Ní + fhuil	Gheobhaidh (dearfach) An bhfaighidh ...? (ceisteach)
4 bhriathar	briathar amháin	briathar amháin

Aguisín S
An Mata Teanga (dearadh ag deireadh an tríú timthriall taighde)

Laethanta na Seachtaine

Dé Luain (*an Luan*): **gach Luan**
Dé Máirt (*an Mháirt*): **gach Máirt**
Dé Céadaoin (*an Chéadaoin*): **gach Céadaoin**
Déardaoin (*an Déardaoin*): **gach Déardaoin**
Dé hAoine (*an Aoine*): **gach Aoine**
Dé Sathairn (*an Satharn*): **gach Satharn**
Dé Domhnaigh (*an Domhnach*): **gach Domhnach**

An tEarrach
- Eanáir
- Feabhra
- Márta

An Fómhar
- Iúil
- Lúnasa
- Meán Fómhair

An Samhradh
- Aibreán
- Bealtaine
- Meitheamh

An Geimhreadh
- Deireadh Fómhair
- Samhain
- Nollaig

Dearg **Oráiste**
Buí **Glas**
Gorm **Corcra**
Dubh **Bán**
Donn **Liath**
ildaite
an bord glas (fir.)
an pháirc ghlas (bain)
na páirceanna glasa (iolra)

Na Ceistfhocail

1. **Cé tú?**
2. **Cad a rinne tú inné?**
3. **Cén fáth a bhfuil sí ag caoineadh?**
4. **Cá ndeachaigh siad?**
5. **Cathain a thiocfaidh tú ar ais?**
6. **Conas a mhothaíonn tú anois?**
7. **Cé mhéad atá sé?**
8. **Cé leis a raibh tú ag caint?**
9. **Céard a dhéanfaidh tú amárach?**
10. **Cá fhad a fhanfaidh siad ann?**

Uimhreacha Pearsanta (1–10)

1. duine
2. beirt
3. triúr
4. ceathrar
5. cúigear
6. seisear
7. seachtar
8. ochtar
9. naonúr
10. deichniúr

Samplaí
Chonaic mé beirt mhúinteoirí
Tháinig seisear cailíní

Áthas / Sástacht
- Bhí áthas orm.
- Táim ar mhuin na muice.
- Beidh sé sona sásta.

Brón
- Beidh brón ort.
- Bhí mé croíbhriste.
- Mothaím uaigneach.

Fearg
- Tá fearg uirthi.
- Beidh sí ar buile.
- Níl mé le pléascadh!

Eagla / Imní
- Ní raibh eagla orm.
- Bhí siad neirbhíseach.
- An raibh tú buartha faoi?

Grá
- Tá grá agam duit.
- Tá sí i ngrá léi
- Tá sé gleoite ar fad.

Leadrán
- Tá leadrán orm.
- An raibh suim agat ann?
- Bhí sé róchiúin anseo.

Na Réamfhocail

faoin mbord	ag an ngeata
ar an gcathaoir	in aice leis an gcarr
tríd an bhfuinneog	thar na mballa
os coinn an dorais	idir an dá tholg
sa chúinne	laistigh den doras

An Clog



cúig	chun / tar éis
deich	chun / tar éis
ceathrú	chun/tar éis
fiche	chun / tar éis
fiche cúig	chun / tar éis

Cén t-am é?
A ceathair a chlog atá ann
Tá sé leathuair tar éis a cúig.

Forainmneacha

Uimhir Uatha	
mé/mise = I or me	
tú	thú
sé (he)	é (him)
sí she	í (her)
Uimhir Iolra	
sinn = muid: we or us	
sibh	sibh (you)
siad (they)	iad (them)

Séimhiú
Mo
do
a
---
a (h)
---
urú
bhur
ár
a

Croí na Gaeilge

Tá sé/sí AIDIACHT (nó) in ÁIT.
(How or where is it?)
Tá siad sona sásta sa chistin.
Ach
Is AINMFHCOAL é/í
(What is it?)
Is chistin í.

An 6 Mór

abair	deirim	dúirt mé	déarfaidh mé
bí	táim / bím	bhí mé	beidh mé
faigh	faighim	fuair mé	gheobhaidh mé
feic	feicim	chonaic mé	feicfidh mé
téigh	téim	chuaigh mé	rachaidh mé
déan	déanaim	rinne mé	déanfaidh mé

Teach na Réamhfhocal

An RF leis féin	An RF + an	An RF + na
S	U	H
ag as chuig		
le go	den don sa	
i	idir an gan an	
Séimhiú	urú	h roimh ghuta

**apply the gender rules

An Briathar "Bí"

Aim.	Chaite	Láithreach	Fháistineach
+	Bhí	Tá	Beidh
-	Ní raibh	Níl	Ní bheidh
?	An riabh	An bhfuil	An mbeidh
-?	Nach raibh	Nach bhfuil	Nach mbeidh

Marcóirí Dioscúrsa

Bhuel Anois Ar aon nós
Mar sin de É sin ráite Os a gcoinne sin
By deaid a dhiabhail a thiarcais
Abair leat Tuigim duit Coinnigh ort
Sin é go díreach le cúnamh Dé.

Iarratas ar Shoiléiriú

Maith dom ach ní thuigim sin
An féidir é sin a rá arís
Cad is brí leis an abairt / leis an bhfocal sin?
An bhfuil aon bhealach eile leis sin a rá?
An é X atá i gceist agat?
Céard atá tú ag caint faoi?
Ní tuigim go díreach cad atá i gceist agat
An féidir leat sampla de sin a thabhairt dom?

An Chopail

Is dalta mé
Ní múinteoir thú
An príomhoide é?
Is liomsa an carr
Is do Liam an litir
Nach deas an lá é?
Ba mhúinteoir maith í.
Is / Ní maith liom an cáca.
Níor dhuine deas é

Ord na Mionna in Abairt na Gaeilge

Déanann	Duine	Rud Éigin	In Áit	Am Éigin
Bhris	Seán	An cupán	sa chistin	inné
Imríonn	Siad	Cluichí	sa pháirc	gach Satharn
Cheannaigh	Síle	leabhar nua	sa siopa	aréir
Níor oscail	Mise	an fhuinneog	sa scoil	ar maidin
Cuirfidh	Sé	an pictiúr	ar an mballa	amárach
Ní íosfaidh	Ciarán	aon ghlasraí	dá dhinnéar	riamh.
Cuirtear	~~(saorbhriathar)~~	an bruscar	sa bhosca	ag an am sosa.
An bhfaca	Tú	an bosca	ar an staighre	anois beag ?

Aguisín T

Rangú na nAmhrán Samplaí ón dá Leagan (Dlús níos lú sa Dara Ceann)

Teideal an Amhráin	Ainm an Amhránaí	Achoimre ar an Amhrán	Íomhá don Amhrán
Miley Cyrus (A)	Flowers (T)	Pléann an t-amhrán seo leis an bh**féinmhuinín** agus **neamhspleáchas** an duine tar éis briseadh suas. Déanann an t-amhránaí machnamh uirthi féin agus léiríonn sí go bhfuil sí in ann aire a thabhairt di féin níos fearr ná aon duine eile.	
Billie Elish (A)	What Was I Made For? (T)	Bhí an t-amhrán seo scríofa don scannán Barbie. Is amhrán **machnamhach** é agus pléann an t-amhrán le féiniúlacht an duine. Labhraítear san amhrán faoin **mearbhall** agus turas an tsaoil (tuiseal ginideach)	
Dojo Cat (A)	Paint the Town Red (T)	Sa rian (traic) dána, muiníneach seo. labhraíonn an t-amhránaí lena **léirmheastóirí**. Léirítear trí na liricí go bhfuil an **cumadóir** iomlán compordach lena stíl **uathúil** agus lena dearcadh dearfach. Cloistear meascán de phopcheol agus rapcheol san amhrán seo.	
Niall Horan (A)	Heaven (T)	Díríonn an t-amhrán rómánsúil seo ón iar-réalta One Direction ar na mothúcháin a bhaineann le bheith i ngrá. Déantar cur síos ar an **lúcháir** a bhaineann le bheith in éineacht le do **g[h]rágheal**. Braitheann an t-amhránaí ar nós go bhfuil sé ar **neamh**.	
Tate McRae (A)	Greedy (T)	Is rian pop é seo agus pléitear san amhrán leis an spraoi a bhaineann le mealladh nua idir bheirt daoine. Tá an ceol bunaithe ar **b(h)uillí** a fhanann leat ar feadh an lae agus cloistear go soiléir go bhfuil **raon gutha** leathan ag an amhránaí anseo.	

Tá an téacs níos éadroime agus níos simplí sa dara leagan.

Ainm an Amhránaí	Teideal an Amhráin	Aistriúchán ar an gCéad Abairt san Amhrán	Íomhá don Amhrán
Miley Cyrus (A)	Flowers (T)	Bhíomar (Bhí muid) go maith, Ór a bhí ionann.	
Billie Elish (A)	What Was I Made For? (T)	Bhíodh mé <u>ar snámh</u>, anois táim díreach ag titim síos NÓTA : Bhí mé = I was : Bhíodh mé = I used to	
Dojo Cat (A)	Paint the Town Red(T)	Siúil ar aghaidh Siúil ar aghaidh Siúil ar aghaidh Siúil ar aghaidh	
Niall Horan (A)	Heaven(T)	Bíonn solas aisteach ag casadh timpeall orm.	
Tate McRae (A)	Greedy(T)	Dúirt sé, "An bhfuil tú dáiríre? Rinne mé iarracht ach ní féidir liom é a réiteach (shortáil amach).	

Aguisín U

Cártaí Teanga Éagsúla do Thascanna Difriúla

Na Codanna Difriúla den Phictiúr

thuas ar chlé	ar chúl sa lár	Thuas ar dheis
ar chlé ón lár	i lár an phictiúir	ar dheis ón lár
thíos ar chlé	chun tosaigh sa lár	thíos ar dheis

Ceisteanna Samplacha

Cén dath atá ar an X atá **i lár an phictiúir**? ***(nó in aon chuid eile den phictiúr)***
An bhfuil X le feiceáil **thuas ar chlé**?
Cé mhéad X atá ar an talamh **thíos ar dheis**?
Cé mhéad daoine / sliogán / páistí atá i do phictiúr?
An bhfuil an duine **ar dheis ón lár** ag caitheamh X?
Cén ainmhí atá le feiceáil sa (loch / chrann / spéir & ar aille)?
An bhfuil clog ar an mballa i do phictiúr?
Cad é an t-am ar an gclog i do phictiúr?

Rudaí a thugann tú faoi deara
Feicim X sa chúinne **thíos ar chlé.**
Tugaim faoi deara an XYZ atá ag *(briathar)* **thuas ar chlé.**

Am Pleanála

Éadaí
Dathanna
Ainmhithe
Na réamhfhocail
Na ceistfhocail
Stór focal faoi leith *(specific words)*
Seomra an tí
An t-am ar an gclog
Na huimhreacha pearsanta (beirt, triúr & ar aille)
Na horduimhreacha (an chéad, an dara & ar aille)
Cruthanna (triantán, cón, cearnóg, ciúb & ar aille)

Na Réamhfhocail



Abairtí Samplacha

Tá XYZ os cionn an dorais (tuis gin)
Tá madra i measc na mbláthanna (tuis ginideach)
Feicim clog ar an mballa / ar an mbord / ar an gcófra.
Is féidir liom XYZ a fheiceáil **taobh thiar den** chuirtín / tolg (DoTS)
Tá XYZ sa bhosca / sa ghairdín / sa loch / sa doirteal /sa seomra (DoTS)
Tugaim faoi deara an camán faoin leaba / faoin mbord / faoin bhfuinneog

An Cárta Teanga do na Cairteacha in Éirinn

Nótaí do ghreille na nOrduimhreacha
Na horduimhreacha: an chéad (séimhiú), an dara, an tríú, an ceathrú etc *(h roimh ghuta)*
Samplaí: Cuirfidh mé seo sa séú bosca (rang) sa dara colún.
Níl aon tuairim agam faoin achoimre seo.
Chuirfinn é seo sa cheathrú háit i liosta na dteideal.
Nótaí le cur síos ar an íomhá: Cén scannán lena dtéann an íomhá seo?

- a.) Ta X le feiceáil san íomhá seo.
- b.) Tugaim faoi deara an **XYZ** ar an mballa sa chúlra.
- c.) Uimhreacha pearsanta: duine, beirt, triúr agus araile. **Feicim beirt bhan agus triúr fear sa phictiúr seo.**
- d.) Tá dath XYZ ar an ABC: mar shampla **Tá dath gorm ar an ngeansaí**: Dathanna: dearg, gorm, buí, glas, dubh, bán
- e.) Éadaí: geansaí, bríste, cóta agus araile: **Tá an fear / an bhean ag caitheamh t-léine dhearg/ghorm/bhán sa phictiúr**
- f.) Tréithe an duine: a.) Tá súile X aige/ aici b.) Tá gruaig X air / uirthi / Is duine ard /beag é / í.

Ceapaim go dtéann an íomhá seo leis an amhrán XYZ.
Níor chuala mé ainm an amhráin seo riamh. Táim idir dhá
chomhairle faoin amhrán seo.
Cuireann an achoimre seo an t-amhrán **[AN TEIDEAL]** i gcuimhne dom. Cúpla Réamhfhocal



An Cárta Teanga : An Traein faoin Talamh

Na Dathanna



Gorm /buí glas /dearg

Tá dath X ar an líne seo.

Ag déanamh tomhais
Ceapaim / Sílim / Measaim go bhfuil tú ag caint faoin XYZ

Leideanna le cur síos a dhéanamh ar na háiseanna

1.) Cad a dhéanann daoine san áit seo?
2.) Cathain a mbíonn an áit seo ar oscailt?
3.) Cé chomh minic agus a théann daoine go dtí an áit seo? (gach lá, gach seachtain, go minic, go hannamh
4.) An bhfuil áit mar sin in aice leis an scoil?
5.) An áit ciúin nó glórach é seo?
6.) An féidir leat rudaí a cheannach san áit seo?

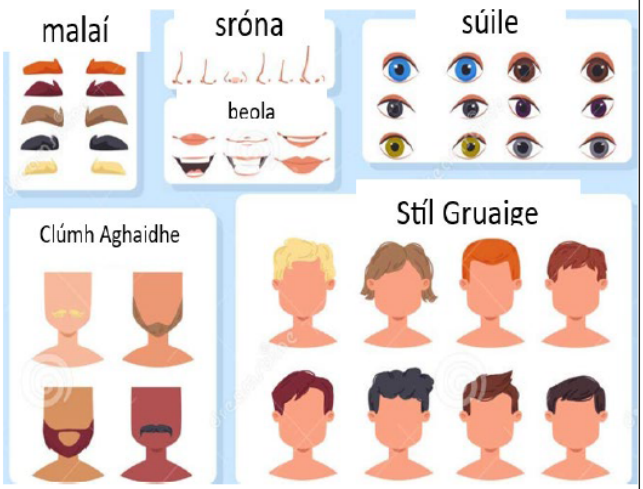
An bhfuil tú ag caint faoin XYZ?
(An chopail cheisteach) : An siopa é?/ An spórtlann í?

Is siopa é (ráiteas dearfach)
Ní spórtlann í (ráiteas diúltach)

An Chopail Dhearfach: Is é (freagra)
An Chopail Dhiúltach: Ní hé (freagra)

Cárta Teanga don Tasc ar an Abhatár

Tá súile gorma (nó aon dath eile) agam.
Tá gruaig fhionn (nó aon dath eile) agam.
Is duine maol mé.
Is seanbhean mé
Is fear/bean óg mé
Ceapaim go bhfuil m'aghaidh caol /leathan
Is maith liomsa mo smig
De ghnáth caithim .....
(Labhair faoi na héadaí anseo: AM PLEANÁLA
Tá dath gorm /glas/dearg ar mo gheansaí / chaipín /léine/t-léine/ hata
Níl radharc mo súl iomlán céad fán gcéad
Tá muineál fada/tanaí/leathan orm.
Caithim XYZ ag mé ag obair
Stór focal: culaith / carbhat / geansaí / blús
Culaith agus carbhat
Tá gruaig / chatach / fhada /ghearr (nó aon aidiacht eile) orm.



Aguisín V

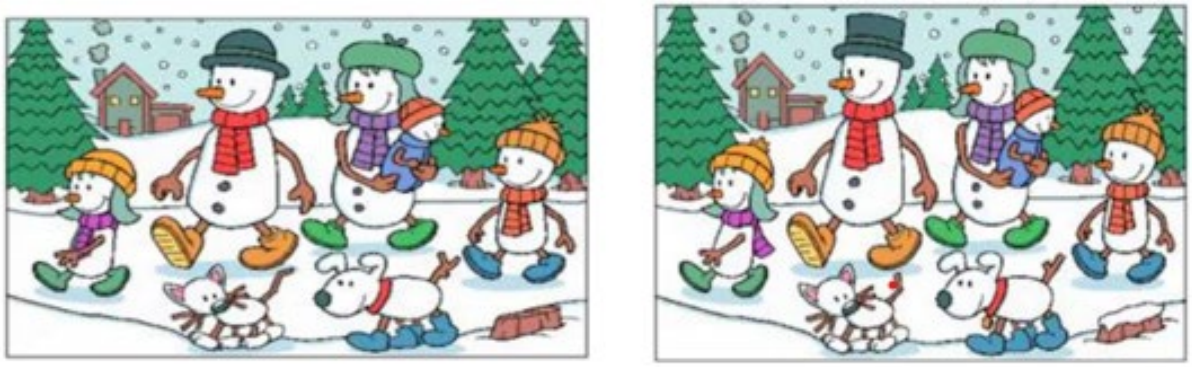
Aimsigh an Difear

https://worldofprintables.com/difficult-spot-the-difference-games/#Difficult-Spot-The-Difference-Games

Ceann éasca le tosú



Níos deacra agus ag teacht le tréimhse sa Scoilbhliain



Ceann dúshlánach le déanamh nuair atá taithí acu ar an tasc



Aguisín W

An Pacáiste Oibre don Tasc: *Cad is Ainm Dom*?

Cad is ainm dom? (Intreoir)

Is leagan den chluiche Guess Who atá i gceist sa tasc seo. Beidh na scoláirí ag imirt i mionghrúpaí agus tá na huimhreacha iomlán solúbtha. Tá seacht leathanach dhifriúla san fhillteán don tasc mar aon le ceann eile (leathanach an mhúinteora) atá ann don ghríosú. Is féidir úsáid a bhaint astu le cuarda (circuit). Is féidir tairbhe a bhaint as an iomaíocht. Sa tasc seo tá deiseanna ann le cleachtadh a dhéanamh ar na tréithe fisiciúla (an ghruaig, na súile agus ar aile). Mar aon leis seo beidh na scoláirí ag plé le dathanna agus mar chuid den phleanáil beidh siad in ann stór focal nua a aimsiú san fhoclóir nó ar líne. Bhí na leathanaigh seo ar fad ar fáil mar fhoinse oscailte ar an suíomh idirlín pinterest.com

Chritéar den Fhoghlaim Thascbhunaithe um Theanga (FTBT/TBLT)

An bearna eolais = Roghnaíonn na scoláirí carachtair ón leathanach agus ní deirtear é leis na daoine eile (is féidir stiallacha páipéir a chur i gcupán leis seo a dhéanamh ach níl aon ghá leis sin)

Idirbheartaíocht lánbhrí = Nuair a roghnaíonn scoláire carachtar ón leathanach caithfidh an scoláire cur síos a dhéanamh ar an gcarachtar ach níl cead acu an t-ainm a lua mar chuid den chur síos.

Sprioc & sprioctheanga: Is cluiche é seo agus is féidir é a imirt in aghaidh an chloig nó scór a choimeád ag gach bord (Faigheann an duine a roghnaíonn an t-ainm ceart an pointe má tá tú ag baint úsáid as scór don chluiche seo.)

<u>An túsphointe (an gríosú tosaigh)</u> Is féidir íomhá a fháil ar an idirlíon nó úsáid a bhaint as “leathanach an mhúinteora” don ghríosú.

1.) Cén dath gruaige atá ar an duine seo? e.g Tá ghruaig ghorm orm (cuir béim ar an séimhiú sa ghorm agus béim ar an bhfocal orm)
2.) Cén dath súile atá ag an duine seo? e.g Tá súile gorma acu/ag an mbean seo/ ag an bhfear seo: (Cuir béim ar an uimhir iolra)
3.) Cad iad na daoine sa phictiúr seo atá ag caitheamh spéaclaí? (Tá cúigear ann: Charlie, Denise, Giselle Kevin and Raymond)
4.) Cé hiad na daoine a bhfuil caipín nó hata orthu? (Tá cúigear i gceist: Adam, Heidi, Sophia, Stephen and Petra)
5.) Cad a thugaimid ar an rud atá á chaitheamh ag Yvette ina cuid gruaige? (Is banda gruaige é)

Mír 1 An Réamhthasc

1. Roinn an rang i ngrúpaí de cheathrar (chomh fada agus is féidir)
2. Más féidir socraigh an troscán sa seomra i bhfoirm cuarda (nó lig do na scoláirí é sin a dhéanamh!!!)
3. Nuair atá an troscán réidh cuir leathanach (béal faoi) ag gach stáisiún mar aon le leathanach bán don scór a choimeád in ord.
4. Nuair atá daoine ina suí ag gach stáisiún iompaigh na leathanaigh ionas go mbeidís aghaidh in airde.
5. AM PLEANÁLA: Tabhair 3 nó 4 nóiméad do dhaoine chun stór focal a aimsiú don bhabhta a bhaineann leis an leathanach sin (imreoirí spóirt, muintir Disney agus araile)
6. Tá ar gach grúpa tosaitheoir a roghnú (sin an chéad duine a dhéanann cur síos ar charachtar ón leathanach) agus athraíonn an duine seo i ngach babhta ionas go mbeadh
7. Má tá focal in úsáid nach dtuigeann daoine eile ba chóir don scoláire an focal sin a mhíniú agus cuir ina luí orthu chomh fada agus is féidir go bhfuil spás don gheáitsíocht agus an lánfhreagairt ghníomhach.

Mír 2 Roth an Taisc

8. Le linn an taisc beidh daoine ag cur síos ar charachtar agus níl a fhios ag na scoláirí eile cén carachtar atá i gceist. Cruthaíonn sé seo bearna eolais.
9. Ba chóir don mhúinteoir a bheith ar fáil ar bhonn teagmhasach chun ceisteanna a fhreagairt ach níl orainn teacht roimh na daltaí le linn an taisc chun cúrsaí cruinnis phlé. Lig dóibh a bheith ag caint agus iadsan I mbun idirbheartaíocht lánbhrí.
10. Beidh na daltaí ag fáil scór le linn an taisc agus tá súil againn go gcuirfeadh an comórtas leis an gcomhrá.
11. Más maith leat is féidir le scoláire amháin ón rang a bheith ar fáil chun stór focal a thabhairt do na daltaí eile nuair atá sin de dhíth. Bheadh an scoláire sin ina suí os comhair ríomhaire dá mbeadh an ról sin in úsáid agat mar chuid den tasc.
12. Cuir clog ar siúl agus bogann na grúpaí ó stáisiún go stáisiún gach uair a bhuaileann an clog.
13. Ba chóir do gach grúpa scór cruinn a choimeád don ghrúpa le linn an taisc.

Mír 5 (An Tuairisc)

14. Tagann an rang le chéile agus cuirtear liosta focal nua le chéile.
15. Is féidir tagairtí a dhéanamh don chopail agus cúrsaí cruinnis eile.

An Cárta Teanga

Seo cúpla leid do na tascanna



Is fear/bean mé
Is seanduine / daoine óg mé
Is ainmhí mé (baineann seo leis an leathanach leis na carachtair ó na scannáin)
Tá súile gorma (nó aon dath eile) agam Táim timpeall 50 bliain d'aois
Feicfidh tú go bhfuil mé ag caitheamh hata dearg
Imrím cispheile (nó aon spórt eile)
Tá gruaig fhada orm.
Is breá liom a bheith ag imirt gailf (nó aon spórt eile).
Téim ag snámh go minic
Is ón taobh dorcha mé



Muintir Disney



Is duine cróga mé.
Bíonn tuirse orm go minic.
Is cara le Sneachta Bán mé
An féidir linn aon rud a rá faoin srón?
An bhfuil tú i do bhall de theaghlach ríoga

Le tomhas a dhéanamh
Tuigim anois cé thusa
Ceapaim gur tusa [CUIR AINM ANSEO]
Níl aon amhras ach gur tusa [CUIR AINM ANSEO]

Freagraí ar an duine a dhéanann tomhas
Tá ceart iomlán agat
Is mise X tá an ceart agat
Is oth liom a rá ach tá tú mícheart

An Réamhthasc:

Tá leathanach múinteora ar fáil san fhillteán agus is féidir úsáid a bhaint as seo don réamhthasc nó mar rogha eile is féidir cur síos a dhéanamh ar na tréithe fisiciúla de cheiliúráin éagsúla ó shaol an spóirt, ceoil nó na scannánaíochta. Más maith leat ó thaobh cúrsaí ama de is féidir úsáid a bhaint as an malairt foghlama mar mhodh ullmhúcháin don tasc seo. Ansin is féidir stáisiún oibre a bhunú le gach leathanach san fhillteán agus cruthaíonn seo cuaird sa seomra le tairbhe a bhaint as an tasc

Timthriall an Taisc

Beidh ceathrar (nó mar sin) ag gach stáisiún. Ba chóir do gach grúpa leathanach bán a fháil agus úsáid a bhaint as sin mar clár scór le colún do gach duine sa ghrúpa. Beidh siad ag fanacht ag an stáisiún ar feadh tréimhse (bain úsáid as clog agus cloigín chun a tréimhse sin a bhainistiú). Beidh na scoláire ag bogadh ó stáisiún go stáisiún agus tógann siad an leathanach (clár na scór) leo gach uair a bhogann siad.

An Phleanáil

Mar a luadh thuas is féidir úsáid a bhaint as an téacsleabhar agus as an malairt foghlama (*flipped classroom*) mar ullmhúchán don tasc seo. Nó má tá sé níos fearr ó thaobh cúrsaí ama is féidir roinnt ama a chaitheamh sa seomra ranga leis an daltaí i mbun oibre leis na leabhair agus na foclóirí le teacht ar an stór focal ón leathanach nach bhfuil ar eolas acu. Tóg mar shampla croiméal = moustache: Is féidir leis na daltaí obair a dhéanamh le chéile mar mheitheal chun an cuid seo den tasc a chur i gcrích. IS FÉIDIR É SEO A DHÉANAMH ag tús gach.

An Cluiche (An Tasc)

Cuireann duine difriúil ón ngrúpa tús le gach babhta agus roinneann siad mionphictiúr (is féidir úsáid a bhaint as stiallacha páipéir ach níl aon ghá leis sin). Má dhéanann duine eile tomhas agus má tá an ceart acu faigheann an duine sin pointe agus bogann tú ar aghaidh go dtí an chéad scoláire eile agus iad ag cur síos ar phictiúr eile ón leathanach. Má dhéanann duine dhá thomhas mícheart tá siad as an imirt don bhabhta sin. Déantar é seo le srian a chur ar daoine atá ag dul sa seans arís agus arís eile chun pointí a fháil.

An tIarthasc: Fócas ar Fhoirm na Teanga (Loewen, 2018)

Cuir fáilte roimh cheisteanna ó na daltaí

Is fearr don fhoghlaim go mbeadh na pointí faoi stiúir na scoláirí chomh fada agus is féidir.

Tá spás le cleachtadh a dhéanamh ar an dathanna agus iad a cheangail le inscne an ainmfhocail

Mar aon leis sin tá spás le cleachtadh a dhéanamh ar na tréithe pearsanta (gealgháireach, feargach, cróga, láidir agus araile). Bíonn an dul cainte sin tábhachtach nuair atá freagairt phearsanta á scríobh ag na daltaí.

Tuairimí i gcomhair gníomhaíochtaí leantacha

Is féidir leis na daltaí macasamhail fhíorúil (abhatáir) a dhearadh ar an suíomh idirlín (www.avatarmake.com)

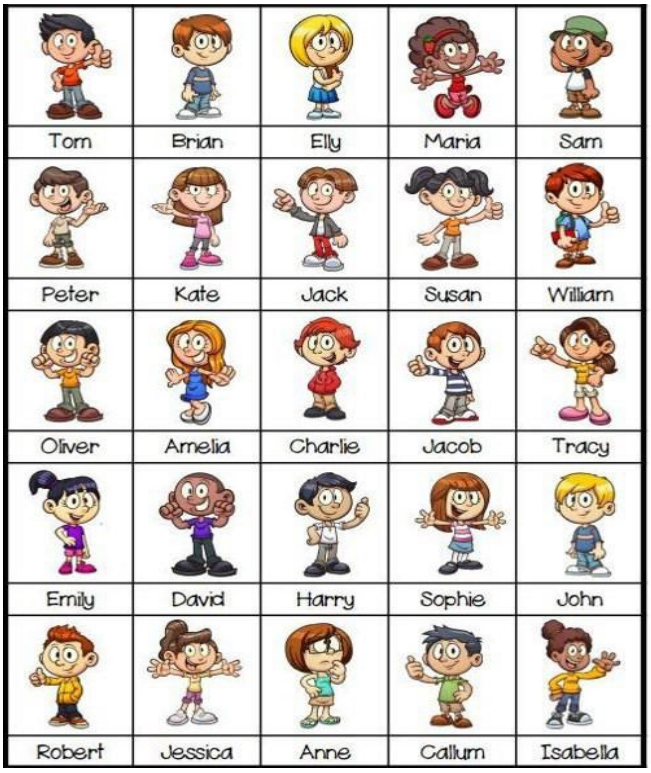
Is féidir leo leathanach don chluiche a dhearadh bunaithe ar an daoine is fearr leo ó shaol an cheoil nó ó shaol an spóirt

Mar chleachtadh ar an scríbhneoireacht is féidir le scoláire A cur síos a dhéanamh ar mionphictiúr agus caithfidh na daltaí eile tomhas a dhéanamh ar an mionphictiúr atá i gceist. Is féidir rudaí a scríobh faoin bpearsantacht mar aon leis na tréithe fisiciúla.

Clár Éagsúla: *Cad is Ainm* dom?

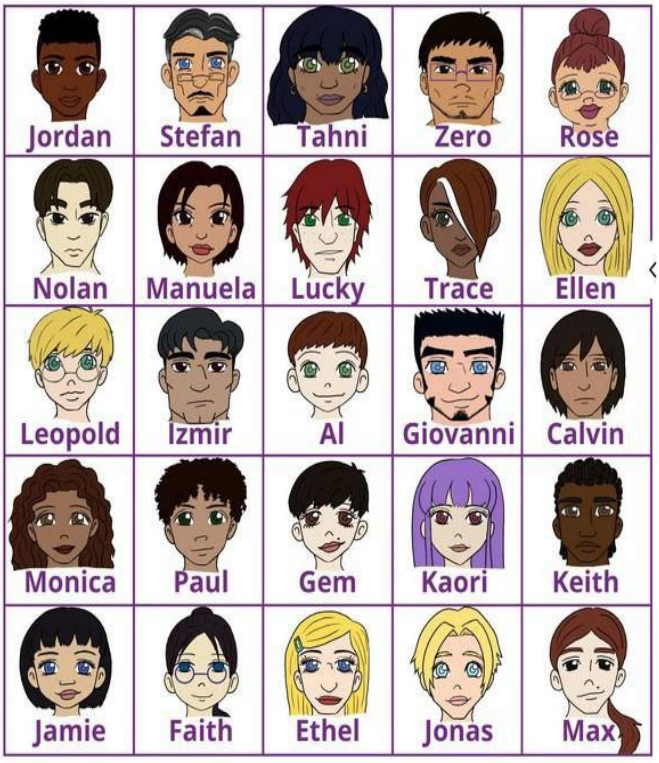
Daoine Beaga

Foghlaithe Mara



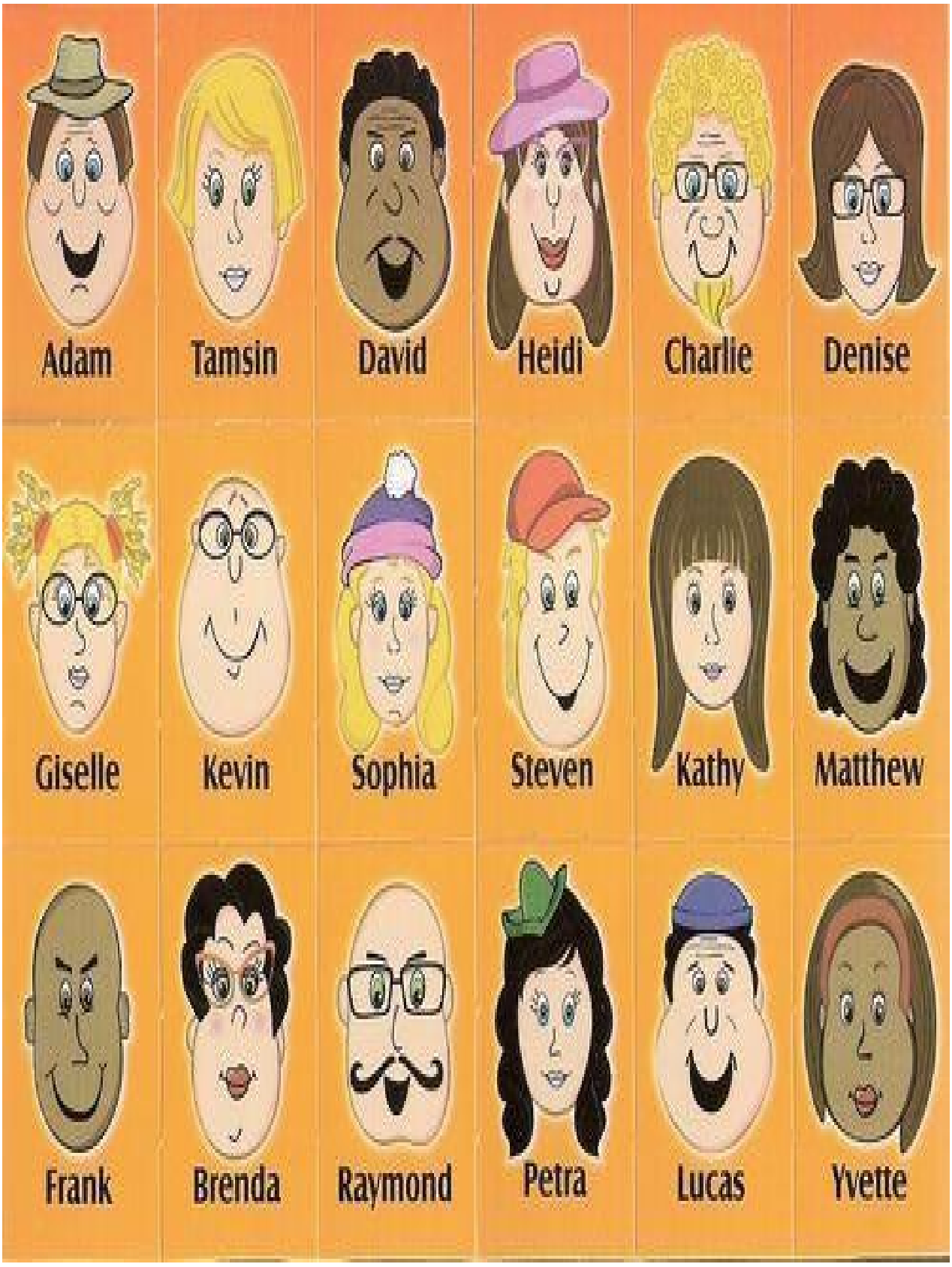


Déagóirí





Leathanach Taispeána an Mhúinteora



Aguisín X

Bileog Anailíse na Scoláire don Iarthasc.

FTBT

An Fhoghlaim Thascbhunaithe um Theanga

Nótaí don Tuairisc

Ainm an Dalta: _____

Dáta: _____

Ainm an Tasc: _____

Nathanna a bhí uait don tasc ach nach raibh ar fáil duit 1. 2. 3. 4. 5.	
Stór Focal (nach raibh ar fáil san fhoclóir)	Stór focal a d'aimsigh tú le linn an taisc
Briathra (cuir Gaeilge nó Béarla anseo)	Ceist / nóta faoi Aimsir nó Pearsa
1. 2. 3. 4. 5.	
Ceist / Pointe Gramadaí Cad a tharlaíonn leis an réamhfhocail "sa": Cuirtear séimhiú ar an ainmfhocal	
Sampla den Tuiseal Ginideach a bhí in úsáid agat sa tasc seo	
Rudaí a d'fhoghlaim tú (faoin nGaeilge nó go ginearálta) le linn Timthriall an Taisc	

Aguisín Y

Dhá Leagan den Chárta Teanga don Traein faoin Talamh

An Cárta Teanga : An Traein faoin Talamh

Na Dathanna



Gorm /buí glas /dearg

Tá dath X ar an líne seo.

Ag déanamh tomhais
Ceapaim / Sílim / Measaim go bhfuil tú ag caint faoin XYZ

Leideanna le cur síos a dhéanamh ar na háiseanna

1.) Cad a dhéanann daoine san áit seo?
2.) Cathain a mbíonn an áit seo ar oscailt?
3.) Cé chomh minic agus a théann daoine go dtí an áit seo? (gach lá, gach seachtain, go minic, go hannamh
4.) An bhfuil áit mar sin in aice leis an scoil?
5.) An áit ciúin nó glórach é seo?
6.) An féidir leat rudaí a cheannach san áit seo?

An bhfuil tú ag caint faoin XYZ?
(An chopail cheisteach) : An siopa é?/ An spórtlann í?

Is siopa é (ráiteas dearfach)
Ní spórtlann í (ráiteas diúltach)

An Chopail Dhearfach: Is é (freagra)
An Chopail Dhiúltach: Ní hé (freagra)

An Cárta Teanga: An Traein faoin Talamh

Tá abairt sa liosta seo ag dul le gach stáisiún ar do leathanach féin.

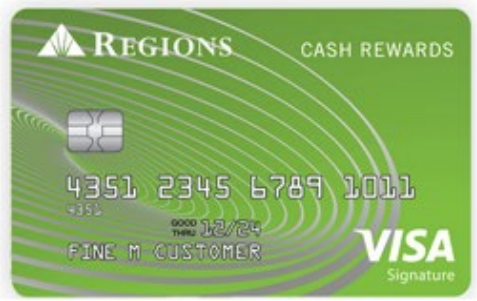
1. Téann daoine nuair atá siad tinn agus oibríonn dochtúirí.
2. Téann daoine ag snámh san áit seo. Oibríonn gardaí tarrthála ann.
3. Is siopa mór é seo agus ceannaíonn tú bia agus go leor rudaí eile ann.
4. Fánann daoine thar oíche agus bíonn bia agus deochanna ar fáil
5. Fadó fadó bhí rí ina chónaí san áit seo
6. Déanann daoine staidéar agus tógann siad leabhar amach ar feadh seachtaine nó dhó.
7. Oibríonn múinteoirí san áit seo agus bíonn na daltaí ag foghlaim rudaí nua gach lá. 8. Imríonn dhá fhoireann cluichí in aghaidh a chéile. (peil, sacar, iomáint nó rugbaí)
9. Fágann daoine airgead le bheith cinnte go bhfuil an t-airgeadh sábháilte.,
10. Téann daoine chun cúpla paidir a rá. Bíonn bainiseacha agus sochraid ar siúl.
11. Téann daoine nuair atá siad ag eitilt go tír éigin eile
12. Téann daoine chun bus a fháil go dtí áiteanna eile i bPoblacht na hÉireann.
13. Téann tú chun bualadh le daoine amuigh faoin spéir agus go minic bíonn lachain ina chónaí.

Aguisín Z

Na Frapaí don Tasc: Athnuachan Cánach

















Honda Maistro Uimhir Fhonn = 312457

Volkswagen Beetle Uimhir Fhonn = 215427

Toyota Hiace Uimhir Fhonn = 851221

An Comhlacht	Allianz
C2 Rannóg 2	gluaisrothar
Críochnaithe (ag dul in éag)	05 / 05 /2025
Uimhir ghutháin	00121 423427720
Uimh Pol Árac	A423BC

An Comhlacht	AXA
C2 Rannóg 2	Carr **Príobháideach**
Críochnaithe (ag dul in éag)	27 / 11 /2025
Uimhir ghutháin	00353 61282820
Uimh Pol Árac	PQ1478LL
An Comhlacht	FBD
C2 Rannóg 2	**Tarracóir**
Críochnaithe (ag dul in éag)	03 / 04 /2025
Uimhir ghutháin	0035361 4521987
Uimh Pol Árac	XY9124BB
Uimh Pol Árac	180524XYQ
An Comhlacht	Its4women
C2 Rannóg 2	gluaisrothar
Críochnaithe (ag dul in éag)	02 /11/2025
Uimhir ghutháin	00121 423427720

John Deer Model 60 Uimhir Fhonn = 104537









RF100 FOIRM IARRATAIS MÓTARCHÁNACH LE HAGHAIDH FEITHICLE (Cé is moite de ghluaisrothar)

Líon isteach na sonraí agus tabhair an fhoirm seo isteach chuig an Oifig Mótarchánach mar aon leis an admháil a fuarthas um chlárú ón NCTS. IARRATAS: Déanaim iarratas ar cheadúnas (Diosca Mótarchánach) don fheithicil a bhfuil cur síos uirthi.

A. SONRAÍ NA FEITHICLE

1. Déanamh
2. Múnla
3. Cur Síos Breise/Cineál Cabhlach
4. Dath(anna) | CO2 | 5. Toilleadh Innill (cc)
6. Uimhir Innill
7. Uimhir Fosaidh
8. Foinse/Cineál Innill / Breoslaí Cumhachta | CO2 | 9. Astaíochtaí CO_2 (g/km)
10. Cód Staitisticúil
11. Treoir/Treoracha um Chineálcheadú AE
12. Líon Suíochán | 13. Líon Fuinneog
14. Uimhir Chláraithe / Dáta an Chéadchláraithe sa Stát. (LLMMBB)
15. Uimhir Admhála (más cuí)

B. SONRAÍ AN ÚINÉARA (BLOCLITREACHA AMHÁIN)

Teideal: An tUasal, srl.
Céadainm (neacha)
Sloinne
Ainm Cuideachta
Seoladh
Baile/Cathair
Contae | EIRCODE
Uimhir Teil.

C. SONRAÍ MÓTARCHÁNACH – AICME CÁNACH

(Cuir tic, de réir mar is cuí)

Príobháideach ☐ Tarraicéir Talmhaíochta ☐
Earraí ☐ Feithicil Mhór Seirbhíse Poiblí ☐
Meáchan gan lasta (kg) ☐☐☐☐☐ Toilleadh Suíochán (gan an tiománaí a áireamh) ☐☐☐
An mbeidh feithicil a úsáid chun earraí a iompar daoine eile ar luach saothair? Úsáidfear ☐ Ní úsáidfear ☐
Hacnaí ☐ Dumpaire Beag ☐
Tacsaí ☐ Toilleadh Scipe (m^3)) ☐☐☐☐
DÍOLMHAITHE (tabhair an fáth) ☐
Faoi Úinéireacht Stáit ☐ Seirbhísí dóiteáin ☐
Dioplómaitiúil ☐ Tiománaí/Paisinéir faoi mhíchumas ☐
Eile (Sonraigh le do thoil)
AICME CÁNACH EILE (Sonraigh le do thoil)

D. SONRAÍ ÁRACHAIS

Ainm na Cuideachta Árachais (Ní Bróicéar)
Dáta éaga an teastais árachais faoin Acht um Thrácht ar Bhóithre, 1961, arna leasú (LLMMBB)
Uimhir Polasaí

E. TRÉIMHSE MÓTARCHÁNACH

Tréimhse Neamhúsáide (más cuí, féach ar rannóig 1 agus 3E thall).
Mí Bliain chuig Mí Bliain (MMBB chuig MMBB)
Tréimhse Riaráistí (Más infheidhmithe)
Mí Bliain chuig Mí Bliain (MMBB chuig MMBB) €
Diosca Cánach: On gcéad lá de (Mí Bliain MMBB)
Tréimhse Diosca Cánach atá ag teastáil (Cuir tic i mbosca AMHÁIN) 3 mhí ☐ €
6 mhí ☐ Iomlán
12 mhí ☐ €

F. ÚSÁID OIFIGIÚIL AMHÁIN

INS ☐	Airgead Tirim €		Dáta a Fuarthas
	Selc €		
KG ☐	PO €		
SB ☐	Dréacht Bainc €		
PSV ☐	Eile €		
EXMT ☐	Sólnseáil €		

Litir Diosca ☐ Dáta Eisithe (LLMMBB)

G. DEARBHÚ

Dearbhaím go bhfuil na sonraí atá tugtha ar an bhfoirm seo ceart.

Síniú: (Féach Nóta G)

Dáta: / /

H. ROGHANNA UM ÍOCAÍOCHTAÍ CÁRTA

Uimhir Chláraithe | Cineál Cárta: Master Card ☐ M/Card Debit ☐ VISA ☐ VISA Debit ☐
Ainm Shealbhóir an Chárta
Sealbhóirí Cárta Seoladh:
Uimhir Cúntas an Cárta:
Síniú Úinéir an Cárta
Cárta Dáta Éaga: (LLMMBB)
Uimhir Teil.

RPC01442_GA_WB_L1