

An Scrúdú Cainte sa Ghaeilge
Plécháipéis
arna réiteach do

An Chomhairle um Oideachas
Gaeltachta & Gaelscolaíochta



ag

Matthias Maunsell
Eanáir 2009

Clár an Ábhair

1. Réamhrá	2
1.1 An Chomhairle go hachomair	3
2. Tástáil ar an Teanga Chumarsáideach	4
2.1 An Measúnú atá Bunaithe ar Bheartaíocht	6
2.2 Scrúduithe Cainte	6
3. Athbhreithniú ar an Scrúdú Béil Gaeilge	8
3.1 An Léitheoireacht	8
3.2 An tAgallamh	10
3.3 An Scrúdaitheoir Cainte	12
3.4 An Rátáil agus Lucht Rátála	14
4. An Scrúdú Éisteachta	15
5. Tátal	16
6. Moltaí	16
7. Tagairtí	19

1. Réamhrá

Tá an measúnú ar an inniúlacht i labhairt na teanga ina ábhar mór spéise i measc lucht tástála teanga faoi láthair. Is fairsing an réimse taighde atá déanta ar ghnéithe éagsúla den ábhar, mar shampla bailíocht tógán, iontaofacht agus modhanna rátála, comparáid idir modhanna tástála do scrúduithe béil, gnéithe den tógán maidir le cumas sa chumarsáid agus réimsí eile den tástáil le scrúdú béil. Ní díreach le chéile a thagann, ná a tháinig riamh, taighde a dhéanamh ar cheisteanna maidir le tástáil teanga agus scrúduithe teanga a thabhairt i gcrích ar den iontaofacht agus den dlisteanacht iad. Ina ainneoin sin, is léir an fiúntas atá leis an obair thaighde faoi dhlisteanacht agus feabhsú leanúnach na ndeiseanna agus na modhanna tástála teanga, a mbíonn de thoradh uirthi go gcuirtear le caighdeán na measúnóireachta.

Tá a dtugtar síos ina dhiaidh seo á chur i láthair mar gheall ar na leasuithe atá beartaithe maidir leis na scrúduithe béil sa Ghaeilge a mbeadh ardú go dtí 40% de na marcanna i gceist leo. Cé gur ábhar áthais go ginearálta béim mhór mar sin a leagan den aon socrú ar an gcumas labhartha, i gcomhthéacs teanga mar mheán cumarsáide, éilítear dá bharr géarscrúdú a dhéanamh ar iontaofacht na modhanna measúnaithe atá i réim faoi láthair maidir le scrúduithe cainte agus aon mhodhanna leasaithe a thabharfaí iseach san am atá ag teacht. Is é bunchuspóir atá leis an bpáipéar seo, dá bhrí sin, cur leis an tuiscint ar roinnt ceisteanna a bhaineann leis an measúnú trí scrúduithe cainte agus cur le plé lán eolais, i bhfianaise ábhar buartha ag COGG faoin dlisteanacht agus an iontaofacht a bhainfeadh leis an measúnóireacht nuabheartaithe agus inní go mbainfí ón muinín i gCoimisiún Scrúduithe an Stáit.

Tá COGG den tuairim chomh maith go mbeidh costas mór le modhanna nua tástála den iontaoibh agus den dlisteanacht a thabhairt chun cinn ó tharla go mbeidh réimse leathan agus rogha fairsing ábhair de dhíth don tástáil i 700 scoil iarbhunscolaíochta, go mbeidh breis scrúdaitheoirí de dhíth agus go mbeidh gá le hoiliúint chuimsitheach ar na scrúdaitheoirí céanna sin.

An chomhairle go hachomair:

An phríomhchomhairle:

Go gcuirfí ar athló na marcanna breise do ghné an scrúdú béil sa Ghaeilge i Scrúduithe an Stáit a thabhairt isteach ionas gur féidir breis staidéir a dhéanamh ar an sárchleachtas go hidirnáisiúnta d'fhonn (i) ionracas Scrúduithe an Stáit a chaomhnú, (ii) múnla measúnaithe den iontaofacht agus den dlisteanacht a thabhairt chun cinn, agus (iii) fanacht go dtagann feabhas ar chúrsaí eacnamaíochta don stát ionas gur féidir cur leis an leibhéal foirne, oiliúint dhóthaineach a chur ar fáil do na scrúdaitheoirí agus réimse leathan lón tástála den ardchaighdeán a fhorbairt.

Moltaí eile:

- Tá gá le réimse beart agus modhanna éagsúla chun an chaint a mhealladh as na hiarrthóirí
- Tá gá le codanna agus tréimhsí faoi leith i rith an scrúdaithe a mbeadh cuntas cruinn á choinneáil ar an am lena n-aghaidh
- Is ríbhocht an ghné den scrúdú faoi láthair cuid na léitheoireachta agus is beag an fiúntas a bhaineann leis maidir le cumas labhartha.
- Ní mór, d'fhonn cinntiú go bhfuil bonn iontaofa faoin measúnú, an dara scrúdaitheoir a bheith i láthair.
- Ní mór agallóirí/measúnoirí a roghnú go cúramach agus oiliúint chruinn a chur orthu agus iad a theacht faoin measúnóireacht chuí iad féin.
- Ba cheart go mbeadh greim an chainteora dúchais ag na scrúdaitheoirí ar an teanga nó iad sárlíofa inti.
- Ba chóir scéim mharcála níos anailísí a thabhairt chun cinn a bheadh dírithe ar ghnéithe tábhachtacha den chumas labhartha e.g. an fhóineolaíocht, an stiúir ar an dioscúrsa, an réimse foclóireachta, smacht ar chúrsaí gramadaí, an chumarsáid idirghníomhach.
- Ba chóir níos mó caighdeánaithe a dhéanamh ar cheistiúchán an scrúdaitheora agus ar an ábhar cainte a roghnaítear.
- Is cuid den chumarsáid na scileanna táirgiúlachta, labhairt agus scríobh, agus b'innhianta an luach céanna a bheith ag dul leo araon.
- Ní cóir ísliú ar an luach a chuirtear le scil ghabhálach na héisteachta agus ba cheart an luach céanna a leagan uirthi a leagtar ar scil ghabhálach eile na léitheoireachta.
- D'fhonn go bhféadfaí seasamh leis an gcéatadán ardaithe, is den riachtanas é go mbeadh muinín as ionracas an scrúdaithe.

2. Tástáil ar an Teanga Chumarsáideach

Faoi lár 80idí an fichiú aois, bhí lucht tástála teanga tosaithe ag díriú ar bhearta tástála a leagan amach lena ndéanfaí tástáil ar theanga na cumarsáide. Ba é an deacracht a bhí roimh na saineolaithe i measúnú teanga nach minic a bhíodh na bearta scrúdaithe saincheaptha sainchumtha i gcosúlacht le húsáid na teanga sa saol dáiríre. Luaigh Weir (1990:6), “They do not tell us anything directly about a student’s performance ability.” D’áirigh Bachman agus Palmer (1996:9) ar cheann de phrionsabail 'bhunúsacha' na tástála teanga gur ghá an bheartaíocht le linn scrúdú teanga a bheith i gcomhréir le húsáid na teanga sa ghnáthshaol: “In order for a particular language test to be useful for its intended purposes, test performance must correspond in demonstrable ways to language use in non-test situations.”

Cuireadh tús dá réir sin le feachtas na dílseachta agus lucht leagan amach scrúduithe ag díriú ar an mbeartaíocht chumarsáideach. Chuir Bachman múnla cumas teanga, arna bhunú ar mhúnla cumas cumarsáide Canale agus Swain (1980), chun cinn (1990) lenar bhain cumas eagrúcháin agus cumas pragmataice agus fo-roinnt orthu sin faoi seach de réir ghnéithe gramadaí agus ghnéithe théacsúla agus de réir ghnéithe seach-urlabhra agus ghnéithe shochtheangeolaíochta. Leag Bachman agus Palmer (1996:70) béim ar an tábhacht atá le cumas straitéisíochta chomh maith i bpróiseas na cumarsáide (an cumas straitéisí cumarsáide a thabhairt i bhfeidhm mar chúiteamh i gcás cliseadh sa chaint agus an cumas cur le héifeacht reitriciúil na cainte). Níor mhór gach gné den mhúnla, go háirithe cumas pragmataice agus cumas straitéisíochta, a thabhairt san áireamh leis na tógáin maidir le scrúdú teanga agus leis an réim beartaíochta a bhítear a éileamh orthu siúd a bhíonn ag dul faoi scrúdú.

D'fhág tástáil na cumarsáide dúshlán rompu siúd a bhí ag leagan amach scrúduithe de réir mar ba mhó an t-ábhar suime agus buartha acu a dháiríre agus a dhílse mar chumarsáid na bearta a bheadh le déanamh mar chuid den scrúdú. Tosáodh i measc lucht leagan amach scrúduithe ar chineálacha na mbeart a bhíodh le cur díobh ag foghlaimeoirí teanga sa saol dáiríre a shonrú. Ba léir gur bhain éagsúlacht leathanréimseach le comhthéacsanna na mbeart sin agus gur ghá an úsáid a bhaineann lucht na teanga as an teanga dáiríre a bheith mar bhun leis an tsampláil ar bhearta do gach próiseas measúnaithe ar leith. Mar a thit amach, b'fhurasta teicnící nua tástála a cheapadh ó bhonn ná míniúchán mionbheacht a thabhairt ar an ní a bhí á mheas. Mheabhraigh Weir (1990:11) don lucht léitheoireachta arbh spéis leo cumas teanga a mheas, "...account must be taken of: where, when, how, with whom, and why language is to be used, and on what topics, and with what effect".

Cé go bhfuil tarraingt áirithe don lucht tástála sa tástáil dhíreach atá bunaithe ar úsáid na teanga mar a bheadh sí sa ghnáthshaol, tá áitithe ag roinnt taighdeoirí nár cheart glacadh leo mar thomhas iontaofa ar an gcumas gan smaoineamh ná cóiriúchán thairis sin. D'áitigh Bachman (1990:309) go raibh iomrall i gcás scrúduithe den sórt sin idir breathnú na beartaíochta teanga agus an cumas teanga agus go raibh teorainn lena ghinearálta agus a d'fhéadfaí iad a chur i bhfeidhm ar fud na bhfud seachas gach scrúdú a bheith sainiúil maidir lena chomhthéacs áirithe féin. Mhol sé dearcadh eile i leith na dlisteanachta trína áiteamh nach leis an gcosúlacht idir na bearta oibre le linn scrúdaithe agus iompar an duine sa saol dáiríre amháin a bhain an dlisteanacht ach lena oiread a bhí sampláil á dhéanamh ar réimsí éagsúla scileanna teanga le gach beart acu. 'Interactional authenticity' a thugann sé air sin. Ghlac Bachman leis chomh maith go mbíonn tionchar cinniúnach ó na modhanna tástála ar an mbeartaíocht le linn scrúdaithe agus leagadh amach creatlach leathanréimseach maidir le cur síos ar ghnéithe sonracha den mhodh tástála. Orthu sin, tá gnéithe de chomhthéacs an scrúdaithe, gnéithe de rúibric an scrúdaithe, gnéithe den bunábhar, gnéithe den fhreagairt ionchais agus an ceangal idir an bunábhar agus an toradh freagartha. Is féidir ar an gcaoi sin an múnla a úsáid chun tuairisc a thabhairt ar an mbeartaíocht agus ar an gcumas ba bhun don bheartaíocht sin mar ba cheart iad a thabhairt san áireamh agus scrúdaithe á leagan amach.

Tá roinnt gnéithe úsáideacha den mhúnla a chuir Bachman (1990) chun cinn, agus de chreat Bachman/Palmer ina dhiaidh sin, sonraithe ag lucht taighde (McNamara 1996; Skehan 1998). Is í an fhollasacht shoiléir an ghné is mó a mbíonn trácht uirthi. Luann McNamara (1996:71) ina leith sin go soirbhíonn múnla Bachman d'fhiosrúchán a dhéanamh faoi chumas an iarrthóra i gcás gearáin nuair is ar an gcruthú le linn an scrúdaithe a bhunaítear gearán nó éileamh dá shórt. Áitíonn McNamara (1996:74) gur tábhachtach an iarracht é scéamra mothachtála a thabhairt isteach leis an nóisean maidir le 'cumas úsáide' a thabhairt san áireamh agus go dtagann tréithe mothachtála thaibhréim na teanga i gceist freisin a bhféadann gnéithe nach den teangeolaíocht féin iad, mar shampla, pearsantacht agus riocht na mothúchán, a bheith ag baint leo. Tá borradh tagtha faoin úsáid as múnla Bachman (1990) agus creat Bachman agus Palmer (1996) mar mhúnla praiticiúil maidir le scrúduithe a leagan amach agus dlisteanacht a thabhairt dóibh (Douglas 2000). Tá cíoradh déanta ag an lucht taighde maidir le sealbhú agus measúnú teanga ar an tionchar a bhíonn ag coinníollacha agus tréithe na mbeart le linn scrúduithe ar an gcaoi a gcruthaítear iontu, ina measc, cineál na mbeart (Fulcher 1995), an tréimhse pleanála (Wigglesworth 1997), iompar an agallóra (Morton et al. 1997; Wigglesworth 2000), agus an t-éileamh maidir le próiseáil (Skehan & Foster 1997).

Is mór an t-ábhar buartha maidir leis an measúnú ar chumas teanga a mbeadh d'éagsúlacht idir rátálaithe. Cé go bhfuil tuairisc i mbearta staidéir ar inniúlacht labhartha (e.g., Dandonoli & Henning 1990) ar leibhéal ard aontaithe idir rátálaithe, léiríodh i mbearta scrúdúcháin eile (e.g., Upshur & Turner 1999) difríochtaí móra idir rátálaithe maidir lena ghéire a bhí siad. Bheadh le tuiscint ó bhearta staidéir ar iompar rátálaithe go bhféadfadh baint a bheith ag na difríochtaí sin le cleachtadh na rátálaithe ar an gcúram nó le heaspa ina gcuid oiliúna, tnúthán a mbítear ainbhiosach mar gheall air, agus rogha suibhiachtúil maidir lena thábhachtaí atá critéir éagsúla cumarsáide (e.g., Chalhoub-Deville 1995). Is é an lón intinne atá le baint as an bhfianaise a thagann chun cinn go seasta, go mbeadh, ó tharla nach mar a chéile an dearcadh a bheidh ag moltóirí éagsúla ar bheartaíocht aonair, údar maith le níos mó ná rátáil amháin a dhéanamh, go háirithe nuair a bheadh an bhreith a thabharfaí cinniúnach i saol duine.

2.1 An Measúnú atá Bunaithe ar Bheartaíocht

Tá lucht leagtha amach na scrúduithe maidir le cúrsaí agus cláir oiliúna teanga ar fud an domhain níos dírithe anois ar chás an mhic léinn. Is cinnte go mbíonn níos mó ama de dhíth don chineál sin measúnaithe agus gur mó an costas a bhaineann leis dá réir, ach bíonn dea-thoradh ar an dícheall breise sin a bhaineann le tástáil níos díri óir déantar measúnú ar an mac léinn i mbun beartaíochta dáiríre nó i mbun bearta atá cosúil lena mbeadh ar siúl sa saol dáiríre. Ó thaobh na dtéarmaí teicniúla, baintear amach ionracas níos treise ó thaobh an ábhair ó tharla go mbíonn na foghlaimeoirí á measúnú i mbun spriocbhearta teangeolaíochta a dhéanamh. Is de thréithe cuid mhaith córas measúnaithe teanga atá bunaithe ar bheartaíocht go mbíonn bearta idirghníomhacha le déanamh. I gcásanna dá sórt, bíonn na foghlaimeoirí i mbun na beartaíochta is mian linn a mheas le linn an mheasúnaithe. Má bhítear cúramach le linn don phróiseas leis an scrúdú a leagan amach, is féidir leis an teanga a mhealltar ón mac léinn agus a chuireann an mac léinn amach dá stuaim féin a bheith pearsanta lánbhri agus is féidir leis na bearta a úsáidtear a bheith dílis don úsáid as an teanga dáiríre sa saol mór. Is de réir mar a mhealltar an méid is fearr den teanga ón té atá faoi scrúdú is féidir a mheas cé chomh maith agus atá an scrúdú féin leagtha amach.

2.2 Scrúduithe Cainte

Tá trí chineál scrúdú cainte ann, scrúdú indíreach, scrúdú leathdhíreach agus scrúdú díreach. Baineann scrúduithe indíreacha go ginearálta leis na modhanna oibre sin nuair nach n-éilítear ar an té atá faoi scrúdú an teanga féin a labhairt, modhanna a bhaineann le ré roimh ré na cumarsáide sa tástáil teanga. Sampla den chineál sin modh oibre scrúduithe foghraíochta mar a cheap Lado (1961) nuair a iarrtar ar an té atá faoi scrúdú a thabhairt le fios cé na focail i sraith focal priontáilte atá éagsúil lena chéile óna bhfuaimniú.

I rith 70idí an fichiú aois a tháinig scrúduithe leathdhíreacha, freagairt do mhodhanna scrúdaithe téipthaifeadta mar shampla, chun tosaigh den chéad uair agus tá borradh suntasach faoina n-úsáid le 25 bliain anuas, i Stáit Aontaithe Mheiriceá go háirithe. Bhí siad seo ar chuid de na chéad iarrachtaí caighdeánú a dhéanamh ar mheasúnú an chumais labhartha gan droim a thabhairt leis an gcumarsáid is bun le hagallamh láithreach (Shohamy 1994:101). Samplaí eile de na modhanna leathdhíreacha is ea TSE (Test of Spoken English), ROPE (Recorded Oral Proficiency Exam) agus SOPI (Simulated Oral Proficiency Interview). Samplaí de scrúduithe tástála a leagadh amach sa Ríocht Aontaithe is ea TEEP (Test in English for Educational Purposes) agus scrúduithe Oxford-Arels.

Is é atá i Scrúdú Díreach Cainte (ábhar an pháipéir seo) de réir Clark (1979:36), “procedures in which the examinee is asked to engage in a face-to-face communicative exchange with one or more human interlocutors”. Tosaíodh ar scrúduithe díreacha a úsáid i rith 50idí an fichiú aois nuair a tugadh an OPI (Oral Proficiency Interview) chun cinn in Foreign Services Institute na Stát Aontaithe. De réir mar a leagadh amach ó thús, is agallamh neamhdhocht, so-athraithe go maith atá ann a dhéanann agallóir oilte le duine amháin atá á chur faoi scrúdú agus is é an t-agallóir freisin a dhéanann measúnú ar chumas an iarrthóra de réir scála bandaí uileghabhálach. Tá glactha go coitianta leis an múnla sin ar fud an domhain ó 70idí an fichiú aois i leith agus is minic go meastar gurb é an modh is oiriúnaí é chun gnáthchumas labhartha sa dara teanga a mheas.

Tá múnlaí éagsúla den agallamh maidir le cumas labhartha tagtha chun cinn de réir mar a bhíodas ag fáil locht ar an mbunmhúnla ó thaobh dlisteanachta agus iontaofachta. Tá borradh faoi bhreis caighdeánaithe ar an modh oibre trí réimse leathan beart sonracha a úsáid a mbíonn éagsúlacht eatarthu i ndáil le hábhar cainte, spreagadh, rólanna na rannpháirtithe agus an t-éileamh feidhme. Tá samplaí oiriúnacha den chineál seo scrúdú ar an gcumas labhartha tugtha chun cinn ag eagrais de leithéid an University of Cambridge Local Exam Syndicate nó UCLES maidir le réimse scrúduithe ESOL agus téann níos mó ná 1,000,000 duine faoi scrúdú dá shórt in 150 tír ar fud an domhain gach bliain. Tá na critéir measúnaithe don Cambridge Speaking Test leagtha amach de réir mhúnla Cumas Teanga Cumarsáideach atá bunaithe ar obair Bachmann (1990) agus taighdeoirí eile. Déantar ceangal idir na scrúduithe sin agus córas idirnáisiúnta leibhéal don tástáil ar theangacha na hEorpa a leag ALTE (Association of Language Testers in Europe) amach. Tá leibhéil ALTE iad féin, ó leibhéal 1 go dtí leibhéal 5, bunaithe ar Chomhleibhéil Thagartha Chomhchreat Tagartha na hEorpa do Theangacha. Tá an Preliminary English Test, an Cambridge First Certificate in English, an Certificate in Advanced English agus an Certificate of Proficiency in English agus scrúduithe eile ar chinn Cambridge. Tá páirteanna ar leith ag baint leis na scrúduithe sin lena mealltar cineálacha éagsúla teanga

agus lena n-úsáidtear pátrúin éagsúla idirbheartaíochta. Tá formáid beirteanna i gceist i.e. beirt scrúdaitheoirí (agallóir agus measúnóir) agus beirt iarrthóirí. I measc na bpáirteanna éagsúla, bíonn agallamh, deis chuimsitheach an duine aonair ('individual long turn') lena mbaineann spreagadh ó phictiúr don cur síos air a mhealladh, beart comparáide agus codarsnacha agus/nó tuairim ó na hiarrthóirí, beartaíocht i gcomhar lena spreagtar malartú smaointe, tuairimí agus plé. Sampla coitianta eile an ghné labhartha den IELTS (The International English language Testing System) a úsáidtear chun an cumas staidéar a dhéanamh nó dul faoi oiliúint i dtimpeallacht Béarla a thástáil. Bíonn trí chuid sa scrúdú sin, agallamh ar ghnáthábhar cainte, deis chuimsitheach an duine aonair lena n-úsáidtear cártaí leidí agus plé ar cheisteanna agus ar choincheapanna níos teibí a bhaineann leis an ábhar a spreagadh sa dara cuid. Iarrthóir amháin a bhíonn ann agus scrúdaitheoir a úsáideann scála leathanréimseach bandaí don mheasúnóireacht.

Le blianta beaga anuas, tá úsáid i bhfad níos forleithne á baint i dtíortha go leor as na modhanna tástála díreacha seo ar an gcumas labhartha, ar mó den éagsúlacht, den struchtúr agus de chur chuige na beartaíochta atá ag baint leo.

3. Athbhreithniú ar an Scrúdú Béil Gaeilge

Tá dhá chuid sa scrúdú béil Gaeilge don Ardeistiméireacht, Ardleibhéal agus Gnáthleibhéal faoi seach, i.e. Sliocht Léitheoireachta agus Agallamh a dhéanann scrúdaitheoir aonair le hiarrthóir aonair ar feadh 12-15 nóiméad. Ag fíorthús an scrúdaithe, iarrtar ar an iarrthóir sliocht gairid próis a léamh. Bíonn cúig cinn de shleachta, as cúig cinn déag atá leagtha amach don scrúdú, ullmhaithe ag an iarrthóir roimh ré. Roghnaíonn an scrúdaitheoir an sliocht a léitear ón liosta cúig sliocht a chuireann an t-iarrthóir ar fáil. Tugtar nóiméad amháin ullmhúcháin don iarrthóir agus iarrtar air an léitheoireacht a dhéanamh os ard. Agallamh saor ó struchtúr nó leagan amach a bhíonn sa chuid den scrúdú ar comhrá atá ann, cuireann an scrúdaitheoir roinnt ceisteanna maidir le hábhair éagsúla ar an iarrthóir. Is é an scrúdaitheoir a shocraíonn na ceisteanna a chuirtear agus níl aon bhearta eile le déanamh ná aon mhodhanna eile i gceist chun caint a mhealladh as an iarrthóir. Faoi mar atá an scrúdú sin leagtha amach faoi láthair, tá roinnt gnéithe de arbh fhiú iad a iniúchadh go géar.

3.1 An Léitheoireacht

Bíonn strus ar leith ag baint le scrúdú béil aonair don iarrthóir. Is den tábhacht é go gcuirfí iarrthóirí ar a gcompond agus tá tábhacht ar leith leis na codanna tosaigh den scrúdú a bheith indéanta ag gach iarrthóir réasúnta. Is cinnte go n-éiríonn le gné na léitheoireachta den scrúdú béil Gaeilge sa mhéid sin. Le blianta fada anuas, tá an léitheoireacht ar shleachta mar chuid de na cláir oiliúna agus tástála dara teanga nó teanga

iasachta d'fhonn anailís a dhéanamh ar an gcur i láthair ó bhéal. Samplaí dá leithéid sin na scrúduithe béil le haghaidh teangacha de chuid an GCSE sa Bhreatain arbh iad na múinteoirí a dhéanann an scrúdú a riar agus a thaifeadadh ach ar go seachtrach a dhéanann boird scrúdaithe iad a mheasrú. Bhíodh sliocht amháin idir 120 agus 130 focal le léamh os ard mar chuid de leagan níos luaithe den Test of Spoken English ná mar atá in úsáid faoi láthair agus scála rátála i bhfeidhm maidir leis an bhfoghraíocht agus an líofacht. Ina ainneoin sin, cé go mbíonn buntáiste praiticiúil ar leith le léitheoireacht os ard (toradh ináirithe sothuartha, praiticiúlacht, seasmhacht sa scóráil), tá míbhuntáistí éagsúla leis an modh sin a úsáid d'fhonn an cur i láthair ó bhéal a mheas, gan trácht ar ábhar an scrúdaithe a bheith réamhchleachtaithe i gcás scrúdú béil na Gaeilge.

Is sampla an ghné léitheoireachta de chineál tástála nach mbaineann smaoineamh leis atá sothuartha de bharr go socraítear roimh ré an ní a bhfuil súil leis ó bhéal an iarrthóra (Luoma 2004:50). Is furasta scrúdú mar sin a riar trí shliocht a roghnú agus léitheoireacht an iarrthóra a thaifeadadh agus is furasta an mharcáil a dhéanamh ó tharla teorainn leis an ábhar a thiofadh ó bhéal an iarrthóra. Os a choinne sin, fágann an scrúdú a bheith sothuartha neamhdhílis don ghnáthshaol é agus lag ó thaobh na cumarsáide. Ní minic a léitear ábhar amach os ard do dhuine eile ach amháin i gcás tuismitheoir a léann scéal do pháiste, an uair annamh a léitear scéal scríofa do dhuine fásta eile nó an uair a chuirtear aitheasc réamhscríofa a chur i láthair ó bhéal. Anuas air sin, éilíonn an léitheoireacht os ard scileanna sainiúla urlabhraíochta nach móide iad ina léiriú ar chumas an duine cumarsáid phragmataice a dhéanamh i gcomhthéacs comhrá. Ní féidir dá réir sin cumas labhartha an iarrthóra a mheas leis an léitheoireacht cé gur féidir í a úsáid chun gnéithe meicniúla den urlabhraíocht a mheas, e.g. foghraíocht, pátrúin maidir le béim gutha agus tuinn chainte (Underhill 1987:33).

Chomh maith leis sin, cé go sílfí go bhfuil fiúntas éigin leis d'fhonn cúrsaí foghraíochta, cúrsaí béime agus tuinn na cainte a mheas i gcás iarrthóra ar leibhéal an-íseal nó ag an mbunleibhéal, ní den chuibheas úsáid a bhaint as chun an cumas labhartha in iarrthóir ardleibhéil a mheas nuair a thugtar san áireamh nach modh cumarsáideach atá ann. Go deimhin, áitíonn Lee (1985:93), “reading aloud as part of an oral test makes the test invalid to the point of absurdity.” Ba cheart gur beartaíocht a bhaineann dáiríre le cumarsáid a dhéanamh a bheadh i scrúdú béil agus is ar éigean a bheadh beartaíocht a mbíonn cleachtadh chomh follasach sin déanta air roimh ré ina cumarsáid dáiríre.

Go ginearálta, ní mar a chéile mar bhearta oibre an léitheoireacht agus an labhairt. Is fíor sin i gcás na léitheoireachta os íseal agus i gcás na léitheoireachta os ard chomh maith, tá difríocht idir léitheoireacht a dhéanamh amach os ard agus labhairt. Ar an taobh amháin, is ináirithe go mbeadh ar chumas duine nithe a léamh go líofa nach mbeadh ar a chumas a rá go líofa murach an an scríbhinn mar chúnamh aige. Ar an

taobh eile, tharlódh difríocht maidir leis an gcumas léitheoireachta os ard eatarthu siúd ar eol iad a bheith go maith nó go dona ag léitheoireacht i dteanga amháin eile ar a laghad seachas an ceann atá faoi scrúdú. Sa chás gur sa teanga dúchais a bhí an beart á dhéanamh, is rídhócha go mbeadh éagsúlacht mhór idir na hiarrthóirí. Bíonn cur isteach nach féidir a sheachaint ag na scileanna labhartha agus na scileanna léitheoireachta ar a chéile (Hughes, 1989).

Níl aon dabht ach go léirítear easpa samhlaíochta ó thaobh leagan amach scrúdaithe le gné na léitheoireachta mar atá faoi láthair, go háirithe nuair a thugtar san áireamh an réimse leathan beartaíochta a d'fhéadfaí a chur in úsáid lena gcruthófaí deiseanna don chumarsáid fhiúntach ó bhéal. D'fhéadfaí, gan ach roinnt samplaí a lua, glacadh rólanna nó spreagadh le pictiúir a úsáid (beartaíocht atá in úsáid cheana féin sna scrúduithe maidir le teangacha iasachta ar an gcuraclam). Bíonn tóir ar ghlacadh rólanna mar bheart teagaisc sa mhúinteoireacht chumarsáideach ar theangacha agus nuair a bhíonn sé in úsáid mar dheis measúnaithe tugtar seans don iarrthóir leas a bhaint as dioscúrsa ar dheacair é a mhealladh as ar aon bhealach eile. Cé gur léir go mbíonn constaicí rompu ag na treoirlínte, tugtar saoirse do na daltaí ionas go mbíonn cruthaitheacht áirithe ag baint leis an teanga a úsáidtear. Tagann gnéithe idirghníomhaíochta, straitéisíochta agus teangeolaíochta chun tosaigh maidir le cumas labhartha an iarrthóra. Cé gur féidir smacht nó stiúir a bheith ag an agallóir ar an mbeartaíocht le rólanna, tugtar an t-iarrthóir níos faide ná na leibhéil ghrinnis agus freagartha simplí ionas go mbaintear amach leibhéal cruthaitheachta agus castachta is cosúil le pragmataic an tsaoil mhóir. Modh an-choitianta eile chun caint a mhealladh ag leibhéal an ghrinnis agus ag an leibhéal leathan an spreagadh don tsúil e.g. spreagadh le pictiúir a n-éilítear cur síos orthu nó dioscúrsa insinte. Is féidir scileanna agus feidhmeanna teanga a thabhairt i gceist le beartaíocht áirithe den chineál sin ar mó de bhonn dáiríre atá fúthu agus ar mó atá ag baint leo ó thaobh scóipe. Mar atá cúrsaí faoi láthair, mheasfaí gur ar mhaithe leis an iarrthóir lag gné na léitheoireachta. Ní bheidh seans níos fearr ag iarrthóir marcanna a ghnóthachtáil roimh scrúdú den tábhacht.

3.2 An tAgallamh

Tá an t-agallamh sa scrúdú béil Gaeilge ar cheann de na cásanna a luann Oller (1979:309) mar, “special cases of conversation that are examiner-directed.” Measann Van Lier (1989:493) gur mó iontaofachta, i bprionsabail, atá leis na scrúduithe díreacha seo ina mbíonn beirt ar aghaidh a chéile ná le foirmeacha eile scrúdaithe. Is é tuairim Clark (1980:17) go deimhin gurb é an bealach is fearr chun an cumas labhartha a thástáil, “face-to-face conversation... the interviewing process is a reasonably close, if not an absolutely realistic reflection of real life conversation.”

Ina ainneoin sin, is mó d'ábhar buartha ná riamh atá á chur chun cinn ag lucht taighde ar scrúduithe teanga mar gheall ar an mbonn iontaofachta agus dlisteanachta faoin agallamh cumas labhartha. Tá míbhuntáistí le córas an agallaimh. Ar an gcéad dul síos, is cinnte gur eol don iarrthóir gur le measúnóir teanga atáthar ag labhairt agus nach le freastalaí, tiománaí tacsáí ná cara pearsanta. Ar an dara dul síos, ní thagann an chaint a mhealltar in agallamh go díreach leis an dioscúrsa i gcomhrá dáiríre. Fágann, go háirithe, an t-agallamh a bheith faoi stiúir an agallóra nach iondúil gá ar bith don iarrthóir ceist a chur. Luann Hughes (1989:104) maidir leis an agallamh béil, "the candidate speaks as to a supervisor and is unwilling to take the initiative". Dá bharr sin, ní mhealltar ach aon stíl amháin cainte agus bíonn feidhmeanna áirithe (mar shampla, eolas a lorg) nach dtagann i gceist le réim beartaíochta an iarrthóra.

Maidir le cúrsaí iontaofachta, luaigh Shohamy (1983) go raibh gnéithe athraitheacha den chomhthéacs a ghoillfeadh ar ghóthachan an iarrthóra, ina measc, an t-ábhar cainte, cineál an chaidrimh agus iompar an agallóra. Ní mar a chéile dhá agallamh ar bith nuair nach mbíonn smacht docht ar na gnéithe athraitheacha sin. Ó thaobh na hiontaofachta de, caitear amhras ar chineál amháin caidrimh (i.e. agallamh) a bheith dóthaineach chun an cumas labhartha a mheas. Is é an cáineadh is mó a bhíonn ar an agallamh béil sa chás sin nach féidir sampla iontaofa d'ócáidí eile cainte a chur ar fáil leis ó tharla gur ar réimse teoranta den chaidreamh a dhéantar sampláil lena linn (Byrnes 1987; Rafaldini 1988; Shohamy 1988). Áitíonn Rafaldini go bhfuil gnéithe tábhachtacha den chumarsáid nach n-éiríonn leis an agallamh béil a thabhairt i gceist: is ar líon teoranta feidhmeanna labhartha a dhéantar sampláil agus is beag deis a bhíonn ag an iarrthóir dá bhrí sin cumas ó thaobh dioscúrsa nó cúrsaí sochtheangeolaíochta a léiriú. D'áitigh Perrett (1987) nach bhfaightear dóthain eolais ón agallamh béil faoi smacht an iarrthóra ar fud réimse sách fairsing de na feidhmeanna teanga agus de na struchtúir idirbheartaíochta fiú nuair is féidir measúnú a dhéanamh ar scileanna fóineolaíochta agus scileanna foclóra agus gramadaí an iarrthóra agus ar roinnt gnéithe den chumas dioscúrsa. Molann Hughes (1989:2003) beartaíocht ar nós rólanna a ghlacadh agus plé a dhéanamh mar mhodhanna chun éagsúlacht a chur sa chaidreamh, cé gur dócha nach gcuirfí ar neamhní leis sin amháin an mhír éir bhunúsach idir agallóir agus iarrthóir. Molann Shohamy (1994) chomh maith beartaíocht de chineálacha éagsúla a bheith i gceist.

Nuair atá tástáil á dhéanamh ar an gcumas labhartha, is inmhianta sampla ionadaíoch de na bearta labhartha ar fad a mbeadh súil leo ó na hiarrthóirí a leagan síos. Ba cheart go meallfaí réim cainte is féidir a scóráil go hiontaof atá ina léiriú dáiríre ar chumas an iarrthóra. Tá réimse fairsing beartaíochta ann seachas an comhrá aimhréidh idir an t-agallóir agus an t-iarrthóir lena gcruthaítear deiseanna don chaidreamh dáiríre ó bhéal. Ainneoin a bhfuil d'ábhar buartha ansin, is féidir an t-agallamh béil a bheith ina chuid de scrúdú cainte den

iontaofacht agus den dlisteanacht ar choinníoll go mbíonn sé, mar a deir Stansfield (1991:207), “carefully administered by a skilled interviewer and rated by an accurate assessor.”

3.3 An Scrúdaitheoir Cainte

Mar a áitíonn Bachman (1990:151), “An oral interview is reciprocal to the extent that both the examiner and the examinee negotiate meaning.” Ní mar a bheadh macalla ann a thagann na ceisteanna ón agallóir agus is i gcomhar a ghnóthaítear go maith sa scrúdú. Bíonn páirt ag an agallóir i ngnóthachan an dalta ó tharla gur comhléiriúchán óna chineál an próiseas measúnaithe (Brown 2003). Dá bharr sin, is den riachtanas go ndéantar na hagallóirí a roghnú go cúramach agus oiliúint chuí a chur orthu.

Ní héasca ar chor ar bith agallamh den rath a chur ar dhuine agus ní gach duine a bhfuil sin a dhéanamh de bhua acu. Ní mór don agallóir an bhá agus an tuiscint a bheith de nádúr iontu. Tá tábhacht mhór le cumas an agallóra féin. Bheadh éagsúlacht mhór idir scrúdaitheoirí maidir leis an dáimh a chruthófaí idir iad féin agus na hiarrthóirí. Tharlódh, mar shampla, go mbeadh ar chumas agallóirí áirithe an t-iarrthóir a chur ar a chompord ar an bpointe nuair a bheadh níos mó ama de dhíth i gcás agallóirí eile. Go deimhin, tá daoine ann nach n-éiríonn leo an chompord sin a chruthú beag ná mór. Ní foláir, fiú i gcás an té is mó a mbeadh luí aige leis an gceird, oiliúint a chur ar gach agallóir. Is féidir, mar shampla, taifeadtaí físe a thaispeáint dóibh d'agallóirí eile agus taifeadadh a dhéanamh díobh féin i mbun agallaimh agus sin a bheith mar bhonn le plé critice. San oiliúint a chuirtear ar scrúdaitheoirí UCLES, mar shampla, is gnáthrud fístaifeadadh caighdeánúcháin a bhreathnú mar threoir don agallóir agus don rátálaí araon. Ar ndóigh, ní mór do gach measúnóir na caighdeáin chuí a shásamh agus tuiscint lánchuimsitheach a bheith acu ar fad ar na critéir rátála maidir le leibhéil éagsúla cumais na n-iarrthóirí. Ní mór an t-am is gá a chaitheamh le hoiliúint mar is ceart a chur ar lucht agallaimh agus measúnaithe (Luoma 2004:56). Is ar éigean, mar shampla, a chuirfí a leithéid i gcrích le haon seisiún tráthnóna amháin.

De bharr a dheacra atá sé agallamh a chur ar dhuine agus cuntas a choinneáil an tráth céanna ar ngnóthachan an iarrthóra, is mór an chabhair an dara tástálaí a bheith i láthair. Is féidir leis an dara duine seo aird níos fearr a thabhairt ar an gcaoi a bhfuil an t-iarrthóir ag cruthú agus breith níos iontaofa a thabhairt. Cuirtear go mór le bonn iontaofachta an chórais nuair a bhíonn measúnóir seachas an t-agallóir ina bhun chomh maith. Féadann an measúnóir díriú ar an mbreith gan aon chall inní faoi chompord an iarrthóra ná smaoinemh ar an gcéad cheist eile a chuirfear. Sa chás go mbíonn an dá ról mar agallóir agus mar rátálaí le comhlíonadh ag an scrúdaitheoir amháin, is mó an t-ualach agus an cúram a bhíonn i gceist. Mar a deir Weir (2005:157), “it may be difficult for a single examiner to concentrate on what the candidate is saying and to reply accordingly

as well as listen for how he or she is communicating.” Is trom an t-éileamh atá i gceist le gach gné den phróiseas tástála a riar agus cuirtear dá réir leis an dóigh go rachfaí amú. I gcás scrúduithe díreacha a mbíonn an t-agallóir i mbun na rátála orthu, bíonn amhras uaireanta cén duine arb é a chruthúsan sa scrúdú atá faoi mheas dáiríre. Áitíonn James (1988:116) go dtagann an cás chun cinn inarb é a sástacht lena gcruthú féin le linn an agallaimh, seachas cruthú an iarrthóra, a bhíonn i gceist le marcanna na scrúdaitheoirí.

Is den tábhacht chomh maith nach gcuirfeadh an t-agallóir i gcuimhne don iarrthóir go bhfuiltear á mheas. Níor cheart, ach go háirithe, go bhfeicfí an t-agallóir ag breacadh nótaí maidir leis an gcumas a léiríonn an t-iarrthóir ná i mbun aon bheart eile le linn an agallaimh óir d'fhéadfadh tionchar siceolaíochta den mhíbhuntáiste a bheith aige sin ar an iarrthóir. Ní gá a lua nach mór aird iomlán ar an iarrthóir le linn scrúdaithe mórhábhachta d'fhonn freastal don ghnóthachan is fearr. Anuas air sin, is féidir leis an scrúdaitheoir a dhéanann an comhrá breith an scrúdaitheora eile a fháil láithreach tar éis an agallaimh ó tharla go bhfuil freagracht i gcomhar ar an mbeirt maidir le próiseas an scrúdaithe.

Áitíonn Lazaraton (1996:54), “the potential for uneven interviewer performance in a face-to-face interview is one reason that semi-direct tests are so appealing i.e they remove the variability that a live interlocutor introduces.” Is fíor sin go háirithe maidir le hagallamh d'fhonn an cumas labhartha a mheas atá neamhchaighdeánaithe go maith mar go dtarlódh éagsúlacht mhór ó agallamh go chéile idir ábhar agus cineál na gceisteanna a chuirtear ar an té atá ag dul faoi scrúdú. D'fhéadfadh ina dhiaidh sin go mbeadh tionchar na míbhuntáiste ag an easpa caighdeánaithe sin ar an ngnóthachan sa scrúdú agus ar iontaofacht na scórála. Luann Underhill (1997:31), mar shampla, gurbh é an t-agallamh don scrúdú béil a bheith gan script ná bearta oibre réamhshocraithe a fhágann an tsolúbthacht sa phróiseas agus, ina ainneoin sin, “this flexibility means that there will be a considerable divergence between what different learners say, which makes a test more difficult to assess with consistency and reliability.” Nuair is furasta ábhar freagraí na n-iarrthóirí a thuar, is furasta agus is cruinne is féidir critéir don mharcáil a leagan amach. Is mó seans go mbeidh torthaí iontaofa ar phróiseas den chineál sin.

Cé go bhfuil ar cheann de na buntáistí a bhaineann leis an tástáil le scrúduithe béil neamhspleácha gur féidir na modhanna oibre a chur in oiriúint don chumas a léiríonn an t-iarrthóir, ba chóir ina dhiaidh sin féin struchtúr nó creat oibre de chineál éigin a bheith ag an scrúdaitheoir le leanacht. Ní ceart tús a chur le hagallamh gan ach tuairim ghinearálta ag an agallóir cén t-ábhar a ndéanfar trácht air. Mar a luann Bachman (1990:184), “we need to be concerned about three possible sources of error e.g inconsistency of questions, lack of equivalence of different sets of questions, and lack of consistency among interviewers/raters. In order

to minimize practice effects, we will need several alternate sets of interview questions.” Mura mbíonn leagan amach docht go maith ar an scrúdú béil (nó ar aon scrúdú neamhoibiachtúil eile), beidh an seans ann i gcónaí nach bhfuil sé iontaofa.

Luann Byrnes (1987:174) gné thábhachtach de ról an agallóra san agallamh. Áitíonn sise go bhfuil de chúram ar an agallóir bheith “keenly aware of natural conversational behaviour, and to attempt to engage the interviewee in a genuine conversational exchange (the archetype occurrence of spoken language) to offset the constraints of the testing procedure.” Cuireann Shohamy (1988) creathóras chun cinn maidir leis an tástáil ar an teanga labhartha a bhfuil réimse beart idirghabhála ag baint leis agus cúinsí éagsúla comhthéacs ag dul le gach ceann acu ionas go dtagtar gar don 'ghnáthurlabhra', rud nach ndéantar leis an ngnáthagallamh don scrúdú béil. Áitíonn seisean agus Young (1998:1), “Although there are certain practical problems associated with setting up an interview with a learner there has to be a native or very proficient speaker available.” Mar a deir Egbert (1998:149), “the goal of language proficiency interviews is to evaluate how well a language learner might function in conversation with native speakers of the target language.”

3.4 An Rátáil agus Lucht Rátála

Níl sé éasca cumas labhartha a mheas go cruinn. Is scóráil shuibhachtúil atá i gceist leis an agallamh cainte a mbíonn scálaí rátála ag dul leis agus ní féidir sin a sheachaint ó tharla nach bhfuil aon bhealach indéanta ar fáil chun modh scórála den oibiachtúlacht a chur i bhfeidhm. Bíonn am agus dícheall i gceist chun torthaí den iontaofacht agus den dlisteanacht a fháil. Tá gá leis an am agus leis an dícheall ina dhiaidh sin.

Ní bhíonn dlisteanacht agus iontaofacht ag dul le scóráil mura mbíonn tuairiscín chuí fhollasach ar na leibhéil critéire ar fáil i scríbhinn agus oiliúint ar na scóráilaithe ina n-úsáid. Fiú amháin sa chás go mbíonn oiliúint orthu, ní dócha an scórálaí aonair chomh hiontaofa agus ba mhaith le duine. Sa chás go mbíonn beirt scrúdaitheoirí ag plé le hagallamh, is féidir leo measúnú neamhspleách a dhéanamh ar gach iarrthóir, ar bhonn anailíse agus maidir le cruthú an iarrthóra go ginearálta. Má bhíonn an t-agallóir ina rátálaí chomh maith, mar a bhíonn in Éirinn, is ar éigean is féidir scála anailíseach a úsáid le barr éifeachta agus a bhfuil á éileamh leis an scrúdú a riar agus a chur i bhfeidhm. Ní inmhianta ach oiread go mbeadh an scrúdaitheoir ag bronnadh marcanna faoi dheifir ná á mbunú ar mhachnamh tar éis an scrúdaithe. Anuas air sin, is inmholta an beart scóráil neamhspleách ó bheirt, fiú nuair atá diansmacht ar an modh a mealltar caint ón iarrthóir agus tábla scórála mionsonraithe in úsáid. Mar atá cúrsaí faoi láthair, is rátálaí amháin atá i gceist i gcás na Gaeilge dáiríre ós beag an seans go dtugtar éisteacht an athuair don taifeadadh ar gach iarrthóir agus go ndéantar scóráil an dara uair air. Tá de dheacracht leis chomh maith nach mbíonn na gnéithe

paraitheangeolaíochta ná na gnéithe amhairc de chumarsáid an iarrthóra le breathnú ag an measúnóir agus gur ar thaifeadadh fuaim den scrúdú amháin a thugtar an bhreith. D'fhágfadh fadhbanna teicniúla freisin nach mbeadh an taifeadadh ar ardchaighdeán. Tarlaíonn sin nuair a bhíonn scrúduithe díreacha á dtaifeadadh d'fhonn measúnóireacht orthu tráth is faide anonn ag rátálaithe eile seachas an t-agallóir.

I gcás, mar shampla, na gcritéar marcála i leith scrúdú béil na Gaeilge san Ardteistiméireacht, níl ach dhá chatagóir leathana i gceist dáiríre i.e. inniúlacht ar chumarsáid agus cumas agus cruinneas teanga. Bheadh súil le réimse critéar níos leithne, i.e. 4 cinn nó 5 cinn, maidir le córas marcála ar bith a mbeadh 40% de na marcanna ag brath air, e.g. réimse foclóireachta, smacht ar dhioscúrsa, smacht ar ghramadach, cumarsáid idirghníomhach, an chaoi a gcruthaítear le beartaíocht go ginearálta etc. (is léir go bhféadfaí dul thar fóir). Anuas air sin, is róchúng mar chur chuige gné na foghraíochta a bheith á meas ar réimse meastóireachta chomh teoranta leis an léitheoireacht ar shliocht próis réamhchleachtaithe.

Bheadh gá, agus aon scrúdú nua á leagan amach, an idé-eolaíocht agus an cleachtas uile a bhaineann le scálaí rátála agus tuairiscíní a thabhairt faoi mheas agus is léir gur mhaith an córas comparáide Comhchreat Tagartha na hEorpa do Theangacha (2001). Is fiú a lua chomh maith go bhfuil ailíniú i leith na gComhleibhéal Tagartha déanta ag Ionad na dTeangacha in Ollscoil na hÉireann, Má Nuad, maidir le Teastas Eorpach na Gaeilge (TEG).

4. An Scrúdú Éisteachta

Tá ísliú á dhéanamh ar sciar na marcanna don scrúdú éisteachta an tráth céanna a bhfuil ardú á dhéanamh ar sciar na marcanna don scrúdú cainte. Is díol iontais sin nuair a smaoinítear ar an tábhacht atá leis an éisteacht maidir le feidhm cumarsáide teanga. D'fhéadfaí a rá gur fágadh an éisteacht riamh sa dara háit i gcomparáid leis an gcuid eile den chumarsáid, labhairt. Tá roinnt scrúduithe ar fáil i measc na scrúduithe caighdeánaithe a bhaineann leis an mbeartaíocht labhartha amháin ach is annamh a bhíonn trácht ar scrúdú a bhaineann leis an éisteacht amháin. Cúis amháin leis an mbéim sin go dtuigtear uaireanta an éisteacht a bheith ina cuid den chumas labhartha. Conas a labhrófaí teanga d'uireasa na héisteachta? Anuas air sin, fágann an fhollasacht a bhaineann ó nádúr leis an gcaint gur inmheasta an cumas labhartha go heimpíreach ná an cumas éisteachta. Ina ainneoin sin, tharlódh cúis níos doimhne leis an mbéim a bhíonn ar fud na bhfud ar an gcumas labhartha. Is minic gur mó an fiúntas a luaitear (gan bonn gaoise) leis an dea-chainteoir ná leis an dea-éisteoir. Nuair a bhítear ag fiosrú an bhfuil úsáid mhaith as teanga ag duine, is iondúil go bhfiafraítear, "An bhfuil labhairt na Gaeilge agat?", is annamh a fhiafraítear, "An bhfuil *tuisclint* agus labhairt na Gaeilge agat?"

Is eol do gach múinteoir teanga nach mbíonn cumas labhartha duine - taobh amuigh den mhonalóg, óráidíocht, léitheoireacht os ard agus mar sin de - ach mar a mbíonn cumas tuisceana an duine sin ó chluais.

Is mó ná sin arís an tionchar a bhíonn ag an dóigh gurb é an méid a ghlactar isteach ón modh cluas-agus-béal is cúis le cuid mór den sealbhú teanga. Sa ghnáthshaol, is mó go mór an méid éisteachta a dhéantar gach lá ná a dhéantar de chaint (taobh amuigh de dhuine nó dhó de do lucht aitheantais a dtarlódh nach mbíonn deireadh ar bith lena gcuid cainte!). Sa láthair oibre, i gcomhthéacs oideachais agus sa bhaile, is mó go mór a thagann an tuiscint ar an gcluas i gceist ná an chaint i dtéarmaí cainníochta maidir le ham, líon focal, dícheall agus aird.

Ní mór dá bhrí sin aire faoi leith a thabhairt don éisteacht mar mhodh beartaíochta maidir le measúnú sa seomra ranga agus sa tástáil fhoirmeálta agus gan féachaint le beag is fiú a dhéanamh den mhórhábacht is léir a bheith léi.

5. Tátal

Níl dabht ar bith ach gur maith an rud i gcomhthéacs foghlama teanga béim láidir a leagan ar an gcumas labhartha agus cumarsáide. Ina ainneoin sin, ní féidir sonraíocht nua a leagan amach do scrúduithe béil ach amháin nuair atá athbhreithniú agus athchóiriú á dhéanamh ar an gcuraclam agus gach socrú á dhéanamh i bhfianaise aidhmeanna agus torthaí ionchais a leagtar amach go soiléir roimh ré. Téann cumhacht mhór le scrúduithe agus nuair a úsáidtear iad chun aidhmeanna ar leith a chur chun cinn, ní foláir bheith cúramach go mbíonn an scrúdú cóir ar lucht a úsáide agus toradh na buntáiste ag cineál an scrúdaithe ar an teagasc agus ar an bhfoghlaim. Is tábhachtach an ní féachaint i gcónaí leis an gcóras is fearr a bhaint amach fiú mura mbítear riamh sásta go bhfuil sin tugtha i bhfeidhm go fóill.

6. Moltaí

- Ba cheart sa leagan amach a bheadh ar scrúdú cainte nua go mbeadh réimse níos éagsúla de bhearta láithreoireachta agus de mhodhanna oibre in úsáid chun an chaint a mhealladh as na hiarrthóirí le linn an scrúdaithe ionas go mbeadh réimse feidhmeanna teanga á dtabhairt faoi mheas agus léargas níos fírinne a fháil ar an gcumas cumarsáide 'dáiríre'.
- Ba cheart go mbeadh leagan amach follasach ar an scrúdú ar fad agus go rachfaí ar aghaidh ó chéim go céim agus cuntas cruinn á choinneáil ar an am do gach páirt ar leith. Is den tábhacht é go mbeadh deiseanna 'tús nua' á dtabhairt don iarrthóir i rith an scrúdaithe agus go mbeadh creat oibre le leanacht ag na scrúdaitheoirí. Is leor, ó thaobh féidearthachta agus iontaofachta, scrúdú 15 nóiméad.

- Is ríbhocht an ghné den scrúdú faoi láthair cuid na léitheoireachta agus is beag an fiúntas a bhaineann leis maidir le cumas labhartha. Ní mór aon ní a mbaineann an réamhscrípteáil nó an cleachtadh roimh ré leis a chur chun deiridh óir is é tionchar na míbhuntáiste a bhíonn aige ar an teagasc agus ar an bhfoghlaim sa seomra ranga agus tagann sé salach ar an gcumarsáid ar an toirt sa scrúdú cainte. Ní hiad na gnáthphátrúin cainte, ná tada mar iad, a mhealltar as an iarrthóir leis an léitheoireacht os ard.
- Mar gheall ar a dheacra agus atá sé an scrúdú a riar agus cuntas a choimeád ar ghnóthachan an iarrthóra, is gá, d'fhonn bonn iontaofa a choinneáil faoin measúnú, an dara scrúdaitheoir a bheith i láthair. Is féidir treisiú leis an mbonn iontaofachta trí mhionmheasúnú a bheith á dhéanamh ag breathnaitheoir nach nglacann páirt sa chumarsáid. Ba cheart chomh maith go ndéanfaí babhtáil idir ról an agallóra agus ról an mheasúnóra e.g. ról amháin ar maidin, ról eile tráthnóna. Ní thugtar gnéithe paraitheangeolaíochta agus seachtheangeolaíochta na cumarsáide slán le taifeadadh.
- Ní mór agallóirí/measúinóirí a roghnú go cúramach agus oiliúint chruinn a chur orthu agus iad a theacht faoin measúinóireacht chuí iad féin. Dhá ról ar leith, nach mar a chéile na riachtanais a théann leo, atá i gceist agus ní mór oiliúint sa dá chúram. Anuas air sin, ní mór greim an chainteora dúchais nó eolas sármhaith ar an teanga ag na scrúdaitheoirí.
- Beidh gá le hathchóiriú ar na modhanna rátála agus scálála. Ba chóir scéim mharcála níos anailísí a thabhairt chun cinn a bheadh dírithe ar ghnéithe tábhachtacha den chumas labhartha e.g. fóineolaíocht, smacht ar an dioscúrsa, réimse foclóireachta, smacht ar ghramadach, cumarsáid idirghníomhach. Ba cheart na marcanna a bheith ceangailte le critéir faoi leith den chineál sin agus réimse leibhéal a bheith leagtha síos le tuairiscíní soiléire ina leith. D'fhágfadh sin, chomh maith le marc ginearálta ón agallóir don dóigh a dtagann an t-iarrthóir i bhfeidhm, bonn iontaofachta níos treise faoin scrúdú. Ba chóir Comhchreat Tagartha na hEorpa do Theangacha a úsáid nuair a bhíonn scálaí agus tuairiscíní á leagan amach.
- Ba chóir níos mó caighdeánaithe a dhéanamh ar cheistiúchán an scrúdaitheora agus ar an ábhar cainte a roghnaítear. Ba cheart liosta de chineálacha ceisteanna a chur le chéile agus a chur ar fáil don agallóir.
- Is cuid den chumarsáid na scileanna táirgiúlachta, labhairt agus scríobh, agus b'inmhianta an luach céanna a bheith ag dul leo e.g. 200 marc an ceann. Tá an deacracht bhreise a théann leis an

táirgiúlacht á tabhairt san áireamh leis sin.

- Ní cóir beag is fiú a dhéanamh de scil ghabhálach na héisteachta agus ba cheart an luach céanna a leagan uirthi a leagtar ar scil ghabhálach eile na léitheoireachta e.g. 100 marc an ceann.
- Ní mór an riachtanas acmhainní a mheas i leith na míbhuntáiste a bhainfeadh le heaspa iontaofachta agus an tábhacht atá leis na socruithe atáthar a dhéanamh. D'fhonn go bhféadfaí seasamh leis an gcéatadán ardaithe, is den riachtanas é go mbeadh muinín as ionracas an scrúdaithe.

- **Leagan amach Samplach ar Scrúdú Cainte:**

Cuid 1 Agallamh (3 nóim.) – Ábhar cainte Pearsanta/Coitianta e.g caitheamh aimsire, an scoil etc.

Cuid 2 Deis Chuimsitheach an Duine Aonair (3 nóim.) - e.g. Spreagadh ó Phictiúir

Cuid 3 Beartaíocht i gComhar (3 nóim.) – Réim Rólanna

Cuid 4 Plé (6 nóim.) – Ábhair de chuid an Churaclaim e.g. Sláinte, Na Meáin Chumarsáide etc.

Leabharliosta

- Bachman, Lyle F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Nua-Eabhrac: Oxford University Press.
- Bachman, L.F. 2004. *Statistical Analyses for language assessment*. Cambridge University Press.
- Bachman, Lyle F. & Palmer, Adrian S. 1996. *Language Testing in Practice*. Nua-Eabhrac: Oxford University Press.
- Brown, A. 2003. Interviewer variation and the co-construction of speaking proficiency. *Language Testing* 20: 1-25.
- Byrnes, M. 1987. Features of pragmatic and sociolinguistic competence in the oral proficiency interview. In A. Valdman (eag.), *Proceedings of the symposium on the evaluation of foreign language proficiency*. Bloomington, IN: Indiana University II. 167-77.
- Canale, M. & Swain, Merrill. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1-47.
- Chalhoub-Deville, M. 1995. Deriving oral assessment scales across different tasks and rater groups. *Language Testing* 12: 16-33.
- Cheng L. 2005. *Changing language teaching through language testing: A washback study*. Cambridge University Press.
- Clark, J.L.D. 1979. Direct versus semi-direct tests of speaking ability. In E.J. Briere & F.B. Hinofotis (eagg.), *Concepts in Language Testing: Some Recent Issues*. Washington, DC; TESOL, II.35-49..
- Clark, J.L.D. 1980. Towards a common measure of speaking proficiency. In J.L. Frith (eag.), *Measuring Spoken Language Proficiency*. Washington DC: Georgetown University Press, II. 15-26.
- Comhairle na hEorpa, 2001. *The Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.
- Dandonoli, P. & G. Henning 1990. An investigation of the construct validity of the ACTFL proficiency guidelines and oral interview procedure. *Foreign Language Annals* 23: 11-22
- Douglas, D. 2000. *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Downing S.M. & T.M. Haladyna (eagg.) 2006. *Handbook of test development*. Mahwah,NJ: Erbaum.
- Egbert, M.M. 1988. Miscommunication in language proficiency interviews of first year German students: A comparison with natural conversation. In R. Young & A.W. He (eagg.), *Talking and Testing: Discourse*

- Approaches to the Assessment of Oral Proficiency*: Philadelphia: John Benjamins, ll. 149-72.
- Fulcher, G. 1995. Variable competence in second language acquisition: A problem for research methodology? *System* 23: 25-33
- Hasselgreen, A. 2004. Testing the Spoken English of Young Norwegians: A study of test validity and the role of “small-words” in contributing to pupils’ fluency.
- He, A.W. & Young, R. 1998. Language Proficiency Interviews: A discourse approach . In R. Young & A.W. He (eagg.), *Talking and Testing: Discourse Approaches to the Assessment of Oral Proficiency*. Philadelphia: John Benjamins. ll. 1-26
- Hughes, A. 1989. *Testing for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hughes, A 2003. *Testing for Language Teachers* (2nd edn). Cambridge: Cambridge University Press
- James, G. 1988. Development of an oral proficiency component in a test of EAP. In A. Hughes (1988). *Testing English for University Study: ELT documents 127*. Oxford : Modern English Publications agus The British Council.
- Lado, R. 1961. *Language Testing: The Construction and Use of Foreign Language Tests*. Londain: Longman.
- Lazaraton, A.L. 1996. Interlocutor support in oral proficiency interviews: the case of the CASE. *Language Testing* 13:2, 151-72.
- Lee, Y.P (eag). 1985. *New Directions in Language Testing: papers presented at the international symposium on language testing*. Hong Cong. Oxford Pergamon.
- Luoma, S. 2004. *Assessing Speaking*. Cambridge University Press.
- McNamara, T.F. 1996. *Measuring Second Language Performance*. Londain:Longman.
- Morton, J., G. Wigglesworth & D. Williams 1997. Approaches to the evaluation of interviewer behaviour in oral tests. In G.Brindley & G. Wigglesworth (eagg.) *access: Issues in language test design and delivery*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.
- Oller. J.W. 1979. *Language Tests at School*. Londain: Longman.
- Perrett, G. 1987. The language testing interview. A reappraisal. Paper given at the 8th world congress of applied linguistics (AILA), Sydney.
- Raffaldini, T. 1988. The use of situation tests as measures of communicative ability. *Studies in Second Language Acquisition* 10: 197-216.
- Shohamy, E. 1983. The stability of oral proficiency assessment on the oral interview testing procedures. *Language Learning* 33: 527-40.

- Shohamy, E. 1988. A proposed framework for testing the oral language of second/foreign language learners. *Studies in Second Language Acquisition* 10: 165-79.
- Shohamy, E. 1994. The validity of direct versus semi-direct oral tests. *Language Testing* 11: 2, 99-23.
- Shohamy, E. 2001. *The power of tests. A critical perspective on the use of language tests*. Harlow: Pearson Education.
- Shohamy, E. & N.H Hornberger (eagg.) 2008. *Encyclopedia of language and education: Vol 7: Language testing and assessment (2nd edition)*. Nua-Eabhrac: Springer Science and Business Media.
- Skehan, P. & P. Foster 1997. Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance. *Language Teaching Research* 13:185-211.
- Skehan, P. 1998. *A Cognitive Approach to Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Stansfield, C.W. 1991. A comparative analysis of simulated and direct oral proficiency interviews. In S. Anivan (eagg.) *Current Development in Language Testing*. Singeapór:RELC
- Underhill, N. 1987. *Testing Spoken Language: A handbook of oral testing techniques*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Upshur, J., & C. Turner 1999. Systematic effects in the rating of second language speaking ability: Test method and learner discourse. *Language Testing* 16: 82-111.
- Van Lier, L. 1989. Reeling, writing, drawing, stretching, and fainting in coils: Oral proficiency interviews as conversation. *TESOL Ouarterly* 23: 489-508.
- Weir, C.J. 2005. *Language testing and validation: an evidence-based approach*. Palgrace Macmillan
- Wigglesworth, G. 2000. Issues in the development of oral tasks for competency-based assessments of second language performance. In G. Brindley (eagg.) *Issues in Immigrant English Language Assessment*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.