



# RÁITHEACHÁN TAIGHDE OIDEACHAIS THUAISCEART ÉIREANN

*Imleabhar 2, 2025*

Léargais ar Shainriachtanais Oideachais



**QUEEN'S  
UNIVERSITY  
BELFAST**

SCHOOL OF  
SOCIAL SCIENCES,  
EDUCATION AND  
SOCIAL WORK

# Clár Ábhair

<b><u>RÉAMHRÁ ÓN EAGARTHÓIR</u></b> .....	<b><u>3</u></b>
<b><u>SCOILEANNA CUIMSITHEACHA A FHORBAIRT</u></b> .....	<b><u>4</u></b>
AN CLÁR OIBRE A SHAINMHÍNIÚ .....	4
AT-EOLAS A SCAIPEADH.....	5
SEIFTEANNA CHUN ATHRAITHE.....	7
IMPLEACHTAÍ .....	8
LÉITHEOIREACHT CHÚLRA .....	9
ACMHAINNÍ ÚSÁIDEACHA .....	9
<b><u>TUAIRIMÍ DALTAÍ AR SCOILEANNA CUIMSITHEACHA</u></b> .....	<b><u>10</u></b>
RÉAMHRÁ.....	10
SAINMHÍNIÚ AR CHUIMSIÚ:: COINBHINSIÚ AR CHEARTA DAOINE FAOI MHÍCHUMAS .....	10
CONSTACÍ AR CHUIMSIÚ I SCOILEANNA PRÍOMHSHRUTHA .....	11
CÉN CHUMA ATÁ AR CHUIMSIÚ? .....	12
AN RUD ATÁ LE LEAS DALTAÍ SRO IS LE LEAS GACH DALTA É.....	14
TAGAIRTÍ .....	15
<b><u>DALTAÍ A BHFUIL SRO ACU- COMPARÁID IDIRNÁISIÚNTA</u></b> .....	<b><u>17</u></b>
RÉAMHRA.....	17
CÚRSAÍ SAN EORAIP- DIFRÍOCHTAÍ MÓRA IDIR TÍORTHA .....	17
CÚRSAÍ SAN EORAIP - ARDÚI BHFORLEITHNE SRO.....	18
CAD CHUIGE A BHFUIL DIFEAR CHOMH MÓR SIN SA LÍON IDIR TÍORTHA? .....	18
CAD CHUIGE AR THÁINIG MÉADÚ AR AN LÍON? .....	19
AN LÍON A LAGHDÚ - LIPÉADÚ AGUS TACAÍOCHT .....	20
ACHOIMHRE AGUS CONCLÚIDÍ.....	21
TAGAIRTÍ .....	23
<b><u>AG TACÚ LE FOGHLAIMEOIRÍ A BHFUIL RIACHTANAS OIDEACHAIS SPEISIALTA ACU: AN DÓIGH AGUS AN FÁTH AR FÉIDIR LE TEICNEOLAÍOCHTAÍ DIGITEACHA, LENA N-ÁIRÍTEAR INTLEACHT SHAORGA GHINIÚNACH A BHEITH MAR CHUIDIÚ</u></b>	
RÉAMHRÁ.....	26
TAIGHDE IDIRNÁISIÚNTA AR ÚSÁID GenAI LE HAGHAIDH RIACHTANAS SPEISIALTA AGUS BHREISE .....	26
MEASÚNÚ AR SHAMPLAÍ GenAI IN ÚSÁID I SCOILEANNA SPEISIALTA THUAISCEART ÉIREANN .....	27
CONCLÚID.....	30
TAGAIRTÍ .....	32

## Réamhrá ón Eagarthóir

Fáilte go dtí an dara heagrán den *Ráitheachán Taighde Oideachais* seo. I ndiaidh ár gcéad imleabhar ar churaclam, tá muid ag díriú san eagrán seo ar Shainriachtanais Oideachais (SRO).

I mí Feabhra, d'fhoilsigh an Roinn Oideachais Clár Athchóirithe agus Plean Seachadta nua maidir le SRO, agus i mí an Mheithimh, Creat Torthaí. Leagtar amach sa chlár oibre athchóirithe plean cúig bliana atá dírithe ar a chinntiú go bhfaigheann leanaí *an tacaíocht cheart, ó na daoine cearta, ag an am cheart*, san áit cheart trí idirghabháil níos luaithe, próisis níos soiléire, oiliúint níos fearr don lucht saothair, comhoibriú feabhsaithe ar fud seirbhísí agus úsáid níos inbhuanaithe acmhainní. Is é an sprioc fhoriomlán córas níos cuimsithí, níos freagraí agus níos dírithe ar an leanbh a chruthú ina mbeidh rochtain chothrom ag leanaí le SRO ar oideachas agus torthaí feabhsaithe fadtéarmacha. Fágann an fhorbairt seo go bhfuil sé tráthúil breathnú ar roinnt taighde ar SRO.

Sa chéad alt, tá léargas á thabhairt ag an Ollamh Mel Ainscow, a bhfuil clú agus cáil air ar fud an domhain maidir le cuimsiú, ar a bhfuil de dhíth le go n-éireoidh le cuimsiú, de réir na mblianta fada taithí atá aige agus taighde atá curtha i gcrích aige. Ina dhiaidh sin, cuireann Alison Mackenzie agus Erin Dawson dearcthaí na ndaltaí féin ar chuimsiú i láthair, ag tarraingt ar thaighde faoi leanaí ar speictream an Uathachais. Sa tríú halt, bhreathnaigh mé ar chuid de na sonraí a léiríonn difríochtaí móra i líon na ndaltaí a bhfuil tacaíocht SRO acu i dtíortha éagsúla, an t-ardú sa líon sin agus an bhrí atá leis. Agus ar deireadh, féachann John Andersen, Don Passey agus Samuel Taggart ar an dóigh a dtiocfadh linn úsáid a bhaint as AI giniúnach le cuidiú linn freastal ar riachtanais na ndaltaí.

Tá súil agam go mbainfidh tú taitneamh as na dearcthaí éagsúla seo agus go bhfaighidh tú smaointe le do chleachtas a spreagadh. Téigh i dteagmháil linn le haon cheisteanna nó smaointe le haghaidh imleabhair amach anseo.

An tOllamh Daniel Muijs

Eagarthóir

([d.muijs@qub.ac.uk](mailto:d.muijs@qub.ac.uk))

# Scoileanna Cuimsitheacha a Fhorbairt

Mel Ainscow<sup>1</sup>

University of Manchester

Ar fud an domhain, tagann páistí isteach i scoileanna ó chúlraí difriúla, bíonn eispéiris dhifriúla acu agus fágann siad agus torthaí an-difriúil acu. Ina lán tíortha, is iad na páistí is boichte a chailleann amach, a bhaineann na torthaí is measa amach agus a fhreastalaíonn ar na scoileanna is ísle feidhmíocht. Agus, ar ndóigh, bíonn foghlaimeoirí faoi mhíchumas thar a bheith i mbaol maidir le himeallú.

Mar sin féin, tá tíortha ann a rinne dul chun cinn maidir leis an dúshlán seo a réiteach agus ag an am chéanna caighdeán arda ar an iomlán acu. Is ionann sin is a mhaíomh gur féidir le tíortha córais oideachais a fhorbairt atá cuimsitheach agus den scoth araon.

Déantar sa pháipéar seo achoimre ar a bhfuil le rá i gcúrsaí taighde faoin chlár oibre seo, ag tarraingt go háirithe ar fhianaise atá mar thoradh ar thrí chlár staidéir a rinne mé le mo chomhghleacaithe le 25 bliain anuas sa Ríocht Aontaithe agus go hidirnáisiúnta.

## An Clár Oibre a Shainmhíniú

Tugann mo thaithí ar thionscnaimh feabhsúcháin le fios go bhfuil soiléireacht maidir leis an chuspóir ríthábhachtach. Go háirithe, is fiú sainmhíniú ar oideachas cuimsitheach a úsáid lena n-áirítear na heilimintí seo a leanas:

***Is próiseas é an cuimsiú.*** Is é sin le rá, caithfear amharc ar an chuimsiú mar chuardach gan deireadh le bealaí níos fearr a aimsiú le freagairt don éagsúlacht. Baineann sé le foghlaim faoin dóigh le maireachtáil le difríochtaí agus an dóigh le foghlaim ó dhifríochtaí. Ar an dóigh seo, feictear éagsúlacht ar bhealach is dearfaí mar spreagadh le foghlaim a chothú, i measc leanaí agus daoine fásta.

***Baineann cuimsiú le constaicí a aithint agus a bhaint.***

Anseo, thioctadh dó go mbeadh constaicí éagsúla ann, agus baineann cuid acu le beartais atá ann cheana féin, leis an dóigh a n-eagraítear scoileanna, le caidrimh agus leis na cineálacha teagaisc a chuirtear ar fáil. Dá bhrí sin, is gá fianaise faoi na tosca seo a bhailiú, a chomhordú agus a mheas le feabhsuithe i mbeartas agus i gcleachtas a phleanáil.

***Baineann cuimsiú le láithreach, rannpháirtíocht agus gnóthachtáil gach dalta.*** Anseo, baineann ‘láithreach’ leis an áit a bhfaigheann páistí oideachas agus cé chomh hiontaofa agus poncúil is a fhreastalaíonn siad; baineann ‘rannpháirtíocht’ le cáilíocht a dtaithe agus iad ann agus, dá bhrí sin,

---

<sup>1</sup> Is Ollamh Emeritus é in Ollscoil Mhanchain é **Mel Ainscow**. Is Ollamh Oideachais é fosta in Ollscoil Ghlaschú agus Ollamh Cúnta in Ollscoil Teicneolaíochta Queensland. Mar chomhairleoir fadtéarmach do UNESCO, tá aitheantas idirnáisiúnta aige mar údarás ar chur chun cinn an chuimsithe agus an chothromais san oideachas.

caithfear na bhfoghlaimoirí féin a thabhairt isteach ann; agus baineann ‘gnóthachtáil’ le torthaí na foghlama ar fud an churaclaim, ní hamháin torthaí tástála nó scrúduithe.

***Éilítear le cuimsiú béim ar leith ar na grúpaí foghlaimoirí sin a dtiocfadh leo a bheith i mbaol imeallaithe, eisiaimh nó tearcghnóthachtála.***

Léiríonn sé seo an fhreagracht mhorálta atá ann lena chinntiú go ndéantar monatóireacht chúramach ar na grúpaí sin atá i mbaol is mó ó thaobh na staitisticí de, agus, nuair is gá, go ndéantar bearta lena láithreacht, a rannpháirtíocht agus a ngnóthachtáil i scoileanna a chinntiú. Ag an am céanna, is gá a bheith airdeallach agus súil a choinneáil ar fhoghlaimoirí a bhfuil baol ann go bhfuil dearmad á dhéanamh orthu.

D’aimsigh muid gur féidir le díospóireacht dea-eagraithe faoi na heilimintí seo i scoileanna tuiscint níos fearr a thabhairt ar phrionsabal na cuimsitheachta.

## **AN tEOLAS A SCAIPEADH**

Agus iarracht á déanamh scoileanna cuimsitheacha a fhorbairt, is fiú *‘éiceolaíocht chothromais’* a úsáid. Tugtar aghaidh leis seo ar thrí shraith d’fhachtóirí idirnasctha a mbíonn tionchar acu ar dhul chun cinn na ndaltaí. Baineann siad seo le fachtóirí sa scoil a bhaineann le beartais agus cleachtas atá ann cheana féin; fachtóirí idir scoileanna a eascraíonn as tréithe na gcóras scoile áitiúil; agus fachtóirí seachtracha, lena n-áirítear déimeagrafaic, geilleagar, cultúir agus stair na gceantar áitiúil. Trí dhírú ar na fachtóirí seo is féidir na coinníollacha a chruthú chun ‘eolas a scaipeadh’.

**Fachtóirí taobh istigh de na scoileanna féin:** Tugtar le fios inár gcuid dtaighde go bhfuil ‘níos mó eolais ag scoileanna ná mar a úsáideann siad’. Is ionann sin is a rá gurb é an pointe tosaigh le hobair scoile a neartú ná cleachtas atá ann cheana a chomhroinnt trí chomhoibriú i measc na foirne, rud a fhágann go mbaintear triail as bealaí nua oibre.

Is féidir cuidiú le forbairt cleachtas a chothú atá níos éifeachtaí le teacht ar fhoghlaimoirí atá deacair a bhaint amach trí úsáid a bhaint as fianaise le staidéar a dhéanamh ar an teagasc taobh istigh den scoil féin. Is féidir leis seo spás a chruthú don athmhachnamh. I measc na dteicnící atá thar a bheith éifeachtach sa mhéid seo tá comhbhreathnóireacht ar cheachtanna, uaireanta trí thaifeadtaí físe agus fianaise a bhailítear ó dhaltaí faoi shocruithe teagaisc agus foghlama sa scoil féin.

Faoi choinníollacha áirithe, cuireann cur chuige den chineál seo ‘cur isteach’ ar fáil a chuidíonn leis an rud atá coitianta a dhéanamh neamhchoitianta ar bhealaí a spreagann féincheistiú, cruthaitheacht agus gníomh. Agus é sin á dhéanamh acu, is féidir teacht ar réitigh nua ar fhadhbanna a mheastar a bheith ann. Ina dhiaidh sin, tarraingítear aird ar fhéidearthachtaí a ndéantar neamhaird orthu le dul i ngleic le constaicí sa rannpháirtíocht agus san fhoghlaim.

**Fachtóirí Idir Scoileanna:** Ag bogadh níos faide ná mar a tharlaíonn i scoileanna aonair, tugtar le fios inár gcuid taighde gur féidir le comhoibriú idir scoileanna a bhfuil feidhmíocht dhifriúil acu deighilt a laghdú i gcórais oideachais, chun leas ar leith d’fhoghlaimoirí atá ag feidhmiú go sách lag. Déantar é seo trí eolas atá ann cheana a

aistriú agus, níos tábhachtaí fós, trí eolas nua atá sainiúil don chomhthéacs a fhorbairt.

Maidir le scoileanna atá ag obair i gcomhthéacsanna atá faoi mhíbhuntáiste mór, is féidir le comhpháirtíochtaí ó scoil go scoil a bheith ina modh cumhachtach le feabhsuithe a chothú. Thar aon rud eile, chonaic muid an dóigh ar tháinig feabhsuithe suntasacha ar fheidhmíocht roinnt scoileanna a raibh cuid de na cúinsí ba dhúshlánaí acu. Go suntasach, fuair muid amach gur féidir le socruithe comhoibríocha den tsórt sin tionchar dearfach a imirt ar fhoghlaim na ndaltaí i ngach ceann de na scoileanna rannpháirteacha.

### **Fachtóirí Seachtracha:**

Mar thoradh ar ár dtaighde, déanaim táta de fosta nach ndúnfar an bhearna idir na daoine ó chúlraí is mó agus is lú buntáiste ach amháin nuair a thioctaidh athrú ar an mhéid a tharlaíonn do leanaí taobh amuigh agus taobh istigh de scoileanna. Ciallaíonn sé seo athrú a dhéanamh ar an dóigh a n-oibríonn teaghlach agus pobail agus saibhriú a dhéanamh ar a bhfuil ar fáil do leanaí. Sa mhéid seo, tá samplaí spreagúla feicthe againn de na rudaí is féidir a bhaint amach nuair a bhíonn an méid a dhéanann scoileanna ag teacht le straitéis chomhtháite agus le hiarrachtaí rannpháirtithe áitiúla eile – fostóirí, grúpaí pobail, ollscoileanna agus seirbhísí poiblí.

### **Córais Oideachais a Athchóiriú**

Éilíonn na smaointe seo iarrachtaí comhordaithe agus leanúnacha i scoileanna agus ar fud na gcóras oideachais, agus a aithint nach dócha go dtiocfaidh feabhas ar thorthaí d'fhoghlaimoirí i mbaol mura mbíonn athruithe i ndearcchá, i mbarúlacha agus i ngníomhartha daoine fásta. Is ionann é seo agus tuairimí Michael Fullan, saineolaí aitheanta go hidirnáisiúnta ar athrú oideachais, a mhaíonn: *'Más maith leat athrú córais a bheith ann, caithfidh tú an córas a athrú!'*

Is tábhachtach fosta a thuiscint go ndéantar beartas ag gach leibhéal den chóras oideachais, go háirithe ag leibhéal an tseomra ranga. Go deimhin, a mhéid a bhaineann le daltaí, is iad na múinteoirí lucht déanta beartas. Is é an impleacht atá ann ná go gcaithfidh siad a bheith páirteach in iarrachtaí le hathrú córais a chur i gcrích. Is iad a smaointeoireacht agus a ngníomhartha is tábhachtaí a mhéid a bhaineann le cuimsiú.

Agus an clár oibre seo chun tosaigh san intinn, molaim 6 phríomhstraitéis ar féidir iad a úsáid le treoir a thabhairt d'iarrachtaí athchóirithe córais. Seo a leanas iad:

**1: Ba chóir go n-amharcfaí ar chuimsiú mar phrionsabal.** Ba chóir go mbeadh tionchar aige seo ar gach polasaí oideachais, go háirithe iad siúd a bhaineann leis an gcuraclam, le próisis mheasúnaithe, le hoideachas múinteoirí, le cuntasacht agus le maoiniú. Ba chóir go mbeadh mana UNESCO mar threoir aige seo go léir: *Tá tábhacht le gach foghlaimoir agus tá tábhacht chomhionann acu.*

**2: Ba chóir constaicí ar láithreach, rannpháirtíocht agus gnóthachtáil foghlaimoirí a aithint agus aghaidh a thabhairt orthu.** Éilíonn dul chun cinn bogadh ar shiúl ó mhínte ar theipeanna oideachais a dhíríonn ar shaintréithe leanaí aonair agus a dteaghlach, i dtreo anailís ar chonstaicí comhthéacsúla a bhíonn ag foghlaimoirí i scoileanna.

Ar an dóigh seo, meastar gur ‘guthanna ceilte’ iad na daltaí sin nach bhfreagraíonn do shocruithe atá ann cheana féin, agus is féidir leo, faoi choinníollacha áirithe, feabhsuithe a spreagadh.

**3: Ba chóir do scoileanna a bheith ina bpobail foghlama ina spreagtar agus ina dtacaítear le forbairt gach baill.** Éilíonn athchóiriú córas oideachais i ndáil le cuimsiú iarrachtaí comhordaithe agus leanúnacha i scoileanna. Dá bhrí sin, ní mór an pointe tosaigh a bheith ag cleachtóirí: a gcuid samhlaíochta faoin mhéid a thiocfadh a bhaint amach a mhéadú agus iomlán a gcuntasachta as seo a chur i gcrích a mhéadú. Is fachtóir riachtanach é forbairt ghairmiúil múinteoirí, spreagtha ag rannpháirtíocht le fianaise, chun scoileanna féinfheabhsúcháin den sórt sin a chruthú. Is é ról ceannairí scoile na coinníollacha eagraíochtúla a chruthú inar féidir leis seo go léir tarlú.

**4: Ba chóir comhpháirtíochtaí idir scoileanna a fhorbairt chun dúshlán agus tacaíocht fhrithpháirteach a sholáthar.** Is féidir le comhoibriú idir scoileanna próisis feabhsúcháin a neartú trí chur leis an réimse saineolais atá ar fáil. Go háirithe, tá acmhainneacht ollmhór ag comhpháirtíochtaí idir scoileanna chun cumas na gcóras oideachais a chothú chun freagairt d’éagsúlacht foghlaimeoirí.

**5: Ba chóir teaghlaigh agus comhpháirtithe pobail eile a spreagadh chun tacú le hobair na scoileanna.** Ní fhorbrófar córais oideachais atá éifeachtach do gach leanbh ach amháin nuair a athraíonn an méid a tharlaíonn taobh amuigh de scoileanna agus istigh iontu. Go deimhin, tá fianaise spreagúil ann maidir leis an mhéid is féidir a bhaint amach nuair a bhíonn an méid a dhéanann scoileanna ag teacht le straitéis chomhtháite le hiarrachtaí rannpháirtithe pobail eile. Ní gá gurb ionann é agus ualach ar scoileanna níos mó a dhéanamh, ach tugann sé le fios go bhfuil comhpháirtíochtaí ann taobh amuigh de gheata na scoile, mar a n-iolraíonn comhpháirtithe tionchar iarrachtaí a chéile.

**6: Ba chóir tacaíocht agus dúshlán comhordaithe go háitiúil a chur ar fáil bunaithe ar phrionsabal an chuimsithe.** Ciallaíonn sé seo go gcaithfidh lucht déanta beartas a aithint nach féidir sonraí beartas a chur i bhfeidhm faoi réir rialála lárnaigh. Ina áit sin, ba chóir dóibh siúd atá gar do chomhthéacsanna áitiúla, agus dá bhrí sin atá i riocht níos fearr chun iad a thuiscint, déileáil leo seo. Mar chuid de na forbairtí comhordaithe áitiúla seo, tá sé ríthábhachtach go mbeadh comhairleoirí a bhfuil taithí acu ann ar féidir leo tacú le feabhsú faoi stiúir na scoile agus dúshlán a thabhairt dó. Agus na sé straitéis idirnasctha seo á n-úsáid againn, tá sé ríthábhachtach aird a thabhairt ar fhachtóirí comhthéacsúla, a bhféadfadh cuid acu constaicí ar leith a chruthú maidir lena gcur i bhfeidhm. Ag an am céanna, ní mór dúinn foghlaim ó rudaí nach n-éiríonn leo ar an dóigh a bhí beartaithe againn.

## SEIFTEANNA CHUN ATHRAITHE

Is í an fhianaise croílár fhorbairt an oideachais chuimsithigh. Dá bhrí sin, caithfear tabhairt faoi seo go cúramach agus cinneadh á dhéanamh faoin chineál fianaise atá le bailiú agus an dóigh chun í a úsáid, ós rud é, taobh istigh de scoileanna, *go ndéantar an rud a thomhaistear.*

Bailíonn córais oideachais i bhfad níos mó sonraí staitistiúla ná riamh chun éifeachtacht a chinneadh. Mar thoradh air sin, tá brúnna nua ann, de réir mar a bhíonn lucht déanta beartas ag iarraidh torthaí scoile a thomhas i dtéarmaí scóir tástála atá sainithe go cúng agus dul chun cinn a chur i gcomparáid le dul chun cinn tíortha eile trí chórais amhail an Clár um Measúnú Idirnáisiúnta ar Mhic Léinn (PISA).

Aithnítear go forleathan gur féidir leis an treocht seo a bheith le leas nó le haimhleas daoine toisc gur seift chomh cumhachtach sin é chun athrú a dhéanamh. Ar thaobh amháin, tá gá le sonraí chun monatóireacht a dhéanamh ar dhul chun cinn leanaí, a dtionchar idirghabhálacha a mheas, éifeachtacht beartais agus próiseas a athbhreithniú, tionscnaimh nua a phleanáil agus mar sin de. Ar an lámh eile, má dhéantar measúnú ar éifeachtacht ar bhonn táscairí feidhmíochta cúnga, fiú míchuí, ansin is féidir leis an tionchar a bheith an-dochrach. Cé go bhfuil cuma air go gcuireann úsáid sonraí cúiseanna na cuntasachta agus na trédhearcachta chun cinn, is féidir leis, i gcleachtas; níos mó a cheilt ná mar a nochtann siad; míthuiscint a spreagadh; agus rud is measa ar fad, tionchair chlaonta a bheith aige ar iompar cleachtóirí.

Dá bhrí sin, is é an dúshlán ná leas a bhaint as acmhainneacht na fianaise mar sheift chun athrú a dhéanamh, agus na fadhbanna féideartha seo a sheachaint ag an am céanna. Ciallaíonn sé seo gur cheart go mbeadh sainmhíniú comhaontaithe ar chuimsiú mar phointe tosaigh chun cinntí a dhéanamh faoin fhianaise atá le bailiú. I bhfocail eile, ní mór dúinn *an luach atá leis a thomhas*, seachas luacháil a dhéanamh ar ghnéithe atá níos fusa a thomhas. Dá bhrí sin, ní mór don fhianaise a bhailítear taobh istigh de scoileanna a bheith bainteach le láithreach, rannpháirtíocht agus gnóthachtáil gach dalta.

## Impleachtaí

Éilíonn na smaointe atá leagtha amach agam sa pháipéar seo go gcaithfear bogadh ar aghaidh ó mhínte ar theipeanna oideachais a dhíríonn ar shaintréithe leanaí aonair, i dtreo anailíse ar chonstaicí comhthéacsúla ar rannpháirtíocht agus ar fhoghlaim a bhíonn ag daltaí taobh istigh de scoileanna. Tá an smaointeoireacht seo treoraithe ag an bharúil nach ceart breathnú ar chuimsiú mar bheartas ar leithligh. Ina áit sin, ba cheart breathnú air mar phrionsabal a chuireann eolas ar fáil do gach beartas, go háirithe iad siúd a bhaineann leis an churaclam, measúnú, meastóireacht scoile, oideachas múinteoirí agus buiséid. Caithfidh sé eolas a chur ar fáil do gach céim den oideachas fosta, ó na luathbhlianta go dtí an t-ardoideachas. Ar an dóigh seo ní fheictear cuimsiú mar ról duine éigin. Ina áit sin, is é an clár oibre athchóirithe a chaithfidh a bheith ina fhreagracht chomhroinnte ar gach duine atá bainteach le hoideachas a chur ar fáil dár leanaí agus dár ndaoine óga.

## Léitheoireacht Chúlra

Ainscow, M. (2024) *Every learner matters and matters equally: Making education inclusive*. UNESCO ( <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388991> )

Ainscow, M. (2024) *Developing Inclusive Schools: Pathways to Success*. Routledge

(<https://www.routledge.com/Developing-Inclusive-Schools-Pathways-to-Success/Ainscow/p/book/9781032571430> )

Ainscow, M. (2025) *Reforming education systems for inclusion and equity*. Routledge

(<https://www.routledge.com/Reforming-Education-Systems-for-Inclusion-and-Equity/Ainscow/p/book/9781032818283>)

## Acmhainní Úsáideacha

**‘Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international research’.**

Gearrchaint le Mel Ainscow: <https://youtu.be/9E9fawfkHWk>

**‘The Index for Inclusion’.** Úsáidtear an creat athbhreithnithe agus forbartha seo i mórán tíortha ar fud an domhain chun cuimsiú a chur chun cinn i scoileanna:

<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>

**‘Reaching Out to All Learners’.** Pacáiste acmhainní gairmiúla arna fhorbairt ag an Bhiúró Idirnáisiúnta um Oideachas-UNESCO. Ar fáil saor in aisce ag:

<https://www.ibe.unesco.org/en/node/103>

**‘Time for an inclusive turn’.** Pléann an blag seo forbairtí sa Phortaingéil, ceann de na córais oideachais is cuimsithí: <https://internationalednews.com/2022/03/30/time-for-an-inclusive-turn-mel-ainscow-on-inclusion-as-a-guiding-principle-for-educational-reform-in-portugal/>

**‘Reaching the Hard to Reach’.** Díríonn na hábhair fhorbartha gairmiúla seo ar idirphlé múinteoirí/daltaí mar straitéis chun seomraí ranga cuimsitheacha a chur chun cinn:

<https://reachingthehardtoreach.eu/>

# Tuairimí Daltaí ar Scoileanna Cuimsitheacha

Alison MacKenzie agus Erin Dawson

Scoil na nEolaíochtaí Sóisialta, Oideachais agus Obair Shóisialta, Ollscoil na Banríona, Béal Feirste

## Réamhrá

Sa leabhar *The Reason I Jump*, tugann Naoki Higashida, buachaill a bhfuil uathachas air agus nach bhfuil in ann labhairt, freagraí ar 58 ceist a chuirtear go coitianta faoi iompraíochtaí uathachais. Mar fhreagra ar an cheist, 'An fearr leat a bheith i d'aonar?', scríobhann sé, 'Ba bhreá linn a bheith le daoine eile. Mar sin féin, toisc nach dtéann rudaí i gceart in am ar bith, éiríonn muid cleachta le bheith inár n-aonar sa deireadh... Aon uair a chloisim ráiteas éigin faoi cé chomh mór is fearr liom a bheith i m'aonar, cuireann sé uaigneas an domhain orm'. (Higashida, 2013, p.47).

Trí úsáid a bhaint as eangach aibítire agus ríomhaire agus le tacaíocht a mháthar agus a mhúinteora, téimid isteach i ndomhan inmheánach Naoki. Caitear amhras láithreach ar an steiréitíopa chlaonta nach mbíonn daoine a bhfuil uathachas orthu ag iarraidh cuideachta ná cairdis, nach bhfuil comhbhá, íogaireacht ná samhlaíocht acu agus nach dtuigeann siad meafair. Tuigeann sé go rímhaith go gcuireann daoine a bhfuil uathachas orthu cosúil leis anró ar dhaoine eile, go bhfuil cuma aisteach air, cosúil le duine ó '*taobh amuigh de réimeas na sibhialtacht*' (lch.153) agus go gcaithfidh saol an uathachais a bheith cosúil le '*áit rúndiamhair*' (lch.15). Sula raibh sé in ann scríobh, cuireann Naoki síos ar a shaol mar '*cosúil le bábóg ag caitheamh a shaoil ar fad i leithlisiú, gan aislingí agus gan dóchas*' (lch.19). An rud a choinnigh ag dul é ná a chreideamh, le maireachtáil mar dhuine daonna, nach raibh aon rud níos tábhachtaí ná é féin a chur in iúl agus cuidiú le daoine eile a bheith ina gcairde níos fearr do dhaoine a bhfuil uathachas orthu.

Léiríonn cuntais chéadphearsa mar seo fosta an dóigh ar féidir linn áit a chruthú go báúil inár scoileanna do leanaí a bhfuil riachtanais tacaíochta bhreise acu. Tá a fhios againn, áfach, nach mbíonn na torthaí oideachais céanna ag daltaí a bhfuil sainriachtanais oideachais acu i gcónaí agus atá ag a gcomhghleacaithe (DE, 2025), agus cé go n-aithnítear cuimsiú mar an bhealach is éifeachtaí chun deis a thabhairt do gach leanbh bláthú (UNICEF, 2017), gur coincheap conspóideach é atá dúshlánach a bhaint amach.

## Sainmhíniú ar chuimsiú: Coinbhinsiún ar Chearta Daoine faoi Mhíchumas

Ó 2023/24 i leith, bhí sainriachtanas oideachais (SRO) agus/nó míchumas ag duine as gach cúigear leanaí (19.4%) agus daoine óga i dTuaisceart Éireann (DE, 2025, lch.9). Idir 2004/05 agus 2023/24, bhí méadú 29% ar líon na ndaltaí a raibh SRO acu agus méadú 134% ar líon na ndaltaí a raibh ráiteas acu. Is gnách go mbíonn níos mó ná cineál amháin riachtanais ag daltaí SRO fosta. Is iad riachtanais Chognaíochta agus Foghlama na cinn is coitianta, agus is ionann iad agus thart ar aon trian (35%) de na riachtanais uile a aithníodh, agus ina dhiaidh sin riachtanais shóisialta, iompraíochta, mhothúchána agus folláine (20%) (DE, 2025, lch.10).

Déanann UNESCO (2005, Ich.12) cur síos ar chuimsiú san oideachas mar *‘cur chuige dinimiciúil chun freagairt go dearfach d’éagsúlacht daltaí agus chun difríochtaí aonair a fheiceáil ní mar fhadhbanna, ach mar dheiseanna chun foghlaim a shaibhriú’*. Thairis sin, faoin dlí idirnáisiúnta, aithnítear daoine faoi mhíchumas mar shealbhóirí cearta atá i dteideal oideachais gan idirdhealú. Is í aitheantas an chuimsithe an eochair chun an ceart chun oideachais a bhaint amach. Tá sé cumhdaithe sa Choinbhinsiún ar Chearta Daoine faoi Mhíchumas (CRPD), an chéad ionstraim atá ceangailteach ó thaobh dlí de ina bhfuil tagairt do choincheap an oideachais chuimsithigh ardchaighdeáin. Sainmhíonann trácht ginearálta 4 de CRPD (2016) príomhghnéithe an chuimsithe mar:

1. **‘Cur chuige córas iomlán’** ina ndírítear na hacmhainní go léir ar oideachas cuimsitheach a chur chun cinn agus na hathruithe riachtanacha cultúrtha, beartais agus cleachtais a leabú taobh istigh d’institiúidí.
2. **‘Timpeallacht oideachas iomlán’**. Tá ceannaireacht láidir, tiomanta de dhíth chun an cultúr, na beartais agus na cleachtais is gá le haghaidh oideachas cuimsitheach a leabú, agus ní mór é seo a leathnú thar gach réimse, lena n-áirítear teagasc agus caidrimh sa seomra ranga, maoirseacht múinteoirí, seirbhísí comhairleoireachta, cúram leighis, idirghníomhaíochtaí le tuismitheoirí foghlaimeoirí agus rannpháirtíocht leis an phobal áitiúil.
3. **‘Cur chuige an duine iomlán’** ina n-aithnítear cumas gach dalta foghlaim agus leagann sé síos ionchais arda d’achan fhoghlaimeoir. Leagann oideachas cuimsitheach béim ar thacaíocht, cóiríocht réasúnta agus idirghabháil luath chun go mbeidh gach foghlaimeoir in ann a lánacmhainneacht a bhaint amach. Baineann oideachas cuimsitheach le freagairt do riachtanais aonair na ndaltaí seachas a bheith ag súil go n-oiriúnóidh siad don chóras.

Mar chuid lárnach do choincheap an chuimsithe, is riachtanach go bhfaigheann múinteoirí an t-oideachas agus an oiliúint atá de dhíth orthu mar chuid de chultúr cuimsitheach atá tacúil, comhoibríoch, idirghníomhach agus ina ndéantar fadhbanna a réiteach. Tá meas agus luach na héagsúlachta, ina bhfuil an fháilte chéanna roimh gach duine, beag beann ar mhíchumas, cine, dath, inscne, teanga, cultúr teangeolaíoch, reiligiún nó aon stádas eile, rithábhachtach fosta. Cuireann scoileanna cuimsitheacha beartais i bhfeidhm chun mí-úsáid agus bulaíocht a chosc agus cruthaíonn siad timpeallachtaí foghlama atá cairdiúil agus tacúil, áit a mbraitheann gach duine sábháilte, tacaíthe, spreagtha agus muiníneach chun iad féin a chur in iúl.

Léirigh taighde a labhraíonn go díreach le daltaí ar an speictream néareolaíoch agus iad siúd a bhfuil deacrachtaí foghlama measartha acu (MLD) an tábhacht a bhaineann leis na gnéithe seo. Mar a phléifimid thíos, beag beann ar chumas, míchumas nó riachtanas, ba mhaith le daltaí a bheith san áireamh, agus go léirítear meas orthu agus luach leo agus go dtugann an córas oideachais ar fad tacaíocht dóibh.

## Constaicí ar Chuimsiú i Scoileanna Príomhshrutha

Is féidir le timpeallachtaí céadfacha iar-bhunscoile dúshlán shuntasacha a chruthú do dhaltaí néareolaíocha éagsúla, a chaithfidh an bealach a dhéanamh i bhfoirgnimh níos mó, déileáil le bheith i measc i bhfad níos mó daoine óga agus gluaiseacht mhéadaithe a bhainistiú i rith an lae scoile i gcomparáid le bunscoil. Tá spásanna scoile, cosúil le beagnach gach spás poiblí príomhshrutha, deartha do phróifílí céadfacha daoine

néareolaíocha ar féidir leo déileáil le soilsíú fluaraiseach, dromchlaí crua agus gluaiseacht leanúnach (Birkett et al., 2022). Is difríocht dhofheicthe iad difríochtaí céadfacha go dtí go mbíonn na spreagthaigh chomh sáraitheach sin go mbíonn ‘meathlú’ ag an dalta a bhfuil uathachas orthu nó go bhfreagraíonn siad ar bhealaí is féidir a mheas mar ionsaitheach. Próiseálann daltaí uathachais faisnéis ar bhealach difriúil lena gcomhghleacaithe néareolaíocha, lena n-áirítear íogaireacht mhéadaithe do sholas, do theagmháil, do bhlás, do thorann (hipearacusis) agus do bholadh, mar shampla, agus d’fhéadfadh siad a bheith níos moille ag comhtháthú faisnéis chéadfach. Thiocfadh leis a bheith doiligh do roinnt daltaí a bhfuil uathachas orthu idirdhealú a dhéanamh idir caint agus torann cúlra mar gheall ar éisteach ardaithe. Is cineál de sheachaint chéadfach é seo, trína ndéanann daltaí iarracht ionchur céadfach pianmhar a sheachaint. Ar an lámh eile, d’fhéadfadh daltaí eile a bheith ag lorg céadfach, trína lorgaíonn siad ionchur céadfach breise nó dian toisc go gcuidíonn sé leo mothú rialaithe, dírithe nó compordach. Is féidir leis na difríochtaí seo tionchar suntasach a imirt ar an dóigh a bhfeidhmíonn daltaí ar scoil, ag cur isteach ar a bhfeidhmíocht acadúil agus ar a gcaidrimh shóisialta. Cé go bhfuil difríochtaí céadfacha coitianta i measc daoine ar a bhfuil uathachas, athraíonn siad, ar ndóigh, agus tá sé riachtanach íogaireacht shonrach gach duine aonair a thuiscint chun cuimsiú céadfach a chur chun cinn.

Is féidir le timpeallachtaí príomhshrutha eisiamh céadfach a chruthú. Dúirt dalta amháin a bhfuil uathachas air le Goodall (2018a, lch.7) gur mhothaigh siad ‘dúnta isteach’ amhail is nach raibh siad ‘in ann anáilú’ mar gheall ar an iomarca daoine agus gur strusmhar an t-athrú leanúnach seomraí ranga. I staidéar eile, chuir daltaí néareolaíocha éagsúla síos ar an timpeallacht mar ‘callánach, trína chéile agus ionrach’, áit ‘mearbhall’, go háirithe i ndorchaí (Birkett et al., 2022, lch. 4). Bhí ranganna torannacha ina bhfoinse struis fosta. Mhínigh rannpháirtí i staidéar eile gur thaitin an clós súgartha leis mar is féidir le fuaim ‘taisteal áit ar bith’ ach sa rang, ‘tá an doras dúnta, tá na fuinneoga dúnta, tá an fhuaim gafa, ag taisteal timpeall an tseomra... cuireann sé pian air, gortaíonn sé mo chluasa i ndáiríre agus ansin ní dhéanaim ach béicíl agus tagann fearg orm (Birkett et al., 2022, lch.5).

Is féidir leis an steiréitíopa nach mbíonn daltaí ag iarraidh cairde eisiamh agus imeallú a chruthú fosta. Tuairiscíonn go leor daltaí a bhfuil uathachas orthu gur féidir le suíomhanna príomhshrutha, go háirithe iar-bhunscoileanna, a bheith ina dtimpeallachtaí sóisialta casta agus dúshlánacha. Is minic a bhíonn deacrachtaí acu cairdeas a chothú, tuairiscíonn siad go ndéantar bulaíocht orthu, go mbraitheann siad uaigneach agus scoite amach, agus nach dtuigeann a gcomhghleacaithe agus a múinteoirí uathachas (Horgan et al., 2023). Dúirt ‘Sarah-Jane’, i staidéar ar chairdeas do chailíní a bhfuil uathachas orthu i dTuaisceart Éireann, le taighdeoirí go raibh sé riachtanach cairde a bheith acu chun an scoil a dhéanamh inmharthana (Goodall & MacKenzie, 2019, lch.508): ‘Bhraith mé an-strusmhar, imníoch agus as áit i gcónaí. Bhraith mé gortaithe nuair a d’eisiaigh “cairde” mé ó bheith páirteach i ngníomhaíocht nó nuair a fágadh ar lár mé ... nuair a bhuaill siad lena chéile i ndiaidh am scoile’. Is coitianta a taithí ar scoil (Sedgwick et al., 2019). Is féidir le hiarrachtaí neamhdhíobhálacha chun daltaí a bhfuil uathachas orthu a chur ag mothú go bhfuil siad san áireamh an mothú uaignis agus náire a mhéadú, mar a mhínigh Sarah-Jane: ‘Mar is gnách, ní raibh aon duine agam, agus cuireadh orm péireáil leis an mhúinteoir.’ ‘Bhraith mé chomh beag sin nuair a bhí orm seasamh ansin...Bhí sé uafásach’ (Goodall & MacKenzie, 2019, lch.508). Is léir ón taighde go gcuidíonn cairde le daltaí néareolaíocha éagsúla agus le daltaí a bhfuil MLDanna orthu an t-uaigneas a laghdú agus

go bhfeabhsaíonn siad a dtaithí scoile.

## Cén chuma atá ar chuimsiú?

Chun cuimsiú céadfach a chur chun cinn, thiocfadh le scoileanna smaoineamh ar lasca maolaithe a úsáid nó roinnt soilse a mhúchadh, troscán bog a thabhairt isteach agus seomraí céadfacha a chruthú. Bheadh sé ina chuidiú fosta airíonna fuaimiúla na seomraí ranga a bhreathnú agus an uair a bhíonn strus ag teacht ar dhaltaí a bhfuil uathachas orthu (Birkett et al., 2022). Is féidir cuimsiú cumarsáide a fheabhsú trí gan breathnú ar fhoirmeacha cumarsáide i gcúrsaí uathachais mar rud ‘claonta’, ‘aisteach’, nó ‘neamhlabharta’, nó glacadh leis go mbeidh tionchar ag difríochtaí cumarsáide ar a ndul chun cinn oideachais. Cé gur réimse casta é seo, ba mhaith le daltaí go ndéanfadh múinteoirí páirt a ghlacadh lena modh léirithe is fearr leo, labhairt go nádúrtha, éisteacht leis an méid is mian leis an dalta a chur in iúl agus úsáid tacaíochtaí cumarsáide agus ríomhairí a spreagadh (Wood, 2020). Is uirlisí, straitéisí agus oiriúnuithe iad tacaíochtaí cumarsáide a chuidíonn le daoine a bhfuil uathachas orthu cumarsáid a thuiscint, a chur in iúl agus páirt a ghlacadh inti níos fusa, agus is féidir leo a bheith éagsúil ó thacaí comhshaoil amhail seomraí céadfacha ísle go tacaíochtaí amhairc amhail cártaí leideanna.

Cé go mbíonn deacrachtaí ag go leor daltaí a bhfuil uathachas orthu cairde a dhéanamh nó go mbíonn siad thíos le bulaíocht (Horgan et al., 2023), ní chuireann sé seo as don tábhacht a bhaineann le deiseanna sóisialta a chur ar fáil. Molann daltaí grúpaí leasa piarbhunaithe, faoi stiúir múinteoirí, a chruthú timpeall ar chaitheamh aimsire agus leasanna comhroinnte i dtimpeallacht shábháilte agus struchtúrtha, áit ar féidir le daltaí bualadh le piaraí a bhfuil paisin chomhchosúla acu agus cairdeas bríoch a fhorbairt (Saggers, 2015).

Cé gur féidir le hionchais obair ranga agus obair bhaile a bheith strusmhar do go leor daltaí, is minic a bhíonn leibhéil struis níos airde ag daltaí atá ar an speictream nó a bhfuil MLDanna orthu. Chun seo a mhaolú, is féidir go mbeadh sé tairbheach ualaí obair bhaile a laghdú agus spriocdhátaí solúbtha a chur i bhfeidhm (Goodall, 2018b). Ós rud é gur minic a bhíonn constaicí dochta idir an scoil agus an baile á gcruthú ag daltaí a bhfuil uathachas orthu, is fearr straitéisí chun brí agus luach na hoibre scoile a dhéantar sa bhaile a mhíniú (Payne & Swanson, 2022). Léiríonn daltaí fosta rogha do thascanna scafall, a sholáthraíonn tacaíocht bhreise chun tascanna a chríochnú. Ina theannta sin, tá rochtain ar theicneolaíocht chúnata ag cur go mór le cumas na scríbhneoireachta, rud a laghdaíonn, mar shampla, an brú a bhaineann le lámhscríbhneoireacht, rud a ligeann dóibh díriú ar thascanna a chríochnú go maith agus in am (Aubineau & Blicharska, 2020; Saggers, 2015). Ba mhaith le daltaí fosta go gcuirfí a dtuairimí san áireamh i gcinntí a théann i bhfeidhm orthu, amhail i gcruthú Pleananna Oideachais Aonair (POAanna) agus Pleananna Foghlama Pearsanta (PLPanna). In ionad cinntí a dhéanamh gan a rannpháirtíocht, is fearr le daltaí, nuair is féidir, oibriú i gcomhar le múinteoirí agus scoileanna chun a chinntiú go bhfuil a dtacaíocht oideachais pearsantaithe dá riachtanais (Aubineau & Blicharska, 2020).

Tá oideachas múinteoirí i riachtanais tacaíochta speisialta agus breise riachtanach agus aithnítear é mar rud a chruthaíonn cuimsiú. Mar sin féin, ní mór don oideachas gan cur chuige ‘oireann an cur chuige céanna do gach duine’ a ghlacadh. Ní leor a bheith néareolaíoch éagsúil nó feasach ar MLD, agus ní leor daltaí den sórt sin a

chomhtháthú sa scoil ach an oiread. Bíonn daltaí a bhfuil sainriachtanais oideachais acu íogair do dhearcthaí múinteoirí agus tuairiscíonn siad go mbíonn constaicí suntasacha foghlama acu, go háirithe i seomraí ranga ina bhfuil easpa eolais ábhartha ag múinteoirí ar a míchumas agus ar a néaréagsúlacht nó nach bhfuil siad sásta tacú leo (Goodall, 2018b).

Léiríonn taighde fosta gur mian le daltaí go mbeadh a múinteoirí níos tuisceanaí ar a míchumais. Cé nach mian leo go gcaithfí leo ar bhealach difriúil óna gcomhghleacaithe, ba mhaith le daltaí go nglacfaidh múinteoirí modhanna teagaisc solúbtha agus go bhfreastalóidís ar a riachtanais aonair. Ba mhaith leo fosta go n-éistfeadh múinteoirí leo, go mbeadh meas acu orthu agus go mbeadh meas acu ar a n-uathúlacht, seachas iad a chatagóiriú mar chuid de ghrúpa deacair ar a dtugtar ‘uathachas’, ‘ADHD’ nó ‘deacrachtaí foghlama’, rud a fhéadann a n-indibhidiúlacht a scríosadh agus mothúcháin eisiaimh a mhéadú (Cook et al., 2018; Goodall, 2018a; Goodall & MacKenzie, 2019; Horgan et al., 2023).

## An rud atá le leas daltaí SRO, is le leas gach dalta é.

Do mhórán, ciallaíonn cuimsiú mothú muintearais, rochtain a fháil ar acmhainní a chuireann ar chumas daltaí rathú, mothú cumas acadúil agus deiseanna a bheith acu cairdeas a dhéanamh. Tá luach ar an chuimsiú. Feabhsaíonn sé foghlaim do gach duine, cuireann sé comhionannas, cothromas agus neamh-idirdhealú chun cinn agus cothaíonn sé meas agus comhtháthú sóisialta. Thiocfadh linn a rá fiú, ag dul ar ais chuig Naoki, go gciallódh cuimsiú a bheith mar chuid de ‘réimeas na sibhialtacha’.

## Tagairtí

- Aubineau, M., & Blicharska, T. (2020). High-functioning autistic students speak about their experience of inclusion in Mainstream Secondary Schools. *School Mental Health*, 12, 537–555. <https://doi.org/10.1007/s12310-020-09364-z>
- Birkett, L., McGrath, L. & Tucker, I. (2022). Muting, filtering and transforming space: Autistic children’s sensory ‘tactics’ for navigating mainstream school space following transition to secondary school. *Emotion, Space and Society*, 42. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2022.100872>
- Cook, A., Ogden, J., & Winstone, N. (2017). Friendship motivations, challenges and the role of masking for girls with autism in contrasting school settings. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 302–315. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1312797>
- Department for Education (DE) (2025). *Special Educational Needs Reform Agenda*. Delivering on the Executive’s Priority: Better Support for Children and Young People with Special Educational Needs (February). Bangor: DE. Retrieved from <https://www.education-ni.gov.uk/sites/default/files/2025-02/SEN%20Reform%20Agenda%202025.pdf>
- Goodall, C. (2018a). ‘I felt closed in and like I couldn’t breathe’: a qualitative study exploring the mainstream educational experiences of autistic young people. *Autism & Developmental Language Impairments* <https://doi.org/10.1177/2396941518804407>
- Goodall, C. (2018b). Inclusion is a feeling, not a place: a qualitative study exploring autistic young people's conceptualisations of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 24(12), 1285–1310.
- Goodall, C. & MacKenzie, A. (2019). What about my voice? Autistic young girls’ experiences of mainstream school. *European Journal of Special Needs Education*, 34 (4), 499–513. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1553138>
- Higashida, N. (2013). *The Reason Why I Jump*. One Boy’s Voice from the Silence of Autism. London: Hodder & Stoughton.
- Horgan, F., Kenny, N. & Flynn, P. (2023). A systematic review of the experiences of autistic young people enrolled in mainstream second-level (post-primary) schools. *Autism*, 27(2), 526–538. <https://doi.org/10.1177/13623613221105089>
- Payne, S. B., & Swanson, E. (2022). Supporting Families to Motivate Their Middle School Student During Homework Time. *TEACHING Exceptional Children*, 55(6), 422- 430. <https://doi.org/10.1177/00400599221099656>

- Saggers, B. (2015). Student perceptions: Improving the educational experiences of high school students on the autism spectrum. *Improving Schools*, 18(1), 35-45.  
<https://doi.org/10.1177/1365480214566213>
- Sedgewick, F., Hill, V. & Pellicano, E. (2019). 'It's different for girls!': Gender differences in the friendships and conflict of autistic and neurotypical adolescents. *Autism*, 23(5), 1119–1132.
- UNICEF (2017). *Inclusive Education*.  
[https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org/eca/files/IE\\_summary\\_accessible\\_20917\\_brief.pdf](https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org/eca/files/IE_summary_accessible_20917_brief.pdf)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- United Nations (2016). *Convention on the Rights of PeSRONs with Disabilities. General Comment No. 4: On the Right to Inclusive Education*. Geneva: United Nations. Retrieved from <https://www.refworld.org/legal/general/crpd/2016/en/112080>
- Wood, R. (2020). The wrong kind of noise: understanding and valuing the communication of autistic children in schools. *Educational Review*, 72:1, 111-130, DOI:10.1080/00131911.2018.1483895

# Daltaí a bhfuil SRO acu – Comparáid Idirnáisiúnta

Daniel Muijs

Scoil na nEolaíochtaí Sóisialta, Oideachais agus Obair Shóisialta, Ollscoil na Banríona, Béal Feirste, An Ríocht Aontaithe

## Réamhrá

Is fadhb é seo atá ag go leor córais oideachais go hidirnáisiúnta ná an méadú mór ar líon na ndaltaí a bhfuil Sainriachtanais Oideachais (SRO) acu, nó a aithníodh mar dhaltaí a bhfuil Sainriachtanais Oideachais (SRO) acu. Le deich mbliana anuas, tá méadú tagtha ar líon na ndaltaí a rangáitear mar SRO i dTuaisceart Éireann ó 21% go 24%, agus tá méadú tagtha ar chéatadán na ndaltaí a bhfuil ráiteas tugtha dóibh ó 4.2% go 5.6% de dhaltaí. Is ábhar imní é an treocht seo mar tugann sí le fios go bhfuil riachtanais níos mó i measc leanaí agus daoine óga agus go gcuireann sí saincheisteanna inacmhainneachta i bhfeidhm do chórais oideachais, mar sin san alt seo déanfaidh mé iarracht dul faoi bhun na n-uimhreacha beagán, trí fhéachaint ar an phictiúr idirnáisiúnta níos leithne agus go háirithe, an pictiúr Eorpach.

## Cúrsaí san Eoraip – Difríochtaí móra idir thíortha

Ceann de na hábhair iontais a bhíonn romhainn agus muid ag féachaint ar dhaltaí a bhfuil SRO acu ná na difríochtaí móra idirnáisiúnta idir líon na ndaltaí atá ainmnithe agus SRO acu i dtíortha éagsúla. Tá comparáidí casta toisc go bhfuil sainmhínithe ar SRO éagsúil idir thíortha agus nach mbailítear sonraí caighdeánacha. Mar sin féin, nuair a fhéachaimid ar an Ríocht Aontaithe, is féidir linn a fheiceáil go bhfuil rátaí daltaí a bhfuil SRO éagsúil ó 9.5% de dhaltaí sa Bhreatain Bheag go 40% in Albain.

Forleithne SEN i Sasana, sa Bhreatain Bheag, in Albain agus i dTuaisceart Éireann <sup>2</sup>

Tír	Bearta	Forleithne (%)	Bliain	Nótaí
Sasana	SRO (Tacaíocht EHCP nó SRO)	19.6	2024/25	Plean EHC 5.3%; Tacaíocht SRO 14.2%
An Bhreatain Bheag	ALN nó SRO	9.5	2024/25	Aistriú ó SRO go ALN
Albain	Tacaíocht Bhreise don Fhoghlaim (ASL)	40	2024/25	Áirítear sa chatagóir leathan aon riachtanas tacaíochta breise a shainaithnítear
Tuaisceart Éireann	SRO (gach céim)	20	2024/25	8% le ráiteas; 12% gan ráiteas

<sup>2</sup> Data for this table come from [https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/special-educational-needs-in-england/2024-25?utm\\_source=chatgpt.com](https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/special-educational-needs-in-england/2024-25?utm_source=chatgpt.com); [https://www.gov.wales/schools-census-results-january-2025.html?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.gov.wales/schools-census-results-january-2025.html?utm_source=chatgpt.com); [https://audit.scot/uploads/2025-02/briefing\\_250227\\_additional\\_support\\_for\\_learning.pdf?utm\\_source=chatgpt.com](https://audit.scot/uploads/2025-02/briefing_250227_additional_support_for_learning.pdf?utm_source=chatgpt.com); <https://www.education-ni.gov.uk/sites/default/files/2025-08/Special%20Educational%20Needs%20202425.pdf>

Feicimid cás mar seo nuair a fhéachaimid air ar bhonn idirnáisiúnta. Cé nach bhfoilsíonn Éire céatadán bliantúil SRO, bunaithe ar anailís ón Institiúid um Thaighde Eacnamaíochta agus Sóisialta (ESRI)/an Chomhairle Náisiúnta um Oideachas Speisialta (NCSE) ar shonraí Growing Up in Ireland, meastar go raibh leitheadúlacht do 2024 ag 25% (Banks & McCoy, 2011). San Eoraip, déanann “ráta aitheantais SRO” na Gníomhaireachta Eorpaí um Staidreamh ar Oideachas Cuimsitheach (EASIE) céatadán na bhfoghlaimoirí uile a aithnítear go foirmiúil mar dhaoine a bhfuil sainriachtanais oideachais acu laistigh de shuíomhanna oideachais aitheanta a thomhas. Is gnách go léiríonn an tomhas seo leitheadúlacht níos ísle ná tomhais na Ríochta Aontaithe, agus Albain anseo rátáilte ag 25% (cé gurb é seo an leibhéal is airde fós in EASIE). Tá an leitheadúlacht is ísle ag an tSualainn ag 1%.

## Cúrsaí san Eoraip – ardú i bhforleithne SRO

Ceist mhór eile is ea an méadú atá tagtha ar na huimhreacha ar fud tíortha le blianta beaga anuas. D’ardaigh líon na bpáistí a bhfuil ráiteas SRO acu i dTuaisceart Éireann 51% (ó 17,837 go 29,499) idir 2017 agus 2024, cé gur athraigh na catagóirí agus na nósanna imeachta taifeadta faoi dhó sa tréimhse seo. I Sasana, tá líon na ndaltaí a bhfuil Plean Oideachais, Sláinte agus Cúraim (EHCP) acu dúbailte ó 2016, agus tá méadú thart ar 29.5% tagtha ar líon na ndaltaí a bhfuil Tacaíocht SRO acu ó 34% go 40% idir 2022 agus 2024.

Ar fud na hEorpa, tá cion na ndaltaí a aithníodh go foirmiúil agus SRO nó riachtanais foghlama bhreise acu ag ardú le deich mbliana anuas, cé go bhfuil éagsúlacht mhór i scála an mhéadaithe agus sna céatadáin chruinne mar gheall ar chórais náisiúnta agus modheolaíochtaí sonraí éagsúla. Léiríonn sonraí EASIE, áfach, méaduithe i mbeagnach gach tír a thuairiscigh a gcuid sonraí go comhsheasmhach. (<https://www.european-agency.org/activities/data/data-tables-background-information>).

## Cad chuige a bhfuil difear chomh mór sin sa líon idir na tíortha?

Is é an chéad chúis leis an éagothroime idir thíortha ná go bhfuil an próiseas chun SRO a aithint agus a rangú an-athraitheach ó thír go tír agus fiú taobh istigh den réigiún.

Tá difríocht mhór idir creatlacha beartais náisiúnta agus córais aicmithe. Úsáideann roinnt tíortha, amhail Albain, sainmhínte leathana, bunaithe ar riachtanais a chuimsíonn réimse leathan de dheacrachtaí foghlama, iompraíochta agus sóisialta. Cuireann cinn eile, amhail an Spáinn agus an tSualainn, srian le SRO do mhíchumais a ndearnadh diagnóis leighis orthu (Bossaert et al., 2015). Athraíonn láithreach nó easpa pleananna reachtúla (amhail Pleananna Oideachais, Sláinte agus Cúraim, Ráitis nó Pleananna Tacaíochta Comhordaithe) agus na critéir chun rochtain a fháil ar thacaíocht bhreise go mór, rud a mbíonn tionchar acu ar líon agus ar phróifíl na ndaltaí a ainmnítear mar dhaltaí a bhfuil SRO acu (Lamb, 2019; NAO, 2024). I gcomhthéacsanna áirithe, is iad na múinteoirí na príomh-gheatóirí, ag baint úsáide as breithiúnais shuibiachtúla agus measúnuithe ranga. I gcomhthéacsanna eile, bíonn ról lárnach ag foirne ildisciplíneacha nó ag gairmithe leighis. San Fhionlainn, mar shampla, leanann an t-aitheantas samhail sraitheanna tacaíochta (ginearálta → dian → tacaíocht speisialta). Cuireann múinteoirí tús le tacaíocht bunaithe ar bhreathnóireacht ranga, ní ar dhiagnóis leighis.

I gcodarsnacht leis sin, sa Ghearmáin, ní mór do ghairmithe oideachais speisialta agus do Sheirbhísí Síceolaíochta measúnú a dhéanamh ar chatagóirí SRO (Förderschwerpunkte); go seachtrach a dhéantar moltaí maidir le socrúchán.

Tá sé seo tábhachtach, toisc go meastar uaireanta gur tréithe seasta agus nádúrtha iad SROanna den duine. Níl sé sin fíor ach go páirteach, áfach. Ar ndóigh, tá SROanna fíor. Níl aon cheist ach go bhfuil deacrachtaí urlabhra agus teanga, ADHD nó go bhfuil siad ar an speictream uathachais ag leanaí, chun roinnt samplaí a thabhairt. Ach is minic nach mbíonn teorainneacha SRO chomh soiléir céanna, agus bíonn lipéid ar nós neamhoird inní nó deacrachtaí mothúchána agus iompraíochta ar speictream a chuimsíonn réimse riachtanas, agus ní fhéadfadh go leor acu a bheith lasmuigh den athrú laistigh den daonra ginearálta daltaí (Banks et al., 2012).

D'fhéadfadh cúis eile leis na difríochtaí idir thíortha a bheith i dtréithe socheacnamaíochta sonracha an daonra. Is dóichí go n-ainmneofar daltaí ó chúlraí ísealioncaim, iad siúd atá incháilithe do bhéilí scoile saor in aisce agus iad siúd atá ag freastal ar scoileanna i gceantair dhíothacha mar dhaltaí a bhfuil SENanna acu (McCoy et al., 2020; Keating et al., 2025; Strand & Lindsay, 2008). D'fhéadfadh tionchar a bheith aige seo ar Thuaisceart Éireann, toisc go bhfuil leitheadúlacht na bochtaineachta leanaí ag thart ar 26% anseo níos airde ná sa Ríocht Aontaithe (24%) agus in Éirinn (22%) (Eurostat, 2025; CSO, 2025). D'fhéadfadh tionchar leanúnach na dTrioblóidí trí thráma idirghlúine tionchar a imirt ar leitheadúlacht i dTuaisceart Éireann fosta (Purdy et al., 2021)..

## Cad chuige ar tháinig méadú ar an líon?

Tá roinnt cúiseanna féideartha ann fosta leis an mhéadú ar fhorleithne SRO. Tá siad seo substainteach agus bunaithe ar bheartas/soláthar araon. Ar dtús, leagann go leor staidéar béim ar ról feasachta níos mó agus cleachtais scagthástála feabhsaithe i measc oideoirí, tuismitheoirí agus gairmithe sláinte. De réir mar a leathnaigh eolas ar dhifríochtaí néarfhorbartha amhail uathachas nó ADHD, agus de réir mar a chuir beartais oideachais chuimsitheacha béim ar aithint luath, tá níos mó leanaí á n-aithint go foirmiúil mar leanaí a bhfuil riachtanais bhreise acu (Fudge, Schormans & Wilton, 2021; Lindsay et al., 2020). Tá sé seo ag teacht le fianaise idirnáisiúnta a léiríonn go minic go rianaíonn méaduithe ar dhiagnóis eolas agus oiliúint ghairmiúil seachas athruithe i sláinte an daonra.

Ar an dara dul síos, is cuid de thoradh ar shainmhínte diagnóiseacha agus dlíthiúla níos leithne ar riachtanas atá méaduithe ar fhorleithne. I roinnt tíortha, lena n-áirítear Sasana, Albain agus an Fhionlainn, cuimsíonn na critéir chun daltaí a bhfuil tacaíocht bhreise de dhíth orthu a aithint sraith níos leithne deacrachtaí foghlama agus soch-mhothúchána anois (Allan & Harwood, 2022; Graham & Jahnukainen, 2011). Mar thoradh air sin, is dóichí anois go measfar leanaí a measadh roimhe seo a bheith “lag-ghnóthachtalach” nó “dúshlánach ó thaobh iompraíochta de” mar leanaí a thagann faoi chatagóirí SRO.

Ar an tríú dul síos, d'fhéadfadh ról a bheith ag athruithe sóisialta agus comhshaoil níos leithne. Tá taighde ar fud comhthéacsanna náisiúnta i ndiaidh méadú ar aithint SRO a cheangal le brúnna méadaithe, deacrachtaí sláinte meabhrach méadaithe i measc daoine óga agus cur isteach iar-phaindéimeach ar scolaíocht agus ar chobhsaíocht teaghlaigh (Eivers et al., 2023; Loades et al., 2020).

Ar deireadh, bíonn tionchar ag dreasachtaí struchtúracha agus beartais ar fhorleithne. I gcórais ina bhfuil rochtain ar thacaíocht bhreise foghlama, maoiniú nó soláthar speisialaithe ag brath ar dhiagnóis fhoirmiúil nó ar phlean reachtúil, d'fhéadfadh teaghlaigh agus scoileanna a bheith níos spreagtha chun sainaitheint fhoirmiúil a shaothrú (McCoy, Banks, & Shevlin, 2012; Madriaga, 2018). Tá sé seo doiciméadaithe go maith i Sasana, áit a bhfuil méadú suntasach tagtha ar líon na bPleananna Oideachais, Sláinte agus Cúraim (EHCPanna) (An Oifig Iniúchóireachta Náisiúnta, 2024) agus áit a bhfuil forleithne SRO taifeadta múnlaíthe ní hamháin ag riachtanais leanaí ach ag na coinníollacha riaracháin faoina n-aithnítear na riachtanais sin.

Le chéile, tugann na tosca seo le fios gur cheart méaduithe ar fhorleithne SRO a léirmhíniú go cúramach: léiríonn siad córais tomhais agus tacaíochta atá ag athrú agus tuiscint mhéadaithe ar SRO chomh maith le hathruithe i bpróifílí forbartha leanaí.

## An líon a laghdú – lipéadú agus tacaíocht

Is dúshlán mór don chóras oideachais é líon méadaitheach na ndaltaí a aithnítear mar dhaltaí a bhfuil sainriachtanais oideachais acu. Tugann an méid thuas le fios nach feiniméan orgánach go hiomlán é, áfach, ach go bhfuil sé nasctha le beartas agus cleachtas agus dá bhrí sin, ar a laghad go pointe áirithe, inathraithe. Mar sin, cad is féidir linn a dhéanamh? Ní aidhm inti féin é líon na ndaltaí a bhfuil sainriachtanais oideachais acu a laghdú, ach líon na ndaltaí a bhfuil a riachtanais ag dul i méid go dtí an pointe go dteastaíonn sainaitheint fhoirmiúil sainriachtanas uathu a laghdú trí thacaíocht luath, deacháilíocht teagasc, timpeallachtaí cuimsitheacha agus laghdú bochtaineachta a fheabhsú.

Ceann de na cineálacha cur chuige is éifeachtaí ná feabhas a chur ar cháilíocht na hidirghabhála luaithe agus an teagasc sa seomra ranga. Léiríonn fianaise ó thaighde litearthachta agus forbartha teanga, mar shampla, nuair a sholáthraíonn scoileanna tacaíocht luath struchtúrtha, amhail teagasc léitheoireachta ardchaighdeáin atá bunaithe ar an eolaíocht, idirghabháil luath litearthachta agus teagasc follasach teanga, go mbíonn níos lú leanaí a dteastaíonn soláthar spriocdhírthe nó speisialaithe uathu níos déanaí (Snow, 2020; Wanzek & Vaughn, 2007). Tugann sé seo le fios gur féidir le teagasc ardchaighdeáin agus tacaíocht luath éifeacht choisctheach a bheith acu ar mhéadú sainriachtanas. Tá ról ríthábhachtach ag oiliúint múinteoirí fosta. Nuair a bhíonn an mhúinín agus na huirlisí ag múinteoirí chun freagairt do riachtanais éagsúla laistigh den seomra ranga, ní atreoraítear níos lú páistí le haghaidh measúnú foirmiúil. (Florian & Black-Hawkins, 2011; Lindsay, 2020).

Ós rud é go bhfuil baint ag sainaitheint SRO le míbhuntáiste sóisialta agus eacnamaíoch níos leithne, is féidir le laghdú ar an neamhionannas socheacnamaíoch agus feabhas a chur ar na coinníollacha níos leithne ina bhfásann páistí aníos, trí thacaíocht teaghlaigh, mar shampla, cuidiú le líon na ndaltaí a shroicheadh tairseacha foirmiúla riachtanais a laghdú. Ní leigheas uile-íoc é seo, toisc go bhfuil an fás i SRO i ndiaidh dul thar aon fhás i neamhionannas sóisialta le blianta beaga anuas, ach tá an comhghaol idir SRO agus cúlra sóisialta soiléir ar fud tíortha (Hutchinson, et al., 2021; Lenkeit et al., 2022; Kvande et al., 2017).

Tá sé léirithe go laghdaíonn seirbhísí sláinte meabhrach atá bunaithe ar scoileanna, amhail comhairleoireacht, tacaíocht thréadach agus cur chuige atá bunaithe ar thráma, atreoruithe foirmiúla trí dhul i ngleic le deacrachtaí sula n-éiríonn siad níos measa (Loades et al., 2020).

Tá gnéithe den bheartas aitheantais ann fosta ar féidir aghaidh a thabhairt orthu. Is gnách go mbíonn brúnna suas ar rátaí aitheantais ag córais nach ndíghlasáiltear acmhainní ach trí dhoiciméadú foirmiúil, amhail Pleananna Oideachais, Sláinte agus Cúraim i Sasana (An Oifig Iniúchóireachta Náisiúnta, 2024).

Is cás-staidéar suimiúil ar an dara ceann é an Bhreatain Bheag. Ar nós Thuaisceart Éireann, bhí ráta daltaí a aithníodh mar SRO 22.6% sa Bhreatain Bheag in 2018. Faoi 2025, bhí sé seo tite go 9.5%, contrártha leis an treocht idirnáisiúnta agus leis an treocht i Sasana, in Albain agus i dThuaisceart Éireann.

Ba é an chúis leis an laghdú seo ná tabhairt isteach Acht na Riachtanas Foghlama Breise agus an Bhinse Oideachais (an Bhreatain Bheag) 2018 (ALNET) agus an Cód Riachtanas Foghlama Breise (ALN) a ghabhann leis. Tháinig an tAcht in ionad na gcóras Sainriachtanas Oideachais (SRO) agus Deacrachtaí Foghlama agus Míchumais (LDD) roimhe seo le cur chuige aonair, aontaithe a bhaineann le gach leanbh agus duine óg idir 0 agus 25 bliain d'aois. In ionad catagóirí agus próisis éagsúla a úsáid ag brath ar aois nó suíomh oideachais an fhoghlaimora, déantar cur síos anois ar gach foghlaimoir a bhfuil tacaíocht bhreise de dhíth orthu mar dhuine a bhfuil Riachtanais Foghlama Breise (ALN) acu.

Tá an Plean Forbartha Aonair (PDP) lárnach don chóras nua seo. Cuireann an PDP ráitis SRO, Gníomhaíocht Scoile agus Gníomhaíocht Scoile Plus in ionad na bhfoghlaimoirí a bhfuil ALN orthu, rud a chiallaíonn go dtacaítear le gach foghlaimoir a bhfuil ALN aige trí dhoiciméad pleanála reachtúil amháin. Leagtar amach sa PDP riachtanais an fhoghlaimora agus an Soláthar Foghlama Breise (ALP) atá riachtanach chun cuidiú leo dul chun cinn. Ní mór é a athbhreithniú uair sa bhliain ar a laghad chun a chinntiú go leanann sé de riachtanais agus mianta an fhoghlaimora a léiriú.

Faoi ALNET agus an Cód a ghabhann leis, ní mheastar ALN a bheith ag foghlaimoir ach amháin má éilíonn a ndeacrachtaí foghlama nó a míchumas soláthar foghlama breise (thar an mhéid atá ar fáil i suíomhanna príomhshrutha). Leagann an Cód béim ar an fhíric, más féidir freastal ar riachtanas foghlaimora trí theagasc uilíoch ardchaighdeáin, tacaíocht dhifreáilte nó idirghabhálacha spriocdhíríte gearrthéarmacha, nach gá gur ALN é sin ann féin (Estyn, 2023).

Mar thoradh air sin, ní aithnítear roinnt foghlaimoirí a catagóiríodh roimhe seo mar SRO (go háirithe iad siúd a bhfuil riachtanais tacaíochta níos éadroime nó gearrthéarmacha acu) a thuilleadh faoi chlár ALN toisc gur féidir a gcuid riachtanas a chomhlíonadh anois, i bprionsabal, laistigh de sholáthar príomhshrutha cuimsitheach. Tá tionchar anuas ag an fhócas seo ar cibé an gcomhlíonann an tacaíocht bhreise an tairseach reachtúil le haghaidh ALP ar na huimhreacha.

## Achoimre agus conclúidí

Leagann an páipéar béim ar mhéadú suntasach i líon na ndaltaí a aithnítear mar dhaltaí a bhfuil sainriachtanais oideachais (SRO) acu ar fud na Ríochta Aontaithe agus go hidirnáisiúnta. Mar sin féin, léiríonn sé nach féidir na figiúirí méadaitheacha seo a léirmhíniú mar mhéadú simplí ar mhinicíocht bhunúsach na riachtanas. Ina áit sin, léiríonn siad, ar a laghad i bpáirt, difríochtaí sa dóigh a sainmhíníonn, a rangaíonn agus a bhfreagraíonn tíortha do dheacrachtaí foghlama, forbartha agus sóisialta-mhothúchána. Mar shampla, gabhann creat leathan Tacaíochta Breise don Fhoghlaim (ASL) na hAlban réimse leathan riachtanas agus dá bhrí sin tá leitheadúlacht taifeadta i bhfad níos airde aige ná an tSualainn, áit a sainmhínítear SRO go cúng mar mhíchumas a ndearnadh diagnóis leighis air.

Tá feasacht níos mó ar riochtaí néarfhorbartha, critéir dhiagnóiseacha agus oideachais níos leithne, deacrachtaí sláinte meabhrach méadaithe i measc leanaí agus déagóirí agus brúnna iar-phaindéimeacha i ndiaidh cur le haitheantas níos mó agus riachtanas taifeadta. Ina theannta sin, tá patrún sóisialta ag baint le sainaitheint SRO: is dócháil go rangáitear daltaí ó chúlaí faoi mhíbhuntáiste mar dhaltaí a bhfuil SRO acu, rud a léiríonn éifeachtaí na bochtaineachta, an struis agus rochtain laghdaithe ar thacaíocht luath (McCoy, Banks & Shevlin, 2012; Brown, McCoy & Banks, 2021).

Le chéile, tugann an fhianaise le fios gur cheart SRO a thuiscint mar léiriú ar riachtanais leanaí agus ar struchtúr na gcóras oideachais agus leasa araon. Is gnách go mbíonn claonadh ag córais a cheanglaíonn rochtain ar acmhainní le diagnóis fhoirmiúil an sainaitheint a bhrú suas, go háirithe nuair nach dtosaíonn an tacaíocht sin ach ag leibhéal níos airde sainaitheanta. Os a choinne sin, is lú an seans go ndéanfaidh córais a sholáthraíonn tacaíocht bunaithe ar riachtanas gan catagóirí a cheangal daltaí a ardú isteach i bpróisis reachtúla.

Mar thoradh air sin, tá cúig phríomh-mholadh agam:

1. **Tacaíocht luath agus uilíoch a neartú**, go háirithe i dteanga, litearthacht agus rialáil mhothúchána. Laghdaíonn idirghabháil luath ardchaighdeán dul chun cinn níos déanaí i dtreo conairí SRO.
2. **Infheistíocht a dhéanamh i bhfoghlaim ghairmiúil múinteoirí agus in oideolaíocht atá bunaithe ar fhianaise**
3. **Rochtain ar thacaíocht a cheadú gan diagnóis fhoirmiúil a bheith riachtanach**, ag laghdú dreasachtaí riaracháin a chuireann borbhadh faoi rátaí aitheantais.
4. **Aghaidh a thabhairt ar thiománaithe socheacnamaíocha riachtanais trí bhochtaineacht leanaí a laghdú agus seirbhísí tacaíochta teaghlaigh a neartú.**
5. **Tacaíocht sláinte mheabhrach a leabú i scoileanna**, ag cinntiú go dtugtar aghaidh ar dheacrachtaí mothúchána agus iompraíochta sula ndéantar iad a aicmiú mar shainriachtanais oideachais (SRO).

## Tagairtí

Allan, J., & Harwood, V. (2022). *The governance of special education: A sociology of policy enactment*. Routledge.

Banks, J., Shevlin, M., & McCoy, S. (2012). Disproportionality in special education: identifying children with emotional behavioural difficulties in Irish primary schools. *European Journal of Special Needs Education, 27*, 219 -235.

Bossaert, G., de Boer, A. A., Frostad, P., Pijl, S. J., & Petry, K. (2015). Social participation of students with special educational needs in different educational systems. *Irish Educational Studies, 34*(1), 43–54. <https://doi.org/10.1080/03323315.2015.1010703>

Central Statistics Office (CSO). (2025). *Survey on Income and Living Conditions Explained – At risk of poverty rate*. Retrieved from <https://www.cso.ie/en/interactivezone/statisticsexplained/surveyonincomeandlivingconditionsexplained/>

Eurostat. (2025, May 28). *24% of EU children at poverty risk or social exclusion*. [Press release]. Retrieved from <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20250528-1>

Eivers, E., Worth, J., & Sharp, C. (2023). *Post-pandemic pressures in schools: Emotional and behavioural needs*. NFER.

Faraone, S. V., Banaschewski, T., Coghill, D., et al. (2021). The world federation of ADHD international consensus statement: 208 evidence-based conclusions about the disorder. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 128*, 789–818.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *Cambridge Journal of Education, 41*(4), 413–430. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>

Fudge Schormans, A., & Wilton, R. (2021). Recognition and its discontents: Special education, disability and the politics of difference. *Disability & Society, 36*(3), 357–377.

Graham, L. J., & Jahnukainen, M. (2011). Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy, 26*(2), 263–288.

Hutchinson, J., Timimi, S. & McKay, N. (2021) Trends in SEN identification: contexts, causes, and consequences. *Journal of Research in Special Educational Needs, 21*(1), 19–38.

Keating, J., Knight, C., Sandu, A. & French R. (2025). What individual, family, and school factors influence the identification of special educational needs in Wales?. *British Journal of Educational Psychology, 95*(2), 530-550. <https://doi.org/10.1111/bjep.12760>

Kvande, M. N., Belsky, J., & Wichstrøm, L. (2017). Selection for special education services: the role of gender and socio-economic status. *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 510–524. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1373493>

Lamb, B. (2019). “Statutory Assessment for Special Educational Needs and the Warnock Report; the First 40 Years”. *Frontiers in Education*, 4:51. DOI:10.3389/feduc.2019.00051. [Frontiers](https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00051)

Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehlert, A., Knigge, M., & Spörer, N. (2022). Effects of special educational needs and socioeconomic status on academic achievement: Separate or confounded? *International Journal of Educational Research*, 113, 101957. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101957>

Lindsay, G., Dockrell, J., Desforges, M., Law, J., & Roulstone, S. (2020). The identification of special educational needs: A complex and contested practice. *British Journal of Special Education*, 47(1), 3–23.

Lindsay, G. (2020). The complex and contested role of identification in special education. *British Journal of Special Education*, 47(1), 3–23. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12284>

Loades, M., Chatburn, E., & Higson-Sweeney, N., et al. (2020). Rapid systematic review: The impact of social isolation and loneliness on the mental health of children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(11), 1218–1239.

Madriaga, M. (2018). How disability student support is organised and funded shapes disability identities. *International Journal of Inclusive Education*, 22(1), 1–17.

McCoy, S., Banks, J., & Shevlin, M. (2012). School matters: How context influences the identification of special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 27(3), 317-333.

McCoy, S., Shevlin, M., & Rose, R. (2020). Intersections of disadvantage: SEN, social class and educational outcomes. *European Journal of Special Needs Education*, 35(3), 1–17.

National Audit Office (2024). *Support for children and young people with special educational needs*. HC 299, 24 October 2024. London: National Audit Office.

Purdy, N., Finn, P., McDade, B., Harris, J. & Winter, F. (2021). Loyalist and Republican. Perspectives on educational underachievement in Northern Ireland. St Mary’s University College and Stranmillis University College.

Snow, P. (2020). Snow, P. C. (2020). SOLAR: The Science of Language and Reading. *Child Language Teaching and Therapy*, 37(3), 222-233. <https://doi.org/10.1177/0265659020947817>.

Strand, S., & Lindsay, G. (2008). Evidence of Ethnic Disproportionality in Special Education in an English Population. *The Journal of Special Education*, 43(3), 174- 190. <https://doi.org/10.1177/0022466908320461> (Original work published 2009)

Wanzek, J., & Vaughn, S. (2007). Research-based implications from extensive early reading interventions. *Exceptional Children*, 74(2), 109–125. <https://doi.org/10.1080/02796015.2007.12087917>

# AG TACÚ LE FOGHLAIMEOIRÍ A BHFUIL SAINRIACHTANAS OIDEACHAIS ACU: AN DÓIGH AGUS AN FÁTH AR FÉIDIR LE TEICNEOLAÍOCHTAÍ DIGITEACHA, LENA N-ÁIRÍTEAR INTLEACTH SHAORGA GHINIÚNACH A BHEITH MAR CHUIDIÚ.

John Andersen<sup>\*</sup>, Don Passey<sup>\*\*</sup>. and Samuel Taggart<sup>\*</sup>.

<sup>\*</sup> An Scoil Oideachais, Ollscoil Uladh. <sup>\*\*</sup> Scoil na nEolaíochtaí Sóisialta, Ollscoil Lancaster

## Réamhrá

Is é an chéad chuspóir beartais de chuid Roinn Oideachais Thuaisceart Éireann maidir le sainriachtanais oideachais (SRO) ná go bhféadfaidh scoileanna freastal ar riachtanais daltaí le SRO agus go dtacaítear le múinteoirí agus le foireann tacaíochta chun idirghabhálacha atá **dírthe ar an leanbh, éifeachtach agus bunaithe ar fhianaise** a chur i bhfeidhm (An Roinn Oideachais, 2025). Pléann an páipéar seo roinnt cleachtas sonracha atá dírithe ar an leanbh, éifeachtach agus bunaithe ar fhianaise i nglacadh agus in úsáid teicneolaíochtaí digiteacha, lena n-áirítear intleacht shaorga ghiniúnach (GenAI), chun tacú le daoine óga i scoileanna speisialta (7,462 i dTuaisceart Éireann in 2025) i réimsí na cumarsáide agus na hidirghníomhaíochta, na cognaíochta agus na foghlama, na deacrachtaí sláinte sóisialta, mothúchána agus meabhrach agus na riachtanas céadfacha agus/nó fisiciúla. Cé nach mbeidh sainriachtanais iolracha a chuirtear i láthair sna samplaí anseo le fáil i ngach scoil, d'fhéadfaí teacht ar ghnéithe sonracha agus dá bhrí sin d'fhéadfadh siad a bheith ábhartha chun tacú le cuimsiú foghlaimeoirí le sainriachtanais i seomraí ranga príomhshrutha (58,211 i dTuaisceart Éireann in 2025) agus i soláthar speisialaithe i scoileanna príomhshrutha (4,559 i dTuaisceart Éireann in 2025)<sup>3</sup>.

Le hoidhreacht tríocha cúig bliana d'infreastruchtúr Teicneolaíochta Faisnéise agus Cumarsáide (TFC) atá bainistithe go lárnach agus a sholáthraíonn seirbhísí TFC cothroma i ngach bunscoil, iar-bhunscoil agus scoil speisialta (Passey, 2024), agus píolótaíocht uirlisí GenAI do scoileanna (Taggart & Roulston, 2025), is talamh torthúil é Tuaisceart Éireann do chleachtas nuálacha teacht chun cinn, a roinnt agus a aithris, go háirithe i gcomparáid le cleachtas i ndlínsí eile.

Ag eascairt as athbhreithniú neamhspleách le déanaí ar an oideachas i dTuaisceart Éireann (Athbhreithniú Neamhspleách ar Oideachas, 2023), tá athbhreithniú ó thús go deireadh ar an churaclam agus ar an measúnú (Crehan, 2025) ar siúl agus tá clár oibre athchóirithe SRO foilsithe (An Roinn Oideachais, *ibid*). Ag an am céanna, tá spéis i gcur i bhfeidhm phrionsabail an Dearaidh Uilíoch don Fhoghlaim chun tacú le foghlaimeoirí (CAST, 2025) ag mealladh rannpháirtíocht grúpa de mhúinteoirí atá ag fás.

## Taighde idirnáisiúnta ar úsáid GenAI le haghaidh sainriachtanas agus riachtanais bhreise

Tá méadú ag teacht ar líon na bhfoghlaimeoirí a bhfuil riachtanais bhreise nó speisialta acu (Whitford, 2025). Sa chomhthéacs seo, aithníonn taighde le déanaí (Whitford, 2025) cineálacha de

<sup>3</sup>Data in this paragraph from: Special Educational Needs/Disability Reform Agenda, Department of Education (2025). <https://www.education-ni.gov.uk/publications/sen-reform-agenda>

GenAI a tuairiscíodh a thacaíonn le foghlaimoírí a bhfuil riachtanais bhreise acu. Chun tacú le míchumas mínluaile, úsáideadh gineadóir téacs-go-híomhá chun ábhar a chruthú ó smaointe; i gcás imní nó struis, thairg cúntóir bota comhrá comhairle agus thacaigh sé le plé pearsanta; i gcás neamhord speictrim uathachais, thacaigh abhatár nó róbat daonnach le scileanna sóisialta agus comhrá; i gcás neamhord easnaimh airde agus hipearghníomhaíochta, chuidigh bainisteoir tascanna le cúnamh AI le pleananna agus frámaí ama a fhorbairt le haghaidh gníomhaíochta; i gcás lagú amhairc, thacaigh cúntóir bota comhrá le comhrá, chruthaigh sé ábhar, chuir sé síos ar íomhánna agus chuidigh sé le profléamh, agus chruthaigh gineadóir urlabhra-go-téacs téacs ó urlabhra; dóibh siúd a bhfuil Béarla mar theanga bhreise acu, thacaigh cúntóir bota comhrá le comhrá, d’aistrigh sé ón Bhéarla agus go Béarla, chuir sé achoimrí ar fáil chomh maith le tacú le gramadach agus struchtúr abairtí; agus i gcás disléicse, rinne cúntóir bota comhrá achoimre ar théacs, chomh maith le hathbhreithniú a dhéanamh ar earráidí gramadaí, litrithe agus ar leibhéal focal.

Ach cé go léiríonn athbhreithnithe litríochta eile torthaí dearfacha, tugtar aird ar roinnt ábhair imní. Fuair Wang, Tlili, Khribi, Lo agus Huang (2025), ó athbhreithniú ar staidéir, gur dhírigh formhór na staidéar ar úsáidí GenAI a thacaigh le mothúchán agus aird trí ghníomhaíochtaí idirghabhála, gur úsáideadh GenAI go coitianta mar chúntóir oideolaíoch, nach raibh tábhacht staitistiúil dhearfach soiléir agus gur ardaíodh imní faoi ghnéithe eiteiciúla, inniúlachta agus teicniúla. I gcomhthéacs úsáidí GenAI chun tacú le mic léinn néareolaíochta éagsúla, chinn Ronksley-Pavia, Nguyen, Wheeley, Rose, Neumann, Bigum, agus Neumann (2025) óna n-athbhreithniú litríochta go raibh an méid seo a leanas i gceist le GenAI... “potential to provide real-time, personalised support for students as well as reducing administrative burdens for educators. However, notable concerns emerged regarding information accuracy, over-reliance on GenAI, privacy considerations and the need for human oversight” (lch.1).

## Measúnú ar shamplaí in úsáid GenAI i scoileanna speisialta Thuaisceart Éireann.

I dTuaisceart Éireann, tá scoileanna speisialta ag baint úsáide as GenAI ar bhealach nuálach chun tacú le foghlaimoírí a bhfuil riachtanais bhreise nó speisialta acu. Sna hailt seo a leanas (i) déantar achoimre ar chásanna úsáide a eascraíonn as meastóireacht ar thionscadal cruthúnais choincheapa, agus (ii) léirítear fianaise úsáide ó scoil speisialta amháin. Tá naisc chuig roinnt cás-staidéir físe ag gabháil leis an dá chuid.

### *Tionscadal Cruthúnas Coincheapa GenAI de chuid Údarás Oideachais Thuaisceart Éireann*

Bhunaigh clár Réitigh Faisnéise Oideachais (EdIS) an Údaráis Oideachais (EA) dhá thionscadal “cruthúnas coincheapa” GenAI, le tacaíocht Microsoft <sup>4</sup> (MS) agus Google<sup>5</sup>, inar fhorbair 194 rannpháirtí, i ngach cineál scoile, 1,220 ‘cás úsáide’ i ngnéithe den oideachas i scoileanna, ó riarachán go curaclam, rud a shábháil meán de idir 10 agus

<sup>4</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=5O8\\_fpCya40&list=PLiluTszfwwMlFO-AFOEsmJI22A3RgWd5O](https://www.youtube.com/watch?v=5O8_fpCya40&list=PLiluTszfwwMlFO-AFOEsmJI22A3RgWd5O)

<sup>5</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=ooUEQqwIqWw>

12 uair an chloig in ualach oibre múinteoirí in aghaidh an rannpháirtí in aghaidh na seachtaine.

Léirigh meastóireacht neamhspleách Taggart agus Roulston (2025) go raibh roinnt múinteoirí a bhí ag baint úsáide as MS Copilot ag tuairisciú méaduithe ar úsáid GenAI chun tacú le foghlaimeoirí le sainriachtanais. Go háirithe, mhúin formhór na rannpháirtithe sa staidéar seo sa scolaíocht phríomhshrutha, agus gan ach 3.2% de na freagróirí ag obair i gcomhthéacsanna scoile speisialta.

Thuairiscigh rannpháirtithe sa staidéar seo méadú 12.6% ar úsáid sheachtainiúil GenAI chun tacú le foghlaimeoirí SRO, agus rátáil 90% de na freagróirí an tionchar ar SRO mar thairbheach/an-tairbheach. Thuairiscíodh an dóigh a raibh GenAI ag feabhsú foghlama trí, mar shampla, measúnuithe oiriúnaitheacha agus cruthú ábhair nuálach do riachtanais aonair, ag feabhsú inrochtaineachta agus ag laghdú éagothromaíochtaí i dtaithe oideachais do leanaí a bhfuil SRO acu.

Rinne rannpháirtithe ó réimse comhthéacsanna catagóiriú ar chásanna úsáide le bheith tioncharach ar fhoghlaimeoirí le sainriachtanais oideachais. Thuairiscigh múinteoirí go raibh MS Copilot thar a bheith luachmhar chun faisnéis chasta a shintéisiú, achoimrí gonta a tháirgeadh do chomhghleacaithe agus acmhainní spriocdhírthe a ghiniúint. I measc na bhfeidhmeanna a tuairiscíodh bhí tuarascálacha ilghníomhaireachta a chomhdhlúthú i bhformáidí pointe urchair inrochtana do mhúinteoirí ábhair, pleananna ceachta a oiriúnú do fhoghlaimeoirí a bhfuil riachtanais foghlama shonracha acu agus ábhair ar nós scéalta sóisialta agus measúnuithe riosca a tháirgeadh. Rinne roinnt baill foirne a bhí páirteach i mbainistiú idirghabhálacha SRO cur síos fosta ar úsáid MS Copilot chun tacú le próisis fhoirmiúla, mar shampla trí litreacha achomhairc a dhréachtú nó trí pleananna oideachais aonair a athfhocláocht chun soiléireacht a fheabhsú. Tacaíonn an coigilteas ama ar thascanna riaracháin le múinteoirí agus scaoileann sé a gcuid ama chun díriú níos mó ar riachtanais a chomhlíonadh sa seomra ranga.

I gcodarsnacht leis sin, ba mhínic a bhí Google Gemini bainteach le hoiriúnú agus inrochtaineacht bunaithe ar an seomra ranga. Leag múinteoirí béim ar úsáidí ar nós bileoga oibre difreáilte a tháirgeadh, ábhair léitheoireachta pearsantaithe a ghiniúint, acmhainní dátheangacha nó simplithe a chruthú agus ábhar a oiriúnú i bhformáidí fuaime nó amhairc. Baineadh úsáid as feidhmiúlacht guth-go-téacs le linn cruinnithe SRO fosta, agus úsáideadh Google Gemini ina dhiaidh sin chun na nótaí a struchtúru i bpleananna inghníomhaithe. Thuairiscigh roinnt múinteoirí gur úsáid siad Google Gemini chun acmhainní baile-scoile a fhorbairt atá ailínithe le tuairimí tuairisce nó spriocanna sonracha do fhoghlaimeoirí.

Tríd is tríd, tugann cuntais mhúinteoirí le fios gur úsáideadh MS Copilot den chuid is mó chun doiciméadacht ghairmiúil a dhriogadh i dtorthaí soiléire, inghníomhaithe, agus go raibh Google Gemini nasctha go dlúth le hoiriúnú ilmhódach seomra ranga agus comhtháthú le hardáin chomhoibríocha ar nós Google Classroom.

### *Duaiseanna Sármhaitheasa TFC Scoileanna Thuaisceart Éireann*

Bunaithe in 2015, déanann scoileanna iarratas ar ghradaim iomaíocha bliantúla i gcoinne

critéir bhreithiúnais agus rúibric scórála. Déanann cúigear breithiúna measúnú neamhspleách ar iontrálacha 2,000 focal agus, tar éis na scóir a chomhcheangal, roghnaíonn siad thart ar 15 de na hiontrálacha is airde scór le cuairt a thabhairt orthu (thart ar 20% de na hiontrálacha) chun fianaise ar fheabhas in úsáid teicneolaíochtaí digiteacha a mheas agus, ina n-aonar arís, chun gach scoil a athscóráil chun iontrálacha ardmholta agus iontrálacha deiridh a roghnú. De ghnáth, déanann cúig scoil speisialta iarratas gach bliain (13% de na 39 scoil speisialta go léir). Tháinig feidhmiú GenAI chun cinn in iontrálacha in 2025.

Scoil Speisialta Clifton, faighteoir Ghradaim Sármhaitheasa TFC i gceann dhá bhliain (Smith & Andersen, 2024, 2025), freastalaíonn sí ar fhoghlaimoirí idir 3 agus 19 bliain d'aois a bhfuil réimse leathan de dheacrachtaí foghlama tromchúiseacha agus doimhne acu. Bíonn idirghníomhaíochtaí casta riachtanas leighis agus cumarsáid bhéil theoranta ag go leor acu, rud a éilíonn tacaíocht shuntasach chun freastal ar a riachtanais iomlánaíochta. Léiríonn an scoil cleachtas eiseamláireach i gcur i bhfeidhm GenAI, d'fhoghlaimoirí nach mbeadh aon mhodh traidisiúnta acu chun iad féin a chur in iúl murach sin, ag tabhairt "guth agus roghanna araon d'fhoghlaimoirí" (Smith & Andersen, 2025, alt 4.2.4). Tá sé mar aidhm ag na múinteoirí cumarsáid mothúchán, smaointe agus tuairimí na bhfoghlaimoirí a shaibhriú trí ealaín dhigiteach agus ceol, ag léiriú conas is féidir le teicneolaíocht, nuair a chuirtear i bhfeidhm í le cúram agus le cuspóir, acmhainneacht a scaoileadh saor agus guth an fhoghlaimora a mhéadú.

Cuireann na múinteoirí GenAI i bhfeidhm chun tascanna riaracháin agus coimeádta taifead a shruthlíniú, ag scaoileadh am luachmhar chun measúnuithe riachtanais chuimsitheacha, aonair a fhorbairt. Cuidíonn na measúnuithe seo, a cruthaíodh i gcomhar le foireann agus le tuismitheoirí, lena aithint cá bhféadfadh an tionchar is suntasaí a bheith ag teicneolaíochtaí digiteacha agus ag cur i bhfeidhm GenAI ar gach foghlaimoir aonair.

I gcás foghlaimoirí a bhfuil deacrachtaí foghlama doimhne agus iolracha acu, agus nach bhfuil mórán acu ag labhairt, tá bealaí nua cumarsáide agus cruthaitheachta oscailte ag feidhmchláir GenAI. Go stairiúil, bhí cúnaimh 'láimh ar láimh' ag teastáil chun saothar ealaíne a chruthú, agus is minic nach raibh rochtain ar cheol a dhéanamh. Anois, trí theicneolaíocht súl-fhéachana agus rianaithe coirp, scáileáin tadhaill agus uirlisí GenAI a chomhcheangal, is féidir le foghlaimoirí idirghníomhú le hábhar digiteach ag baint úsáide as a súile agus a ngluaiseachtaí. Is féidir leo, mar shampla, roghanna a chur in iúl, roghanna a dhéanamh maidir le focail agus rudaí, dathanna, íomhánna agus fuaimeanna a roghnú agus scéal-línte a sheicheadh chun cumadóireachtaí ceoil a chruthú. Cuireann an meascán teicneolaíochtaí seo ar a gcumas a gcuid cruthaitheachtaí féin a chur síos agus a dhearadh; saothar ealaíne a léiríonn a gcuid smaointe agus ceol a athshondaíonn a gcuid mothúchán. Tugann uirlis chumadóireachta GenAI na físeanna seo chun beatha, rud a ligeann do na foghlaimoirí píosaí bunaidh a tháirgeadh atá gan amhras leo féin. Ní garmheastacháin ar a n-intinn iad seo, is léirithe barántúla iad féin. Tá tionchar mór ag an aistriú seo ó rannpháirtíocht éighníomhach go cruthú gníomhach. Ní faighteoirí eispéiris iad na foghlaimoirí a thuilleadh; is údair a scéalta féin iad, cumadóirí a gcuid amhrán féin agus ealaíontóirí a bhfíse féin. Tuairiscíonn múinteoirí méadú ar rannpháirtíocht, cumhachtú, áthas agus bród. Bíonn an seomra ranga ina spás

fionnachtana comhroinnte, áit a bhfeictear, a chloistear agus a luacháiltear gach foghlaimeoir. Bogann léirithe agus taispeántais tuismitheoirí, cúramóirí agus an pobal níos leithne, rud a neartaíonn cultúr cuimsithe agus meas na scoile.

Léiríonn cur chuige Clifton an dóigh a n-athraíonn GenAI, nuair a chuirtear i bhfeidhm go cúramach é, an t-oideachas. Cumhachtaíonn sé foghlaimeoirí a bhfuil riachtanais chasta acu chun páirt a ghlacadh go bríoch, roghanna a dhéanamh agus a gcuid éachtaí a roinnt agus a cheiliúradh. Aistríonn sé coincheap an chuimsithe ó bheith ag tabhairt foghlaimeoirí isteach i gcóras, go dtí athmhúnlú córais chun onóir a thabhairt do ghlór gach foghlaimeora.

---

<sup>6</sup>Link to the learners' composition here: <https://tinyurl.com/2x2dxurn>

## Conclúid

Is léir ó fhianaise taighde agus cleachtais araon gur féidir le GenAI tacú le foghlaimeoirí a bhfuil riachtanais shonracha nó bhreise acu. Mar sin féin, cé gur cheart na hábhair imní agus na dúshláin a bhaineann le GenAI a úsáid a chur san áireamh i gcónaí i ngach comhthéacs oideachais, tá prionsabail ann a d'fhéadfadh a bheith i bhfeidhm in aon cheann de na comhthéacsanna sin (ag cur leis an obair a rinne Whitford, 2025):

- Is féidir le huirlisí GenAI tacú leis an duine aonair – ach ní mór riachtanais shonracha nó bhreise an duine aonair a aithint go cúramach.
- Ina theannta sin, ní mór úsáid aon uirlis GenAI a thriail go cúramach leis an duine aonair sula mbreithnítear úsáid níos leithne.
- D'fhéadfaí tacú le míchumais luaile le huirlisí téacs-go-híomhá, urlabhra-go-téacs nó uirlisí rogha gluaiseachta rianaithe súl.
- D'fhéadfaí tacú le míchumais éisteachta le huirlisí gutha-go-téacs.
- D'fhéadfaí tacú le míchumais amhairc le huirlisí cúntóra urlabhra-go-téacs nó bota comhrá.
- D'fhéadfaí tacú le neamhoird imní, struis agus speictream uathachais le cúntóirí bota comhrá, abhatáir nó róbait dhaonna.
- D'fhéadfaí tacú le neamhord easnaimh airde agus hipearghníomhaíochta le huirlisí bainistíochta tascanna le cúnamh AI.
- D'fhéadfaí tacú le teorainneacha teanga le cúntóirí bota comhrá.
- D'fhéadfaí tacú le disléicse le cúntóirí comhrábot, uirlisí seiceála litrithe nó gramadaí.

Tá sé léirithe go dtacaíonn GenAI le foghlaimeoirí a bhfuil riachtanais shonracha agus bhreise acu, trí chásanna a tuairiscíodh ó chleachtais a forbraíodh i scoileanna agus iad siúd a ndearnadh taighde orthu trí lionsaí modheolaíochta sonracha. Is fiú samplaí d'fheidhmchláir a thacaíonn le cumarsáid agus idirghníomhaíocht (teorainneacha teanga), cognaíocht agus foghlaim (disléicse), deacrachtaí sláinte sóisialta, mothúchána agus meabhrach (imní, strus, neamhord speictrim uathachais agus neamhord easnaimh airde agus hipearghníomhaíochta) agus riachtanais chéadfacha agus/nó fhisiciúla (míchumas luaile, éisteachta agus amhairc) a roinnt ar bhealaí ar féidir le múinteoirí smaoineamh orthu a chur i bhfeidhm ina gcomhthéacsanna féin.

Mar sin féin, tá sé á mhaíomh ag Mollick (2024) nach léiríonn an intleacht shaorga atá ar fáil anois ach na leaganacha is luaithe agus is lú cumas a chasfaimid orainn riamh, agus go mbeidh córais amach anseo i bhfad níos forbartha. Do mhúinteoirí agus do pháirtithe leasmhara oideachais, léiríonn sé seo deis agus freagracht araon. An deis chun GenAI a úsáid ar bhealaí a shaibhríonn teagasc, foghlaim agus inrochtaineacht, agus an fhreagracht a chinntiú go gcuirtear na huirlisí seo i bhfeidhm go heiticiúil, go cuimsitheach agus go héifeachtach. Maidir le cuimsiú foghlaim, tá na deiseanna féideartha suntasach. Tá siad seo idir thacaíocht phearsantaithe agus ábhar oiriúnaitheach agus áiseanna cumarsáide ar féidir leo neamhspleáchas agus gníomhaireacht a chothú. Ní bhainfear na buntáistí seo amach, áfach, ach amháin má ullmhaítear múinteoirí trí fhoghlaim ghairmiúil leanúnach, turgnamhaíocht chomhoibríoch agus machnamh criticiúil agus ar fud an chórais. De réir mar a leanann GenAI ag forbairt, ní mór deiseanna foghlama gairmiúla agus creatlacha inniúlachta a fhorbairt fosta, rud a chinntíonn gur féidir le gach foghlaim leas cothrom a bhaint as na deiseanna is forbartha agus is tacúla de theicneolaíochtaí digiteacha.

## Tagairtí

CAST. (2024). Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. <https://udlguidelines.cast.org>

Crehan, L. (2025). A Strategic Review of the NI Curriculum.

<https://www.education-ni.gov.uk/publications/ni-curriculum-review>

Department of Education. (2025). Special Education Needs Reform Agenda.

<https://www.education-ni.gov.uk/publications/sen-reform-agenda>

Independent Review of Education. (2023). Investing in a Better Future.

<https://www.independentreviewofeducation.org.uk/key-documents/investing-better-future>

Mollick, E. (2024). Co-Intelligence: Living and Working with AI. London: Penguin (Ebury).

<https://www.penguin.co.uk/books/460207/co-intelligence-by-mollick-ethan/9780753560778>

Passey, D. (2024). Sustaining relevant digital inclusive education for young people (5-18 years of age): Northern Ireland Case Study. <https://inria.hal.science/hal-04866978v1>

Ronksley-Pavia, M., Nguyen, L., Wheeley, E., Rose, J., Neumann, M. M., Bigum, C., & Neumann, D. L. (2025). A scoping literature review of generative artificial intelligence for supporting neurodivergent school students. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 9, 100437. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100437>

Smith, S., & Andersen, J. (2024, 2025). Report on the 2024-25 ICT Excellence Awards and Report on the 2023-2024 ICT Excellence Awards.

<https://content.capita.com/ICTExcellenceAwards2024-25>

Taggart, S., & Roulston, S. (2025). Trailblazing\_NIgenAI\_in\_educAtlon:

a\_proof\_of\_concept\_study\_in\_schools\_in\_Northern\_Ireland\_with\_MS\_Copilot. Ulster

University.

[https://pure.ulster.ac.uk/ws/portalfiles/portal/219333343/Trailblazing\\_NI\\_V\\_PURE.pdf](https://pure.ulster.ac.uk/ws/portalfiles/portal/219333343/Trailblazing_NI_V_PURE.pdf)

Wang, M., Tlili, A., Khribi, M. K., Lo, C. K., & Huang, R. (2025). Generative artificial intelligence in special education: A systematic review through the lens of the mediated-action model. *Information Development*, 0(0).

<https://doi.org/10.1177/02666669251335655>

Whitford, R. (2025). *Generative Artificial Intelligence and Learners with Additional Support Needs: Literature Review*. Scottish Qualifications Authority. [https://www.sqa.org.uk/sqa/files\\_ccc/genai-and-supporting-learners-with-additional-support-needs-literature-review.pdf](https://www.sqa.org.uk/sqa/files_ccc/genai-and-supporting-learners-with-additional-support-needs-literature-review.pdf)