Tionchar Phróifíl an Fhoghlaimeora Teanga ar Shealbhú na Gaeilge

Tionchar Phróifíl an Fhoghlaimeora Teanga ar Shealbhú na Gaeilge

Belinda McHale & Lisa Ní Fhlatharta

Comhthéacs an Taighde

Tá go leor gnéithe éagsúla a chaithfear a chur san áireamh sa rang teanga, gnéithe a éascaíonn an próiseas foghlama agus a mheallann an foghlaimeoir chun páirt ghníomhach agus féinriartha a ghlacadh san fhoghlaim sin. Leagtar go leor béime sa lá atá inniu ann ar mhúnlaí agus ar theoiricí sealbhaithe teanga chun a leithéid a bhaint amach go rathúil. Mar sin féin, bíonn tionchair sheachtheangeolaíochta ann freisin a chruthaíonn bac nó constaic do go leor foghlaimeoirí: imní, faitíos agus féineacht teanga *(language ego)* an fhoghlaimeora, an tionchar a bhíonn ag na nithe seo ar straitéisí foghlama agus ar shealbhú rathúil na teanga, mar aon leis an gcaidreamh a bhíonn ag an bhfoghlaimeoir aonair leis an teagascóir agus lena chomhfhoghlaimeoirí araon. Déanfar iniúchadh sa pháipéar seo ar ghrúpa foghlaimeoirí ag leibhéal B1 de Chomhchreat Tagartha na hEorpa um Theangacha (leibhéal tairsí) agus scrúdófar tionchar a gcuid próifílí teangeolaíochta ar shealbhú na Gaeilge. Is cúrsa cumarsáideach é an Dioplóma sa Ghaeilge (B1) ina ndéantar na scileanna atá insealbhaithe ag an bhfoghlaimeoir cheana a fhorbairt agus a leathnú ionas go mbeidh ar a chumas é féin a chur in iúl go sásúil i réimse níos leithne comhthéacsanna (OÉ Gaillimh, 2012). Díreofar ar na gnéithe seachtheangeolaíochta a d'fhéadfadh cur isteach ar rathúlacht an tsealbhaithe teanga, ar thábhacht na timpeallachta foghlama agus ar ról an teagascóra sa phróiseas sealbhaithe teanga.

Baineadh feidhm as cás-staidéar mar mhodheolaíocht chun an taighde seo a chur i gcrích toisc go n-éascaíonn sé iniúchadh a dhéanamh ar phróifíl ghrúpa beag foghlaimeoirí teanga mar aon le dinimicí na timpeallachta foghlama a scagadh go mion (Denscombe, 1998: 31). Chuathas i muinín chomhairle an údair thuas in athuair, áit a maíonn sé:

> *Researchers can make the strategic decision to concentrate their investigation on one or a few cases in order to allow greater depth to their research, more attention to the dynamics of the situation, better insights that come from a detailed knowledge and understanding of a specific example* (Denscombe, 2010: 186).

Mar mhodhanna taighde, dáileadh ceistneoirí ar na rannpháirtithe, baineadh úsáid as cáipéisíocht oifigiúil de chuid an Dioplóma (B1), agus reáchtáladh seisiúin aiseolais fhoirmithigh go leanúnach sna ranganna freisin. Caitheadh trí sheimeastar i mbun breathnóireachta leis an ngrúpa atá anois sa dara bliain B1 agus seimeastar amháin i gcás iad siúd atá sa chéad bhliain faoi láthair, agus is iad beirt údar an ailt seo atá ag teagasc ar an gcúrsa. Dáileadh ceistneoirí ar 19 nduine ón gcéad agus ón dara bliain B1 araon agus rinneadh 13 cinn díobh sin a chomhlánú.

Mar chuid de spriocanna foghlama an Dioplóma sa Ghaeilge (B1), luaitear go mbeidh ar chumas an mhic léinn é féin a chur in iúl i suíomhanna a bhfuil an Ghaeilge mar theanga chumarsáide iontu; a chuid tuairimí faoi ábhair éagsúla a chur in iúl go soiléir; spriocanna foghlama a leagan amach dó féin agus féintreoir i leith fhoghlaim na teanga a chothú (OÉ Gaillimh, 2012). Scrúdófar na spriocanna seo i gcomhthéacs eispéireas foghlama na rannpháirtithe agus déanfar tuairimí agus féinanailís na bhfoghlaimeoirí seo a scagadh i gcomhthéacs na trialach pearsantachta, *Myers-Briggs Type Indicator* (a ghlaofar MBTI air as seo amach) a foilsíodh den chéad uair i 1962. Bunaíodh MBTI ar theoiric na dtréithe síceolaíochta a chuir an síciatraí Eilvéiseach, C.G. Jung, i láthair sna fichidí (Myers & Briggs Foundation, 2015: ar líne). Is ó pheirspictíocht an fhoghlaimeora eisdírithigh agus indírithigh a luaitear i MBTI a bheidh go leor den anailís bunaithe.

An Timpeallacht Foghlama i gcomhthéacs Theoiric an tSealbhaithe Teanga

Mar a luadh thuas, tá an-tábhacht ag baint le múnlaí agus teoiricí sealbhaithe teanga i láthair na huaire agus déantar tagairt go minic do mhúnla Krashen (1982), nó Múnla an Mhonatóra (*Monitor Model*), mar a thugtar air. Mar chuid den mhúnla seo[1], molann Krashen gur cheart go mbeadh an teagascóir ar an eolas faoi hipitéis an scagaire mhothaithigh, ar mhaithe leis an timpeallacht chuí foghlama a chothú d'fhoghlaimeoirí. Éascaíonn timpeallacht ina bhfuil leibhéal íseal buartha agus cosantachta sealbhú teanga, áit a bhfuil an '*affective filter*' nó an scagaire mothaitheach íseal. Is éard atá i gceist leis an scagaire mothaitheach '*metaphorical barrier that prevents learners from acquiring language even when appropriate input is available. "Affect" refers to feelings, motives, needs, attitudes, and emotional states*' (Lightbrown & Spada, 2011: 36). Breathnófar níos mine air seo arís, áit a bpléifear tionchar an scagaire seo ar rannpháirtithe an taighde.

Tráchtann Ehrman (luaite in Lightbrown & Spada, 2011) ar ghné mhothaitheach eile a chaithfear a chur san áireamh i ndioscúrsa an tsealbhaithe teanga agus é ag scagadh choincheap na féineachta teanga. Pléann sé na teorainneacha féineachta teanga a bhíonn ag an bhfoghlaimeoir. Maíonn sé go mbíonn féineacht teanga níos láidre ag foghlaimeoirí faoi leith agus go mbíonn féineacht níos laige ag foghlaimeoirí eile. Cé nach bhfuil aon fhianaise ann a léiríonn go bhfuil ceachtar den dá fhéineacht níos tairbhí, níos fiúntaí ná níos rathúla ná a chéile i bpróiseas an tsealbhaithe teanga, áitíonn Ehrman go mbíonn ar an bhfoghlaimeoir leochaileach agus ilchiallach, a bhfuil féineacht teanga níos laige aige, bealaí éagsúla a aimsiú chun a chuid spriocanna teanga a bhaint amach. Is de bharr na héagsúlachta seo a bhíonn ar an teagascóir a bheith airdeallach agus feasach ar fhéineacht teanga uathúil na bhfoghlaimeoirí chun freastal ar na sainriachtanais foghlama atá acu.

Soiléiríonn Swain tábhacht an aschuir theanga sa phróiseas foghlama: (a) trí labhairt na sprioctheanga, is féidir le foghlaimeoirí botúin a thabhairt faoi deara; (b) is deis é an t-aschur chun an teanga a thriail agus a choisteáil; (c) is bealach é le machnamh a dhéanamh ar an bpróiseas foghlama agus ar a ndul chun cinn féin (1985). Bunaíonn Long a mhúnla sealbhaithe teanga féin, Hipitéis na hIdirghníomhaíochta (1983 & 1996), ar an teoiric seo, hipitéis a eascraíonn as peirspictíocht na cognaíochta agus an tógachais. Molann sé go

1 Tá cúig hipitéis éagsúla mar chuid den mhúnla seo ach níltear ach ag díriú ar cheann amháin go príomha sa taighde seo.

bhfuil idirghníomhaíocht chumarsáideach éigeantach i gcomhthéacs shealbhú an dara teanga agus tá sé thar a bheith tábhachtach don teagascóir teanga a bheith ar an eolas faoin teoiric seo agus í i mbun gníomhartha cumarsáide sa rang. Is i gcomhthéacs an dá mhúnla sealbhaithe teanga thuas mar aon leis an triail phearsantachta, MBTI, a dhéanfar próifíl na bhfoghlaimeoirí teanga a scagadh anois chun tionchar a gcuid pearsantachtaí ar shealbhú na Gaeilge a mheas.

Féinanailís na bhFoghlaimeoirí

Nuair atáthar ag trácht ar urchoilleadh agus ar choincheap na féineachta teanga, deirtear: *'Anyone who has learned a foreign language is acutely aware that second language learning actually necessitates the making of mistakes. But mistakes can be viewed as threats to one's ego'* (Lightbrown & Spada, 2011: 159). Tá sé suntasach gur chuir seachtar foghlaimeoirí as trí rannpháirtí dhéag a raibh teangacha Eorpacha eile sealbhaithe acu in iúl nár chuidigh an réamhthaithí a bhí acu ar shealbhú teangacha leo agus iad ag foghlaim na Gaeilge. Luaigh siad:

> *'I tend to avoid conversations a lot as I do not feel that confident with them'.*
>
> *'[I'm] often afraid of being wrong'.*
>
> *'I don't feel I know enough – I'm too paralysed to speak'.*
>
> *'For the most part I would be very conscious and wary of making mistakes, but I feel very comfortable in the B1 class and more willing to take risks'.*
>
> *'I do not feel very confident speaking and do not push myself'.*

Dar le Boud: *'we must explore experience in order to learn new things from it'* (luaite in Bransford et al, 2000: 10), ach ní thagann an seachtar rannpháirtithe thuas leis an dearcadh sin:

> *'They* [teangacha eile] *do not help with my Irish. I never reference them in my learning'.*
>
> *'I have learnt French but have not found it helpful. I struggle to learn Irish as opposed to French'.*
>
> *'Can't say they have helped me really as Irish is different!'*

Bréagnaíonn na tuairimí seo go leor den teoiric a bhaineann le dioscúrsa an ilteangachais mar a shonraíonn Ó Laoire nuair a deir sé: 'Tá fianaise áirithe go bhfuil cumas níos solúbtha smaointeoireachta acu [na foghlaimeoirí], go bhfuilid níos fearr i mbun coincheapaithe, go bhfuilid níos oscailte' (2005: 24). Léiríonn na tuairimí thuas chomh maith easpa feasachta na bhfoghlaimeoirí ó thaobh straitéisí foghlama a athchúrsáil agus a úsáid i suíomhanna éagsúla foghlama lasmuigh den timpeallacht inar bhain siad úsáid astu den chéad uair. Léiríonn na dearcthaí seo leibhéal praiticiúil foghlama, agus sainmhíníonn Huttunen a bhfuil i gceist leis sin: *'This is a here-and-now experience: there is no proper analysis and links are not made with wider contexts'* (1996: 125). B'fhéidir gur faoin teagascóir atá sé, áfach, aird na bhfoghlaimeoirí a tharraingt ar na straitéisí seo agus iad a chumasú chun na straitéisí a úsáid níos minice i suíomhanna éagsúla foghlama. Déanfar plé níos mine ar ról an teagascóra amach anseo.

Rinne seisear rannpháirtithe iad féin a rangú mar fhoghlaimeoirí indíritheacha agus cúiseanna éagsúla acu ina leith:

> *'Sometimes, working on your own helps you to concentrate more on your own work'.*
>
> *'I like to work problems out for myself where possible. I generally find it easy to concentrate when working on a task'.*
>
> *'I can work a lot on my own and I prefer it'.*
>
> *'I am introvert. Spend a lot of time thinking & trying to work things out'.*
>
> '*I feel I need to know a certain amount before I can launch forth into conversation and so, it's up to me to learn vocabulary, grammar, etc.'*

Dar le Ehrman (1999) gurb é seo an míbhuntáiste is mó a bhaineann le foghlaimeoirí indíritheacha, agus léirítear é seo go sonrach sna tuairimí thuas, an gá atá le smaointe a phróiseáil sula dtugtar faoi iad a chur in iúl '*which sometimes leads to avoidance of linguistic risks in conversation*' (luaite in Brown, 2007: 178). Tagann Brown leis an méid seo mar aon le dearcadh Lightbrown & Spada (2011) nuair a áitíonn sé:

> *Inhibitions, or building defences around our egos, can be a detriment. Risk taking is an important characteristic of successful learning of a second language. Learners have to be able to gamble a bit, to be willing to try out hunches about the language and take the risk of being wrong* (2007: 160).

D'áitigh ceathrar foghlaimeoirí go raibh siad sásta dul sa seans nó, mar a thugann Brown air thuas, '*take the risk of being wrong*' (2007: 160) agus iad á rangú féin mar fhoghlaimeoirí eisdíritheacha. Bhí an méid seo le rá acu:

> *'I feel that if you get something wrong, you'll remember and usually won't make the same mistake again'.*
>
> *'I like the sound of this language and enjoy using/trying new words'.*
>
> *'Don't mind trying things out that are not correct if I benefit in the learning process'.*
>
> *'If I don't try, I'll never know how much I know'.*

Cé go bhfuil an chuma ar na foghlaimeoirí seo go bhfuil siad muiníneach agus '*willing to try out hunches about the language*' (Brown, 2007: 160), mar sin féin, nascann Myers & Briggs (luaite i Brown, 2007: 179) míbhuntáiste leis an gcineál seo foghlaimeora a bhíonn '*dependent on outside stimulation and interaction*'. Tar éis a bheith ag plé chomh dlúth sin leis an dá rang seo agus a bheith i mbun breathnóireachta orthu, tháinig sé chun solais go mbíonn na foghlaimeoirí, fiú iad siúd atá eisdíritheach, ag brath go mór ar an teagascóir chun seilbh a ghlacadh ar ghníomhaíochtaí ranga agus chun cinntí a dhéanamh. Ní raibh siad inniúil ar a bheith ag obair as a stuaim féin gan spreagadh a thabhairt dóibh roimh ré.

Tráchtar ar ardspreagadh, ar fhéinmhuinín agus ar leibhéal íseal buartha mar chuid de hipitéis an scagaire mhothaithigh (Krashen, 1982). De réir na hipitéise seo, cruthaítear timpeallacht foghlama níos fabhraí má chothaítear na trí chúinse thuasluaite. Léirítear go bhfuil na foghlaimeoirí feasach ar na cúinsí seo agus iad ag tagairt don chaidreamh atá acu féin leis an teagascóir agus leis na foghlaimeoirí eile sa rang teanga. Luaigh siad:

> *'If you do not trust your teacher/feel respected by them learning is virtually impossible'.*
>
> *'I also think it's a real help to feel at ease with the teacher and class-mates, otherwise it's not an enjoyable experience'.*
>
> *'It is obviously daunting returning to the classroom as an adult, all the insecurities about seeming foolish/stupid resurface. A good rapport between the teacher and the whole class is essential for learning'.*
>
> *'It is important to get to know the teacher so that you feel comfortable asking questions or raising any issues you may have'.*

Cuimsítear dearcadh na bhfoghlaimeoirí thuas i dtuairim Race (2007) nuair a áitíonn sé:

> *Sociological research tells us repeatedly that it is human nature not to be involved with people we don't know. We might make a mistake, or look stupid, or be attacked. We will, however, get involved with people we do know. One key to working and learning with other people is, therefore, the ability to lower barriers and become friends with would-be strangers, while acknowledging differences and respecting different viewpoints* (126).

Tá sé follasach ó ráitis na bhfoghlaimeoirí mar aon le dearcadh Race (2007) go gcruthaítear suíomh agus timpeallacht foghlama atá taitneamhach agus tairbheach do na foghlaimeoirí má tá leibhéal íseal buartha ina measc. Bhí beirt, áfach, as trí fhoghlaimeoir déag nár cheap go raibh sé tábhachtach caidreamh maith a bheith acu leis na mic léinn eile sa rang. Dúirt duine amháin:

> *'For me, I just want to pass this Irish course for specific career reasons so it's not that important to me to know the other learners. I still would be friendly and helpful to them, but I wouldn't be going out of my way to chat and learn more from each other. However, if it was a course I really liked and I was really interested in, then I think it would be very important to get to know the other learners as you would all advance your own learning through each others' knowledge'.*

Léirítear neamhshuim an fhoghlaimeora áirithe seo mar aon leis an easpa spreagadh intreach, agus sonraítear gnéithe eile den neamhshuim seo sa rangú a dhéanann sí uirthi féin i MBTI faoi chatagóir na gcéadfaí. Is éard atá i gceist leis an gceann áirithe seo *'hard, systematic work, attention to detail, close observation'* agus easaontaíonn an foghlaimeoir seo leis an gcatagóir seo mar chur síos ar a pearsantacht féin nuair a áitíonn sí: '*not really, no time to do this unless I really need to, as in an exam'*. Cé go bhfuil an bheirt údar thar a bheith feasach ar thábhacht ról an teagascóra d'fhonn na foghlaimeoirí a spreagadh, tá sé soiléir ó na tuairimí seo gur dhúshlán a bheadh i gceist intinn an fhoghlaimeora áirithe seo a athrú. Tagraíonn Ushioda don spreagadh a mheallann mic léinn chun na foghlama nuair a deir sí:

> *From the teacher's perspective, 'motivation' is a question not of finding strategies and incentives to get learners to do what she wants, but of providing the right kinds of interpersonal support and stimulation so that learners will discover things they want to do for themselves* (2003: 96).

Léiríonn tuairimí an fhoghlaimeora seo thuas nach foghlaimeoir féinriartha í, go bhfuil sí ag brath go mór ar fhoghlaim straitéiseach nó ar fhoghlaim ar an dromchla agus go sainmhíníonn sí foghlaim na Gaeilge mar phróiseas ina bhfuil tús, lár agus deireadh; is cuma faoin méid tacaíochta agus spreagadh idirphearsanta a chuirtear ar fáil don fhoghlaimeoir áirithe seo, tá seans go sealbhóidh sí codanna faoi leith den teanga a theastóidh chun toradh maith a fháil ach go dtiocfaidh deireadh leis an bpróiseas sealbhaithe teanga nuair a bheidh an scrúdú sin thart.

Is í seo a leanas tuairim an dara foghlaimeoir faoin tábhacht a bhaineann le haithne a chur ar na mic léinn eile sa rang: *'Not too important for me to know other learners but certainly to learn from their input and value what they have to contribute'*. Cé nach gceapann sí go bhfuil caidreamh maith leis na foghlaimeoirí eile chomh tábhachtach sin, léiríonn sí san fhéinanailís a dhéanann sí i MBTI go bhfuil sí sásta a bheith i mbun cumarsáide leo nuair a áitíonn sí go bhfuil sí '*confident that it* [an teanga labhartha] *will become clear through practice and exposure'*. Léiríonn sí inspreagadh intreach chomh maith, atá in easnamh sa chéad fhoghlaimeoir, nuair a mhaíonn sí: '*I enjoy the sound and poetry of this language when I hear it spoken/sung. I aspire to speak it reasonably well one day!'*

Sonraítear an-difríocht idir an bheirt fhoghlaimeoirí seo agus tá sé thar a bheith dúshlánach don teagascóir atá ag plé le leibhéil éagsúla spreagthachta sa timpeallacht foghlama mar aon le pearsantachtaí iomadúla, féineachtaí láidre agus laga, urchoilleadh agus buairt. Tugtar faoi deara anseo ilghnéitheacht na timpeallachta mar aon le tnútháin agus éilimh na bhfoghlaimeoirí ar an teagascóir nuair a bhreathnaítear ar roinnt den anailís atá déanta acu anseo:

> *'Motivation slackens with too much familiarity so new methods help'.*
>
> *'It's important for me to feel encouraged'.*
>
> *'Relationship between teacher and student is very important. Teachers' negativity can cause students to turn off learning'.*
>
> *'I'm not sure I could continue without support of the teachers.'*

Léiríonn an fhianaise thuas an fhreagracht a leagann na foghlaimeoirí ar an teagascóir sa phróiseas sealbhaithe teanga. Anuas air sin, d'aontaigh seisear foghlaimeoirí leis an ráiteas go gcuidíonn sé go mór leo 'nuair a bhíonn an teagascóir do do cheartú nuair a bhíonn tú ag caint'. Cuirtear béim faoi leith ar an gcaint idirghníomhach sna ranganna agus reiceann Rivers an tábhacht

a bhaineann le hidirghníomhaíocht labhartha agus feidhm teanga na ngníomhaíochtaí labhartha a nascadh le topaicí ábhartha a bhaineann le saol laethúil na bhfoghlaimeoirí:

> *Being able to interact in a language is essential. Therefore, language instructors should provide learners with opportunities for meaningful communicative behaviour about relevant topics by using learner-learner interaction as the key to learning language for communication because 'communication derives essentially from interaction'* (Rivers, luaite in Richards & Renandya, 2002: 208)

Mhaígh deichniúr foghlaimeoirí go gcuidíonn na gníomhaíochtaí éagsúla cumarsáide a dhéantar i ngrúpaí nó i mbeirteanna sa rang go mór leo, agus luaigh siad chomh maith:

> *'It is also helpful to be able to discuss the material in class with other people at a similar level'.*

> *'If you're having difficulty with something either they* [na foghlaimeoirí] *can help or they might be finding it difficult as well so you're not alone with it'.*

Léirítear sna tuairimí thuas an tábhacht a bhaineann le hionchur agus le haiseolas an teagascóra agus na bhfoghlaimeoirí araon le linn na ngníomhaíochtaí cumarsáide. Tráchtar ar aiseolas ceartaitheach i Hipitéis na hIdirghníomhaíochta (Long, 1996): '*More emphasis is placed on the importance of corrective feedback during interaction*' (Lightbrown & Spada, 2006: 44) agus taobhaíonn Brown (2007) leis agus é ag trácht ar an idirtheanga agus ar thábhacht an aiseolais d'fhonn cuidiú leis an bhfoghlaimeoir an sprioctheanga a shealbhú. Is tréimhse faoi leith í an idirtheanga don fhoghlaimeoir agus is cuid nádúrtha den phróiseas í, ag leibhéal B1 ach go háirithe:

> *Second language learners tend to go through a systematic or quasi-systematic developmental process as they progress to full competence in the target language. Successful interlanguage development is partially a result of utilizing feedback from others* (Brown, 2007: 67).

Caithfidh an teagascóir a bheith airdeallach, áfach, ar na laigí a bhaineann leis na gníomhaíochtaí cumarsáideacha i ngrúpaí mar a léiríonn Pica & Doughty: '*A word of caution is in order....interlanguage talk is less grammatical than teacher talk. It is possible, therefore as Plann (1977) has suggested, that exposure to incorrect*

peer input may lead to fossilization' (luaite in Ellis, 1994: 599). Is léir, mar sin, ón bplé thuasluaite go bhfuil ról príomhúil ag an teagascóir mar áisitheoir maidir le haiseolas ceartaitheach a chur ar fáil agus monatóireacht a dhéanamh ar ionchur na bhfoghlaimeoirí ar mhaithe leis an idirtheanga a laghdú.

Iar-anailís na nÚdar

Tá obair cheannródaíoch déanta ag Comhairle na hEorpa chun córas trédhearcach agus cuimsitheach a chruthú i ndearadh siollabas teanga. Téitear i muinín na Comhairle nuair atáthar ag cíoradh siollabas, cur chuige teagaisc agus ag dearadh córas measúnóireachta. Cé go dtuigeann an bheirt údar tábhacht agus údaras na Comhairle, níl torthaí uile an pháipéir seo ag réiteach le príomhaidhm na heagraíochta seo. Maíonn Comhairle na hEorpa: *'As a social agent, each individual forms relationships with a widening cluster of overlapping social groups, which together define identity'* (2015). Léirítear sa pháipéar seo, áfach, nach féidir pearsantachtaí éagsúla na bhfoghlaimeoirí teanga a rangú mar fhéiniúlacht chomhchoiteann toisc go bhfuil siad chomh hilghnéitheach sin ó thaobh féineachta, spreagthachta, oscailteachta agus urchoillte.

Tráchtann siad chomh maith:

> *In an intercultural approach, it is a central objective of language education to promote the favourable development of the learner's whole personality and sense of identity in response to the enriching experience of otherness in language and culture (*ibid.).

Níor mhaígh oiread agus foghlaimeoir amháin as an seachtar a bhfuil teangacha eile sealbhaithe acu, áfach, gur chabhraigh an fheasacht chultúir ná a n-eispéiris ar fhoghlaim teangacha eile le sealbhú na Gaeilge in aon chor.

Aontaítear, áfach, le ráiteas na Comhairle ina ndéantar tagairt do ról an teagascóra agus na bhfoghlaimeoirí araon sa phróiseas foghlama teanga: *'It must be left to teachers and the learners themselves to reintegrate the many parts into a healthily developing whole'* (ibid.). Léirítear anseo go mbíonn tacaíocht, spreagadh, timpeallacht thaitneamhach agus aiseolas ag teastáil ó na foghlaimeoirí agus gur faoin teagascóir atá sé iad seo a sholáthar sa rang. Ní hionann aon bheirt fhoghlaimeoirí, áfach, agus caithfidh an teagascóir a bheith feasach ar éagsúlacht, ar thréithe agus ar phearsantachtaí na bhfoghlaimeoirí ina cur chuige teagaisc ionas go mbainfidís an tairbhe ab fhearr as an eispéireas agus go gcomhlíonfaí spriocanna foghlama an chúrsa go críochnúil.

Bhí an éagsúlacht próifílí agus tuairimí a tháinig chun cinn i measc na rannpháirithe seo suntasach agus léiríonn sé, ní hamháin go bhfuil tábhacht agus tionchar ollmhór ag na gnéithe seachtheangeolaíochta seo ar shealbhú teanga, ach nach féidir neamhaird a dhéanamh de na nithe seo sa timpeallacht foghlama ach an oiread. Taobhaíonn Ó Laoire leis an argóint seo nuair a áitíonn sé:

> Cé go bhfuil mórthaighde déanta i réimse thábhacht an inspreagaidh i gcás na Gaeilge, rud amháin nach bhfuil againn go dtí seo – níl próifíleanna, nó scéalta, más maith leat, na bhfoghlaimeoirí curtha le chéile againn i gcás na Gaeilge... agus na scéalta seo, agus na próifíleanna, thabharfaidís léargas luachmhar dúinn ar phróiseas éifeachtach an tsealbhaithe teanga sa seomra ranga (2010: 46).

Tuigtear go bhfuil bearna sa réimse seo i gcás na Gaeilge agus go gcaithfear tógáil ar an ngné thábhachtach seo ionas go mbeidh léargas cuimsitheach ann d'oideoirí maidir leis an tionchar a bhíonn ag próifíl agus ag pearsantacht an fhoghlaimeora teanga ar shealbhú na Gaeilge.

Leabharliosta

Leabhair

Bransford, J.D., Brown, A.L., & Cocking, R.R., (2000) *How People Learn – Brain, Mind, Experience, and School.* Washington: National Academy Press.

Brown, H.D., (2007) *Principles of Language Learning and Teaching.* Nua-Eabhrac: Pearson Education.

Denscombe, M., (1998) *The Good Research Guide for Small-Scale Social Research Projects.* An Bhreatain Mhór: Open University Press.

Denscombe, M., (2010) *Ground Rules for Social Research. Guidelines for Good Practice.* An Bhreatain Mhór: Open University Press.

Ehrman, M., (1999) *The affective dimension: Motivation, self-efficacy, and anxiety in understanding second language learning difficulties.* California: Sage Publications.

Ellis, R., (1994) *The Study of Second Language Acquisition.* An Bhreatain: Oxford University Press.

Grin, F., (2003) *Language Policy Evaluation and the European Charter for Regional or Minority Languages.* Hampshire: Palgrave Macmillan.

Krashen, S., (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

Lightbrown, P.M. & Spada, N., (2011) *How Languages are Learned*. An Bhreatain: Oxford University Press.

OÉ Gaillimh, (2012) *An Dioplóma sa Ghaeilge (B1)*. Gaillimh: OÉ Gaillimh.

Race, P., (2007) *The Lecturer's Toolkit. A Practical Guide to Assessment, Learning and Teaching.* Londain: Routledge.

Richards, J. & Renandya W., (2002) *Methodology in Language Teaching, An Anthology of Current Practice.* Cambridge: Cambridge University Press.

Ailt

Huttunen, I., (1996) 'Metacognition in the process of development of learner autonomy'. I: Tornberg, U., (eag.) *Focus on the Language Learner*. Uppsala: Uppsala Universitet Centrum for Didaktik, 77-97.

Long, M., (1983) 'Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input', *Applied Linguistics*, 4(2), 126-41.

Long, M., (1996) 'The role of the linguistic environment in second langauge acquisition', I: Ritchie, W. & Bhatia, T., (eag.) *Handbook of Second Language Acquisition.* Nua-Eabhrac: Academic Press, 413-68.

Ó Laoire, M., (2005) 'Múineadh Teangacha ag an Dara Leibhéal: I dTreo an Ilteangachais?' *1+1+1 Ceist na dTeangacha i gCóras Oideachais na hÉireann*, 21-35.

Ó Laoire , M. & Ní Chlochasaigh, K., (2010) 'Dea-fhoghlaimeoirí teanga i mbun foghlama: cad iad na bealaí éifeachtacha foghlama a bhíonn acu?' I: *Teagasc na Gaeilge 9*. Baile Átha Cliath: Comhar na Múinteoirí Gaeilge, 47-57.

Pica, T. & Doughty, C., (1985) 'The role of group work in classroom second language acquisition', *Studies in Second Language Acquisition 7*, 233-48.

Plann, S., (1977) 'Acquiring a second language in an immersion situation', I: Brown, H. et al (eag). *On TESOL '77*. Washington D.C.: TESOL, 213-25.

Swain, M., (1985) 'Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development'. I: Gass, S., & Madden, C., (eag.) *Input in Second Language Acquisition,* Rowley, MA: Newbury House, 235-53.

Ushioda, E., (2003) 'Motivation as a Socially Mediated Process'. I: Little, D., Ridley, J. & Ushioda, E., (eag.) *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom – Teacher, Learner, Curriculum and Assessment*. Baile Átha Cliath: Authentik, 90-102.

Foinsí Leictreonacha

Comhairle na hEorpa, (2015) *Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching and Assessment* [ar líne]. An Bhruiséil: Comhairle na hEorpa. Ar fáil ag: www.coe.int/lang-CEFR (léite 12 Eanáir 2015).

The Myers & Briggs Foundation, (2015) *MBTI Basics* [ar líne]. Florida: The Myers & Briggs Foundation. Ar fáil ag: http://www.myersbriggs.org/my-mbti-personality-type/mbti-basics/ (léite 14 Eanáir 2015).