



Tábhacht an Phróisis Mheasúnaithe agus an Aiseolais i gCuraclam na Gaeilge ag an Tríú Leibhéal

*Le Belinda McHale
Ollscoil na hÉireann, Gaillimh*

<https://doi.org/10.13025/74ks-6k97>

I don't like the *Teilgeoir* because the pictures are no good and the storyline is always the same old "Mammy, I'm off faoin tuath because tá an ghrian ag taitneamh" (Carr, 2001: 16).

Tá próisis mheasúnaithe agus córais aiseolais mar dhlúthchuid de chúrsa teanga ar bith i ngort an tríú leibhéal i láthair na huairé agus tuigtear do lucht deartha siollabas go gcaithfear éabhlóidiú agus modhanna meastóireachta a úsáid atá ar aon dul le forbairtí teicneolaíochta i réimse teagaisc na teanga sin agus atá cothrom chun dáta le dul chun cinn oideolaíochta. Is fiú go gcuimsíonn na modhanna measúnaithe seo teoiricí comhaimseartha na foghlama féinriartha agus an mhachnaimh neamhspleáigh chomh maith. Níl aon amhras ach go bhfuil ré an teilgeora thuas imithe i léig (Carr, 2001) agus ina theannta leis, snáitheanna scéil agus gníomhaíochtaí ranga nach raibh mórán bunúis nó praiticiúlachta leo agus nárbh fhéidir a nascadh le himeachtaí an domhain mhóir. Tá béim anois á leagan ar choincheapa éagsúla de theagasc na Gaeilge nár pléadh i ré an teilgeora – an tábhacht a bhaineann le torthaí foghlama a bheith soiléir agus trédhearcach agus gníomhaíochtaí ranga a roghnú a dhéanann scáthánú ar thimpeallachtaí orgánacha teanga ina gcuirtear an iliomad deiseanna cumarsáide ar fáil don fhoghlaiméir teanga. Le teacht na bhforbairtí seo, soiléirítear an tábhacht a bhaineann le modhanna meastóireachta atá níos bailí agus níos dlísteanaí chun rathúlacht torthaí foghlama a mheas agus a scagadh.

Bheadh sé uireasach ábhar an ailt seo a phlé gan scagadh a dhéanamh ar choincheap an churaclaim agus ar a gcuimsíonn sé i gcomhthéacs teagaisc agus foghlama teanga. D'fhéadfaí a áiteamh nach féidir é seo a shainmhíniú go docht coincréiteach ós rud é gur dearcadh réasúnta suibiachtúil é an seasamh a bhíonn ag teagascóirí mar go mbraitheann sé scaití ar thaithí na ndaoine sin agus ar na féidearthachtaí nó ar na srianta a bhíonn ann ina dtimpeallacht oideolaíochta féin agus iad ag iarraidh an curaclam sin a chur i bhfeidhm go héifeachtach. Díreofar ar dhá theoiric san alt seo a shoiléiríonn dearcthaí éagsúla ar nóisean an churaclaim. Tagraíonn Fraser & Bosanquet (2006: 272) do staidéar feiniméaneolaíochta a rinne siad a n-eascraíonn ceithre chatagóir as, catagóirí atá bunaithe ar thuis-cint agus ar thaithí an lucht acadúil ar a gcoincheaptar an curaclam. Luaitear struchtúr agus ábhar aonaid le catagóir A, struchtúr agus ábhar cláir staidéir le catagóir B; nasctar eispéireas foghlama na mac léinn le catagóir C agus próiseas dinimiciúil agus idirghníomhach an teagaisc agus na foghlama leis an gcatagóir deiridh, catagóir D. Ní féidir a shéanadh ach go bhfuil eispéireas na mac léinn mar dhlúthchuid de rathúlacht curaclaim agus go gcaithfear ionchur agus aiseolas na mac léinn céanna a chur san áireamh mar bhunchloch dhearadh an churaclaim. Tá catagóir D chomh tábhachtach céanna agus tacaíonn Little (2006) leis seo nuair a leagann sé béim ar ról an fhoghlaimeora mar chomhoibrí agus ar an tábhacht a bhaineann lena chuid riachtanas agus spéiseanna a chuimsiú i ndearadh cúrsa: *'requiring them to share in the responsibility for setting the learning agenda, finding learning activities, and monitoring their learning progress'*.¹ Cé gur ciallmhar an teoiric í seo ar phár, admhaítear go bhfuil sí thar a bheith uaimhianach ag an am céanna agus deacair go leor chun í a chur i bhfeidhm. Tá féidearthacht ollmhór ann go gceapfadh mic léinn áirithe go raibh an iomarca saoirse ag baint le cur chuige mar seo agus go n-aireoidís go raibh an teagascóir mí-eagraithe. Ní mar a chéile aon dá thimpeallacht foghlama agus eascraíonn dúshlán éagsúla as gnéithe orgánacha na dtimpeallachtaí seo. Luann Fraser & Bosanquet (2006: 276) cuid de na dúshlán seo – riachtanais institiúide, srianta roinne, dearcthaí contrártha ar shainmhíniú an churaclaim féin, cultúr agus meon inmheánach na roinne, pearsantachtaí éagsúla i gcoimhlint lena chéile agus clár an disciplín - agus cuireann siad seo cosc ar rathúlacht chur i bhfeidhm an chatagóra D i go leor ionad léinn.

1. Cuireadh an tOllamh David Little, a bhí ina Stiúrthóir ar an Lárionad Léinn Teanga agus Cumarsáide i gColáiste na Tríonóide, Baile Átha Cliath faoi agallamh i 2006.

Ar mhaithe le teacht ar chomhréiteach mar sin, agus iniúchadh á dhéanamh ar na ceithre chatagóir thuas, b'fhiú glacadh le ráiteas réadúil ó Fraser & Bosanquet: '*Students are the receptors of the curriculum and their impact upon it varies. They may influence teachers to change the content and how it is delivered, but do not play an active role in its construction*' (2006: 274). Leagann an tuairim seo béim ar an ról indéach a bhíonn ag mic léinn i ndearadh curaclaim, ról a léiríonn ionchur agus gníomhaíocht de chineál éigin. Tá sé fíor go n-iarrtar ar mhic léinn bileoga aiseolais a líonadh, ceistneoirí a chomhlánú ina gcuireann siad a gcuid tuairimí in iúl maidir le modh seachadta an chúrsa, an córas measúnaithe, acmhainní teagaisc mar aon le cur chuige teagaisc an mhúinteora, srl., agus reáchtáiltear seisiúin aiseolais go minic chun tuairimí ginearálta na bhfoghlaimeoirí a fháil ag amanna éagsúla de thimthriall an chúrsa.

Léirítear simplíocht agus praiticiúlacht sna trí réimse a ndéanann Barnett & Coate (2005) tagairt dóibh mar chroí-ghnéithe den churaclam. Admhaíonn siad féin go bhfuil cuid den teanga a mbaineann siad úsáid aisti cineál '*woolly*' (ibid: 63) agus iad sa tóir ar léirmhíniú uilíoch ar céard is curaclam ann ach feictear don scríbhneoir seo go gcaithfear iad a chur san áireamh agus pleanáil curaclaim mar sprioc ag duine. Bronntar na lipéid seo a leanas ar na trí réimse curaclaim – réimse an eolais, réimse na haisteoireachta agus réimse na heisinte (2005: 59). Tá tábhacht faoi leith ag baint leis an bhfeasacht, le heolas a bhronnadh ar an bhfoghlaimeoir chun go mbeidh sé in ann tús a chur leis an bpróiseas foghlama. Ní fiú go mbeadh an foghlaimeoir eolasach, áfach, mura mbeadh sé in ann an t-eolas seo a úsáid agus a chomhtháthú leis na réimsí eile laistigh agus lasmuigh den timpeallacht foghlama a bhfuil sé ag feidhmiú inti. Soiléiríonn Barnett & Coate a bhfuil i gceist le tábhacht réimse na haisteoireachta:

It follows that, in the framing of curricula in higher education, knowledge cannot provide a sufficient framework in itself. Space has to be accorded to the students to acquire the practical grammar of the disciplines so that they can take on and act out in a first-hand way their intellectual and professional roles (2005: 62).

Nuair a ghlacann an foghlaimeoir na ról intleachtúla agus ghairmiúla air féin, ní hamháin go n-éascaíonn sé an próiseas foghlama ach go gcabhraíonn sé leis na scileanna cuí a ghnóthú sa réimse staidéir sin. Is é réimse na heisinte an réimse is tábhachtaí sa mhúnla seo mar go gcuimsíonn sé na toiscaí seo a leanas: '*self-realization, self-confidence, self-understanding, self-reliance*' (2005: 63) agus gan na feiniméin seo, beidh sé fíordheacair ar an bhfoghlaimeoir an teanga a labhairt nó an teanga a úsáid i réimsí faoi leith nó cibé cuspóir a bhí aige ag tús

an chúrsa áirithe a bhaint amach. Tá tábhacht an éascaitheora éifeachtaigh agus thiomanta thar a bheith soiléir anseo, duine a bhíonn ag spreagadh agus ag mealladh na bhfoghlaimoirí chun an teanga a thabhairt leo agus níos tábhachtaí fós, a gcuid muiníne a chothú chun go labhróidh siad í.

Tar éis iniúchadh a dhéanamh ar dhearccháí éagsúla ar shainmhíniú an churaclaim féin, is fiú teoiric Biggs (1999) a scagadh, teoiric a sholáthraíonn múnla curaclaim atá bunaithe ar shamhail a cheap Tyler (1940) sna ceathra-chaidí agus a d'fhorbair Shuell (1986) sna hochtóidí. Molann Biggs (1999) an t-ailíniú tógachaíoch² a bheith mar shlat tomhais ag lucht deartha siollabas agus maíonn sé gur ceart tús áite a thabhairt do na torthaí agus na spriocanna foghlama sula leagtar peann ar phár chun an siollabas féin a dhearadh: *'a fully criterion-referenced system, where the objectives define what we should be teaching; how we should be teaching it; and how we could know how well students have learned it'* (1999: 64). Déanann Biggs tagairt do thrí ghné éagsúla laistigh den ráiteas seo atá rithábhachtach do rathúlacht curaclaim agus a fheidhmíonn mar dhlúth-thosca i leagan amach measúnaithe agus córas aiseolais araon. Luann sé na torthaí foghlama (*'objectives'*) atá éigeantach chun go mbeidh a fhios ag teagascóirí agus foghlaimoirí araon an méid atá le baint amach mar chuid den chúrsa. Tagraíonn sé d'ábhar na ranganna, na gníomhaíochtaí a bhíonn ar bun ag na foghlaimoirí, na tascanna éagsúla, an obair ghrúpa a nglacann siad páirt inti, srl., (*'how we should be teaching it'*) agus faoi dheireadh, don phróiseas measúnaithe chun go mbeimid cinnte *'how well students have learned it'* (1999: 64). Is córas comhtháite é seo ina bhfuil na trí ghné shainiúla idirnasctha agus spleách ar a chéile agus a bhfuil comhsheasmhacht shoiléir le sonrú eatarthu, córas a dteipfidh air má tá aon ghné in easnamh nó mura ndéantar an t-ailíniú cuí idir eatarthu. Tugann Race *'joined-up thinking'* (2005: 94) ar an gcoincheap seo agus cé go bhféadfaí a áiteamh gur sainmhíniú simplithe é seo, léiríonn sé go soiléir a bhfuil i gceist leis agus an tábhacht a bhaineann leis na sraitheanna ar fad a chomhtháthú. Dá bhrí sin, tar éis choincheap an churaclaim a shainiú mar aon lena bhfuil i gceist le curaclam a struchtúru *'so that it optimizes the conditions for quality learning'* (Biggs, 2003: 1), pléifear tábhacht an phróisis mheasúnaithe agus ionchorprú córais aiseolais atá feidhmiúil agus fiúntach i gcomhthéacs na dtuiscintí seo. Déanfar tagairt freisin do thuairimí foghlaimoirí a bailíodh mar chuid d'aiseolas foirmitheach i rith na bliana acadúla 2010-2011, foghlaimoirí a bhí i mbun

2. *Constructive Alignment* a thugann Biggs air seo i mBéarla.

diplóma do thosaitheoirí ag an am. Tagrófar do ghrúpa mac léinn MA chomh maith a d'úsáid modhanna machnamhacha agus straitéisí meiteachognaíocha agus iad i mbun measúnuithe foirmitheacha i rith na bliana acadúla 2012-2013.

Dar le Haggis (2006: 522) go bhfuil go leor cineálacha 'nu' foghlaimeoirí ag feidhmiú i dtimpeallachtaí foghlama i láthair na huair, an mac léinn aibí, an mac léinn faoi mhíbhuntáiste, an mac léinn neamhthraidisiúnta agus an mac léinn ón iasacht, agus go bhfuil sé riachtanach fáilte a chur roimh an ilghnéitheacht seo agus na cúlraí éagsúla a chuimsiú sa churaclam. Cuireann Biggs (1999) le nóisean na hilghnéitheachta i gcomhthéacs na foghlama nuair a shoiléiríonn sé an difríocht idir foghlaim dhromchlach agus foghlaim dhomhain agus an tábhacht a bhaineann le modh measúnaithe a chur i bhfeidhm a ionchorpraíonn cur chuige domhain mar chuid den churaclam:

A surface approach refers to activities of an inappropriately low cognitive level, which yields fragmented outcomes that do not convey the meaning of the encounter. The deep approach refers to activities that are appropriate to handling the task so that an appropriate outcome is achieved (1999: 60).

Is fiú anailís a dhéanamh ar an ráiteas seo i gcomhthéacs teagasc teangacha, áit a bhfuil sé mar thús áite ag teagascóirí an fhoghlaim dhomhain a mhealladh i measc na bhfoghlaimeoirí trí ghníomhaíochtaí nó measúnuithe a roghnú a dheimhníonn go mbíonn machnamh le déanamh ar an bhfoghlaim féin agus ar na hearráidí a dhéantar uaireanta agus iarrachtaí á ndéanamh an sprioctheanga a fhoghlaim i gceart. Dearbhaíonn Race an tuairim seo nuair a mhaíonn sé:

Assessment should allow students to self-assess and monitor their progress throughout a course, and help them to make informed choices about what to learn, how to learn it, how best to evidence the achievement of their learning. They should not be driven towards surface or 'reproductive' learning because of the ways their learning is to be assessed. They should not find themselves 'clearing their minds of the last subject in order to make room for the next subject' (2007: 29).

Chun go mbeidh na foghlaimeoirí in ann féinmheasúnú a dhéanamh orthu féin 'and monitor their progress', luíonn sé le réasún go mbeidh siad ar an eolas faoi na cuspóirí foghlama a bhaineann lena réimse staidéir, rud a thógann ar theoiric Biggs (1999), gur cheart go mbeadh nasc follasach idir an próiseas measúnaithe agus torthaí foghlama an chúrsa staidéir. D'fhéadfaí a rá, mar sin, go bhfuil sé mar dhualgas ag lucht deartha siollabas agus teagascóirí araon deis a thabhairt

do mhic léinn machnamh a dhéanamh ar na measúnuithe a dtugann siad fúthu. Tá córas dhá threo i gceist leis an ardán seo mar cé go n-iarrann sé cur chuige meiteachognaíoch chun na foghlama ar na foghlaimeoirí, feidhmíonn sé mar mhodh aiseolais don teagascóir ag an am céanna mar go bhfeictear tuairimí na mac léinn go soiléir agus go hionraic maidir le héifeachtacht an taisc áirithe sin agus ar an gcaoi a n-airíonn siad féin mar rannpháirtithe sa phróiseas foghlama:

If I realise that I don't know something, I will examine why I don't know how to say it and either learn it if simple and has been covered on some or other chapter in the past, or at least try and understand why I am not able to say something (Mac léinn, 2011).

Shíl mé ar an iomlán go raibh an píosa seo réasúnta dúshlánach. Bhí mé ag streach-ailt...rinne mé bunleagan den aistriúchán an tseachtain seo caite agus ansin, tháinig mé ar ais chuige – cabhraíonn sé sin liom chun an píosa féin a fheabhsú agus dul i ngleic leis mar is ceart (Mac léinn, 2013).

Bhí an méid seo le rá ag foghlaimeoirí eile: *'If I could just get past the fear factor of speaking it and not worry about being wrong or making a fool of myself, I am sure I would start to have fun speaking it'* (Mac léinn, 2011); *'to develop my passive knowledge into an active skill was my greatest challenge'* (Mac léinn, 2011). Tá an córas measúnaithe, mar a léirítear é san alt seo, ilfheidhmeach agus léiríonn sé gur féidir an-aithne a chur ar fhoghlaimeoirí trí chóras a chur i bhfeidhm a éilíonn orthu, ní hamháin scil teanga faoi leith a úsáid i bhfoirm taisc éigin, ach neart plé a dhéanamh ar an bpróiseas foghlama féin agus iad ag iarraidh an tasc áirithe sin a chur i gcrích. Chomh maith leis sin, cruthaíonn an mheastóireacht mhachnamhach seo trédhearcacht i measc pháirtithe leasmhara uilig an chura-claim sa mhéid is go gcuireann sé na teagascóirí ar an eolas faoi dhul chun cinn na mac léinn mar aon lena gcuid tuairimí i leith an mheasúnaithe féin, agus tugtar deis do na foghlaimeoirí i modh den chineál seo anailís a dhéanamh ar an bpróiseas foghlama agus a ndul chun cinn a mheas i mbealach ionraic agus oscailte. Tagraíonn McDonald (2010) don chineál seo measúnaithe agus déanann sí buanú ar a molann Biggs (1999) agus Race (2007) agus iad ag brú na foghlama doimhne chun cinn. Tugann sí meiteamheastóireacht air seo agus maíonn sí go bhfuil go leor buntáistí i ndán d'fhoghlaimeoirí a chleachtann an modh áirithe seo, ina measc *'deep thinking and lifelong learning'* (McDonald, 2010: 119).

Cé go bhféadfaí a áiteamh go mbíonn mic léinn ann a mbíonn drogall orthu tabhairt faoin machnamh meiteachognaíoch, go háirithe mura mbronntar aon mharc oifigiúil air, ní thagann sé seo chun solais i measc na mac léinn a ndéantar tagairt dóibh san alt seo. Séanann siad a bhfuil le sonrú ag Gibbs & Simpson (2002):

Whether or not what it is that assessment is trying to assess is clearly specified in documentation, students work out for themselves what counts – or at least what they think counts, and orient their effort accordingly. They are strategic in their use of time and “selectively negligent” in avoiding content that they believe is not likely to be assessed (2002: 45).

Ní bhíonn faillí na bhfoghlaimoírí le brath ar chor ar bith agus tugann siad faoin machnamh meiteachognaíoch go fonnmhar:

Déarfainn gur bhain mé sult as an tasc seo (níl a fhios agam an bhfuil sé sin “normálta” a rá) agus cheap mé go raibh sé feiliúnach mar mheasúnú (Mac léinn, 2013),

Bhí drogall orm tús a chur leis mar go raibh mé faoi bhrú. Tá seans go raibh mé ag brath an iomarca ar na háiseanna ar-líne, ach ní raibh cuid mhór den téarmaíocht agam (Mac léinn, 2013).

Léiríonn foghlaimoír eile go dtugann sé faoin meiteamheastóireacht le díograis agus tiomantas:

For me, it’s about developing a sense of initiative rather than expecting the teacher to hold my hand through the learning experience. I have to be aware of my own limitations in order to overcome them. Armed with this knowledge, I can go off and do my obair bhreise, focusing on the areas I know need work, listening for example (Mac léinn, 2011).

Ní hamháin go moltar féinmheasúnú agus meiteamheasúnú san alt seo ach admhaítear freisin gur fiú piarmheasúnú a chur i bhfeidhm chun go meallfaidh an próiseas seo scileanna critice agus léirmheastóireachta na mac léinn. Trí phiarmheasúnú a ionchorprú mar chuid de churaclam, cuireann sé rochtain níos oscailte ar fáil do na mic léinn ar an bpróiseas measúnaithe agus tugann sé tuiscint níos fearr dóibh ar na fadhbanna éagsúla a bhíonn ag foghlaimoírí eile Gaeilge agus iad ar fad ag glacadh páirte sa phróiseas céanna. Is fiú foclaíocht

Race (2005) a scagadh anseo nuair a mhaíonn sé go bhfuil piarmheasúnú thar a bheith tábhachtach, go háirithe i ngort an tríú leibhéal mar go dtugann sé deis do na mic léinn ‘*to assess their own and each other’s work, to deepen their learning, and help them to get their heads round how we conduct assessment*’ (2005: 23). Soláthraíonn an malartú tuairimí seo ardán do na mic léinn inar féidir dúshlán éagsúla a phlé agus scileanna a fhoghlaim óna chéile. Ní hamháin sin, ach dar le Bloxham (2004) go soiléiríonn an malartú eolais seo an tábhacht a bhaineann le machnamh a dhéanamh ar chaighdeán an duine aonair i gcomparáid leis na mic léinn eile sa ghrúpa áirithe piarmheasúnaithe. Déanann Race buanú air seo freisin nuair a deir sé go dtugann scileanna piarmheasúnaithe dearcadh níos leithne do mhic léinn ar an gcultúr measúnaithe a bhfuil siad mar rannpháirtithe ann: ‘*peer-assessment skills acclimatise them to the assessment culture they are part of*’ (2005: 23). Léirítear an próiseas cumasaithe a eascraíonn as na scileanna piarmheasúnaithe seo i ráiteas a dhéanann mac léinn a thug faoin gcineál seo meastóireachta in ollscoil i Hong Cong:

When I did it the first time, I needed more time to think what grade I should give to this group. Besides, I worried a lot whether I gave a fair mark to others. However, I can do it quite fast this time, the more you do, better you can do it (Sivan, 2010: 208).

Cé gur pléadh cúrsaí aiseolais go pointe áirithe cheana féin san alt seo agus an ghné mhachnamhach den mheasúnú faoi chaibidil, is fiú córas aiseolais a scagadh ann féin mar dhlúthchuid de churaclam teanga. Tagraíonn Finney (2002) do dhearcadh Brown agus é ag cioradh chomhthéacs an aiseolais: ‘*the systematic collection and analysis of all relevant information necessary to promote the improvement of a curriculum, and assess its effectiveness and efficiency, as well as the participants’ attitudes within the context of the particular institution involved*’ (2002: 77). Is féidir an ráiteas seo a scagadh ar dhá shraith – ó pheirspictíocht an teagascóra agus ó pheirspictíocht an mhic léinn araon sa mhéid is go bhfuil aiseolas na mac léinn riachtanach i gcomhthéacs rathúlacht an churaclaim ach go bhfuil an t-aiseolas a roinneann an teagascóir leis na mic léinn chomh tábhachtach céanna mar go n-eascaíonn sé an próiseas foghlama dóibh agus iad mar rannpháirtithe sa churaclam. Soiléiríonn Huxham et al. (2008: 675) an tábhacht a bhaineann le bailiú aiseolais i gcomhthéacs an teagascóra mhachnamhaigh: ‘*Obtaining feedback from students is an essential requirement of reflective teaching, allowing teachers to refine their practice and to develop as professionals*’. D’fhéadfaí a áiteamh go bhfeidhmíonn an ghné mhachnamhach den chóras measúnaithe a luadh cheana mar chuid den aiseolas foirmitheach mar go léiríonn sé tuairimí na

mac léinn agus iad ag tabhairt faoi mheasúnuithe an churaclaim. Maíonn Race (2007) go bhfuil sé seo tábhachtach mar go dtugann sé deis do theagascóirí leasuithe a dhéanamh ar an gcuraclam i rith na bliana acadúla sin nó feidhm a bhaint as cuir chuige theagaisc éagsúla nár triaileadh cheana:

Seek feedback during a programme, so that something can still be done about matters emerging. Feedback after completion of a programme is still useful, but is not seen by students as so valuable as when they have the chance to suggest changes they themselves will benefit from directly (2007: 201).

Nuair a thuigeann na mic léinn go mbíonn ionchur gníomhach acu sa churaclam, airíonn siad go bhfuil níos mó measa orthu dá bharr agus go mbreathnaítear orthu mar ghníomhairí fiúntacha i leagan amach agus i gcur i bhfeidhm an churaclaim. Tagann Bloxham (2004) le Race (2007) nuair a mhaíonn sí: *'A key aspect of making assessment formative is students' access to and engagement with feedback as a means to achieving a sense of their own level of achievement. This is because it gives students the opportunity to ask questions'* (2004: 11). Molann Race gur cheart fóram grúpa a úsáid mar mhodh aiseolais fhoirmithigh mar go n-éascaíonn sé rannpháirtíocht na mac léinn leis an aiseolas féin: *'feedback from groups captures discussion, reflection and debate'* (2007: 205) agus go mbíonn sé níos éasca ar an ngrúpa aiseolas diúltach a chur ar fáil i gcomparáid leis an duine aonair: *'a group can present negative feedback with less embarrassment than an individual'* (2007: 205).

Is fiú teoiricí Race (2007) agus Bloxham (2004) a scagadh i gcomhthéacs thuairimí na mac léinn féin a léiríonn go nochtann siad dearchtaí éagsúla nuair a airíonn siad compordach lena gcomh-mhic léinn:

Initially, the biggest problem was hearing myself speak a different language and being very aware that someone might hear me. This forced me to work on my blas which I think now, held me back a little, but with hindsight, I should have just spoken and tried not to be too worried (Mac léinn, 2011),

The split classes [beirt teagascóirí éagsúla] were great. I felt we were challenged more in the second semester because we were asked more questions. Dialects caused an issue for certain individuals in this class though. Different teachers had different dialects and this was not explained beforehand so it was confusing to students (Mac léinn, 2011).

Is córas dhá threo é an córas aiseolais ag an tríú leibhéal, áfach, agus tá feidhm thábhachtach ag an aiseolas a thugann teagascóirí do mhic léinn freisin, go háirithe an t-aiseolas foirmitheach mar go mbíonn sé seo mar chuid de thimthriall an churaclaim. Cé go dtuigeann teagascóirí é seo, bíonn modh seachadta an aiseolais seo ina údar imní dóibh uaireanta. Soiléiríonn Ferris an dúshlán seo: *‘The way in which commentary is provided can affect both students’ reactions to it and its effects on short and long term improvement in student writing’* (2003: 24). Tagann Sadler (1989) le Ferris agus cuireann sí comhairle ar theagascóirí chun dul i ngleic leis an dúshlán:

We need to find ways to help students make good use of the hard work we put into giving them feedback, to interpret it appropriately, to see how the comments and advice they are given links to what they are doing, and to turn this into improvements in competence and knowledge (1989: 120).

Tá sé tábhachtach go mbaineann mic léinn feidhm as cur chuige machnamhach chun déileáil le haiseolas agus go ndéanann siad iarracht feasacht mheiteachognaíoch a chur i bhfeidhm sa chaoi is nach ndéanfaidh siad na botúin chéanna arís nó ar a laghad, chun go maolódh siad minicíocht na mbotún sin. Ní tharlaíonn sé seo, áfach, le haiseolas scríofa agus tagraíonn Race (2007) agus Bloxham (2004) do na fadhbanna a bhaineann leis seo. Dar le Bloxham: *‘Monologue is trying to do the work of dialogue, in other words, in order to get the most out of feedback, it should be communicated orally’* (2004: 57). Leanann sí ar aghaidh: *This is because it gives the students the opportunity to ask questions and discuss the meaning of feedback that they don’t understand’* (ibid: 58). Léiríonn na tuairimí seo gur cheart go mbeadh aiseolas fréamhaithe in idirghníomhaíocht idir teagascóirí agus mic léinn agus go dtabharfadh an modh cumarsáideach seo deiseanna plé don dá ghrúpa rannpháirtithe chun gnéithe éagsúla den teanga a mhíniú, a shoiléiriú agus a cheistiú. Treisíonn Race an tuairim seo agus an tábhacht a bhaineann le rud éigin a fhoghlaim ón aiseolas ina mhúnla foghlama *Ripples on a Pond: ‘Feedback can be regarded as the process that prevents the whole “ripple” simply dying away, as feedback interacts with the “digesting” and “doing” stages, and keeps the learning moving’* (2007: 13).

Dá bhrí sin, tá an nasc idir measúnú agus aiseolas thar a bheith tábhachtach chun an próiseas foghlama a mbíonn curaclam bunaithe air a thabhairt chun críche. Gan an nasc sin a bheith ann, beidh easnaimh ollmhóra san ailíniú. Is iad na torthaí foghlama a bhíonn i gcuraclam teanga ar bith ná go dtabharfaidh an mac léinn an teanga leis, go mbeidh sé in ann é féin a chur in iúl go soiléir agus go

cruinn, go mbeidh sé feasach ar an bpróiseas foghlama agus é mar rannpháirtí ann agus go mbeidh sé in ann a chuid spriocanna foghlama a bhaint amach. Is iontach an t-éacht é don mhac léinn a shroicheann an ceann scríbe sin agus a thuigeann go bhfuil saibhreas álainn fuascailte na Gaeilge sealbhaithe aige gan cúnaimh ar bith ó theilgeoir ná seanmhodhanna machnaimh chun é sin a dhéanamh.

Leabharliosta

Foinsí clóite

- Barnett, R., & Coate, K. (2005) *Engaging the Curriculum in Higher Education*. An Bhreatain: Open University Press.
- Biggs, J. (1999) 'What the Student Does: teaching for enhanced learning'. *Higher Education Research & Development*, 57-75.
- Bloxham, S. (2004) 'Understanding the rules of the game: marking peer-assessment as a medium for developing students' conceptions of assessment'. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(6).
- Carr, J. (2001) 'The I Hate Irish Syndrome: An Ghaeilge sa Bhunscoil'. *Comhar*, 61(4), 15-18.
- Ferris, D. (2003) *Response to Student Writing: Implications for Second Language Students*. Nua-Eabhrac: Lawrence Erlbaum Associates.
- Finney, D. (2002) 'The ELT Curriculum – A Flexible Model for a Changing World'. Richards, J.C. & Renandya, W.A. (eag) *Methodology in Language Teaching – An Anthology of Current Practice*. Nua Eabhrac: Cambridge University Press, 69-79.
- Fraser, S. P., & Bosanquet, A. M. (2006) 'The curriculum? That's just a unit outline, isn't it?'. *Studies in Higher Education*. Londain: Routledge, 269-284.
- Gibbs, G. & Simpson, C. (2002) 'How assessment influences student learning – a literature review' (dréacht). *Student Support Research Group*. Milton Keynes: Open University.
- Haggis, T. (2006) 'Pedagogies for diversity: retaining critical challenge amidst fears of 'dumbing down''. *Studies of Higher Education*. Londain: Routledge.

- Huxham, M. et al. (2008) 'Collecting student feedback: a comparison of questionnaire and other methods.' *Assessment & Evaluation in Higher Education*. An Bhreatain: Routledge.
- MacDonald, B. (2010) 'Improving learning through meta assessment.' *Active Learning in Higher Education*. An Bhreatain: Sage Publications, 119-129.
- Race, P. (2005) *Making Learning Happen*. Londain: Routledge.
- Race, P. (2007) *The Lecturer's Toolkit. A Practical Guide to Assessment, Learning and Teaching*. Londain: Routledge..
- Sadler, D.R. (1989) 'Formative assessment and the design of instructional systems.' *Instructional Science*, 119-144.
- Schuell. T. J. (1986) 'Cognitive Conceptions of Learning.' *Review of Educational Research*, 411 – 436.
- Sivan, A. (2000) 'The Implementation of Peer Assessment: An action research approach, *Assessment in Education*.' *Principles, Policy & Practice*, 193 – 213.
- Tyler. R. W. (1940) *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Agallaimh

- Little, D. (2006) Agallamh leis an Ollamh David Little, iar-Stiúrthóir an Lárionaid Léinn Teanga agus Chumarsáide de chuid Choláiste na Tríonóide, Baile Átha Cliath. Coláiste na Tríonóide, 2 Lúnasa 2006.