

## **Addysg Gymraeg ail iaith mewn Ysgolion cyfrwng-Saesneg**

Astudiaeth i archwilio i ba raddau y mae amodau dysgu'r rhaglen Gymraeg ail iaith yng Nghyfnodau Allweddol 2 a 3 yn gymwys i gynhyrchu siaradwyr yr iaith

Ashley Charlotte Beard (BA)

Goruchwyliwyd gan: Dr Christine Jones a Dr Hywel Glyn Lewis

Fe'i cyflwynwyd i gyflawni'n rhannol ddyfarniad Gradd PhD

Prifysgol Cymru Y Drindod Dewi Sant

2016

## Datganiad

### DATGANIAD

Nid yw'r gwaith hwn wedi ei dderbyn yn flaenorol yn ei sylwedd ar gyfer unrhyw radd ac ni chaiff ei gyflwyno ar y cyd er mwyn ymgeisio ar gyfer unrhyw radd

Llofnodwyd ..... (ymgeisydd)

Dyddiad .....

### DATGANIAD 1

Ffrwyth fy ymchwiliadau fy hun yw'r traethawd ymchwil hwn, ac eithrio lle nodir yn wahanol. Lle defnyddiwyd gwasanaethau cywiro, nodir maint a natur y cywiro'n glir mewn troednodyn/nodiadau. Cydnabyddir ffynonellau eraill trwy droednodiadau sy'n rhoi cyfeiriadau eglur. Atodir llyfryddiaeth.

Llofnodwyd ..... (ymgeisydd)

Dyddiad .....

### DATGANIAD 2

Trwy hyn rhoddaf ganiatâd i'm traethawd ymchwil, os caiff ei dderbyn, fod ar gael i'w lungopïo ac at ddibenion benthyciadau rhwng llyfrgelloedd, ac i'r teitl a'r crynodeb fod ar gael i sefydliadau allanol.

Llofnodwyd ..... (ymgeisydd)

Dyddiad .....

### DATGANIAD 3

Trwy hyn rhoddaf ganiatâd i'm traethawd ymchwil, os caiff ei dderbyn, fod ar gael i'w osod ar ystorfa ddigidol y Brifysgol.

Llofnodwyd ..... (ymgeisydd)

Dyddiad .....

## **Cydnabyddiaeth**

Ariannwyd y gwaith ymchwil hwn gan gynllun ysgoloriaethau'r Coleg Cymraeg Cenedlaethol, felly, hoffwn ddiolch yn gyntaf iddyn nhw am ei nawdd.

Ni fyddai wedi bod yn bosib cynnal yr ymchwil heb gyfranogiad gwirfoddol yr ysgolion. Hoffwn ddiolch felly i'r ysgolion hynny a gyfranogodd, ac ymarferwyr y maes a fu'n barod i gynnig eu hamser gwerthfawr ac ymestyn croeso i'r ymchwil hwn ar ben eu dyletswyddau gwaith. Diolch hefyd i ddisgyblion yr ysgolion a gyfranogodd am eu brwdfrydedd a chroeso cynnes yn ystod y cyfnod arsylwi.

Rwyf yn ddiolchgar tu hwnt i'm goruchwylwyr Dr Hywel Glyn Lewis a Dr Christine Jones am eu cefnogaeth barhaus ac am gynnig eu hamser yn hael i mi dros y blynyddoedd diwethaf. Diolch am eich diddordeb yn yr ymchwil, eich cyngor ac am rannu eich arbenigedd gyda fi.

Yn olaf, diolch i fy nheulu. Diolch i John, Lewis a Heti am eu hamynedd a goddefgarwch, ac i'm chwaer yng nghyfraith Maria am fod mor barod i gynnig clust a chysur. Diolchaf yn bennaf oll i fy mam am ei chefnogaeth, anogaeth a chariad diflino.

## Crynodeb

Diben yr astudiaeth hon oedd ymchwilio'r ddarpariaeth iaith Gymraeg mewn ysgolion cynradd ac uwchradd cyfrwng-Saesneg, Cyfnodau Allweddol 2 a 3 er mwyn dirnad i ba raddau y gall gynhyrchu siaradwyr Cymraeg. Agenda ieithyddol Llywodraeth Cymru ar gyfer creu Cymru ddwyieithog a ysgogodd y gwaith ymchwil hwn. Ymhellach, rhydd pwyslais y Cwricwlwm Cenedlaethol ar sgiliau llafaredd, ynghyd ag argymhelliad parhaus Estyn a Llywodraeth Cymru i ddatblygu sgiliau cyfathrebol y disgyblion gyd-destun i'r astudiaeth. Gosodwyd y gwaith ymchwil o fewn fframwaith cysyniadol yn seiliedig ar egwyddorion dysgu ac addysgu ail iaith y Cychddull Cyfathrebol cyfredol.

Cyfraniad gwreiddiol y gwaith ymchwil hwn i'r maes dysgu ac addysgu Cymraeg ail iaith yw dangos bod y ddarpariaeth Gymraeg yn yr ysgolion a gyfranogodd yn pwyso'r glorian ar ochr dulliau addysgu ail iaith traddodiadol; dulliau sydd yn arwain at anghyseindedd ymarferol ac, o ganlyniad, wedi tanseilio ffydd yn eu cymhwysedd i ddatblygu siaradwyr. Arsylwyd mewnbyn ieithyddol a oedd wedi'i gyfyngu i eirfa a strwythurau iaith ynysedig ac a oedd, ar y cyfan, yn camgynrychioli natur yr iaith darged. Tueddai ymarferion llafar ddatblygu o ymarferion mecanyddol i gyfnewidiau trafodaethol gyda diffyg pwyslais ar ddefnydd iaith at ddibenion ystyrlon. Dadleuir nad oedd y mewnbyn ieithyddol, y deunyddiau dosbarth na'r gweithgareddau yn cyfrannu at ddatblygu hunaniaeth ddiwylliannol na sgiliau cyfathrebol y disgyblion.

Cynigia'r gwaith ymchwil hwn fewnwelediad gwerthfawr i wersi Cymraeg drwy astudiaeth feintiol fanwl o nodweddion yr addysgeg a fabwysiedir i addysgu'r Gymraeg mewn ysgolion cyfrwng-Saesneg. Yn sgil adolygiad Dyfodol Llwyddiannus Donaldson (LIC, 2015a) o'r Cwricwlwm Cenedlaethol, ac er mwyn gwireddu gweledigaeth Llywodraeth Cymru o Gymru *ddwyieithog*, gall canlyniadau'r ymchwil hwn gyfrannu at sicrhau nad yw'r un addysgeg Gymraeg ail iaith yn parhau o dan gyfundrefn 'ddiwygiedig'.

## Cynnwys

Datganiad .....	i
Cydnabyddiaeth .....	ii
Crynodeb .....	iii
Cynnwys .....	iv
Atodiadau.....	ix
Byrfoddau .....	x
Rhestr Dablau a Ffigyrau .....	xi
Termau .....	xiii

### **Pennod 1: Cyflwyniad..... 1**

1.1 Cyd-destun.....	1
1.1.1 Agenda ieithyddol Llywodraeth Cymru .....	2
1.2 “Y broblem” .....	13
1.3 Bwlch ymchwil.....	16
1.4 Amcanion .....	22
1.5 Trosolwg o gynllun yr ymchwil.....	26
1.6 Arwyddocâd yr ymchwil.....	28
1.7 Cynllun y traethawd.....	30

### **Pennod 2: Adolygiad Llenyddiaeth ..... 31**

2.1 Cyflwyniad i'r bennod .....	31
2.2 Addysg ddwyieithog .....	31
2.3 Addysgeg ail iaith .....	42
2.3.1 Termau.....	42
2.3.2 Cefndir.....	44
2.3.3 Y Dull Gramadeg-Cyfeithu .....	46
2.3.4 Y Cyrchddull Strwythurol .....	48
2.3.5 Dulliau Amgen.....	55
2.3.6 Y Cyrchddull Cyfathrebol.....	59
2.3.6.1 Cymhwysedd Cyfathrebol.....	59

2.3.6.2	Y Cyrchddull Cyfathrebol Clasurol .....	64
2.3.7	Y Cyrchddull Cyfathrebol Heddiw .....	68
2.3.7.1	Addysg Drochi .....	69
2.3.7.2	Dysgu Iaith trwy Gynnwys Pynciol .....	71
2.3.7.3	Dysgu Ail Iaith yn Seiliedig ar Dasgau .....	75
2.3.8	Y Cyfnod "Ôl-ddull" .....	77
2.4	Ffactorau Allieithyddol .....	83
2.4.1	Cymhelliant .....	85
2.4.2	Agweddau .....	87
2.4.3	Gwybyddiaeth .....	90
2.4.4	Ffactorau affeithiol.....	93
2.4.5	Oedran .....	94
2.4.6	Crynodeb o'r bennod.....	96

**Pennod 3: Cynllun yr Ymchwil..... 97**

3.1	Cyflwyniad i'r bennod .....	97
3.2	Cyrchddull dulliau cymysg.....	98
3.3	Ymchwil rhagarweiniol.....	102
3.4	Methodoleg ymchwil.....	103
3.4.1	Yr ysgolion cyfranogol .....	107
3.5	Dulliau ymchwil .....	110
3.5.1	Arsylwi.....	110
3.5.2	Cynllun COLT.....	111
3.5.3	Addasiadau i gynllun COLT.....	118
3.5.4	Teipoleg o weithgareddau gwersi Cymraeg ail iaith a Chontinwrm Cyfathrebol Littlewood .....	121
3.5.5	Nodiadau arsylwi .....	124
3.5.6	Cyfweliadau lled-strwythuredig.....	126
3.6	Dulliau mesur ansawdd .....	129
3.7	Materion moesegol.....	130
3.8	Crynodeb o'r bennod.....	131

**Pennod 4: Cyd-Destun yr Ymchwil..... 133**

4.1	Cyflwyniad i'r bennod .....	133
-----	-----------------------------	-----

4.2	Y Gymraeg mewn addysg yng Nghymru.....	133
4.3	Y Cwricwlwm Cymraeg ail iaith yng Nghyfnodau Allweddol 2 a 3 ...	141
4.4	Gweithdrefnau asesu Cymraeg ail iaith yng Nghyfnodau Allweddol 2 a 3 .....	144
4.5	Cyd-destun yr ysgolion cyfranogol .....	145
4.5.1	Ysgolion achos Rhondda Cynon Taf .....	146
4.5.2	Ysgolion achos Caerdydd .....	148
4.5.3	Ysgolion Atodol .....	150
4.6	Crynodeb o'r bennod.....	153

## **Pennod 5: Canlyniadau i: Cynllun COLT ..... 154**

5.1	Cyflwyniad i'r bennod .....	154
5.2	Nodweddion gwersi Cymraeg ail iaith .....	155
5.2.1	Rhyngweithio.....	156
5.2.2	Cynnwys.....	160
5.2.3	Rheoli cynnwys .....	164
5.2.4	Sgiliau .....	167
5.2.5	Deunyddiau .....	170
5.3	Crynodeb o'r bennod.....	173

## **Pennod 6: Canlyniadau ii: Teipoleg o weithgareddau gwersi**

### **Cymraeg ail iaith a Chontinwwm Cyfathrebol Littlewood ..... 174**

6.1	Natur gyfathrebol gweithgareddau dosbarth .....	174
6.2	Natur gyfathrebol gwersi Rhondda Cynon Taf 1 .....	176
6.3	Natur gyfathrebol gwersi Rhondda Cynon Taf 2 .....	180
6.4	Natur gyfathrebol gwersi Caerdydd 1 .....	184
6.5	Natur gyfathrebol gwersi Caerdydd 2.....	187
6.6	Natur gyfathrebol gwersi'r ysgolion atodol.....	192
6.7	Crynodeb o'r bennod.....	194

## **Pennod 7: Canlyniadau iii: Cyfweiliadau Lled-Strwythuredig..... 196**

7.1	Cyflwyniad i'r bennod .....	196
7.2	Ffactorau cyd-destunol.....	197
7.2.1	Niferoedd dosbarth uchel ysgolion uwchradd.....	197

7.2.2	Safon iaith Gymraeg yr athrawon cynradd .....	199
7.2.3	Dilyniant rhwng y Cyfnodau Allweddol .....	202
7.3	Cysyniadaeth athrawon am y rhaglen Gymraeg ail iaith yng Nghyfnodau Allweddol 2 a 3.....	207
7.3.1	Maes llafur.....	208
7.3.2	Nodweddion gwers.....	213
7.3.2.1	Ysgolion uwchradd .....	213
7.3.2.2	Ysgolion cynradd .....	218
7.3.3	Meithrin rhuglder yn y Gymraeg .....	221
7.3.3.1	Meithrin rhuglder yn ystod gwersi Cymraeg.....	221
7.3.3.2	Meithrin rhuglder ar draws yr ysgol.....	225
7.4	Crynodeb o'r bennod.....	227
<b>Pennod 8: Casgliad ac Argymhellion .....</b>		<b>229</b>
8.1	Cyflwyniad i'r bennod .....	229
8.2	Cyfyngiadau'r ymchwil.....	230
8.3	Casgliadau .....	231
8.3.1	Cwestiwn ymchwil 1: I ba raddau mae'r addysgeg a fabwysiedir ar gyfer y rhaglen Gymraeg ail iaith yn ymgorffori egwyddorion addysgu ail iaith sydd yn seiliedig ar ddatblygu Cymhwysedd Cyfathrebol y disgyblion? .....	232
8.3.2	Cwestiwn ymchwil 2: Beth yw natur gyfathrebol gweithgareddau dosbarth? .....	240
8.3.3	Cwestiwn Ymchwil 3: Pa ffactorau cyd-destunol sydd yn effeithio ar ddarpariaeth y Gymraeg? .....	245
8.3.3.1	Niferoedd dosbarth ysgolion uwchradd.....	245
8.3.3.2	Safon iaith a hyder athrawon cynradd .....	246
8.3.3.3	Dilyniant rhwng Cyfnodau Allweddol 2 a 3.....	248
8.3.4	Cwestiwn Ymchwil 4: Ydy cysyniadaeth yr athrawon am y rhaglen Gymraeg ail iaith yng Nghyfnodau Allweddol 2 a 3 yn cefnogi addysgeg sydd yn anelu at ddatblygu cymhwysedd cyfathrebol y disgyblion? .....	249
8.3.4.1	Maes llafur .....	250
8.3.4.2	Nodweddion gwers .....	256
8.3.4.3	Meithrin rhuglder yn ystod gwersi Cymraeg.....	258
8.3.4.4	Meithrin rhuglder ar draws yr ysgol.....	258



8.3.5	Casgliadau allweddol .....	260
8.4	Argymhellion .....	261
8.4.1	Argymhellion byr-dymor .....	261
8.4.2	Argymhelliad hir-dymor .....	265
8.5	Diwedd glo .....	266
	<b>Llyfryddiaeth .....</b>	<b>271</b>
	<b>Atodiadau .....</b>	<b>282</b>

## **Atodiadau**

- Atodiad 1: Llythyr cais ysgolion uwchradd
- Atodiad 2: Cynllun *Communicative Orientation of Language Teaching* (COLT) gwreiddiol Spada a Fröhlich (1995)
- Atodiad 3: Cynllun COLT wedi'i addasu
- Atodiad 4: Cynllun COLT: Sampl Codedig
- Atodiad 5: Cronfa ddata Excel: Sampl o gynllun COLT
- Atodiad 6: Teipoleg o weithgareddau gwersi Cymraeg ail iaith
- Atodiad 7: Cronfa ddata Excel: Sampl o Gontinwwm Cyfathrebol Littlewood (2004)
- Atodiad 8: Disgrifiad gwर्स
- Atodiad 9: Disgrifiad gwर्स yn seiliedig ar gynllun COLT
- Atodiad 10: Nodiadau Arsylwi: Sylwadau'r ymchwilydd
- Atodiad 11: Cwestiynau cyfweiliad ysgolion uwchradd
- Atodiad 12: Cwestiynau cyfweiliad ysgolion cynradd
- Atodiad 13: Sampl o gwestiwn cyfweiliad codedig
- Atodiad 14: Sampl o gynllun dadansoddi cyfweiliadau
- Atodiad 15: Ffurflen ganiatâd i benaethiaid yr ysgolion
- Atodiad 16: Taflen wybodaeth ymchwil
- Atodiad 17: Ffurflen ganiatâd arsylwi
- Atodiad 18: Ffurflen ganiatâd cyfweiliad
- Atodiad 19: Enghreifftiau o adnodd lleiafysmiol (ysgol achos uwchradd RhCT1 ac ysgol achos uwchradd C1)
- Atodiad 20: Enghreifftiau o adnodd estynedig (ysgol uwchradd achos RhCT1 ac ysgol uwchradd atodol Sir Fynwy)

## **Byrfoddau**

CC	Cymhwysedd Cyfathrebol
C1	Ysgol uwchradd achos Caerdydd
C2	Ysgol gynradd achos Caerdydd
CA2	Cyfnod Allweddol 2
CA3	Cyfnod Allweddol 3
CA4	Cyfnod Allweddol 4
CLIL	Content and Language Integrated Learning
COLT	Communicative Orientation of Language Teaching
I1	Iaith gyntaf
I2	Ail iaith
LIC	Llywodraeth Cymru
NFER	National Federation for Educational Research
RhCT1	Ysgol uwchradd achos Rhondda Cynon Taf
RhCT2	Ysgol gynradd achos Rhondda Cynon Taf
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

## Rhestr Dablau a Ffigyrau

### Tablau

- Tabl 1.1 Data cyfrifiad sgiliau iaith Cymraeg preswylwyr arferol tair oed a throsodd 2001 a 2011  
(Addaswyd o Gyfrifiad 2011, *Ystadegau Allweddol ar gyfer Cymru: Bwletin Ystadegol*, Llywodraeth Cymru, 2011)
- Tabl 1.2 Argymhellion yn seiliedig ar yr adolygiad *Un iaith i bawb: adolygiad o Gymraeg ail iaith yng Nghyfnodau Allweddol 3 a 4*  
(Llywodraeth Cymru, 2013)
- Tabl 1.3 Argymhellion yn seiliedig ar yr adolygiad *Dyfodol Llwyddiannus: Adolygiad Annibynnol o'r Cwricwlwm a'r Trefniadau Asesu yng Nghymru* (Llywodraeth Cymru, 2015)
- Tabl 2.1 Teipoleg o raglenni dwyieithog  
(Addaswyd o Baker, 2011)
- Tabl 2.2 Categoriâu dulliau dysgu ail iaith  
(Addaswyd o Kumaravadivelu, 2006)
- Tabl 3.1 Mathau o Astudiaethau Achos
- Tabl 3.2 Continwmm Cyfathrebol Littlewood  
(Addaswyd o Littlewood, 2004)
- Tabl 4.1 Gofynion rhaglenni astudio Cymraeg Ail Iaith yng Nghyfnodau Allweddol 2 a 3
- Tabl 4.2 Pwysoli lefel pwnc ar ddiwedd Cyfnodau Allweddol 2 a 3  
(Addaswyd o Lywodraeth Cymru, 2009a)
- Tabl 4.3 Yr ysgolion cyfranogol
- Tabl 5.1 Cyfanswm y gwersi a arsylwyd ac a ddadansoddwyd
- Tabl 5.2 Categori Rhyngweithio cynllun COLT
- Tabl 5.3 Categori Cynnwys cynllun COLT
- Tabl 5.4 Categori Rheoli Cynnwys cynllun COLT
- Tabl 5.5 Categori Sgiliau cynllun COLT
- Tabl 5.6 Categori Deunyddiau (testun a ffynhonnell) cynllun COLT
- Tabl 6.1 Natur gyfathrebol gweithgareddau Rhondda Cynon Taf 1

Tabl 6.2	Enghreifftiau o weithgareddau Rhondda Cynon Taf 1
Tabl 6.3	Natur gyfathrebol gweithgareddau Rhondda Cynon Taf 2
Tabl 6.4	Enghreifftiau o weithgareddau Rhondda Cynon Taf 2
Tabl 6.5	Natur gyfathrebol gweithgareddau Caerdydd 1
Tabl 6.6	Enghreifftiau o weithgareddau Caerdydd 1
Tabl 6.7	Natur gyfathrebol gweithgareddau Caerdydd 2
Tabl 6.8	Enghreifftiau o weithgareddau Caerdydd 2
Tabl 6.9	Natur gyfathrebol gweithgareddau'r ysgolion atodol
Tabl 6.10	Enghreifftiau o weithgareddau'r ysgolion atodol
Tabl 7.1	Cyfanswm y cyfweiliadau
Tabl 8.1	Natur gyfathrebol y gwersi a arsylwyd
Tabl 8.2	Nodweddion ymarferion rhuglder ac ymarferion cywirdeb (Addaswyd o Richards, 2006)

## **Ffigyrau**

Ffigwr 1.1	Nod hir-dymor Llywodraeth Cymru (Addaswyd o <i>laith fyw: iaith byw; Strategaeth y Gymraeg 2012-2017</i> , Llywodraeth Cymru, 2012)
Ffigwr 3.1	Cynllun yr ymchwil
Ffigwr 3.2	Darn codedig o gynllun COLT

## Termau

Addysg Gynhaliaeth	Maintenance Education
Addysg Drochi	Immersion Education
Addysg Dreftadaeth	Heritage Education
Cymhelliant Cyfryngol	Instrumental Motivation (Gardner a Lambert, 1972)
Cymhelliant Integreiddiol	Integrative Motivation (Gardner a Lambert, 1972)
Cymhwysedd Cyfathrebol	Communicative Competence
Cyrchddull	Approach
Cyrchddulll Cyfathrebol	Communicative Approach
Cyrchddull Strwythurol	Structural Approach
Damcaniaeth Amldeallusrwydd	Multipleintelligence Theory (Gardner, 1993; 2006)
Damcaniaeth Cyfnod Critigol	Critical Period Hypothesis
Damcaniaeth Ffilter Affeithiol	Affective Filter Hypothesis (Krashen, 1982)
Y Ddamcaniaeth Drefn Naturiol	Natural Order Hypothesis (Krashen, 1982)
Damcaniaeth y Trothwy	Threshold Theory (Cummins, 1976)
Damcaniaeth Cymdeithasol-Ddiwylliannol	Socio-cultural Theory
Damcaniaeth Fewnbwn	Input hypothesis (Krashen, 1982)
Dysgu Ail Iaith yn Seiliedig ar Dasgau	Task-Based Learning
Dysgu Iaith trwy Gynnwys Pynciol	Content-Based Learning
Dull Clyw-Weledol	Audiolingual Method
Dull Gramadeg-Cyfieithu	Grammar-Translation Method
Dull Llafar	Oral Method

Dull Llafar-Sefyllfaol	Oral-Situational Method
Dull Strwythurol-Llafar-Sefyllfaol	Structural-Oral-Situational Method
Dull Union	Direct Method
Dwyieithrwydd Deinamig	Dynamic Bilingualism (García, 2009)
Dwyieithrwydd Ddidynnus	Subtractive Bilingualism (Lambert, 1974)
Dwyieithrwydd Dychweliadol	Recursive Bilingualism (García, 2009)
Dwyieithrwydd Ychwanegus	Additive Bilingualism (Lambert, 1974)
Ffosileiddiad	Fossilization (Selinker, 1972)
Hyfedredd Iaith Gwybyddol Academaidd	Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)
Lluniadaeth	Constructivism
Maes Llafur Tybiannol-Ffwythiannol	Notional-Functional Syllabus
Mewnbwn Dealladwy	Comprehensible Input (Krashen, 1982)
Model Cymdeithasol-Addysgol	Socio-Educational Model (Gardner, 1988)
Parth y Datblygiad Nesaf	Zone of Proximal Development
Rhaglen/Darpariaeth ail iaith brifliff	Mainstream second language programme/provision
Rhyngiaith	Interlanguage (Selinker, 1972)
Sgiliau Cyfathrebu Rhyngpersonol Sylfaenol	Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS)
Y Cyfnod Ôl-Ddull	The Post-Method Era
Ymateb Cyflyredig	Conditioned Response
Ymddiwyllio	Acculturation

Ymddygiadaeth

(Schumann, 1978)

Behaviourism



# Pennod 1: Cyflwyniad

## 1.1 Cyd-destun

Cnewyllyn unrhyw ddiwylliant yw ei iaith - yr allwedd i hanes ei ddatblygiad, ei dreftadaeth, a'i werthoedd unigryw. Gall newidiadau ym mywiogrwydd iaith gael goblygiadau arwyddocaol ac effaith ddinistriol ar unigolion a chymunedau. Amcangyfrir yn ôl gwefan Ethnologue (2016) y siaredir oddeutu 7,102 o ieithoedd ar draws y byd ar hyn o bryd, ond, credir bod tua 2,000 o ieithoedd y byd â llai na 1,000 o siaradwyr. Mae ieithoedd sydd â llai na 10,000 o siaradwyr mewn perygl difrifol o farw (Yr Undeb Ewropeaidd, 2013) ac mae'n dra phosib o fewn y can mlynedd nesaf y bydd llai na 1,000 o ieithoedd yn bodoli (Yr Undeb Ewropeaidd, 2013).

Yn ôl yr 'United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization' (UNESCO), mae rhyw 128 o ieithoedd mewn perygl o fewn yr Undeb Ewropeaidd. O'r rheiny, diffinnir 22 fel "vulnerable". *Cwmp y Gymraeg i'r categori hwn*. Categori 40 fel "definitely endangered", 41 fel "severely endangered", 10 fel "critically endangered", ac 11 wedi marw er 1950 (Yr Undeb Ewropeaidd, 2013).

Ni ellir amau y daw globaleiddio a'r oes ddigidol sydd ohoni â bygythiad unffurfiaeth ddiwylliannol a gaiff, yn ei dro, effaith uniongyrchol ar ieithoedd lleiafrifol. Caiff rhyngweithio rhyngwladol ei hwyluso drwy gymathiad i ddiwylliant integredig a defnydd 'lingua-franca'.

Fodd bynnag, ymddengys fod sgil effeithiau globaleiddio hefyd wedi deffro emosiynau a meithrin ymdeimlad o undod rhwng cenedloedd o bob cwr o'r byd sydd yn brwydro i warchod eu hieithoedd lleiafrifol. Er y gellir honni bod yr oes ddigidol wedi hyrwyddo globaleiddio, gellir dadlau i hynny hefyd ganiatáu llwyfan digidol i genhedloedd lleiafrifol godi ymwybyddiaeth o'u hieithoedd.

Ar raddfa fyd-eang ceir rhaglen ieithoedd mewn perygl UNESCO a sefydlwyd trwy brosiect 'The Red Book of Languages in Danger of Disappearing' yn 1993. Cyhoeddwyd 'Atlas of the World's Languages in Danger' yn 1996. Sefydlwyd Diwrnod Mamiaith Rhyngwladol a ddathlir ar y 21ain Chwefror er 1999. Yn ôl UNESCO (2011, t. 4): "Languages are vehicles of our cultures, collective memory and values. They are an essential component of our identities, and a building block of our diversity and living heritage." Yn Ewrop, sefydlwyd cytundeb yr 'European Charter for Regional or Minority Languages' gan Gyngor Ewrop yn 1992 sydd yn anelu at amddiffyn a hyrwyddo ieithoedd lleiafrifol y cyfandir.

### **1.1.1 Agenda ieithyddol Llywodraeth Cymru**

Yng Nghymru mae cynllunio ac adfywio'r iaith Gymraeg wedi'i sefydlu fel rhan o agenda Llywodraeth Cymru (LIC). Yn ôl y ddogfen *iaith fyw: iaith byw*; *Strategaeth y Gymraeg 2012-2017* (Llywodraeth Cymru, 2012, t. 7):

Yn ddiamau, y Gymraeg yw un o ieithoedd lleiafrifol mwyaf cadarn Ewrop. Mae ei dylanwad diwylliannol a'i thraddodiadau'r un mor berthnasol heddiw ac mae cenedlaethau newydd yn ei dysgu a'i defnyddio. Mae'r ffaith bod yr iaith wedi goroesi ochr yn ochr ag un o'r ieithoedd mwyaf dylanwadol yn y byd yn dyst i ymroddiad siaradwyr Gymraeg. Er hynny, mae sefyllfa'r Gymraeg yn parhau'n fregus (Llywodraeth Cymru, 2012, t. 7).

Adlewyrcha'r dyfyniad uchod sefyllfa ddigon ffafriol ac optimistaidd o fywiogrwydd yr iaith Gymraeg. Fodd bynnag, gellir honni, yn sgil ymyrraeth wleidyddol a grymoedd cymdeithasol-ieithyddol a ddioddefai'r iaith Gymraeg ar draws y canrifoedd mai rhyfeddod yw hi iddi oroesi o gwbl. Meddai Jones a Martin-Jones (2004, t. 45):

Considering the level of state intervention in public life, the far reaching effect of the imposition of English-medium schooling and the social upheavals brought about by industrialization and urbanization in the late 19th and early 20th centuries, it is remarkable that the Welsh language survived at all (Jones a Martin-Jones, 2004, t. 45).

Gellid disgrifio'r Ddeddf Uno a gyflwynwyd yn 1536 yn gam arwyddocaol at gymathiad Cymru â grymoedd gwleidyddol a chymdeithasol y Saesneg. Yn sgil y ddeddf honno, collodd Cymru ei hannibyniaeth wleidyddol a chyfyngwyd defnydd yr iaith Gymraeg gan danseilio ei statws. Erbyn dechrau'r ugeinfed ganrif, Saesneg oedd yr iaith swyddogol a mwyafrifol yng Nghymru. Llwyddasai digwyddiadau gwleidyddol a chymdeithasol y ganrif flaenorol hefyd, megis yn achos Brad y Llyfrau Gleision yn 1847, sef adroddiad i gyflwr y gyfundrefn addysg yng Nghymru, gael effaith ddinistriol ar yr iaith Gymraeg yn ogystal â chanfyddiadau'r Cymry o'i gwerth cymdeithasol.

Er gwaethaf Seisnigeiddiad cynyddol Cymru a dirywiad parhaus yn statws yr iaith Gymraeg ar ddechrau'r ugeinfed ganrif, bu nifer o ddigwyddiadau cadarnhaol arwyddocaol yn sgil dylanwad nifer bach o unigolion a frwydrai dros yr iaith. Wedi ei benodiad yn 1907 yn brif arolygydd ysgolion Cymru, datblygodd O.M Edwards gwricwlwm a oedd yn berthnasol i gymunedau Cymreig. Fe oedd y cyntaf i herio cosbi plant a ddefnyddiai'r Gymraeg yn yr ysgol a oedd yn arfer gyffredin iawn yn sgil cyhoeddi'r adroddiad damniol

hwnnw y cyfeiriwyd ato'n ddiweddarach fel Brad y Llyfrau Gleision. Ei fab Ifan ab Owen Edwards a oedd yn gyfrifol am sefydlu Urdd Gobaith Cymru yn 1922. Sefydlwyd Plaid Genedlaethol Cymru yn 1922 a Chymdeithas yr Iaith Gymraeg yn ddiweddarach yn 1963 (Jones a Martin-Jones, 2004).

Erbyn ail hanner yr ugeinfed ganrif dechreuodd y daith i adfywio'r iaith Gymraeg. Yn 1963, yn sgil pwysau i godi statws yr iaith, sefydlwyd pwyllgor gan Lywodraeth y Deyrnas Unedig i archwilio ei statws cyfreithiol. Yn sgil arolwg y pwyllgor a argymhellodd statws cyfartal i'r iaith mewn gwasanaethau cyhoeddus, sefydlwyd Deddf yr Iaith Gymraeg yn 1967. Syrthiodd y Ddeddf yn fyr o argymhellion y pwyllgor gan roi hawl i ddefnyddio'r Gymraeg mewn sefyllfaoedd cyfreithiol yn unig ond heb ddatgan statws cyfartal swyddogol i'r iaith. Yn ddiweddarach, rhoddodd Deddf yr Iaith Gymraeg 1993 statws cyfartal i'r iaith wrth ymdrin â gweinyddiaeth gyfreithiol gan sicrhau bod pob corff cyhoeddus yng Nghymru a gynigiai wasanaethau i'r cyhoedd yn eu cynnig trwy gyfrwng y Gymraeg. Gwelwyd lansiad y sianel deledu Gymraeg S4C yn 1982 a sefydlwyd Bwrdd yr Iaith Gymraeg o dan Ddeddf yr Iaith Gymraeg 1993 yn y flwyddyn honno.

Yn 2003, cyhoeddwyd *Iaith Pawb: Cynllun Gweithredu Cenedlaethol ar gyfer Cymru Ddwylieithog*, Llywodraeth Cymru (LIC). Disgrifia'r ddogfen bwysigrwydd bywiogrwydd yr iaith Gymraeg fel rhan o hunaniaeth genedlaethol (Llywodraeth Cymru, 2003, t. 1):

Cred Llywodraeth Cynulliad Cymru fod y Gymraeg yn rhan annatod o'n hunaniaeth genedlaethol. Mae'r iaith Gymraeg yn rhan hanfodol ac oesol o hanes, diwylliant a gwead cymdeithasol ein cenedl. Rhaid i ni barchu'r etifeddiaeth honno a gweithio i sicrhau nad yw'n cael ei cholli ar gyfer cenedlaethau'r dyfodol (Llywodraeth Cymru, 2003, t. 1).

Cynigia'r ddogfen fframwaith manwl o strategaethau i'w mabwysiadu er mwyn gwireddu gweledigaeth Llywodraeth Cymru o Gymru gwbl ddwyieithog. Disgrifir y weledigaeth honno fel "gwlad lle y gall pobl ddewis byw eu bywydau naill ai drwy gyfrwng y Gymraeg neu'r Saesneg neu'r ddwy iaith a lle mae bodolaeth y ddwy iaith yn fater o falchder a chryfder i ni i gyd." (Llywodraeth Cymru, 2003, t. 1). Cyflwynwyd iaith Pawb (2003) er mwyn adeiladu ar sylfaen a oedd eisoes yn ei lle i fynd i'r afael â'r dirywiad cyson yn nifer siaradwyr y Gymraeg a amlygwyd gan ddata cyfrifiadau degawdol rhwng 1971 a 2001.

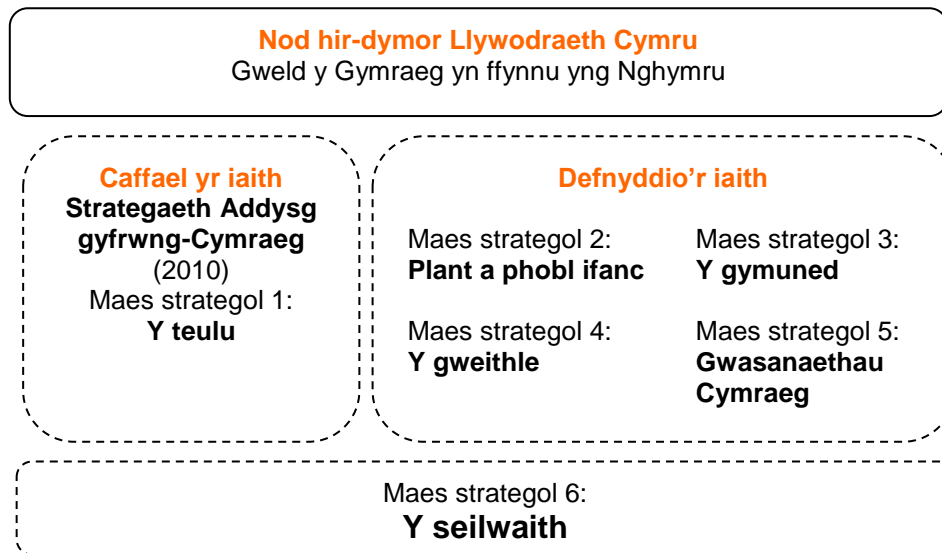
Yn ôl y ddogfen *Cynllun Iaith Gymraeg: 2011-2016* (Llywodraeth Cymru, 2011a, t. 3), bydd polisiau'r Llywodraeth, ei deddfwriaeth, ei gweithdrefnau a'i gwasanaethau yn:

- gydnaws â natur ddwyieithog Cymru;
- hybu a hwyluso defnyddio'r Gymraeg a, lle bynnag y bo'n bosibl, yn helpu'r cyhoedd yng Nghymru i ddefnyddio'r Gymraeg yn eu bywydau bob dydd;
- parchu'r egwyddor y dylai gwasanaethau cyhoeddus yng Nghymru drin y Gymraeg a'r Saesneg yn gyfartal;
- helpu i warchod cymunedau traddodiadol Gymraeg.

Trafoda Baker (2011) dri pharth ar gyfer cynllunio iaith leiafrifol a restrir isod:

1. Statws: codi statws yr iaith leiafrifol ar draws sefydliadau a chan anelu at statws swyddogol i'r iaith;
2. Corpws: datblygu terminoleg a safoni iaith;
3. Caffaeliad: datblygu cyfleoedd i gynyddu nifer y siaradwyr.

Yn ogystal â gweithredu'r tri pharth hyn, datblygwyd pedwerydd parth yma yng Nghymru sef, cynllunio ar gyfer *defnydd* yr iaith (Baker, 2011).



**Ffigwr 1.1: Nod hir-dymor Llywodraeth Cymru**

(Addaswyd o *iaith fyw: iaith byw*; *Strategaeth y Gymraeg 2012-2017*, Llywodraeth Cymru, 2012)

Dengys Ffigwr 1.1 uchod nod hir-dymor Llywodraeth Cymru (LIC) i ehangu darpariaethau addysg gyfrwng-Cymraeg yng Nghymru ynghyd â hybu a hwyluso defnydd ymarferol y Gymraeg er mwyn codi statws cymdeithasol yr iaith. Cyhoeddwyd *Strategaeth Addysg Gyfrwng Cymraeg* gan LIC yn 2010. Yn y ddogfen (LIC, 2010, t. 4), cyfeirir at gydnabyddiaeth ryngwladol o lwyddiant addysg drochi fel cyfrwng i ddatblygu dwyieithrwydd:

Drwy addasu technegau trochi gwledydd megis Canada yn y 1960au a'r 1970au, datblygodd Cymru ei dulliau ei hun o ddefnyddio'r Gymraeg fel cyfrwng dysgu. Heddiw, mae cymunedau dwyieithog ac amlieithog ledled Ewrop a'r byd yn cydnabod ein llwyddiant, ac yn defnyddio'r system addysg gyfrwng Cymraeg fel enghraifft o arfer gorau i'w hefelychu (LIC, 2010, t. 4).

Yn ddiweddarach yn 2012, cyhoeddwyd y ddogfen *iaith fyw: iaith byw*;

*Strategaeth y Gymraeg 2012-2017*. Diben y ddogfen oedd hybu a hwyluso defnydd y Gymraeg mewn chwe maes strategol (Ffigwr 1.1), sef: Y teulu; Plant a phobl ifanc; Y gymuned; Y gweithle; Gwasanaethau Cymraeg, a'r Seilwaith.

Rhoddodd Mesur y Gymraeg (Cymru) 2011 statws swyddogol i'r Gymraeg yng Nghymru drwy ailwampio fframwaith cyfreithiol Deddf yr Iaith Gymraeg 1993. Diddymwyd Bwrdd yr Iaith Gymraeg yn 2012 a rhannwyd ei ddyletswyddau rhwng Comisiynydd y Gymraeg a LIC.

Beth bynnag, er gwaethaf polisiau a deddfwriaethau cynllunio iaith LIC a drafodwyd uchod, dengys data Cyfrifiad 2011 yn Nhabl 1.1 isod fod cyfanswm siaradwyr y Gymraeg dros dair blwydd oed wedi gostwng o 582,368 i 562,016 rhwng 2001 a 2011, gostyngiad o 1.7%. Ni lwyddodd LIC, felly, i gyrraedd y targed a osodwyd yn 2003, sef sicrhau cynnydd o 5% yn siaradwyr yr iaith erbyn Cyfrifiad 2011. Nodwyd newidiadau demograffig, ymfudiad a newidiadau mewn sgiliau iaith rhwng cyfrifiadau yn rhesymau dros y gostyngiad hwn.

Dywed Jones (2011, t. 119):

Mae maint llif y bobl sy'n mudo i mewn ac allan o Gymru yn gallu newid yn gymharol sydyn a gall hynny effeithio ar natur y boblogaeth yn sylweddol. Fodd bynnag, mae ffactorau eraill - newid naturiol oherwydd genedigaethau a marwolaethau, ac addysg - yn dueddol o newid yn gymharol araf. Yn genedlaethol, o ganlyniad, yn gymharol araf y mae'r nifer a chanran y rhai sy'n gallu siarad Cymraeg yn newid (2011, t. 119).

**Tabl 1.1: Data cyfrifiad sgiliau iaith Cymraeg preswylwyr arferol tair oed a throsodd 2001 a 2011**

(Addaswyd o Gyfrifiad 2011, Ystadegau Allweddol ar gyfer Cymru: Bwletin Ystadegol, Llywodraeth Cymru, 2011b)

Oedran	2001		2011		Gwahaniaeth	
	Niferoedd	Canran	Niferoedd	Canran	Niferoedd	Canran
3-4	13,239	18.8	16,495	23.3	3,256	4.6
5-15	171,168	40.8	152,255	40.3	-18,913	-0.5
16-19	40,548	27.6	43,651	27.0	3,103	-0.7
20-44	146,227	15.5	150,742	15.6	4,515	0.0
45-64	112,742	15.6	107,941	13.3	-4,801	-2.3
65-74	47,692	18.1	45,112	15.0	-2,580	-3.0
74 +	50,752	21.1	45,820	17.5	-4,932	-3.6
<b>Pob oedran</b>	<b>582,368</b>	<b>20.8</b>	<b>562,016</b>	<b>19.0</b>	<b>-20,352</b>	<b>-1.7</b>

Gwelwyd y gostyngiad mwyaf sylweddol yn yr awdurdodau lleol a oedd â lefelau uchel o siaradwyr y Gymraeg yn 2001. Yn nodweddiadol, dangosodd data'r cyfrifiad y bu gostyngiad o 0.5% yn siaradwyr y Gymraeg rhwng 5 a 15 oed rhwng 2001 a 2011 (LIC, 2011b), ystadegyn a aeth yn groes i ddata'r cyfrifiadau degawdol rhwng 1971 a 1991 lle bu cynnydd yng nghanran siaradwyr y Gymraeg yn y categori hwn. Yr unig le y gwelwyd cynnydd sylweddol yn ôl data Cyfrifiad 2011 oedd rhwng 3 a 4 oed gyda chynnydd o 4.6% er 2001.

Amlyga data Cyfrifiad 2011 y cyfrifoldeb sydd yn cwmpo ar ysgwyddau'r gyfundrefn addysg i gynnal ac adfywio'r iaith Gymraeg wrth i drosglwyddiad traws-genhedlaeth yr iaith ddirywio. Yn ei ddadansoddiad o ddata cyfrifiad, dywed Jones (2011, t. 120): "Mae rhai datblygiadau, mewn addysg yn bennaf, yn addo'n dda i'r dyfodol o ran nifer a chanran y siaradwyr Cymraeg yng Nghymru, ond mae tueddiadau eraill sy'n anffafriol." Heblaw hynny, dengys ei ddadansoddiad fod "...mwy o siaradwyr ifanc y Gymraeg wedi dysgu'r Gymraeg drwy'r system addysg nag sydd wedi dysgu Cymraeg gartref." (Jones, 2011, t. 64).

Dywed Baker (2011, t. 50, *pwyslais yn y gwreiddiol*): "Where there is a shortfall in language maintenance in families, **education** becomes the principal means of producing more language speakers." Ymhellach, yn nogfen ymgynghorol ddiweddar LIC (2016, t. 7) dywedir:

Mae pen draw i'r nifer ychwanegol o siaradwyr Cymraeg y gellid eu creu o drosglwyddo iaith o un genhedlaeth i'r nesaf oni bai bod rhagor o rieni, yn y man cyntaf, yn penderfynu dysgu Cymraeg, ac yn ail yn ei throsglwyddo i'w plant. **Dyma pam ei bod yn hanfodol creu siaradwyr drwy'r gyfundrefn**



**addysg sydd yn mynd i drosglwyddo'r iaith i'w plant** (LIC, 2016, t. 7, *pwyslais wedi'i ychwanegu*).

Mae 1,435 o ysgolion cynradd yng Nghymru ac, o'r rheiny, mae 435 ohonynt yn ysgolion 'Saesneg yn bennaf' (LIC, 2011b). Cynrychiola ysgolion 'Saesneg yn bennaf' ysgolion cyfrwng Saesneg gyda'r Gymraeg yn cael ei haddysgu fel ail iaith yn unig (LIC, 2007). Golyga hyn fod cynifer â rhyw 65% o ysgolion cynradd yng Nghymru, ac eithrio ysgolion cynradd dwy ffrwd (ysgolion sydd yn cynnig naill ai addysg gyfrwng-Cymraeg neu addysg gyfrwng-Saesneg) yn ysgolion cyfrwng-Saesneg. At hynny, mae 222 o ysgolion uwchradd yng Nghymru ac, o'r rheiny, mae 158 ohonynt yn ysgolion 'Saesneg yn bennaf' (LIC, 2011b). Mae cynifer â rhyw 71% o ysgolion uwchradd yng Nghymru, felly, yn ysgolion cyfrwng-Saesneg.

O ganlyniad, disgwylir i ysgolion cyfrwng-Saesneg chwarae rôl allweddol mewn cynnal ac adfywio'r iaith Gymraeg er mwyn gwireddu gweledigaeth LIC o greu Cymru 'ddwyieithog'. Daeth Deddf Diwygio Addysg 1988 â statws i'r Gymraeg fel pwnc craidd (pwnc gorfodol) yn y Cwricwlwm Cenedlaethol mewn ysgolion cyfrwng-Cymraeg a statws fel pwnc sylfaen yng ngweddill ysgolion Cymru. Bu'r Gymraeg yn bwnc gorfodol i ddisgyblion 5-14 oed er 1990. Daeth yn bwnc gorfodol yng Nghyfnod Allweddol 4 (14 i 16 oed) o 1999 ac, ers cyflwyniad y Cyfnod Sylfaen, caiff y Gymraeg ei haddysgu i bob plentyn 3-7 oed. Ar hyn o bryd, mae pob plentyn rhwng 3 a 16 oed yng Nghymru yn astudio'r Gymraeg. I'r rheiny nad ydynt yn derbyn addysg *trwy gyfrwng* y Gymraeg, maent yn derbyn addysg Gymraeg ail iaith (I2). Mewn ysgolion cyfrwng-Saesneg, felly, caiff y Gymraeg ei chyflwyno fel pwnc sylfaen (rhaglen I2 briflif at ddibenion y gwaith ymchwil hwn). O ganlyniad, amlyga'r ffaith bod rhyw 65% o ysgolion

cynradd a rhyw 71% o ysgolion uwchradd yn gyfrwng-Saeneg gynifer o ysgolion sydd yn addysgu'r Gymraeg fel pwnc sylfaen drwy ddarpariaeth ail iaith (I2). Disgrifia Baker (1993, 2006, 2011) y fath raglen fel fersiwn 'wan' o addysg 'ddwyieithog' sydd ond yn datblygu dwyieithrwydd 'cyfyngedig'. Yn achos ysgolion cyfrwng-Saesneg, felly, caiff y Gymraeg ei chyflwyno fel 'pwnc ysgol' yn unig yng Nghyfnodau Allweddol 2, 3 a 4 yn yr un modd ag ieithoedd modern.

Wrth ystyried ehangder cydnabyddiaeth y ffaith nad yw rhaglenni ail iaith (I2) sylfaen (prifliff) yn cynhyrchu siaradwyr, syndod yw hi fod y fath rhaglen wedi parhau fel y brif fethodoleg a fabwysiedir i addysgu'r Gymraeg mewn ysgolion cyfrwng-Saesneg.

Yng ngoleuni statws swyddogol y Gymraeg ac agenda ieithyddol LIC, mae parhad y rhaglen yn ein harwain at ystyried polisiau a phrosesau cynllunio'r iaith mewn cyd-destun cymdeithasol-wleidyddol. Maentumia Lewis (2016) fod dyfodol yr iaith Gymraeg ar drugaredd grymoedd gwrthwynebus, sef 'grymoedd gyriol' ffafriol a 'grymoedd ataliol' andwyol sydd yn milwrio yn eu herbyn. Cyfeiria Bourhis (2001) at ideolegau gwleidyddol gwahanol a all effeithio ar y modd yr hyrwyddir neu y llesteirir amrywiaeth ieithyddol o fewn cyfundrefnau gwleidyddol gan osod y rheiny ar gontinwrm, sef ideolegau:

- lluosogaethol
- dinesig
- cymathol
- ethnig

Disgrifir yr ideoleg gyntaf fel un sydd yn hyrwyddo amrywiaeth a chyfartaledd ieithyddol o fewn gwlad lle ceir rhyddid *swyddogol* gan ddinasyddion i

ddefnyddio o leiaf mwy nag un iaith; yr ail ideoleg fel un sydd, er yn disgwyl cydymffurfiaeth â gwerthoedd cyhoeddus y mwyafrif, yn caniatáu neu'n 'goddef' defnydd ieithoedd lleiafrifol ond heb eu hyrwyddo fel ieithoedd swyddogol. Disgrifir y drydedd ideoleg wleidyddol fel un sydd yn disgwyl i siaradwyr iaith benodol gymathu dros gyfnod â'r iaith swyddogol fwyafrifol gyda'r bwriad o sicrhau, yn y pendraw, undod cymdeithasol a diwylliant cyffredin. Yn olaf, adlewyrcha ideoleg ethnig fwriad i wahardd neu ddiddymu iaith a berthyn i grŵp ieithyddol lleiafrifol drwy ddulliau cyfreithiol a chyda'r amcan ychwanegol yn aml o'u halltudio'n gymdeithasol.

Yn yr un modd dengys Wiley (2002) sut y gall *polisiau iaith* yn ogystal amrywio yn ôl agweddau llywodraethau gwleidyddol at amrywiaeth ieithyddol gan ogwyddo i wahanol gyfeiriadau. Cyfeiria atynt fel polisiau sydd â:

- gogwydd-hyrwyddo
- gogwydd-goddef
- gogwydd-cymathu
- gogwydd-gorthrwm

Beth bynnag, gellir cysoni'r ddau gontinwrm gan ddangos bod polisiau sydd yn gogwyddo at hyrwyddo ieithoedd yn adlewyrchu ideoleg wleidyddol luosogaethol; polisiau sydd yn gogwyddo at oddef ieithoedd answyddogol yn adlewyrchu ideoleg ddinesig, a pholisiau sydd yn gogwyddo at gymathu siaradwyr ieithoedd gwahanol yn adlewyrchu ideoleg gymathol. Yn olaf, gellir cysylltu polisiau sydd yn anelu at ddiddymu neu wahardd ieithoedd ag ideoleg wleidyddol ethnig. Yn ôl Lewis (2014), o fewn y cyd-destun *Cymreig* presennol ac ar sail y polisi ieithyddol swyddogol, cyfredol o anelu at greu Cymru

ddwyieithog, gellir haeru bod hynny'n adlewyrchu ideoleg luosogaethol. Beth bynnag, *o fewn cyd-destun Prydeinig* ehangach, pwynt dadleuol yw penderfynu a yw statws y Gymraeg yn adlewyrchu ideoleg ddinesig a pholisi iaith goddefol ar ran y llywodraeth ganol neu, yn 'answyddogol', ideoleg a pholisi iaith 'cudd' sydd yn dal i anelu at gymathiad ieithyddol Prydeinig llwyr yn y pendraw; er y dylid cofio sut yr adlewyrchwyd ideoleg *genhedlig* a pholisi ieithyddol gorthrymol ar gyfnodau penodol yn hanes y Gymraeg.

Beth bynnag, yn ôl Lewis (2016), ni ellir osgoi'r ffaith bod sefyllfa'r Gymraeg o fewn y cyd-destun Cymreig ar y naill law a'r cyd-destun Prydeinig ar y llaw arall yn amlygu tensiwn gwleidyddol anghyforddus ac anochel ar hyn o bryd sydd yn ei dro yn adlewyrchu ideolegau gwleidyddol anghyson, tensiwn hefyd a ddaeth i'r amlwg hyd yn oed *o fewn Lloegr* yn sgil y cynnydd parhaus mewn mewnfudwyr di-Saesneg. Wrth drafod polisiau cynllunio iaith mewn addysg yng Nghymru a Lloegr, dywed Stubbs (1991, t. 33): "The overt rhetoric is often of ethnic diversity and multiculturalism but always held in check by ethnocentric and assimilationist assumptions." Yn wir, wrth i drosglwyddiad teuluol traws-genhedlaeth ddirywio, sefyllfa amheus yw trosglwyddo'r cyfrifoldeb am adfywio'r iaith Gymraeg *yn llwyr* i'r gyfundrefn addysg, a hynny yng ngoleuni diffyg gallu'r gyfundrefn bresennol i ysgwyddo'r cyfrifoldeb hwnnw wrth fodoli mewn cyd-destun ideolegol ansicr. Buasai'n ddiddorol cymharu hyn â sefyllfa trosglwyddiad ieithoedd lleiafrifol eraill mewn cyd-destunau ideolegol a gwledydd gwahanol; yn yr un modd y bydd hi'n ddiddorol gweld pa effaith y caiff strategaeth ddiweddaraf Llywodraeth Cymru i greu 'miliwn o siaradwyr' erbyn 2050 (LIC, 2016) ar drosglwyddiad y Gymraeg o fewn y gyfundrefn addysg.

## 1.2 “Y broblem”

Bu addysg Gymraeg ail iaith (I2) yn destun beirniadaeth dros y blynyddoedd diweddar. Ers i'r Gymraeg gael ei chyflwyno'n bwnc gorfodol o'r cynradd i ddiwedd Cyfnod Allweddol 3 (CA3) yn 1990, ac o'r cynradd i ddiwedd Cyfnod Allweddol 4 (CA4) yn 1999, mae safonau cyrhaeddiad wedi parhau i beri pryder. Er gwaethaf 11 mlynedd o gyfarwyddyd rhwng 5 a 16 oed, nifer cyfyng o ddisgyblion sydd yn gadael yr ysgol ag unrhyw hyfedredd arwyddocaol yn yr iaith. Hawlia'r Athro Sioned Davies yn ei rhagair i adolygiad o'r Gymraeg yng Nghyfnodau Allweddol 3 a 4 (LIC, 2013, t. 4):

Ni ellir gwadu ei bod yn unfed awr ar ddeg ar Gymraeg ail iaith. Er bod nifer o athrawon gwych yn gweithio yn y maes, ac er bod gennym enghreifftiau unigol o addysgu ardderchog, mae'r safon yn gyffredinol wedi gostwng yn flynyddol yn ôl adroddiadau Estyn; yn wir, mae lefelau cyrhaeddiad disgyblion yn is nag mewn unrhyw bwnc arall. Petai hyn wedi cael ei ddweud am Fathemateg, neu am y Saesneg, diau y byddem wedi cael chwyldro. Ond mae cyrhaeddiad isel mewn Cymraeg ail iaith wedi cael ei dderbyn fel y norm. Os ydym o ddifrif ynglŷn â datblygu siaradwyr Cymraeg a gweld yr iaith yn ffynnu, rhaid newid cyfeiriad, a hynny fel mater o frys cyn ei bod yn rhy hwyr (LIC, 2013, t. 4).

Dilynodd yr adolygiad flynyddoedd o adroddiadau blynyddol damniol gan Estyn a bortreadai gyflwr o fethiant a dirywiad parhaol i addysg Gymraeg I2.

Adroddwyd yn gyson am wendidau eglur addysg Gymraeg I2 a chynigwyd nifer o resymau dros ei methiannau (Estyn, 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015).

Y feirniadaeth fwyaf cyffredin a geir mewn sawl adroddiad blynyddol yw'r diffyg cyfleoedd i ddisgyblion *ddatblygu sgiliau cyfathrebol drwy ddefnyddio iaith i bwrpas* (Estyn, 2010; 2012; 2013; 2014). Yn ôl Estyn (2013, t. 45), ni chaiff disgyblion gyfle i “strwythuro brawddegau syml yn annibynnol” nac ychwaith i ddefnyddio'r Gymraeg ar draws y cwricwlwm. Gwnaethpwyd pwynt tebyg

mewn adroddiad gan Estyn (2002) i wersi ieithoedd modern tramor. Dywedwyd bod "...angen i ddisgyblion allu defnyddio a chreu iaith, yn hytrach nag ailadrodd ymadroddion gosod y maent wedi'u dysgu ar eu cof." (Estyn, 2002, t. 13). Amlygwyd y broblem hon dros ddegawd yn ôl gan Estyn (2003, t. 4) yn ei *Arolwg o'r Gymraeg fel Ail Iaith yng Nghyfnodau Allweddol 2 a 3 a'r Cyfnod Pontio*:

Er mwyn codi safonau o foddhaol i dda a da iawn, mae angen: gofyn am ymatebion hwy ar lafar gan ddisgyblion a phrofi eu gallu i gymhwyso'r hyn maent wedi'i ddysgu i sefyllfaoedd cyfathrebu naturiol, gan gynnwys gwneud cyfraniadau digymell ac estynedig (Estyn, 2003, t. 4).

At hynny, argymhellwyd gosod iaith mewn cyd-destun er mwyn defnyddio'r iaith at ddibenion pwrpasol (Estyn, 2003, t. 9):

Caiff dysgu disgyblion ei wella'n sylweddol drwy roi'r cyfle iddynt ddefnyddio'r iaith mewn cyd-destun a sefyllfaoedd gwahanol. Mae'r profiad yn cymhell eu dysgu ac yn eu hannog nid yn unig i ymarfer yr iaith, ond hefyd i'w defnyddio'n bwrpasol (Estyn, 2003, t. 9).

Dywedwyd mewn un adroddiad blynyddol (Estyn, 2013, t. 45): "Yn rhy aml, mae'r hyn a welwn mewn llawer o wersi Cymraeg ail iaith yn adlewyrchu technegau addysgu traddodiadol a digyffro". Cyfeiria dogfen *Cymraeg ail iaith: Canllawiau ar gyfer Cyfnod Allweddol 2 a 3* (LIC, 2009a, t. 17) at fanteision Dysgu iaith trwy Gynnwys Pynciol er mwyn meithrin rhuglder:

Mae ymchwil yn dangos bod dysgwyr yn fwy llwyddiannus wrth godi iaith os ydyn nhw'n gwneud mwy na dim ond dysgu'r iaith fel pwnc, gan ei defnyddio fel cyfrwng i ddysgu topigau neu bynciau eraill. Nid yw addysgu iaith newydd mewn gwagle fel arfer yn sicrhau rhuglder, ond bydd defnyddio gwersi Cymraeg ail iaith i godi gwybodaeth newydd yn creu cyfleoedd i ddefnyddio'r iaith yn ymarferol ac i bwrpas (LIC, 2009a, t. 17).

Cefnogir Dysgu iaith trwy Gynnwys Pynciol gan adroddiad *Dysgu ac Addysgu Cymraeg fel ail iaith* Pwyllgor Menter a Dysgu blaenorol Cynulliad Cenedlaethol Cymru (2010). Ymhellach, cyfeiria *Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg* (LIC,

2010, t. 16) at fanteision Dysgu Iaith trwy Gynnwys Pynciol er mwyn datblygu sgiliau iaith y rheiny sydd yn dilyn addysg gyfrwng-Saesneg: “Gallai cynyddu’r defnydd o’r Gymraeg fel cyfrwng dysgu ar draws y cwricwlwm fod yn un ffordd o wneud hyn.”

Beirniadaeth arall yn erbyn addysg Gymraeg I2 yw’r ffaith i ddisgyblion wneud cynnydd da yn y Cyfnod Sylfaen nad ydyw’n parhau i Gyfnod Allweddol 2 (CA2) (Estyn, 2011; 2012). Dywedir hefyd mai ychydig iawn o ysgolion uwchradd sydd â chynlluniau er mwyn datblygu rhuglder yn y Gymraeg. Nid oes digon o ysgolion yn cydweithio â sefydliadau megis yr Urdd a Mentrau Iaith er mwyn cynnig cyfleoedd i’r disgyblion ddefnyddio’r iaith (Estyn, 2013). Er gwaethaf datblygiadau megis cyfnodau o ymarferion byr, dyddiol i ymarfer y Gymraeg mewn ysgolion cynradd, cyfeiriwyd unwaith eto yn fwy diweddar at y ffaith nad oes digon o gyfleoedd i ddisgyblion ddefnyddio’r Gymraeg y tu hwnt i wersi Cymraeg. O ganlyniad, mae disgyblion yn ddihyder ac yn amharod i gynnal sgysiau byr yn yr iaith (Estyn, 2014). Sefyllfa debyg sydd yn parhau yn ôl adroddiad blynyddol diweddaraf Estyn (2015, t. 41):

Y llynedd, adroddom nad oedd safonau mewn Cymraeg fel ail iaith wedi gwella, ac mae’r sefyllfa hon yr un fath o hyd. Eleni, mae argymhelliad i wella Cymraeg fel ail iaith gan bron i draean o ysgolion cyfrwng Saesneg a arolygwyd. Yn yr ysgolion hyn, nid yw disgyblion yn adeiladu ar y Gymraeg y maent yn ei dysgu yn y Cyfnod Sylfaen, ac nid ydynt yn defnyddio’r Gymraeg yn hyderus y tu allan i wersi Cymraeg ffurfiol (Estyn, 2015, t. 41).

Nid yw LIC wedi pennu unrhyw *addysgeg benodol* ar gyfer addysgu’r Gymraeg fel I2. Fodd bynnag, mae 70% o asesiad lefel pwnc ar ddiwedd Cyfnod Allweddol 2 (CA2), a 60% ar ddiwedd Cyfnod Allweddol 3 (CA3), yn seiliedig ar berfformiad llafaredd (LIC, 2009a). Dynoda’r canrannau mai rhaglen *lafar-gyfeiriedig* yw’r rhaglen astudio gyfredol Cymraeg I2. Yn y ddogfen *Dyfodol*

*Llwyddiannus: Adolygiad Annibynnol o'r Cwricwlwm a'r Trefniadau Asesu yng Nghymru*, argymhelliad 22 yr Athro Graham Donaldson yw: "Dylai ysgolion ganolbwyntio o'r newydd ar ddysgu Cymraeg yn bennaf fel ffordd o gyfathrebu, yn enwedig cyfathrebu a deall yr iaith lafar." (LIC, 2015a, t. 60).

Yn ei ymateb i *Un iaith i bawb: adolygiad o Gymraeg ail iaith yng Nghyfnodau Allweddol 3 a 4* (LIC, 2013), dywedodd Huw Lewis y Gweinidog Addysg a Sgiliau ar y pryd:

Roedd adroddiad y Grŵp Adolygu Cymraeg ail iaith, *Un iaith i bawb*, a gyhoeddwyd ym mis Medi 2013, yn tynnu sylw at nifer o gwestiynau am y dull cyfredol o ddysgu Cymraeg ail iaith ac yn archwilio themâu yr wyf i nawr yn ymrwymo i fynd i'r afael â nhw yn ystod y cyfnod gwaith nesaf yn ein hadolygiad o drefniadau'r cwricwlwm ac asesu yng Nghymru (LIC, 2015b, t. 1).

Ar sail tystiolaeth adroddiadau Estyn a chyhoeddiadau LIC a drafodwyd uchod felly, ymddengys mai'r feirniadaeth fwyaf amlwg yw diffyg cyfleoedd y disgyblion hynny sydd yn dysgu'r Gymraeg fel I2 i ddatblygu eu sgiliau cyfathrebol. Yn ogystal, yn y ddogfen *Cymraeg ail iaith: Canllawiau ar gyfer Cyfnodau Allweddol 2 a 3* (LIC, 2009a), cyfeirir at fanteision dysgu elfen o waith pynciol *trwy gyfrwng* y Gymraeg.

### **1.3 Bwlch ymchwil**

Yn dilyn cyhoeddi adolygiad yr Athro Graham Donaldson o'r Cwricwlwm Cenedlaethol, *Dyfodol Llwyddiannus* (LIC, 2015a), derbyniodd y Gweinidog Addysg a Sgiliau bob un o'r 68 argymhelliad a wnaethpwyd ganddo. Ymwnâi 10 o'r argymhellion hynny â'r Gymraeg yn y cwricwlwm yn sgil adolygiad yr Athro Sioned Davies. Cyhoeddodd y Gweinidog Addysg a Sgiliau ar y pryd ei fwriad i ddiwygio'r cwricwlwm cyfredol gyda chwricwlwm newydd y caiff ei weithredu o fis Medi 2018 ymlaen. Bwriedir cyflwyno chwe Maes Dysgu a



Phrofiad gan gynnwys leithoedd, Llythrennedd a Chyfathrebu fel un ohonynt a bydd y Gymraeg yn parhau i fod yn elfen orfodol o'r cwricwlwm newydd.

Dynoda *Dyfodol Llwyddiannus: Adolygiad Annibynnol o'r Cwricwlwm a'r Trefniadau Asesu yng Nghymru* (LIC, 2015), adroddiadau Estyn a chyhoeddiadau LIC yn glir fod diffyg cyfleoedd y disgyblion i ddatblygu sgiliau cyfathrebol ac i ddefnyddio'r iaith at bwrpas ystyrllon yn chwarae rôl allweddol ym methiant addysg Gymraeg I2. Un o ddatganiadau diweddar y Gweinidog Addysg a Sgiliau ar y pryd yn sgil adroddiad Donaldson (LIC, 2015a) oedd y bydd LIC "yn canolbwyntio o'r newydd ar ddysgu Cymraeg fel ffordd o gyfathrebu yn bennaf, yn enwedig cyfathrebu llafar a deall iaith lafar" (LIC, 2015b, t. 2). Yn ogystal, cyfeiriodd at ddysgu'r iaith fel *cyfrwng* yn hytrach na *phwnc* ysgol. Dilyn hyn gyfres o argymhellion a wnaethpwyd gan y Grŵp Adolygu Cymraeg I2.

Cyn yr adolygiad diweddaraf hwn o'r Cwricwlwm Cenedlaethol, yn 2010, ymchwiliodd y Pwyllgor Menter a Dysgu y meysydd canlynol yn ei adroddiad *Dysgu ac Addysgu Cymraeg fel ail iaith* (Cynulliad Cenedlaethol Cymru, 2010, tt. 15-38):

- diffinio addysg ddwyieithog;
- pontio o'r cynradd i'r uwchradd;
- y cwrs TGAU llawn a byr;
- cyfleusterau ac adnoddau dysgu;
- darpariaeth ar gyfer dysgwyr ôl-16 ac oedolion;
- hyfforddiant i ymarferwyr;
- gweithgareddau allgyrsiol dwyieithog;
- cynllunio ar gyfer dysgu iaith;

- gwobrwyo dwyieithrwydd;
- yr angen i genhadu dros ddwyieithrwydd.

O ran y maes cynllunio ar gyfer dysgu iaith, adroddodd y pwyllgor (Cynulliad Cenedlaethol Cymru, 2010, t. 32):

Roedd y grŵp yn cefnogi'r farn bod gwaith dysgu iaith ar ei fwyaf effeithiol pan gaiff yr iaith ei defnyddio'n gyfrwng i addysgu pynciau eraill. Clywodd y grŵp gan nifer o dystion y gellid sicrhau gwell lefelau cyflawniad mewn Cymraeg Ail iaith pe bai mwy o sylw'n cael ei roi i ddefnyddio'r iaith yn rhyngweithiol, mewn gwaith llafar yn bennaf, trwy bynciau priodol megis addysg gorfforol, celf, drama a cherddoriaeth (Cynulliad Cenedlaethol Cymru, 2010, t. 32).

Dengys y dyfyniad uchod gefnogaeth i ddysgu'r Gymraeg trwy Gynnwys

Pynciol. Yn *Un iaith i bawb: adolygiad o Gymraeg ail iaith yng Nghyfnodau*

*Allweddol 3 a 4* (LIC, 2013, tt. 20-43), gwnaethpwyd argymhellion yn seiliedig ar y meysydd canlynol:

- Statws;
- Cwricwlwm a dilyniant;
- Asesu;
- Addysgu a dysgu;
- Adnoddau;
- Y gweithlu;
- Dysgu anffurfiol.

O ran y maes Addysgu a Dysgu Cymraeg I2, adroddwyd (LIC, 2013, t. 33):

Gall athrawon Cymru ddefnyddio amryw ddulliau addysgu i gyflwyno'r cwricwlwm, i gyd-fynd ag anghenion disgyblion, neu yn seiliedig ar yr hyfforddiant y maent wedi'i dderbyn. Nid yw Llywodraeth Cymru na'r darparwyr hyfforddiant athrawon yn pennu addysgeg benodedig ar gyfer addysgu Cymraeg ail iaith. Mae'r athroniaeth sylfaenol wedi amrywio dros y blynyddoedd o ddull strwythuredig wedi'i seilio ar ramadeg i ddull mwy cyfathrebol. Erbyn hyn bydd athrawon yn dewis dulliau sy'n cynnwys elfennau o'r naill a'r llall (LIC, 2013, t. 33).

Yn seiliedig ar y dystiolaeth hon, argymhellwyd (LIC, 2013, t. 33):

Argymhelliad 13

Llywodraeth Cymru, mewn partneriaeth â chonsortia rhanbarthol, awdurdodau lleol a chanolfannau Hyfforddiant Cychwynnol Athrawon i ddarparu canllawiau a hyfforddiant i athrawon ar y dulliau mwyaf effeithiol o addysgu iaith yn seiliedig ar ymchwil a'r arfer orau (LIC, 2013, t. 33).

Dengys y dyfyniadau uchod fod addysgeg strwythurol yn parhau i fod yn nodweddiadol o fethodoleg addysgu'r Gymraeg fel ail iaith yng Nghymru - addysgeg sydd i raddau helaeth wedi tanseilio ffydd ymarferwyr yn ei chymhwysedd i ddatblygu siaradwyr ffwythiannol. Amlinellir yn Nhabl 1.2 isod argymhellion y Grŵp Adolygu Cymraeg I2 y gofynnwyd i'r Athro Graham Donaldson eu hystyried yn ei adolygiad o'r cwricwlwm a'r trefniadau asesu yng Nghymru (LIC, 2015a).

**Tabl 1.2: Argymhellion yn seiliedig ar yr adolygiad *Un iaith i bawb: adolygiad o Gymraeg ail iaith yng Nghyfnodau Allweddol 3 a 4* (Llywodraeth Cymru, 2013)**

<p><b>Argymhelliad 1</b> Llywodraeth Cymru i sicrhau bod Cymraeg ail iaith yn parhau i fod yn bwnc statudol yn y Cwricwlwm Cenedlaethol a pharhau i fod yn bwnc gorfodol i bob disgybl yng Nghymru tan ddiwedd Cyfnod Allweddol 4.</p>
<p><b>Argymhelliad 2</b> Llywodraeth Cymru i roi statws cydradd i Gymraeg ail iaith yn y Cwricwlwm Cenedlaethol, er mwyn sicrhau bod y pwnc yr un mor bwysig â'r pynciau craidd mewn mesurau perfformiad.</p>
<p><b>Argymhelliad 4</b> Llywodraeth Cymru i wneud cyd-destun cymdeithasol a hanesyddol Cymru a'r Gymraeg yn rhan annatod o'r cwricwlwm ar draws pob pwnc er mwyn i ddisgyblion ddod i ddeall cyd-destun yr iaith a deall cyfraniad yr iaith i Gymru a Chymreictod</p>
<p><b>Argymhelliad 6</b> Llywodraeth Cymru i adolygu'r rhaglen astudio Cymraeg, dros gyfnod o dair i bum mlynedd, a defnyddio'r Fframwaith Llythrennedd Cenedlaethol ar gyfer Cymraeg fel sylfaen ar gyfer cwricwlwm diwygiedig gan gynnwys:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• un continwmm o ddysgu Cymraeg, ynghyd â disgwiliadau clir ar gyfer disgyblion sy'n dysgu Cymraeg mewn lleoliadau cyfrwng Saesneg, cyfrwng Cymraeg a lleoliadau dwyieithog; a</li> <li>• chanllawiau, deunyddiau cefnogi a hyfforddiant. O ganlyniad byddai'r elfen Cymraeg ail iaith yn y rhaglen astudio Cymraeg yn cael ei disodli ynghyd â'r term Cymraeg ail iaith.</li> </ul>
<p><b>Argymhelliad 10</b> Llywodraeth Cymru, o fewn tair i bum mlynedd, i:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ddatblygu disgrifiadau lefel newydd o fewn y rhaglen astudio Cymraeg diwygiedig a chynhyrchu canllawiau i ysgolion sy'n cynnwys diffinio disgwiliadau i ddysgwyr mewn ysgolion cyfrwng Cymraeg, ysgolion dwyieithog ac ysgolion cyfrwng Saesneg.</li> </ul>

Derbyniodd yr Athro Graham Donaldson yr argymhellion hyn a chyflwynodd 10 argymhelliad yn ymwneud â'r Gymraeg yn y cwricwlwm diwygiedig a amlinellir yn Nhabl 1.3 isod.

**Tabl 1.3: Argymhellion yn seiliedig ar yr adolygiad *Dyfodol Llwyddiannus: Adolygiad Annibynnol o'r Cwricwlwm a'r Trefniadau Asesu yng Nghymru (Llywodraeth Cymru, 2015)***

<p>21. Dylai'r Gymraeg barhau'n orfodol hyd at 16 oed.</p> <p>22. Dylai ysgolion ganolbwyntio o'r newydd ar ddysgu Cymraeg yn bennaf fel ffordd o gyfathrebu, yn enwedig cyfathrebu a deall yr iaith lafar.</p> <p>23. Dylai cynnydd yn y Gymraeg tuag at gymhwysedd rhyngweithredol yn 16 oed gael ei adlewyrchu'n briodol yn y Camau Cynnydd a Deilliannau Cyflawniad cysylltiedig.</p> <p>24. Dylai'r gwerth y mae plant a phobl ifanc, athrawon, rhieni, gofawyr a'r cyhoedd yn ei roi ar y Gymraeg gael ei hyrwyddo drwy ganolbwyntio'n fwy ar ei gwerth masnachol yn y farchnad swyddi, y manteision gwybyddol o ddwyieithrwydd sydd wedi'u hawgrymu a'i phwysigrwydd o ran galluogi plant a phobl ifanc i gael dealltwriaeth dda o fywyd diwylliannol Cymru yn y gorffennol a'r presennol.</p> <p>25. Dylai buddsoddi a gwelliannau yn y ddarpariaeth ac mewn codi safonau ganolbwyntio ar gryfhau'r iaith mewn ysgolion cynradd er mwyn gosod sylfeini cadarn ar gyfer dysgu drwy'r Gymraeg ac ieithoedd eraill yn yr ysgol uwchradd. Bydd angen rhoi cymorth i ysgolion uwchradd hefyd i'w galluogi i wella ac addasu eu darpariaeth.</p> <p>26. Dylai ysgolion cyfrwng Cymraeg weithio fel canolbwynt ar gyfer y Gymraeg, er mwyn helpu athrawon ac ymarferwyr mewn ysgolion cyfrwng Saesneg.</p> <p>27. Dylai cysylltiadau systematig gael eu creu rhwng ysgolion ac asiantaethau allanol sy'n gallu rhoi cymorth ar gyfer addysgu, dysgu a darparu adnoddau yn Gymraeg ac mewn ieithoedd tramor modern, gan gynnwys darparwyr addysg bellach ac uwch a Mentrau Iaith.</p> <p>28. Dylai defnydd gwell a mwy creadigol o lawer gael ei wneud o dechnoleg wrth addysgu a dysgu Cymraeg yn ogystal ag ieithoedd tramor modern.</p> <p>29. Dylai Llywodraeth Cymru ail-alinio cymwysterau iaith Gymraeg yn 16 oed â'r pwyslais arfaethedig ar siarad a gwrando a defnyddio'r iaith yn y gweithle.</p> <p>30. Dylai'r goblygiadau o ran gwella cymhwysedd yn y Gymraeg yn y gweithlu addysg gael eu trafod drwy'r Fargen Newydd i'r Gweithlu Addysg ac adolygiad yr Athro Furlong o addysg athrawon.</p>
--

Yn sgil yr argymhellion hyn, diau mai'r her fwyaf sydd yn wynebu'r gyfundrefn addysg yw eu *gweithredu*. Hynny yw, mae'n hanfodol dirnad beth yw hyd a lled y newidiadau sydd eu heisiau *ar lawr yr ystafell ddosbarth* mewn ysgolion cyfrwng-Saesneg er mwyn sicrhau nad yw'r ddarpariaeth Gymraeg bresennol yn parhau o dan gyfundrefn 'ddiwygiedig'.

Heblaw am adroddiadau blynyddol Estyn sydd yn cynnig mewnwelediad gwerthfawr i wersi Cymraeg, ni chynhaliwyd unrhyw astudiaeth i'r *addysgeg*

bresennol a fabwysiedir i addysgu'r Gymraeg drwy *arsylwi manwl* o wersi mewn ysgolion cyfrwng-Saesneg. O ganlyniad, roedd gweld i ba raddau y gallai'r addysgeg mewn ysgolion cyfrwng-Saesneg gynhyrchu siaradwyr yr iaith drwy gynnal ymchwil empirig o ddiddordeb mawr i'r ymchwilydd. Wrth ystyried y cyfrifoldeb a drosglwyddwyd i'r gyfundrefn addysg i wireddu gweledigaeth LIC o greu Cymru ddwyieithog, mae'n briodol gofyn i ba raddau mae'r cyrchdull (approach) a fabwysiedir i addysgu'r Gymraeg i ddisgyblion sydd yn derbyn eu haddysg trwy gyfrwng y *Saesneg* yn addas ar gyfer hynny?

#### **1.4 Amcanion**

Gosodwyd y gwaith ymchwil hwn o fewn fframwaith cysyniadol yn seiliedig ar egwyddorion dysgu ac addysgu I2 y Cyrchdull Cyfathrebol cyfredol.

Cyrchdull dysgwr-ganolog ydyw sydd â ffocws clir ar ryngweithio drwy osod iaith mewn cyd-destun er mwyn caniatáu cyfathrebu ystyrion. Nod addysgu I2 yn ôl y Cyrchdull Cyfathrebol yw datblygu Cymhwysedd Cyfathrebol (CC) y dysgwr, hynny yw, dealltwriaeth fewnol ieithyddol y siaradwr a'i allu i ddefnyddio iaith yn briodol, a throsglwyddo neges mewn amrywiaeth o gyd-destunau cymdeithasol. Mae'r Cyrchdull Cyfathrebol wedi addasu, datblygu ac esblygu ers ei ddyddiau cynnar a maes llafur tybiannol-ffwythiannol (notional-functional). Erbyn heddiw, gellir ei ddisgrifio fel cyrchdull egwyddorol. Dadleuir bod cysylltiadau cryf rhwng egwyddorion y Cyrchdull Cyfathrebol a Lluniadaeth (Constructivism) ar sail eu hegwyddorion cyffredin; (trafodir y rhain ymhellach ym Mhennod 2).

Oblegid absenoldeb unrhyw faes llafur penodedig, ac o ganlyniad i wahanol ddehongliadau, dadleuir bod y Cyrchdull Cyfathrebol yn agored i

gamddehongliad a chamddefnydd, yn anad dim oherwydd ansicrwydd ynglŷn â sut mae cymhwyso set o *egwyddorion* i'r dosbarth I2.

Awgryma profiad yr ymchwilydd fel athrawes Gymraeg I2 fod y term "cyfathrebol" yn gyffredinol yn golygu dim byd mwy na defnyddio iaith heb unrhyw gyfyngiadau trwy adegau o "siarad rhydd", a bod cysylltiadau cryf â'r Cyrchddull Strwythurol yn parhau i fodoli yn y maes dysgu ac addysgu I2 yng Nghymru. Erbyn heddiw, ceir amrywiaeth o raglenni I2 yn seiliedig ar egwyddorion y Cyrchddull Cyfathrebol sydd oll yn anelu at ddatblygu Cymhwysedd Cyfathrebol (CC) y dysgwyr. Gellir ystyried rhaglenni Trochi, Dysgu Iaith trwy Gynnwys Pynciol megis rhaglenni 'Content and Language Integrated Learning' (CLIL), a Dysgu I2 yn Seiliedig ar Dasgau oll yn ganghennau o'r Cyrchddull Cyfathrebol; (trafodir addysgeg I2 ymhellach ym Mhennod 2).

Diben yr astudiaeth oedd ymchwilio'r ddarpariaeth Gymraeg mewn ysgolion cynradd ac uwchradd cyfrwng Saesneg yng Nghyfnodau Allweddol 2 a 3 (Blynyddoedd 6 a 7) er mwyn dirnad i ba raddau y gall ddatblygu Cymhwysedd Cyfathrebol (CC) y disgyblion a chynhyrchu siaradwyr yr iaith Gymraeg. Y pwyslais ar sgiliau llafaredd yn y Cwricwlwm Cenedlaethol cyfredol, argymhelliad parhaus Estyn a LIC ac adolygiad Donaldson (LIC, 2015a) i ddatblygu sgiliau cyfathrebol y disgyblion ynghyd ag agenda ieithyddol LIC a luniodd gyd-destun yr ymchwil. O ganlyniad, roedd addysgeg I2 yn seiliedig ar egwyddorion addysgu sydd yn anelu at ddatblygu siaradwyr yr iaith, yn ogystal â chanlyniadau adroddiadau Estyn a LIC yn allweddol i'r traethawd hwn. Ond, er y pwyslais ar ddatblygu CC, dylid pwysleisio nad bwriad yr ymchwil oedd

cymeradwyo addysgeg sydd yn pwysleisio ffocws ar *ruglder* dros *gywirdeb ieithyddol*; i'r gwrthwyneb, dylai rhaglen I2 effeithiol anelu at ddatblygu'r ddau beth.

Rhannwyd yr ymchwil yn dri maes archwilio. Archwiliodd Rhan 1 yr ymchwil addysgeg gwersi Cymraeg I2 drwy arsylwi manwl o 50 gwrs. Defnyddiwyd cynllun arsylwi 'Communicative Orientation of Language Teaching' (COLT) a ddatblygodd Allen, Spada a Fröhlich yn 1987 a'i addasu yn ddiweddarach gan Spada a Fröhlich (1995). Cynllun arsylwi meintiol yw cynllun 'Communicative Orientation of Language Teaching' (COLT) yn seiliedig ar arsylwi manwl o nodweddion gwersi I2 er mwyn mesur eu cyfeiriadedd cyfathrebol. Ffurfiwyd Teipoleg o weithgareddau gwersi Cymraeg ail iaith gan ddefnyddio data cynlluniau COLT a nodiadau arsylwi ansoddol ar ffurf disgrifiadau manwl o wersi. Defnyddiwyd Continwmm Cyfathrebol Littlewood (2004) i ddadansoddi'r Deipoleg o weithgareddau gwersi Cymraeg ail iaith. Continwmm sydd yn gwahaniaethu rhwng ymarferion ffurf ganolbwyntiedig a thasgau cyfathrebol yw Continwmm Cyfathrebol Littlewood (2004) er mwyn mesur natur gyfathrebol gweithgareddau dosbarth. Trafodir y dulliau ymchwil hyn yn fwy manwl ym Mhennod 3.

Archwiliodd Rhan 2 y gwaith ymchwil y ffactorau cyd-destunol a effeithiodd ar ddarpariaeth y Gymraeg. Ni ddefnyddiwyd ffactorau rhagosodedig ond, yn hytrach, fe'u datblygwyd drwy gyfweiliadau lled-strwythuredig â'r athrawon a arsylwyd. Defnyddiwyd nodiadau maes ansoddol ar ffurf disgrifiadau manwl o wersi a sylwadau'r ymchwilydd i gefnogi canlyniadau'r cyfweiliadau. Hynny yw,



atgyfnerthodd ddisgrifiadau manwl yr ymchwilydd o'r gwersi a arsylwyd sylwadau'r cyfweleion.

Yn olaf, archwiliwyd cysyniadaeth yr athrawon am raglen Gymraeg I2 y Cwricwlwm Cenedlaethol yn CA2 a CA3 drwy gyfweiliadau lled-strwythuredig a nodiadau maes ansoddol ar ffurf disgrifiadau manwl o wersi a sylwadau'r ymchwilydd.

Y bwriad oedd ateb y pedwar cwestiwn ymchwil canlynol:

**Cwestiwn ymchwil 1:** I ba raddau mae'r addysgeg a fabwysiedir ar gyfer y rhaglen Gymraeg ail iaith yn ymgorffori egwyddorion addysgu ail iaith sydd yn seiliedig ar ddatblygu Cymhwysedd Cyfathrebol y disgyblion?

**Cwestiwn ymchwil 2:** Beth yw natur gyfathrebol gweithgareddau dosbarth?

**Cwestiwn ymchwil 3:** Pa ffactorau cyd-destunol sydd yn effeithio ar ddarpariaeth y Gymraeg?

**Cwestiwn ymchwil 4:** Ydy cysyniadaeth yr athrawon am y rhaglen Gymraeg ail iaith yng Nghyfnodau Allweddol 2 a 3 yn cefnogi addysgeg sydd yn anelu at ddatblygu Cymhwysedd Cyfathrebol y disgyblion?

Er mwyn ateb cwestiwn ymchwil pedwar, gosodwyd tri amcan pellach:

- Pa fath o faes llafur a ddefnyddir i ddysgu'r Gymraeg?
- Beth yw nodweddion gwera?
- Sut mae'r ysgol/athrawon yn datblygu rhuglder yn ystod gwera Cymraeg ac ar draws yr ysgol?

## 1.5 Trosolwg o gynllun yr ymchwil

Defnyddiwyd cyrchddull dulliau ymchwil cymysg sydd yn caniatáu cyfuniad o ddulliau casglu data meintiol ac ansoddol. Dewiswyd *astudiaeth-achos gyfunol* archwiliadol fel y fethodoleg ymchwil ar gyfer yr astudiaeth; hynny yw, grŵp o astudiaethau achos unigol er mwyn ennill darlun mwy manwl o'r dosbarth mae'r achosion yn perthyn iddo yn hytrach na bod yn gyfyng i un achos penodol (Stake, 1995).

Dewiswyd cynnal yr ymchwil mewn ysgolion cyfrwng-Saesneg yn unig; hynny yw, ysgolion cynradd ac uwchradd 'Saesneg yn bennaf' ar sail diffiniadau LIC (2007) o ysgolion yn ôl eu darpariaeth gyfrwng-Cymraeg a amlinellir yn y ddogfen *Diffinio ysgolion yn ôl y ddarpariaeth cyfrwng Cymraeg* (gweler Pennod 4 am fanylion pellach ynglŷn â diffiniadau darpariaeth gyfrwng-Cymraeg). Ar hyn o bryd, caiff y Gymraeg ei chyflwyno fel pwnc sylfaen yn y Cwricwlwm Cenedlaethol i ddisgyblion sydd yn mynychu ysgolion cyfrwng-Saesneg. Penderfynwyd ymchwilio CA2 a CA3 gan fod y ddau gyfnod yn dilyn rhaglen astudio Gymraeg I2 debyg yn y Cwricwlwm Cenedlaethol. Gan nad oedd yn bosibl ymchwilio pob blwyddyn o fewn y ddau gyfnod allweddol am resymau ymarferol, penderfynwyd trefnu'r gwaith ymchwil o gwmpas cyfnod pontio allweddol, Blynnyddoedd 6 a 7. O ganlyniad, rhoddwyd cyfle i'r ymchwilydd archwilio'r sector cynradd ac uwchradd ynghyd â'r dilyniant rhwng y ddau sector.

Cysylltwyd ag ysgolion uwchradd ac ysgolion cynradd cyfrwng-Saesneg ar draws awdurdodau lleol Caerdydd, Rhondda Cynon Taf, Merthyr, Mynwy, Caerfyrddin, Abertawe, Castell-nedd Port Talbot, Pen-y-bont, Bro Morgannwg,

Caerffili, Blaenau Gwent, Torfaen a Chasnewydd. Dewiswyd yr awdurdodau lleol hyn gan eu bod yn hawdd i'w cyrraedd yn ddaearyddol. Golygodd gofynion y dulliau ymchwil dreulio cryn dipyn o amser yn yr ysgolion yn arsylwi a chynnal cyfweiliadau, felly, nid oedd modd teithio'n rhy bell. O'r ysgolion a wahoddwyd i fod yn rhan o'r ymchwil, yr ysgolion hynny a ymatebodd ar sail gwirfoddol a gyfranogodd, sef, dwy ysgol uwchradd a dwy ysgol gynradd yn awdurdodau lleol Rhondda Cynon Taf a Chaerdydd; hynny yw, un ysgol uwchradd ac un ysgol gynradd a oedd yn bwydo'r ysgol honno o fewn y ddau awdurdod lleol. Dewiswyd yr ysgolion hyn i gynrychioli'r *ysgolion achos* am iddynt gytuno i'r ymchwilydd arsylwi 10 gwern Gymraeg a chynnal cyfweiliadau â'r staff. Yn ogystal â'r ysgolion achos hynny, cytunodd dau Swyddog y Gymraeg mewn Addysg a oedd yn gweithio i Gonsortiw Addysg Canolbarth y De i gael eu harsylwi gan yr ymchwilydd yn addysgu un wers yn yr ysgolion achos cynradd, sef, ysgol achos gynradd Caerdydd ac ysgol achos gynradd Rhondda Cynon Taf. Yn ogystal â'r pedair ysgol a ddewiswyd, cytunodd un ysgol uwchradd yn awdurdod lleol Caerfyrddin i gyfnod arsylwi o 5 gwern Gymraeg a chyfweiliadau, a chytunodd un ysgol uwchradd ac un ysgol gynradd yn awdurdod lleol Mynwy, ac un ysgol uwchradd yn awdurdod lleol Powys i'r ymchwilydd arsylwi un wers Gymraeg a chyfweiliad. Galwyd yr ysgolion hyn yn *ysgolion atodol*; hynny yw, ysgolion cynradd ac uwchradd sydd yn debyg i'r ysgolion achos yn yr ystyr eu bod yn perthyn i gategori 'Saesneg yn bennaf' o safbwynt darpariaeth Gymraeg. Penderfynwyd, felly, cynnal gwaith ymchwil mewn ysgolion a oedd yn atodol i'r prif ysgolion achos er mwyn cynnig darlun mwy eang o addysg Gymraeg mewn ysgolion cyfrwng-Saesneg. Trafodir y strategaeth a ddefnyddiwyd i ddewis yr ysgolion ymchwil ymhellach ym Mhennod 3.

Cynhwysodd y dulliau casglu data 50 awr o arsylwi di-gyfranogol a ddigwyddodd dros gyfnod o flwyddyn ynghyd â chyfweliadau lled-strwythuredig â phob athro/athrawes a arsylwyd.

## **1.6 Arwyddocâd yr ymchwil**

Dros yr hanner can mlynedd diwethaf bu ystod o dueddiadau newydd a newidiadau methodolegol i faes dysgu ac addysgu I2. Nod eithaf mwyafrif y rhaglenni I2 yw datblygu hyfedredd llafar a chymhwysedd yn y pedwar sgil ieithyddol: gwrando; siarad; darllen ac ysgrifennu. Fel y soniwyd eisoes, ar sgiliau llafar mae'r pwyslais yn y Cwricwlwm Cenedlaethol; hynny yw, ar hyn o bryd, mae 70% o asesiad lefel y pwnc ar ddiwedd CA2, a 60% ar ddiwedd CA3, yn seiliedig ar berfformiad llafaredd.

Penderfynwyd peidio â mesur i ba raddau mae'r ddarpariaeth Gymraeg yn CA2 a CA3 yn gymwys i ddatblygu CC y disgyblion ar sail canlyniadau *asesiadau athrawon* ar ddiwedd y Cyfnodau Allweddol. Ceisiau asesuadau llafar, drwy sgyrsiau a chyfweliadau, efelychu defnydd iaith naturiol mewn sefyllfaoedd cymdeithasol dilys. Fodd bynnag, mae modd paratoi yn drylwyr ar eu cyfer. O ganlyniad, rhaid ystyried i ba raddau mae'r asesuadau yn adlewyrchu gallu'r dysgwyr i ymarfer, adolygu a pharatoi yn hytrach na'u hyfedredd 'naturiol' yn yr iaith. Yn hytrach, archwiliwyd amodau gwersi Cymraeg I2 i fesur i ba raddau y mae'r addysgeg a fabwysiedir mewn ysgolion cyfrwng-Saesneg yn ymgorffori egwyddorion y Cyrchddull Cyfathrebol cyfredol er mwyn datblygu sgiliau cyfathrebol y disgyblion a chynhyrchu siaradwyr yr iaith.

Amlygir pwysigrwydd cyfathrebu fel sgil trawsgwricwlaidd yn nogfen *Fframwaith sgiliau ar gyfer dysgwyr 3 i 19 oed yng Nghymru* (LIC, 2009b, t. 23):

Bydd dysgwyr yn datblygu eu sgiliau cyfathrebu ar draws y cwricwlwm trwy sgiliau llafaredd, darllen, ysgrifennu a chyfathrebu ehangach. Mewn Cymraeg ail iaith, bydd pob tasg yn cynnig cyfleoedd i ddatblygu un neu fwy o'r sgiliau hyn. Byddan nhw'n dysgu sut i gyfathrebu'n effeithiol mewn amrywiaeth o sefyllfaoedd ac at amrywiaeth o ddibenion. Wrth i'w hyder gynyddu, byddan nhw'n defnyddio cystrawennau mwy cymhleth ac yn dod yn fwy annibynnol ar yr athro neu'r athrawes (LIC, 2009b, t. 23).

Gellir disgwyl i raglen I2 sydd yn anelu at ddatblygu sgiliau cyfathrebol y dysgwyr osod iaith mewn cyd-destun sydd yn berthnasol i'w hamgylchfyd diwylliannol er mwyn meithrin rhyngweithio ystyrlon at ddibenion pwrpasol. Caniataodd dulliau casglu data'r ymchwil i'r ymchwilydd wneud cofnod systematig o nodweddion gwersi Cymraeg er mwyn dirnad i ba raddau y mae'r addysgeg yn addas at ddatblygu CC y disgyblion.

Y bwriad yw y byddai canlyniadau'r ymchwil yn cyfrannu at ac yn cefnogi strategaethau i godi safonau dysgu ac addysgu'r Gymraeg mewn ysgolion cyfrwng-Saesneg. Yn ogystal, drwy arsylwi manwl a chanolbwyntiedig o wersi, cynigia'r canlyniadau bersbectif amgen o wersi Cymraeg o'i gymharu ag adroddiadau'r LIC ac Estyn. Heblaw am hynny, cynigia'r gwaith ymchwil hefyd gyfle i athrawon y maes wneud sylwadau ynglŷn â'r rhwystrau cyd-destunol y maent yn eu hwynebu. Disgwylir i'r gwaith ymchwil fod o ddiddordeb i ymarferwyr y maes yn y sector cynradd ac uwchradd ynghyd â'r sector hyfforddi athrawon cychwynnol, a rhanddeiliaid eraill y maes. Pwysleisir nad diben y gwaith ymchwil hwn yw cyffredinoli i'r boblogaeth darged; hynny yw, yr ysgolion cyfrwng-Saesneg yn eu cyfanrwydd. Fodd bynnag, caniatâ'r canlyniadau i'r ymchwilydd gyffredinoli i'r ysgolion a gyfranogodd yn yr astudiaeth hon a gwneud casgliadau a allai fod yn berthnasol i ysgolion eraill cyfrwng-Saesneg. Yn ogystal, bwriedir i elfennau o'r astudiaeth fod o ddiddordeb i ymarferwyr ieithoedd modern tramor ac ymarferwyr y maes Cymraeg i Oedolion. Llunnir

argymhellion tymor-byr a hir-dymor yn seiliedig ar ganlyniadau'r gwaith ymchwil. Cynigir argymhellion ynglŷn â sut i addasu'r ddarpariaeth Gymraeg mewn ysgolion cyfrwng-Saesneg yn seiliedig ar amgylchiadau dysgu sydd yn meithrin sgiliau cyfathrebol er mwyn cynhyrchu siaradwyr yr iaith.

## **1.7 Cynllun y traethawd**

Dechreuwyd y bennod hon drwy gyflwyno cyd-destun yr ymchwil ynghyd â thrafod y rhesymwaith sydd yn sail iddo. Trafodwyd yr amcanion ac amlinellwyd y cynllun methodolegol a fabwysiadwyd i'w gynnal. Yn olaf, trafodwyd arwyddocâd yr ymchwil i'r maes.

Trefnir gweddill y traethawd ar draws saith pennod. Bydd Pennod 2 yn adolygu llenyddiaeth y maes drwy drafod darpariaethau dysgu ac addysgu I2 a ffactorau affeithiol sydd yn effeithio ar ddatblygu dwyieithrwydd. Ym Mhennod 3, cyflwynir y cynllun a ddewiswyd i gynnal yr ymchwil. Ym Mhennod 4, trafodir cyd-destun yr ymchwil gan gynnwys y ddarpariaeth gyfrwng-Cymraeg yng Nghymru, y cwricwlwm Cymraeg I2 yng Nghyfnodau Allweddol 2 a 3 yn ogystal â chyflwyno cyd-destun yr ysgolion a gyfranogodd. Ym Mhennodau 5, 6 a 7 cyflwynir canlyniadau'r gwaith ymchwil yn seiliedig ar ddata cynllun COLT, Teipoleg o weithgareddau gwersi Cymraeg ail iaith, Continwmm Cyfathrebol Littlewood (2004), cyfweiliadau lled-strwythuredig a nodiadau ansoddol y gwaith maes. Dadansoddir y canlyniadau'n fwy manwl ym Mhennod 8 yn ogystal â chynnig argymhellion yn seiliedig ar ganlyniadau'r ymchwil.

## **Pennod 2: Adolygiad Llenyddiaeth**

### **2.1 Cyflwyniad i'r bennod**

Diben y bennod hon yw trafod y cyd-destun damcaniaethol ac agweddau ar ddysgu ac addysgu I2 sydd yn berthnasol i amcanion yr astudiaeth. Maes eang yw dysgu ac addysgu I2 ac, o ganlyniad, bu rhaid cyfyngu'r drafodaeth i'r cysyniadau mwyaf nodedig. Egyr y bennod drwy drafod darpariaethau addysg ddwyieithog a'u deilliannau ieithyddol disgwylidig. Â'r bennod yn ei blaen i drafod addysgeg I2 o fewn cyd-destun hanesyddol, o'r cyfnod Gramadeg-Cyfieithu i'r presennol. Yn dilyn, tynnir sylw at y ffactorau affeithiol sydd yn gallu effeithio ar ddeilliannau dysgu I2; yn anad dim, cymhelliant, agwedd, gwybyddiaeth, ffactorau affeithiol ac oedran, a'u harwyddocâd i gyd-destun dysgu Cymraeg I2.

### **2.2 Addysg ddwyieithog**

Term anodd ei ddiffinio yw 'dwyieithrwydd'. Gall y term olygu gwahanol bethau i wahanol bobl. Dywed Baetens-Beardsmore (1982, t. 1): "bilingualism as a term has open-ended semantics." Dwyieithrwydd "cynhyrchiol", "goddefol", "cydamserol", "cytbwys" yw rhai o'r termau a ddefnyddir i ddiffinio dwyieithrwydd unigolion. Yn syml, golyga dwyieithrwydd y gallu i ddefnyddio dwy iaith, ond nid yw hynny'n disgrifio lefel y cymhwysedd sydd ei angen yn y ddwy iaith. Wrth ystyried y pedwar sgil ieithyddol (siarad, gwranddo, darllen ac ysgrifennu) mae nifer o sefyllfaoedd posibl megis y gallu i siarad ond nid i ysgrifennu, y gallu i ddarllen ond nid i siarad ynghyd â'r gallu i ddeall sgwrs anffurfiol ond nid darlith academaidd (Baker, 2011). Rhaid hefyd ystyried amrywiaeth y peuoedd y caiff ieithoedd eu defnyddio ynddynt, megis y cartref, y gymuned, y gwaith a.y.b.

Mae modd i gymhwysedd mewn un iaith fod yn ddigon cryf i'w defnyddio mewn amgylchiadau cymdeithasol, ond nid i'w defnyddio mewn amgylchiadau proffesiynol.

Wrth reswm, caiff amgylchfyd caffael iaith unigolion ddylanwad mawr ar eu deilliannau ieithyddol ac, o ganlyniad, defnydd yr iaith honno. O'r herwydd, mae darpariaethau dysgu I2 a'u deilliannau ieithyddol disgwylidig yn allweddol i'r adolygiad llenyddol hwn. Er mwyn cysyniadu'r amrediad o raglenni iaith ledled y byd yn ôl eu cyd-destunau, amcanion a'u deilliannau ieithyddol, ffurfiwyd teipoleg o addysg ddwyieithog gan nifer o academyddion (Mackey, 1970; Baker, 1993a, 2006, 2011; Skutnabb-Kangas, 2000; García, 2009).

Gellir trafod amcanion a deilliannau ieithyddol addysg ddwyieithog drwy ddefnyddio'r diffiniadau ychwanegus (additive) a didynnus (subtractive) a gyflwynodd Lambert (1974). Cyfeiria'r term ychwanegus at gyd-destun addysg sydd yn hybu a datblygu dwyieithrwydd; hynny yw, ni ddisgwylir i'r iaith ychwanegol ddisodli'r iaith gyntaf (I1). Ar y llaw arall, cyfeiria'r term didynnus at gyd-destun addysg sydd â deilliannau iaith uniaith (ar gyfer plant iaith leiafrifol fel arfer); hynny yw, disgwylir i'r iaith ychwanegol ddisodli'r iaith gyntaf (I1) gyda I2 fwyafrifol. Defnyddia García (2009) y fformiwla;  $I1 + I2 = I1 + I2$  i ddynodi addysg ychwanegus a;  $I1+I2-I1 = I2$  i ddynodi addysg ddidynnus.

Fodd bynnag, dadleua García (2009) fod y termau ychwanegus a didynnus ag ideoleg monoglossig trwy fesur deilliannau ieithyddol yn ôl normau uniaith.

Maentumia fod deilliannau dwyieithog yn cael ei fesur o safbwynt uniaith. Yn ôl García (2009, t. 116): "This theoretical framework also has a monoglossic



orientation, working towards the development of the students' bilingualism according to two monolingual standards, and views this bilingualism as an enrichment possibility." Er mai nod cyd-destun ychwanegus yw 'dwyieithrwydd', caiff y ddwy iaith eu mesur yn ôl safonau uniaith ac, o ganlyniad, gellir disgrifio'r dwyieithrwydd hwnnw fel unieithrwydd dwbl. Cadarnha Baker (2011, t. 9) y safbwynt hwn: "Some teachers, administrators and politicians look at the bilingual as two monolinguals in one person." O ganlyniad, teimla García (2009, t. 142) nad yw'r termau ychwanegus a didynnus yn llwyddo i gyfleu cymhlethdod ieithyddol byd-eang yr 21ain ganrif:

But the subtractive and additive models of bilingualism have proven to be inadequate to describe the linguistic complexity of the 21<sup>st</sup> century. On the one hand, the additive model insists on developing a second full language that could be assessed entirely on its own, that is, it results in double monolingualism. On the other hand, both models, start with, or end in, monolingualism, naming one language as clearly the first, and the additional one as the second (García, 2009, t. 142).

Pwynt y trafoda Lewis (2011, t. 82) wrth adolygu addysg ddwyieithog yng

Nghymru o fewn cyd-destun rhyngwladol:

mae yna gytundeb cynyddol yn ddiweddar bod y modelau traddodiadol a ddadansoddwyd ac a drafodwyd mor helaeth dros y deugain mlynedd diwethaf yn annigonol yn yr unfed ganrif ar hugain: mae angen llunio modelau sy'n adlewyrchu'r llithrigrwydd ieithyddol sydd ar waith mewn dosbarthiadau o ganlyniad i'r trawsieithu sy'n nodweddiadol o ddosbarthiadau dwyieithog heddiw. Yn sicr, mae angen mwy o ymchwil i ddulliau addysgu amlieithog, yn arbennig yng nghyd-destun sefyllfaoedd lle mae iaith leiafrifol ac iaith fwyafrifol yn bodoli ochr yn ochr â'i gilydd yn y dosbarth, fel yn achos y Gymraeg a'r Saesneg (Lewis, 2011, t. 82).

Defnyddia García (2009) y termau dwyieithrwydd dychweliadol (recursive) a deinamig (dynamic) er mwyn cyfleu ideoleg fwy heteroglosig ei natur. Cyfeiria dwyieithrwydd dychweliadol at adfywiad iaith yn seiliedig ar iaith sydd eisoes yn bodoli yn y gymdeithas i raddau amrywiol. Dywed García (2009, t. 143): "In these cases, the development of the community's mother tongue is not a simple

addition that starts from a monolingual point, because the ancestral language continues to be used in traditional ceremonies and by many in the community to different degrees.” Trafoda García ysgolion trochi Kura Kaupapa Māori yn Seland Newydd a'r rhaglenni trochi Kula Kaiapuni Hawai'i fel enghreifftiau o addysg ddwyieithog ddychweliadol yn seiliedig ar gymunedau brodorol sydd wedi dioddef colled iaith eithafol o ganlyniad i ormes wleidyddol.

Ar y llaw arall, cyfeiria dwyieithrwydd dynamig at y gallu i gyfathrebu mewn sawl iaith i raddau amrywiol fel yn achos cyfandiroedd amlieithog megis Asia ac Africa: “Dynamic bilingualism refers then to the varying degrees of abilities and uses of multiple language practices needed for people to cross physical or virtual borders” (García, 2009, t. 144). Disgrifia'r termau dychweliadol a deinamig ddwyieithrwydd yn ôl gallu unigolyn i ddefnyddio ieithoedd fel ffynhonnell at ddibenion ffwythiannol.

O ganlyniad, caniateir i siaradwyr symud rhwng ieithoedd fel cyfrwng cyfathrebu cyfiawn a dilys. Dynoda García (2009, t. 148):

Seen from a bilingual and heteroglossic angle, and not a monolingual and monoglossic one, the term code switching loses meaning, as students and teachers accept and adopt translanguaging practices that enable them to function effectively, and educate and be educated (García, 2009, t. 148).

Cefnoga Flores a Schissel (2014, tt. 454-479) y pwynt hwn:

Rather than expecting emergent bilinguals to perform idealized monolingual language practices, a dynamic approach to bilingualism takes as its starting point the fluid language practices or translanguaging that bilingual communities engage in on a daily basis. In other words, instead of seeing language blending, mixing, and co-existing as a problem that needs to be eliminated, dynamic bilingualism positions these fluid language practices as legitimate forms of communication that enable emergent bilinguals to develop metalinguistic awareness that can be used as a starting point in adding new

language practices to their linguistic repertoires (Flores a Schissel, 2014, tt. 454-479).

Y term Cymraeg ar gyfer 'translanguaging' y cyfeiria García ato uchod yw *trawsieithu*. Term a fathodd Cen Williams i ddisgrifio'r cysyniad o dderbyn gwybodaeth mewn un iaith a'i throsglwyddo i iaith arall (Lewis, 2011).

Cydnabyddir yn fwyfwy yn y blynyddoedd diweddar werth trawsieithu fel dull dysgu ac addysgu effeithiol. Mae elfen drawsieithu yn perthyn i nifer o arholiadau iaith erbyn hyn megis Tystysgrif Sgiliau Iaith y Coleg Cymraeg Cenedlaethol lle gofynnir i ymgeiswyr ddarllen darn o erthygl yn y Saesneg a'i grynhoi i draean y darn gwreiddiol yn y Gymraeg. Dadleuir bod y sgil trawsieithu yn galluogi dysgwyr i gyrraedd dealltwriaeth ddyfnach ac ehangach o gynnwys pynciol drwy hawlio dealltwriaeth gadarn o ystyr testun er mwyn ei drosglwyddo i iaith arall (Lewis, 2011). Gwelir gwahaniaethau rhwng cysyniad gwreiddiol Cen Williams o drawsieithu a defnydd dwy iaith ochr yn ochr er mwyn trosglwyddo gwybodaeth o un iaith i'r llall, a chysyniad García o 'translanguaging'. Disgrifia García 'translanguaging' fel cyrchddull addysg ddwyieithog sydd yn hyrwyddo defnydd amlieithog yn y dosbarth. Yn ôl dyfniadau García (2009) a Flores a Schissel (2014) uchod, gellir dehongli 'translanguaging' fel dull cyfathrebu amlieithog. Dywed Menken a García (2010, t. 259): "translanguaging refers to the responsible use of hybrid language practices to educate and to enable effective communication in the classroom". Gair allweddol i'r dyfyniad hwn yw *cyfrifol* wrth ystyried trawsieithu yn y cyd-destun Cymreig. Hanfodol yw sicrhau defnydd ystyriol o iaith leiafrifol, fel yn achos y Gymraeg, ochr yn ochr ag iaith fwyafrifol yn yr ystafell ddosbarth er mwyn sicrhau ei bod yn cael ei gwarchod a'i datblygu'n gyfrifol.

Ymddengys, felly, fod defnydd ieithoedd ochr yn ochr o fewn yr ystafell ddosbarth wedi hen ennill ei blwyf erbyn hyn fel dull effeithiol o ddatblygu dealltwriaeth feta-ieithyddol a phynciol. Mae hyn yn mynd yn groes i arferion traddodiadol o wahanu ieithoedd megis yn achos addysg ddwyieithog ychwanegus a drafodwyd uchod.

Yng Nghymru, cynigir ystod o ddarpariaethau cyfrwng-Cymraeg a gaiff eu trafod yn fanwl ym Mhennod 4 yn ôl y ddogfen *Diffinio ysgolion yn ôl y ddarpariaeth cyfrwng Cymraeg* (LIC, 2007). Gellid disgrifio addysg gyfrwng-Cymraeg (ers sefydlu'r ysgol gynradd Gymraeg annibynnol gyntaf yn Aberystwyth yn 1939) fel ffenomen gynyddol gyda thwf rheolaidd yn y niferoedd sydd yn dewis addysg gyfrwng-Cymraeg i'w plant. Disgrifia Baker (1993b) y sefyllfa fel paradocs sydd yn groes i'r gostyngiad yn nifer siaradwyr y Gymraeg dros y ganrif ddiwethaf yn ôl data cyfrifiadau degawdol. Dywed (Baker, 1993b t. 152):

If the fate of Welsh medium education had followed the fate of the Welsh language in the last 100 years, it would have shown a pattern of decline and diminution. Rather than paralleling the decline of the language, Welsh medium education has recently grown and flourished (Baker, 1993b, t. 152).

Bwriad yr ysgolion Cymraeg yn wreiddiol oedd cynnig addysg gyfrwng-Cymraeg i siaradwyr brodorol yr iaith. Disgrifia Baker (1993a, 2006, 2011) y math honno o raglen iaith fel rhaglen dreftadaeth (heritage) neu gynhaliath (maintenance) a ffurf 'gref' o addysg ddwyieithog. Wrth i'r ddarpariaeth gyfrwng-Cymraeg ledu yn ystod ail hanner yr ugeinfed ganrif, felly hefyd y lledodd y diddordeb ymhlith rhieni di-Gymraeg. Erbyn heddiw, addysg i blant I1 a phlant I2 o dan yr un to yw 'addysg gyfrwng-Cymraeg'. Wrth gynrychioli rhaglen dreftadaeth i un garfan o blant, cynrychiola addysg gyfrwng-Cymraeg addysg drochi hefyd i nifer llethol o blant heddiw.

Yn yr un modd â'r rhaglen dreftadaeth neu gynhaliaeth, cyfeiria Baker (1993a, 2006, 2011) at y rhaglen drochi fel ffurf 'gref' o addysg ddwyieithog gyda nod ieithyddol o gynhyrchu unigolion dwyieithog a dau lythrennog. Disgwylir i blant mewn addysg drochi ddatblygu'r Gymraeg heb unrhyw niwed i'r Saesneg ac, felly, fe'i ystyrir yn gyd-destun dwyieithog *ychwanegus* ( $I1 + I2 = I1 + I2$ ) (García, 2009). Diffinnir addysg drochi gan Jones (1997, t. 103) fel: "addysg drwy gyfrwng iaith leiafrifol i blentyn yn siarad iaith fwyafrifol." Caiff yr iaith fwyafrifol ei haddysgu ar ôl y cyfnod trochi ac ni ddisgwylir i'r iaith darged ddisodli iaith y cartref ond, yn hytrach, i ychwanegu ati. Yn achos rhaglenni trochi yng Nghymru, caiff y plant eu trochi'n llwyr yn y Gymraeg o dair neu bump oed ac ni chaiff y Saesneg ei chyflwyno nes iddynt ddechrau yn CA2.

Fel y crybwyllwyd eisoes, cynrychiola addysg gyfrwng-Cymraeg addysg dreftadaeth i un garfan o blant ac addysg drochi i'r garfan arall. Fodd bynnag, dibynna i ba raddau yr addysgir y ddwy garfan ochr yn ochr â'i gilydd ar ddisbarthiad iaith yr ardal. Dros y blynyddoedd diweddar, mae'r twf yn niferoedd plant trochi wedi achosi pryderon ynghylch lles ieithyddol y ddwy garfan ynghyd â chymhlethdodau methodolegol i'r athrawon sydd yn eu haddysgu.

Edrydd Hickey (2001, t. 444) yn ei hymchwil i addysg drochi yn Iwerddon:

The mixing of native-speaker pupils with L2 learners in the immersion classroom presents both an opportunity and a challenge. While providing an opportunity for L2 learners to interact with native-speaker peers, it provides a challenge to educators to support and enrich the L1 language skills of the native speakers in a situation of language contact (Hickey, 2001, t. 444).

Awgryma Hickey (2001) fod cymysgu'r ddwy garfan yn gallu golygu mwy o awydd ar ran y garfan dreftadaeth i siarad yr iaith fwyafrifol, a llai o awydd gan y garfan drochi i siarad yr iaith darged wrth iddynt frwydro â lefelau isel o gymhwysedd. O ganlyniad, amlyga ymchwil Hickey (2001, t. 470) bwysigrwydd cynnal y garfan dreftadaeth gan nodi:

The future of minority languages is critically dependent on not only raising competence in the language among L2 learners, but also on maintaining and promoting its use by L1 speakers and between L1 and L2 children. It could be argued that, in the case of state-supported minority languages such as Irish, L2 learners, like the poor, are always with us. Unfortunately, the same assumption cannot be made about young L1 speakers of minority languages (Hickey, 2001, t. 470).

Wrth droi at les ieithyddol y garfan drochi, un feirniadaeth sydd yn parhau i fodoli yw methiant y plant i gyrraedd hyfedredd brodorol. Dadleuir bod plant trochi yn cyrraedd hyfedredd brodorol mewn sgiliau goddefol erbyn 11 oed. Fodd bynnag, ni chyrhaeddant yr un hyfedredd mewn sgiliau cynhyrchiol (Hickey, 2001; Johnstone, 2007; Baker, 2011). Cyfeiria Dodson (1995) at ddatblygiad fersiwn syml ar yr iaith darged gan blant mewn addysg drochi wrth iddynt ddatblygu 'rhyngiaith' (term a ddatblygodd Selinker (1972) a drafodir yn ddiweddarach yn y bennod) sydd yn y pen draw yn ffosileiddio.

Disgrifiodd Dodson (1995, t. 109) gaffaeliad iaith y plant trochi fel:

... a simplified form of the target language where pupils' use of vocabulary is limited, redundant language features are ignored, and many grammatical devices such as gender, number, tense, mutations, articles, etc. are avoided, eliminated or used wrongly, whilst at the same time a great deal of transfer from pupils' mother tongue causes interference (Dodson, 1995, t. 109).

Argymhellir gan sawl un (Genesse, 1994; Swain a Lapkin, 2002; Baker, 2011) y dylai ysgolion roi mwy o ffocws ar gywirdeb iaith i blant trochi gan haeru bod gormod o bwyslais ar gynnwys pynciol. Ymddengys, felly, nad yw trochiad yn

yr iaith darged o angenrheidrwydd yn datblygu cymhwysedd gramadegol plant mewn addysg drochi.

Er hynny, teg yw honni bod cefnogaeth gref ymhlith academyddion ac addysgwyr i addysg drochi, er gwaethaf gwendidau mewn sgiliau cynhyrchiol ac yng nghywirdeb iaith y disgyblion. Disgrifia Baker (2011, t. 243) addysg drochi fel “education experiment of unusual success and growth.” Yn wir, nodu Johnstone (2007, t. 22): “Most scholars in fact consider that the second-language outcomes of immersion programmes are impressive, provided it is recognised that they cannot turn children into native-speakers of the second language.” Cefnoga’r pwynt hwn safbwynt García (2009) ynglŷn â natur monoglossig rhaglenni ychwanegus sydd yn mesur dwyieithrwydd yn ôl normau siaradwyr *uniaith* yr ieithoedd hynny. Fel y trafodwyd eisoes, dadleua García (2009) fod rhaglenni trochi ychwanegus yn anelu at hyfedredd yn y ddwy iaith yn ôl normau uniaith. Dadleuir bod y pwynt hwn yn cyseinio ag ideoleg addysg gyfrwng-Cymraeg oblegid y disgwyliad sydd ar blant addysg drochi i gyrraedd hyfedredd yn y ddwy iaith sydd yn gyffelyb ag unigolion uniaith yr ieithoedd hynny; disgwyliad, yn ôl García (2009, t. 141) sydd yn gyffredin i’r gorllewin:

When seen through a western scholarly lens, monolingualism is routinely seen as the norm, and bilingualism is accepted only as a double monolingualism. As such, it is then monolingual and monoglossic language ideologies, policies and practices that are imposed by schools. As agents of the state, schools insist on monolingual practices silencing the ways in which bilingual children ‘language’, and thus limiting their educational and life opportunities. Even when bilingual programs are developed, schools often demand the total control of two bounded autonomous language systems instead of honouring and capitalizing on the children’s bilingual practices (García, 2009, t. 141).

Nid oes amheuaeth, felly, bod y rhaglen drochi yn llwyddo i gynhyrchu plant ‘dwyieithog’ ar yr amod na fesurir eu caffaeliad yn y Gymraeg yn ôl normau siaradwyr brodorol, hynny yw, *unieithrwydd dwbl*.

Rhaglen I2 briflif (mainstream) a ddarperir mewn ysgolion cyfrwng-Saesneg sydd yn llunio ffocws y gwaith ymchwil hwn. Dengys Tabl 2.1 isod deipoleg Baker (2011) o raglenni dwyieithog. Cyfeiria Baker (1993a, 2006, 2011) at raglenni I2 priflif fel ffurf 'wan' ar addysg ddwyieithog gan haeru mai dealltwriaeth gyfyngedig yn yr I2 yw deilliant mwyaf tebygol y mwyaf a ddilyn y fath raglen. Nodwedd rhaglen I2 briflif yw'r ffaith ei bod yn cael ei haddysgu fel *pwnc* ysgol sydd yn rhan o'r cwricwlwm. Yn achos ysgolion cyfrwng-Saesneg, yng Nghyfnodau Allweddol 2 a 3, caiff y Gymraeg ei chyflwyno fel *pwnc* sylfaen i bob plentyn nad ydynt yn derbyn addysg gyfrwng-Cymraeg ac, o ganlyniad, fe gwmp y rhaglen i gategori "mainstream" Baker (2011).



**Tabl 2.1: Teipoleg o raglenni dwyieithog**

(Addaswyd o Baker, 2011)

<b>MONOLINGUAL FORMS OF EDUCATION FOR BILINGUALS</b>				
<b>Type of Program</b>	<b>Typical Type of Child</b>	<b>Language of Classroom</b>	<b>Societal and Educational Aim</b>	<b>Aim in Language Outcome</b>
Mainstreaming / Submersion (Structured Immersion)	Language Minority	Majority Language	Assimilation / Subtractive	Monolingualism
Mainstreaming / Submersion with Withdrawal Classes / Sheltered English / Content-based ESL	Language Minority	Majority Language with 'Pull-out' L2 lessons	Assimilation / Subtractive	Monolingualism
Segregationalist	Language Minority	Minority Language (forced, no choice)	Apartheid	Monolingualism
<b>STRONG FORMS OF BILINGUAL EDUCATION FOR BILINGUALISM AND BILITERACY</b>				
<b>Type of Program</b>	<b>Typical Type of Child</b>	<b>Language of Classroom</b>	<b>Societal and Educational Aim</b>	<b>Aim in Language Outcome</b>
Immersion	Language Majority	Bilingual with initial emphasis on L2	Pluarlism and Enrichment. Additive	Bilingualism and Biliteracy
Maintenance / Heritage Language	Language Majority	Bilingual with emphasis on L1	Maintenance, Pluralism and Enrichment. Additive	Bilingualism and Biliteracy
Two Way / Dual Language	Mixed Language Minority & Majority	Minority and Majority	Maintenance, Pluralism and Enrichment. Additive	Bilingualism and Biliteracy
Mainstream Bilingual	Language Majority	Two Majority Languages Pluralism	Maintenance, Pluralism and Enrichment. Additive	Bilingualism
<b>WEAK FORMS OF BILINGUAL EDUCATION FOR BILINGUALS</b>				
<b>Type of Program</b>	<b>Typical Type of Child</b>	<b>Language of Classroom</b>	<b>Societal and Educational Aim</b>	<b>Aim in Language Outcome</b>
Transitional	Language Minority	Moves from minority to majority language	Assimilation / Subtractive	Relative Monolingualism
<b>Mainstream with Foreign Language Teaching</b>	<b>Language Majority</b>	<b>Majority Language with L2/FL lessons</b>	<b>Limited Enrichment</b>	<b>Limited Bilingualism</b>
Separist	Language Minority	Minority Language (out of choice)	Detachment / Autonomy	Limited Bilingualism

Bu darpariaeth I2 briflif drwy newidiadau mawr dros y ganrif ddiwethaf yn seiliedig ar ddylanwadau ieithyddion, addysgwyr, seicolegwyr a gwleidyddion. Maes eang a chyferbyniol yw addysgeg rhaglenni I2 priflif. Try'r bennod yn awr at drafod cyrchddulliau a damcaniaethau dysgu I2 sydd wedi dylanwadu ar addysgeg raglenni I2 priflif, boed yr iaith darged yn iaith fwyafrifol a thramor neu leiafrifol fel yn achos addysg Gymraeg I2 mewn ysgolion Saesneg.

## 2.3 Addysgeg ail iaith

### 2.3.1 Termau

Cyn cyflwyno hanes addysgeg I2, trafodir ystyr y termau a ddefnyddir yn y maes, yn aml fel termau sydd yn gyfystyr â'i gilydd. Ysgogodd Anthony (1963, t. 63) drafodaeth am yr hyn a ddisgrifiodd fel "overlapping terminology" a ddefnyddir ym maes addysgu I2. O ganlyniad, cyflwynodd Anthony (1963) fframwaith er mwyn gwahaniaethu rhwng y termau cyrchddull (approach), dull (method), a thechneg (technique). Cyfeiria'r term *cyrchddull* at set o "correlative assumptions" sydd yn ymdrin â natur iaith a natur addysgu a dysgu iaith. Cyfeiria *dull* ar y llaw arall at y dull gweithredu sydd yn seiliedig ar y *cyrchddull* dewisedig. Yn ôl ei fframwaith mae'n bosib i un *cyrchddull* fod yn sail i sawl *dull*; er enghraifft, y Dull Clyw-Weledol a'r Dull Llafar sydd ill dau yn perthyn i'r un cyrchddull damcaniaethol. Yn olaf, cyfeiria *techneg* at y prosesau addysgu ar lawr yr ystafell ddosbarth sydd yn gallu amrywio yn ôl ffactorau cyd-destunol. Disgrifia Anthony (1963, t. 63) ei fframwaith fel rhywbeth hierarchaidd: "The arrangement is hierarchical. The organizational key is that *techniques* carry out a *method* which is consistent with an *approach*."

Addaswyd fframwaith Anthony (1963) gan Richards a Rodgers (1982). Fel Anthony (1963), cyflwynasant (Richards a Rodgers, 2001, t. 37) fframwaith hierarchaidd tair rhan gan gynnwys cyrchddull, cynllun (design) a, gweithdrefn (procedure): “Thus, a method is theoretically related to an approach, is organizationally determined by a design, and is practically realized in procedure”. Defnyddia Richards a Rodgers (1982; 2001) y term *cyrchddull* yn yr un modd ag Anthony (1963) i ddiffinio natur iaith yn ôl safbwyntiau damcaniaethol strwythurol, ffwythiannol a rhyngweithiol ynghyd â damcaniaethau dysgu I2. Defnyddir y term *cynllun* i ddisgrifio'r maes llafur, y gweithgareddau, rôl y dysgwyr, rôl yr ymarferwyr a'r deunyddiau dysgu. Yn olaf, cyfeiria *gweithdrefn* at y modd y gweithredir y *cyrchddull* a'r *cynllun* ar lawr yr ystafell ddosbarth.

Yn ddiweddarach, bu'r cysyniad o *ddull* yn sail i drafodaeth eang (Pennycook, 1989; Prabhu, 1990; Kumaravadivelu, 1994). Dywedasant fod y cysyniad o *ddull* yn rhwystro creadigrwydd yr athro. Ysgogodd diffiniad *ôl-ddull* Kumaravadivelu (2006) drafodaeth bellach am ystyr y term *dull*, a defnyddiodd y term i gyfeirio at ddull penodol wedi ei drefnu a'i gysyniadu gan arbenigwyr y maes, a'r term *methodoleg* i gyfeirio at yr hyn mae ymarferwyr yn ei wneud yn yr ystafell ddosbarth.

Fodd bynnag, mae'n werth ystyried mai bwriad gwreiddiol Anthony (1963), a Richards a Rodgers (1982) oedd cyflwyno fframwaith a fyddai'n cynnig cysondeb ar lefel disgrifiadol yn y maes. Yn y traethawd hwn felly, defnyddir y term *cyrchddull* yn yr un modd ag Anthony (1963), Richards a Rodgers (1982; 2001) ac fel y'i defnyddir yn fwy diweddar gan Brown (2002) i gyfeirio at

ddamcaniaeth iaith a dysgu I2. Defnyddir y term *dull* yn yr un modd ag Anthony (1963) i gyfeirio at gynllun gweithredu'r *cyrchddull*. Defnyddir y termau hyn at ddibenion terminoleg yn unig oblegid eu cydnabyddiaeth yn y maes.

### **2.3.2 Cefndir**

Gellid rhannu hanes addysgeg I2 brifliff yn dri chyfnod (Kumaravadivelu, 1994; Richards a Rodgers 2001; Hashemi, 2011). Cyfeiria Hashemi (2011) at y cyfnodau hyn fel Y Cyfnod Llwyd (The Grey Era), Y Cyfnod Du a Gwyn (The Black and White Era) a'r Cyfnod Lliwgar (The Colourful Era).

Y cyfnod cyntaf a'r cyfnod y cyfeiria Hashemi (2011) ato fel Y Cyfnod Llwyd yw rhwng y 14eg ganrif a'r 19eg ganrif hwyr lle bu addysgu ieithoedd yn seiliedig ar ganfyddiadau, profiad a barn bersonol yr athro (Hashemi, 2011). Ceisiodd ymarferwyr ddarganfod y technegau mwyaf effeithiol o ddysgu iaith wrth i'r Saesneg ledu trwy gydol y 17eg a'r 18fed ganrif a gwelwyd datblygiad y Dull Gramadeg-Cyfieithu yn ystod y cyfnod hwn.

Erbyn diwedd y 19eg ganrif roedd y chwilota am ddulliau addysgu I2 wedi'i hen sefydlu. Gelwir y cyfnod hwn Y Cyfnod Du a Gwyn oblegid y dulliau penodedig a gyflwynwyd yn seiliedig ar ddamcaniaethau gwyddonol ac ieithyddol. Dyma gyfnod 'y dulliau'. Disodlwyd y Dull Gramadeg-Cyfieithu gan gyrchddull damcaniaethol Ymddygiadaeth (Behaviourism) fel y cyrchddull rhagosodedig yn ystod y cyfnod hwn. Gwelwyd dyfodiad dulliau prifliff, iaith-gyfeiriedig megis y Dull Clyw-Weledol a'r Dull Llafar yn ogystal â dulliau amgen megis y Dull Naturiol, Dysgu Cymunedol, Awgrymeg a Dadawgrymeg, Ymateb Corfforol Cyflawn a'r Dull Distaw. Er bod nifer fawr o ddatblygiadau yn ystod y cyfnod hwn ym maes ieithyddiaeth, ieithyddiaeth-gymdeithasol a seicoleg, gellir

disgrifio'r dulliau eu hunain yn ddu a gwyn o safbwynt eu hegwyddorion dysgu I2 a sut i'w cymhwyso i'r ystafell ddosbarth drwy dechnegau penodedig a systematig. Ni chaniataodd y dulliau hyn fawr o greadigrwydd i'r athro/athrawes, ond cynigiasant strwythur ac eglurder methodolegol ynglŷn â sut i'w gweithredu ar lawr yr ystafell ddosbarth.

Gellid olrhain dechreuad Y Cyfnod Lliwgar i ddyfodiad y Cyrchddull Cyfathrebol a rhaglenni I2 sydd yn ei gefnogi yn seiliedig ar ddamcaniaethau CC (Hashemi, 2011; Richards 2006). Dengys Ffigwr 2.2 isod (addaswyd o Kumaravadivelu, 2006) ddatblygiad addysgeg I2 o Ymddygiadaeth ac Ieithyddiaeth Strwythurol i'r Cyrchddull Cyfathrebol, ac, yn fwy diweddar, i raglenni Dysgu Iaith trwy Gynnwys Pynciol yn seiliedig ar egwyddorion y Cyrchddull Cyfathrebol a Lluniadaeth.

**Tabl 2.2: Categoriâu dulliau dysgu ail iaith**

(Addaswyd o Kumaravadivelu, 2006)

Method	Theoretical assumptions	Organisational pattern	Classroom procedure
<b>Language-centered methods</b>	Planned preoccupation with linguistic systems of the target language will automatically lead to communicative use. Language learning is largely intentional.	Preselect, pre-sequence and pre-package discrete items explicitly focusing on grammar and vocabulary.	Present pre-packaged items, help learners to practice and to demonstrate linguistic knowledge/ability. Induce intentional learning.
<b>Learner-centered methods</b>	Planned preoccupation with linguistic and pragmatic systems of the target language will automatically lead to communicative use. Language learning is largely intentional.	Preselect, pre-sequence and pre-package discrete items explicitly focusing on grammar, vocabulary and functional categories as per learner needs, wants and situations.	Present prepackaged items, help learners to practice and to demonstrate linguistic and pragmatic knowledge/ability. Induce intentional learning.
<b>Learning-centered methods</b>	Planned preoccupation with communicative use will automatically lead to the internalisation of linguistics as well as pragmatic systems of the target language. Language learning is largely incidental.	Preselect topics and tasks focusing on their potential to promote comprehensible input and message-orientated activity. Allow language to emerge from the activity itself.	Present topics and tasks, help learners to carry out activities and to demonstrate communicative ability using the language knowledge they “pick up.” Induce incidental learning.

Trafoda rhan nesaf y bennod hon hanes addysgeg I2 o Gyfnod Llwyd Hashemi (2011) i'r presennol. Hynny yw, o ddulliau iaith-gyfeiriedig i ddulliau dysgu-ganolog Kumaravadivelu (2006).

### 2.3.3 Y Dull Gramadeg-Cyfeithu

Y prif ddull a ddefnyddid trwy gydol yr 19eg ganrif hyd at ddechrau'r 20fed ganrif i ddysgu I2 oedd y Dull Gramadeg-Cyfeithu. Pwysleisiai'r dull feistroli cymhwysedd gramadegol mewn Groeg a Lladin trwy gyfrwng tasgau cyfieithu yn seiliedig ar lenyddiaeth glasurol (Talfryn, 2001). Cyflwynid Groeg a Lladin fel ieithoedd marw ac, felly, ni welid unrhyw werth na diben at ddysgu'r iaith lafar (Talfryn, 2001). Yn ddiweddarach, pan gyflwynwyd ieithoedd modern tramor i'r

cwricwlwm, parhaodd y dull hwn fel dull cyfiawn o addysgu I2. O ganlyniad i'r diffyg pwyslais ar yr iaith lafar, ni lwyddai'r dysgwyr i gyrraedd unrhyw lefel o ddwyieithrwydd ffwythiannol (Baker, 1993a). Noda Cook (1996, t. 176) mai dysgu iaith fel pwnc academaidd oedd y Dull Gramadeg-Cyfieithu ac nid er mwyn defnyddio'r iaith at unrhyw bwrpas ffwythiannol y tu allan i'r ystafell ddosbarth: "Ostensibly it is language teaching with individual goals aimed primarily at the learning of the L2 as an academic subject, in other words, at the creation of linguistic competence, language knowledge, in students' minds." Yn ôl Cook (1996), dull addas hyd heddiw yw'r Dull Gramadeg-Cyfieithu i unigolion neu gymdeithas sydd yn gweld dealltwriaeth academaidd fel nod i ddysgu I2.

Ar ddechrau'r 20fed ganrif, wrth i nifer o ieithyddion ac ymarferwyr ddechrau gwrthwynebu'r Dull Gramadeg-Cyfieithu, cyflwynwyd y Dull Union neu'r Dull Naturiol yn seiliedig ar ddysgu iaith yn naturiol trwy ddefnydd helaeth o'r iaith darged a'r cysyniad o drochi. Dylanwadwyd ar y dull hwn gan broses plentyn yn dysgu I1, a cheisiwyd ailadrodd y broses honno o fewn yr ystafell ddosbarth gan osgoi unrhyw ddefnydd o'r iaith frodorol. Bu'r dull hwn yn ddylanwadol iawn wrth addysgu ieithoedd modern tramor ac, yng Nghymru, i addysgu'r Gymraeg fel I2, ond methai ddylanwadu'n sylweddol oherwydd y gwahaniaeth mawr rhwng yr iaith lafar naturiol a ddefnyddiai siaradwyr brodorol a'r iaith lenyddol a ddefnyddid yn yr ystafell ddosbarth (Talfryn, 2001). O ganlyniad i'r pwyslais aruthrol a roddid ar yr iaith darged ac, felly, ar hyfedredd iaith yr athrawon, beirniadwyd y Dull Union gan Richards a Rodgers (2001, t. 13) am fod "the product of enlightened amateurism." Gellid dadlau mai addysg drochi oedd y Dull Union yn y bôn heb fantais oriau cyswllt dwys a chyd-destun dilys.

Yn y pendraw, gwendid mwyaf y Dull Union oedd ei fod yn seiliedig ar y rhagdybiaeth fod proses dysgu I2 yn debyg i ddysgu I1. Rhybuddia Cook (1996, t. 7) y dylid bod yn amheus iawn o fabwysiadu dulliau addysgu sydd yn seiliedig ar gymariaethau rhwng caffael I1 a chaffael I2, gan bwysleisio:

“Evidence about how the child learns a first language has to be interpreted with caution in L2 learning and seldom in itself provides a basis for language teaching.”

Er gwaethaf ei aflwyddiant, taniodd y Dull Union y diddordeb a ddilynodd mewn pwysigrwydd iaith fel cyfrwng *ffwythiannol* a gwelir ei ddylanwad mewn ymchwil a ddaeth yn ddiweddarach, megis yng ngwaith Krashen a Terrell (1988) a’u Dull Naturiol a drafodir yn ddiweddarach yn y bennod hon.

#### **2.3.4 Y Cyrchddull Strwythurol**

Y Cyrchddull Strwythurol a fu’n gyfrifol am ddymchwel y Dull Gramadeg-Cyfieithu ar ôl yr Ail Ryfel Byd. Bu cymariaethau rhwng caffael I1 a chaffael I2 yn nodwedd bwysig o leithyddiaeth Strwythurol. Gwneid ymchwil i strwythurau ieithyddol trosglwyddadwy rhwng yr I1 a’r I2, sef yr hyn a elwid yn drosglwyddiad positif (positive transfer) neu drosglwyddiad negyddol (negative transfer) (Crystal, 1987). Ymchwilid i’r berthynas rhwng yr I1 a’r I2 drwy astudiaethau ‘Contrastive Analysis’. Diben yr astudiaethau hyn oedd amlygu strwythurau’r iaith darged a fyddai’n debygol o achosi ymyrraeth drwy gymharu’r I1 â’r iaith darged yn seiliedig ar y rhagdybiaeth mai gwallau o ganlyniad i *ymyrraeth* yr I1 a godai yn unig (Ellis, 2008). Argymhellai’r ieithydd Americanaidd Charles Fries greu deunyddiau cymharol rhwng yr iaith frodorol (I1) a’r iaith darged (I2) er mwyn rhagweld y strwythurau iaith a achosai ymyrraeth a throsglwyddiad negyddol (Selinker, 1994).



Yn y pen draw datblygodd ymchwil caffael I2 yn faes annibynnol yn sgil damcaniaeth Rhyngiaith (Interlanguage) Selinker (1972). Yn ôl Selinker (1972), gellid disgrifio system ieithyddol dysgwr I2 fel system annibynnol. Cyseiniai damcaniaeth Rhyngiaith Selinker (1972) â'r 'Independent Grammars Assumption' a ddiffiniais I1 plentyn fel system ramadegol annibynnol ac nid fersiwn ddiffygiol o system ieithyddol oedolyn (Cook, 2010). Gan ddilyn yr un egwyddor, diffiniais Selinker (1972) wallau'r dysgwr fel rhan naturiol ac anhepgorol o ddysgu I2. At hynny, cyflwynodd Selinker (1972) y term Ffosileiddiad (Fossilization) i'w ddamcaniaeth er mwyn diffinio'r gwallau iaith hynny sydd yn datblygu fel rhan o'r *rhyngiaith* ac yn *ffosileiddio* fel nodwedd barhaol o iaith y dysgwr I2.

Law yn llaw â'r Cyrchddull Strwythurol, datblygwyd cyswllt rhwng dysgu I2 ac Ymddygiadaeth. Rhôl y Cyrchddull Strwythurol bwyslais ar yr iaith lafar yn seiliedig ar syniadau'r Ieithyddion Strwythurol am ddysgu strwythurau ieithyddol a'r seicolegwyr ymddygiadaeth am ddysgu trwy ymateb-cyflyredig (conditioned-response). Yn ôl yr ymddygydd, mae modd dileu unrhyw ymyrraeth neu drosglwyddiad negyddol rhwng yr I1 a'r I2 drwy ymarfer yn helaeth, dysgu ar gof, ac atgyfnerthu strwythurau cywir yr I2 (Crystal, 1987).

Cafodd rôl yr Unol Daleithiau yn yr Ail Ryfel Byd ddylanwad sylweddol ar fethodoleg addysgu I2. Comisiynodd Llywodraeth UDA brifysgolion i ddatblygu rhaglenni I2 er mwyn i gyflogai milwrol gyrraedd hyfedredd sgysiol mewn ieithoedd tramor mewn amser byr (Richards a Rodgers, 2001). O ganlyniad, datblygwyd yr 'Army Specialized Training Program', sef rhaglen yn seiliedig ar ddrilio sylweddol ac oriau cyswllt dwys a barai am ddwy flynedd gyda

chanlyniadau llwyddiannus. Fodd bynnag, ymddengys mai'r oriau cyswllt dwys a myfyrwyr cryf eu cymhelliad a oedd yn gyfrifol am lwyddiant y rhaglen.

Ysgogodd lansiad lloeren gyntaf y Rwsiaid ym 1957 ailfeddwl mawr mewn methodoleg addysgu ieithoedd modern tramor yn yr Unol Daleithiau er mwyn sicrhau eu bod nhw'n gallu cystadlu â datblygiadau gwyddonol gweddill y byd (Richards a Rodgers, 2001). O ganlyniad, gwelwyd datblygiad y Dull Clyw-Weledol yn ystod y cyfnod hwn yn seiliedig ar ddysgu strwythurau iaith trwy ddefnyddio sbardunau gweledol a chlywedol yn yr ymdrech i gymdeithasu proses dysgu iaith. Defnyddid labordai iaith i ymarfer deialogau a driliau yn unigol, a disgwyliid i ddysgwyr gynhyrchu iaith cyn ei defnyddio'n ysgrifenedig gyda phwyslais ar sgiliau cynhyrchiol dros sgiliau goddefol (Cook, 1996). Yn wahanol i'r Dull Gramadeg-Cyfieithu, ni ddisgwyliid i ddysgwyr ddeall eitemau ieithyddol unigol o fewn y strwythurau ond, yn hytrach, i ddwyn i gof y strwythurau iaith.

Y dull a ddatblygodd ym Mhrydain yn ystod y cyfnod hwn yn dilyn yr Ail Ryfel Byd a thrwy gydol y 1950au a'r 1960au oedd y Dull Llafar ac, yn ddiweddarach, y Dull Strwythurol-Llafar-Sefyllfaol (neu'r Dull Sefyllfaol) a oedd yn fwy ffwythiannol ei nod. Bu'r ieithyddwyr Harold Palmer ac A.S Hornby yn ddylanwadol yn ystod y cyfnod hwn, a cheisiasant ddatblygu sylfaen mwy gwyddonol ac egwyddorol i'r Dull Llafar yn dilyn y Dull Union (Talfryn, 2001). Yn sail i'r Dull Strwythurol-Llafar-Sefyllfaol oedd cyflwyno iaith trwy gyfres o strwythurau iaith a geirfa wedi'u graddio yn ôl eu cymhlethdod mewn cyd-destun sefyllfaol gyda ffocws ar y pedwar sgil ieithyddol; siarad, gwrando, darllen ac ysgrifennu (Prabhu, 1987; Talfryn, 2001). Yn ôl Celce-Murcia (1991),

a Richards a Rodgers (2001), prif nodweddion y Dull Strwythurol-Llafar-

Sefyllfaol oedd bod:

- pwyslais ar lafaredd;
- iaith yn cael ei hymarfer ar lafar cyn cyflwyno ymarferion darllen ac ysgrifenedig;
- pwyslais ar ddefnyddio'r iaith darged yn ystod cyfarwyddyd;
- yr eirfa yn ddefnyddiol ac yn gysylltiedig â'r sefyllfa;
- strwythurau iaith a geirfa yn cael eu graddio yn ôl eu cymhlethdod;
- strwythurau iaith yn cael eu hymarfer drwy sefyllfaoedd.

Crisiala Richards a Rodgers (2001, t. 6) hanfod y Dull Strwythurol-Llafar-

Sefyllfaol:

It was assumed that language learning meant building up a large repertoire of sentences and grammatical patterns and learning to produce these accurately and quickly in the appropriate situation. Once a basic command of the language was established through oral drilling and controlled practice, the four skills were introduced, usually in the sequence of speaking, listening, reading and writing (Richards a Rodgers, 2001, t. 6)

Un o brif nodweddion y Dull Strwythurol-Llafar-Sefyllfaol oedd y cylchred PPP

(Presentation, Practice, Production) a gynigiai strwythur adeiladol i wersi.

Golygai'r cylchred fod tair elfen i'r wers (Richards a Rodgers, 2001):

1. Cyflwyniad (Presentation): Cyflwyno strwythurau iaith a geirfa i'r disgyblion;
2. Ymarfer (Practice): Gosod ymarferion er mwyn ymarfer yr iaith a gyflwynwyd; er enghraifft, drwy ddril neu ymarferion disodli;
3. Cynhyrchiad (Production): Gosod ymarferion er mwyn i'r disgyblion gael cyfle i ddefnyddio'r strwythurau iaith; fel arfer, drwy ddefnyddio

gwybodaeth bersonol er mwyn datblygu eu rhuglder wrth ddefnyddio'r ffurfiau iaith a gyflwynwyd.

Yn ôl Richards a Rodgers (2001, t. 42), tueddai'r technegau ymarfer iaith a ddefnyddiwyd fel rhan o'r Dull Strwythurol-Llafar-Sefyllfaol gynnwys: "... guided repetition and substitution activities, including chorus repetition, dictation, drills, and controlled oral-based reading and writing tasks. Other oral-practice techniques [were] sometimes used, including pair practice and group work."

Dadleua Richards (2006, t. 47) fod elfennau o'r cylchred PPP yn bodoli hyd heddiw:

Many speaking or grammar-based lessons in contemporary materials, for example, begin with an introductory phase in which new teaching points are presented and illustrated in some way and where the focus is on comprehension and recognition. Examples of the new teaching point are given in different contexts. This is often followed by a second phase in which the students practice using the new teaching point in a controlled context using content often provided by the teacher. The third phase is a free practice period during which students try out the teaching point in a free context and in which real or simulated communication is the focus (Richards, 2006, t. 47).

Beirniadwyd y Cyrchddull Strwythurol yn y pendraw am ddiffyg gallu'r dysgwyr i gynhyrchu iaith yn naturiol neu ddefnyddio strwythurau iaith y tu hwnt i'r rhai hynny a fodelwyd ac a ddysgwyd yn ystod eu cyfarwyddyd. Sylweddolodd ymarferwyr I2 fod y Cyrchddull Strwythurol yn syrthio'n brin o'i ddisgwyliadau ymarferol. Gwelsant nad oedd y myfyrwyr yn gallu trosglwyddo'r sgiliau a afaeliasant ynddynt y tu mewn i'r ystafell ddosbarth i gyfathrebiad naturiol (Richards a Rodgers, 2001). Wrth drafod y Dull Strwythurol-Llafar-Sefyllfaol, dywed Prabhu (1987) na fu gallu'r disgyblion i ffurfio brawddegau cywir yn yr ystafell ddosbarth yn adlewyrchiad teg o'u gallu i'w ffurfio mewn cyd-destun gwahanol. Ymhellach, yng ngeiriau Prabhu (1987, t. 11): "...structural and

lexical grading led to an artificial and dull repetitiousness both in textbook materials and in classroom activity.”

Fel y soniwyd eisoes, herid syniadau'r seicolegwyr ymddygiadol a'r ieithyddion strwythurol yn y pen draw gan ddamcaniaeth Rhyngiaith Selinker (1972). Cafodd ei ddamcaniaeth effaith mawr ar addysgu I2 trwy ganiatáu rhyddid i athrawon fentro'r tu hwnt i'r ymarferion caeth strwythuredig yn seiliedig ar Ymddygiadaeth, gan osod y seiliau i'r mudiad *cyfathrebol*. Yn ogystal â Selinker (1972), tanseiliwyd damcaniaethau'r ymddygydd am ddysgu I2 hefyd gan y chwyldro Chomskyaidd a'i ddamcaniaethau meddyliaeth. Cyflwynodd Chomsky (1965) ei lyfr clasurol 'Syntactic Structures' a'i ddamcaniaeth 'Universal Grammar' yn seiliedig ar y datganiad bod ieithoedd yn cynnwys *egwyddorion* sydd yn gyffredinol i bob iaith a *pharmedrau* sydd yn amrywio rhwng ieithoedd. Yn ôl Chomsky (1965), diwerth yw dysgu iaith yn seiliedig ar ddysgu ymwybodol o strwythurau ieithyddol gan fod 'Universal Grammar' yn rhywbeth anymwybodol, sef y gallu i adfer gwybodaeth ramadegol gynhenid a dysgu unrhyw iaith. Crynhoir syniadau Chomsky yn effeithiol gan Baker (1993a, t. 217, *pwyslais yn y gwreiddiol*): "Chomsky emphasised the abstract, mentalist and universal nature of rules that underlie an individual's language competence. A child is endowed with a **language-acquisition** device that comprises innate knowledge of grammatical principles."

Cydnabyddir mai'r syfliad paradeim a sbardunodd Noam Chomsky ynghyd â dyfodiad y Cyrchddull Cyfathrebol a oedd yn gyfrifol am ddymchwel y Cyrchddull Strwythurol. Fodd bynnag, fel y crybwyllwyd eisoes, awgrymir bod elfennau cryf o'r Cyrchddull Strwythurol yn bodoli ym maes addysgu I2 hyd

heddiw. Gellir efallai briodoli ystwythder y cyrchddull i'w *strwythur clir* sydd yn cynnig *fframwaith ymarferol* i athrawon; hynny yw, cynigia'r cyrchddull eglurder methodolegol. Yng ngeiriau Richards a Rodgers (2001, t. 47):

But because the principles of Situational Language Teaching, with its strong emphasis on oral practice, grammar, and sentence patterns, conform to the intuitions of many language teachers and offer a practical methodology suited to countries where national EFL/ESL syllabuses continue to be grammatically based, it continues to be widely used, though not necessarily widely acknowledged (Richards a Rodgers, 2001, t. 47).

Awgryma Talryn (2001) fod cyrsiau strwythurol cyfredol ym maes Cymraeg i Oedolion wedi addasu ers eu dechreuad drwy fabwysiadu naws mwy cyfathrebol wrth geisio cymhwyso'r strwythurau iaith i weithgareddau cyfathrebol.

Er gwaethaf ei wendidau, bu cyfnod y Cyrchddull Strwythurol yn gyfnod arwyddocaol yn natblygiad addysgeg I2 drwy gydnabod pwysigrwydd yr iaith lafar, ac yn fan cychwyn i'r chwyldro cyfathrebol a ddilynodd (Cook, 1996).

Disgrifia Talryn (2001, t. 24) Ddull Strwythurol-Llafar-Sefyllfaol Hornby yn "dŷ hanner ffordd" rhwng Ymddygiadaeth a datblygiad Ffwythiannaeth.

Wrth i addysgu I2 brifliff ddangos diddordeb yn y mudiad *cyfathrebol*, gwelwyd hefyd yn ystod y cyfnod hwn ddyfodiad dulliau amgen megis: Awgrymeg a Dadawgrymeg, Y Dull Naturiol, Ymateb Corfforol Cyflawn, Dysgu Cymunedol, a'r Dull Distaw. Trafoda rhan nesaf y bennod y dulliau addysgu I2 amgen mwyaf dylanwadol a gydnabyddai bwysigrwydd datblygiad *personol* a lles *emosiynol* y dysgwr fel ffactorau hollbwysig wrth ddysgu I2.

### 2.3.5 Dulliau Amgen

Un o'r dulliau amgen mwyaf adnabyddus erbyn hyn yw Awgrymeg a ddatblygwyd yn y 1960au gan y seicolegydd ac addysgwyr Lozanov (1988). Dadleuodd Lozanov (1988) fod yr hyn a elwir yn normau cymdeithasol awgrymog (social suggestive norms) yn cyfyngu ar botensial llawn unigolion. Hynny yw, mae hunan ddelwedd unigolyn o'i allu i gyflawni rhywbeth penodol wedi'i hetifeddu gan awgrymiadau a'r farn y ffurfiwyd ohono gan ei gymdeithas (Talfryn, 2001). O ganlyniad, pwysleisiodd Lozanov (1988) rôl ddylanwadol athrawon a'u potensial i gael effaith plasebo ar ddysgwyr trwy eu rhyddhau o'u normau cymdeithasol awgrymog. Yn ôl Awgrymeg, mabwysiedir rôl therapiwtig gan yr ymarferwr drwy greu amgylchedd dysgu di-straen er mwyn sicrhau lles a hapusrwydd y dysgwyr. Gwahaniaetha addysgeg Awgrymeg yn fawr iawn i gyrsiau traddodiadol o ran y mewnbwn a gyflwynir i'r dysgwyr o'r cychwyn, fel y disgrifia Talfryn (2001, t. 90):

Yn ystod ein sesiynau trafod yn Awstria, pwysleisiodd Dr. Lozanov wrthyf nad oedd disgwyl i fyfyrwyr ar gwrs Suggestopedaid fedru atgynhyrchu a gwneud defnydd gweithredol o'r holl iaith a gyflwynir iddynt yn y testun. Bydd mwyafrif y mewnbwn yn troi'n iaith oddefol ddealladwy neu led ddealladwy. Yn raddol, wrth i'r dysgwyr dderbyn mwy o fewnbwn, bydd yr iaith oddefol yn datblygu i fod yn iaith weithredol ond bydd canran yr iaith weithredol bob amser yn isel o'i chymharu â'r iaith oddefol (Talfryn, 2001, t. 90).

Awgryma Talfryn (2001) nad yw Awgrymeg yn addas ar gyfer cyrsiau priflif oherwydd effaith y diffyg oriau cyswllt ar yr effaith plasebo, ond dylid, yn hytrach, ei fabwysiadu ar gyfer cyrsiau dwys yn unig. Mae'r addysgeg wedi newid erbyn hyn o fod yn seiliedig ar 'awgrym' bositif i ddysgu 'dadawgrymeg' ac, felly, fe'i gelwir bellach yn Ddadawgrymeg (Desuggestopedia). Yr hyn sydd yn nodweddu Dadawgrymeg yw'r amgylchedd heddychlon, di-straen a feithrinir er mwyn sicrhau cyflwr meddwl addas y dysgwyr ar gyfer dysgu.

Yn ogystal â Dadawgrymeg, o gwmpas yr un amser gwelid datblygiad y Dull Distaw a'r Dull Dysgu Cymunedol a'r pwyslais parhaol ar bwysigrwydd lles emosiynol y dysgwyr. Yn gyffredin i'r dulliau hyn oll yw rôl hwylusol yr ymarferwr wrth iddo drosglwyddo rheolaeth ac annibyniaeth i'r dysgwyr dros ddefnydd eu hiaith. Yn achos y ddau ddull hwn, yn debyg i Ddadawgrymeg, disgwylir i'r dysgwyr ryddhau eu hunain o unrhyw ffactorau affeithiol megis hunan-ganfyddiad negyddol a fyddai'n rhwystro eu dysgu. Nodwedd amlwg o'r dulliau hyn yw absenoldeb unrhyw faes llafur penodol ond, yn hytrach, maes llafur organig sydd yn datblygu'n unol ag anghenion penodol y dysgwyr.

Bu syniadau Krashen (1982) ynglŷn â chaffael I2 yn ddylanwadol tu hwnt, ac erbyn yr 1980au bu ei ddamcaniaeth ynglŷn â phroses caffael I2 yn baradeim clodfawr. Dylanwadodd damcaniaeth Chomsky (1965) ar waith Krashen (1982) a oedd yn seiliedig ar y cysyniad bod caffael iaith yn broses naturiol a chynhenid. Datblygodd Krashen bum damcaniaeth y'u gelwir yn Ddamcaniaeth Fewnbwn (Input Hypothesis) yn seiliedig ar broses caffael I2. Elfen bwysig o'i ddamcaniaeth yw ei ddisgrifiadau cyferbyniol rhwng *dysgu iaith* fel proses ymwybodol a *chaffael iaith* fel proses anymwybodol y gellid ei chymharu â phlenty'n yn dysgu I1. Meddai (Krashen, 1982, t. 18):

The most important and useful theoretical point is the **acquisition-learning** distinction, the hypothesis that adult language students have two distinct ways of developing skills and knowledge in a second language. Simply, **acquiring** a language is "picking it up," i.e., developing ability in a language by using it in natural, communicative situations. Children acquire their first language, and most probably, second languages as well....Language **learning** is different from acquisition. Language learning is "knowing the rules," having a conscious knowledge about grammar (Krashen a Terrell, 1988, t. 18, *pwyslais yn y gwreiddiol*).

Elfen arall o'i ddamcaniaeth yw Y Drefn Naturiol (Natural Order Hypothesis) sydd yn haeru bod caffael I2 yn dilyn trefn debyg i gaffael I1, ac nid o



angenrheidrwydd y nodweddion iaith hynny sydd yn hawdd i'w deall y cafaelir ynddynt yn gyntaf. Gan hynny, gwrthoda Krashen (1982) feysydd llafur sydd yn graddio strwythurau iaith yn ôl eu cymhlethdod, er enghraifft, cyflwyno'r presennol cyn y gorffennol cryno a.y.b. Yn hytrach, defnyddia'r fformiwla i+1 i gynrychioli Mewnbwn Dealladwy (Comprehensible Input) sef, iaith sydd yn ddealladwy i'r dysgwr ond y tu hwnt i'w allu cynhyrchiol. Cyfeiria 'i' at lefel ieithyddol gyfredol y dysgwr, a chyfeiria +1 at y cam nesaf yn ôl Y Drefn Naturiol. Dylai dysgwr dderbyn mewnbwn sydd gam yn anoddach yn ramadegol na'i safon ieithyddol gyfredol er mwyn hyrwyddo caffaeliad yn yr iaith. Yn olaf, awgrymodd fod ffactorau emosiynol yn dylanwadu'n sylweddol ar allu'r dysgwr i gaffael iaith. Yn seiliedig ar y gwahaniaeth rhwng caffael iaith a dysgu iaith, crisiala'r dyfyniad isod ei syniadau:

Language acquisition does not require extensive use of conscious grammatical rules, and does not require tedious drill. It does not occur overnight, however. Real language acquisition develops slowly, and speaking skills emerge significantly later than listening skills, even when conditions are perfect. The best methods are therefore those that supply 'comprehensible input' in low anxiety situations, containing messages that students really want to hear. These methods do not force early production in the second language, but allow students to produce when they are 'ready', recognizing that improvement comes from supplying communicative and comprehensible input, and not from forcing and correcting production (Krashen, 1982, tt. 6-7).

Unwyd syniadau Stephen Krashen a Tracey Terrell (athrawes leithoedd Modern) a chyhoeddwyd addysgeg I2 ganddynt a alwasant y Dull Naturiol. Yn seiliedig ar gymariaethau rhwng caffael I1 a chaffael I2, anoga Krashen a Terrell (1988) gyfnod llafar gohiriedig gan bwysleisio pwysigrwydd dysgu wrth wrando. Gellir cymharu elfennau o Ddull Naturiol Krashen a Terrell (1988) â'r cwrs Dadawgrymeg oherwydd ei bwyslais ar fewnbwn a sgiliau goddefol o'r cychwyn.

Dilyn y Dull Ymateb Corfforol Cyflawn a ddatblygodd Asher (1977) yr un egwyddor o gyfnod llafar gohiriedig. Argymhellodd Asher (1977) gyfnod helaeth o wrando a dilyn cyfarwyddiadau cyn cynhyrchu iaith. Wrth wraidd y dull hwn y mae dysgu iaith drwy berfformio gorchmynion yn seiliedig ar gyfarwyddiadau'r athro. Cefnogodd Krashen a Terrell (1988. t. 76) Ddull Ymateb Corfforol Cyflawn Asher (1977) gan ei argymhell yn ystod dyddiau cynnar y Dull Naturiol: "Particularly good is the technique developed by James Asher which forms the basis for his Total Physical Response Approach. This technique consists of giving commands to students and having them actually act out what the teacher says." Mae defnyddio gweithredoedd i gyflwyno strwythurau iaith a geirfa newydd wedi'i hen wreiddio yn nosbarthiadau I2, a gellir dadlau bod ymarferwyr wrth arbrofi gydag arddull addysgu eu hunain yn gwneud defnydd anfwriadol o ddulliau addysgu penodol gyda phrin ymwybyddiaeth o'u ffononellau gwreiddiol.

Mae nifer o ffactorau pwysig yn gyffredin i'r dulliau amgen a drafodwyd, megis pwysigrwydd lleihau a rhyddhau straen neu bryder y dysgwyr, agwedd sydd yn cyseinio â Ffilter Affeithiol (Affective Filter) Krashen (1982). Dywed Krashen fod nifer o *newidynnau affeithiol* yn dylanwadu ar ddeilliannau dysgu I2, gan gynnwys cymhelliant a hunanhyder. Pwysleisia Dadawgrymeg rym yr ymarferwr o ganlyniad i'w rôl awdurdodol a'i allu i leihau ffactorau affeithiol ac i ddylanwadu'n gadarnhaol ar y dysgwyr drwy feithrin hunangred. Yn yr un modd, awgryma'r Dull Distaw a'r Dull Dysgu Cymunedol bwysigrwydd creu awyrgylch hapus, ddi-straen er mwyn meithrin hyder ac ymddiriedaeth.

Wrth drafod dulliau amgen, awgryma Larsen-Freeman (1987) mai prin y cânt eu defnyddio yn unol â bwriadau eu sefydlwyr ond, yn hytrach, mabwysiedir dull

mwy eclecticig gan ymarferwyr. Wedi'r cyfan, gellir dadlau bod defnydd ymarferol unrhyw ddull yn dibynnu ar ddehongliad ei ymarferydd. Fodd bynnag, wrth i'r dulliau hyn ddod i rym fel dewis amgen i'r dulliau priflif strwythurol, gwelwyd hefyd, erbyn diwedd y 1960au, syfliad paradeim enfawr yn y maes dysgu ac addysgu I2 o'r Cyrchddull Strwythurol i'r Cyrchddull Cyfathrebol.

### **2.3.6 Y Cyrchddull Cyfathrebol**

Damcaniaethau CC sydd wrth sail y Cyrchddull Cyfathrebol a chawsant ddylanwad mawr ar addysgu I2 dros yr hanner can mlynedd diwethaf gan ysgogi ymarferwyr i ystyried natur ffwythiannol iaith fel cyfrwng cyfathrebu. Iaith i bwrpas cyfathrebol sydd wrth wraidd y Cyrchddull Cyfathrebol.

Cyfeirir yn gyson at ymosodiad Chomsky (1965) ar ddamcaniaethau Ymddygiadaeth fel y man cychwyn i ddisodliad y Cyrchddull Strwythurol a datblygiad y Cyrchddull Cyfathrebol (Savignon, 1987; Cook, 1996; Richards a Rodgers, 2001; Talfryn, 2001). Cafodd damcaniaeth 'Universal Grammar' Chomsky (1965) a'i ddiffiniadau o *gymhwysedd* a *pherfformiad* effaith mawr ar ieithyddiaeth ac, yn benodol, maes addysgu I2, gan ysgogi diwygiad mewn methodoleg addysgu I2.

#### **2.3.6.1 Cymhwysedd Cyfathrebol**

Nod addysgu I2 yn ôl y mudiad cyfathrebol yw datblygu CC y dysgwyr, term a fathodd Hymes (1972) yn dilyn diffiniadau *cymhwysedd* a *pherfformiad* Chomsky (1965). Sbardunodd diffiniadau Chomsky (1965) o *gymhwysedd* a *pherfformiad* drafodaeth helaeth ynghylch ystyr ieithyddol *cymhwysedd* a osododd y tir i ddamcaniaethwyr eraill ddatblygu eu syniadau (Hymes, 1972; Halliday, 1973; Widdowson, 1978; Canale a Swain, 1980; Bachman, 1990, a

Bachman a Palmer, 1996). Yn ôl diffiniadau Chomsky (1965), cyfeiria *cymhwysedd* at ddealltwriaeth fewnol y siaradwr/gwrandäwr o system ieithyddol. Fel hynny, dylid trafod diffiniad Chomsky (1965) o *gymhwysedd* fel un sydd yn cyfeirio at ddealltwriaeth ramadegol gynhenid yn unig. Ar y llaw arall, cyfeiria diffiniad Chomsky o *berfformiad* at ddefnydd amherffaith y siaradwr/gwrandäwr o'r system honno. O ganlyniad, mae'n bosib i *gymhwysedd* unigolyn fod yn gryf ond i'w *berfformiad* fod yn wallus. Yn ôl diffiniad Chomsky, caiff *perfformiad* ei effeithio gan ffactorau seicolegol, er enghraifft, cyfyngiadau meddwl a newidiadau mewn cyfeiriad sgwrs. Ar y llaw arall, gall gwallau mewn *perfformiad* hefyd amlygu bylchau mewn *cymhwysedd*. Er enghraifft, gall y gwall mewn brawddeg megis: "Dw i'n meddwl mae hi'n dysgu Cymraeg" fod o ganlyniad i wendid mewn *perfformiad* neu wendid mewn *cymhwysedd*.

Yn dilyn diffiniadau Chomsky, bathodd Hymes (1972) y term CC ar sail ei waith ethnograffig i ddealltwriaeth ramadegol a defnydd y ddealltwriaeth honno mewn cyd-destun cymdeithasol. Yn ôl Hymes (1972, t. 281), caiff CC unigolyn ei adlewyrchu yn ei ddealltwriaeth a'i allu i ddefnyddio iaith er mwyn gwybod:

1. whether (and to what degree) something is formally possible;
2. whether (and to what degree) something is feasible in virtue of the means of implementation available;
3. whether (and to what degree) something is appropriate (adequate, happy, successful) in relation to a context in which it is used and evaluated;
4. whether (and to what degree) something is in fact done, actually performed, and what its doing entails.

Gwahaniaethodd Widdowson (1978) rhwng *cymhwysedd* a *gallu* yn seiliedig ar ei dystiolaeth o ddadansoddi disgwrs. Yn ôl Widdowson (1978), cyfeiria *cymhwysedd* at ddealltwriaeth ieithyddol a chymdeithasol-ieithyddol tra bod *gallu* yn cyfeirio at allu cyfathrebol, hynny yw, y *gallu* i ddefnyddio dealltwriaeth

ieithyddol i greu ystyr mewn iaith. Mae'r cysyniad o allu fel potensial i greu ystyr mewn iaith yn cyseinio â damcaniaeth 'meaning potential' Halliday (1973).

Disgrifia Halliday (1975, tt. 11-17) saith ffwythiant iaith i blentyn wrth ddysgu ei famiaith:

1. the instrumental function: using language to get things;
2. the regulatory function: using language to control the behavior of others;
3. the interactional function: using language to create interaction with others;
4. the personal function: using language to express personal feelings and meanings;
5. the heuristic function: using language to learn and to discover;
6. the imaginative function: using language to create a world of the imagination;
7. the representational function: using language to communicate information.

Cynigiodd damcaniaethau Hymes (1972) a Halliday (1973; 1975) ddiffiniadau cynhwysfawr o *gymhwysedd*, ac, o ganlyniad, erbyn heddiw cytunir yn eang bod CC yn cyfeirio at dealltwriaeth ramadegol ynghyd â dealltwriaeth gymdeithasol o sut a phryd i ddefnyddio iaith yn briodol.

Bu estyniad y damcaniaethwyr Canale a Swain (1980) o fodel Hymes (1972) yn ddylanwadol tu hwnt wrth ddiffinio ystyr CC. Mae eu fframwaith damcaniaethol (Canale a Swain, 1980) yn parhau i fod yn boblogaidd hyd heddiw er gwaethaf datblygiadau mwy diweddar gan Bachman (1990) ac, yn ddiweddarach, gan Bachman a Palmer (1996). Yn eu papur; 'Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing', cyflwynodd Canale a Swain (1980) eu fframwaith damcaniaethol o CC yn seiliedig ar dri chymhwysedd:

1. Cymhwysedd gramadegol: dealltwriaeth o eitemau geiriadurol a rheolau morffoleg, cystrawen, semanteg a seinyddiaeth;

2. Cymhwysedd ieithyddiaeth-gymdeithasol: dealltwriaeth o reolau cyd-destunol a rheolau mynegiant i ddehongli ymadroddion yn ôl eu hystyr cymdeithasol;
3. Cymhwysedd strategol: dealltwriaeth o strategaethau i oroesi cyfyngiadau cyfathrebu oblegid lefelau isel o gymhwysedd.

Yn ddiweddarach, ychwanegwyd mynegiant (discourse) fel y pedwerydd cymhwysedd i fframwaith Canale a Swain (1980) gan Canale (1983).

Teimlai Canale a Swain (1980) fod eu fframwaith damcaniaethol â goblygiadau i faes addysgu l2 o ran maes llafur, methodoleg addysgu, hyfforddiant athrawon ac adnoddau. Awgryment faes llafur a oedd yn hyrwyddo cyfathrebu pwrpasol yn hytrach na rhyw ddull cyfathrebol gramadegol. Argymhellai Canale a Swain (1980) ddefnyddio tasgau cyfathrebu pwrpasol a oedd yn nodweddiadol o gyfathrebu diffuant yn llawn ymadroddion creadigol. Diffiniant bwrpas cyfathrebu fel:

...sociocultural, interpersonal interaction, to involve unpredictability and creativity, to take place in a discourse and sociocultural context, to be purposive behaviour, to be carried out under performance constraints, to involve use of authentic (as opposed to textbook-contrived) language, and to be judged as successful or not on the basis of behavioural outcomes (Canale a Swain, 1980, t. 29).

Ymhelaethodd Bachman (1990) yn fanwl ar ddamcaniaeth CC Canale a Swain (1980) a addaswyd yn ddiweddarach gan Bachman a Palmer (1996). Mae dwy brif gydran i fodel Bachman (1990) gan gynnwys cymhwysedd trefniadaethol (organizational competence) a chymhwysedd pragmatig (pragmatic competence). Rhennir cymhwysedd trefniadaethol yn ddwy gydran ychwanegol yn cynnwys cymhwysedd gramadegol (grammatical competence) a

chymhwysedd testunol (textual competence). Cyfeiria cymhwysedd gramadegol at ddealltwriaeth o eirfa, cystrawen, morffoleg a ffonoleg, a chymhwysedd testunol at ddealltwriaeth o sut mae uno ymadroddion i gynhyrchu uned o iaith ar lafar neu'n ysgrifenedig. Rhennir yr elfen cymhwysedd pragmatig yn ddwy gydran gan gynnwys cymhwysedd perfformiadol (illocutionary competence) a chymhwysedd cymdeithasol-ieithyddol (sociolinguistic competence) (Bachman, 1990). Rhennir cymhwysedd perfformiadol yn bedair cydran bellach:

1. Syniadaeth (ideational): defnydd iaith i gyfleu ystyr a phrofiad;
2. Ystrywgar (manipulative): defnydd iaith i gyflawni nod;
3. Hewristig (heuristic): defnydd iaith i ddysgu a datrys problemau;
4. Dychmygus (imaginative): defnydd iaith i ddiddanu trwy hiwmor neu ffantasi.

Ail ran cymhwysedd pragmatig ym model Bachman (1990) yw cymhwysedd cymdeithasol-ieithyddol sydd yn cyfeirio at ddealltwriaeth gyd-destunol, hynny yw, y gallu i ddefnyddio iaith sydd yn addas i'r sefyllfa a'r gynulleidfa.

Ar sail y dystiolaeth uchod, gellir honni i syniadau gwreiddiol Chomsky ynghylch natur dysgu iaith ddylanwadu'n ddirfawr ar faes dysgu ac addysgu I2 gan achosi syfliad paradeim drwy ddyfodiad y Cyrchddull Cyfathrebol. Crynhoa Richards a Rodgers (2001, t. 161) brif nodweddion y safbwynt cyfathrebol o ddysgu I2:

- Language is a system for the expression of meaning;
- The primary function of language is to allow interaction and communication;
- The structure of language reflects its functional and communicative uses;
- The primary units of language are not merely its grammatical and structural features, but categories of functional and communicative meaning as exemplified in discourse (Richards a Rodgers, 2001, t. 161).

Yn ei hanfod, prif ddiben iaith yw cyfathrebu. Ceisiodd y damcaniaethau CC a sbardunodd ddiffiniadau cymhwysedd a pherfformiad Chomsky (1965) gysyniadu'r ddealltwriaeth sydd ei hangen er mwyn cyfathrebu'n effeithiol mewn I2.

### 2.3.6.2 Y Cyrchddull Cyfathrebol Clasuroi

Yn ystod y 1960au sylweddolwyd nad oedd y pwysigrwydd a osodai'r Cyrchddull Strwythurol ar yr iaith lafar yn ei hanfod yn cynhyrchu siaradwyr yr iaith. Cydnabyddid pwysigrwydd datblygu CC y dysgwyr dros ddysgu stoc o strwythurau iaith annibynnol. Yng ngeiriau Cook (2008, t. 249):

A key difference from other styles is that the students are not required to produce speech with the minimum of mistakes in native terms. Instead, they can use whatever forms and strategies they can devise themselves to solve their communication problem, producing sentences that may be entirely appropriate to their task but are often highly deviant from a native perspective. The teacher stands by. While the teacher provides some feedback and correction, this plays a much less central part in his or her classroom duties (Cook, 2008, t. 249).

Mewn ymateb i'r mudiad *cyfathrebol*, pleidiodd yr ieithydd Prydeinig Wilkins (1972) dros yr angen am faes llafur cyfathrebol gan ddadlau nad oedd meysydd llafur gramadegol a strwythurol yn canolbwyntio ar yr hyn sydd yn bwysig wrth ddysgu iaith, sef gallu *cyfathrebol*. Teimlai Wilkins (1972) mai ystyried *gwerth* yr iaith a gyflwynir i'r dysgwyr oedd yn bwysig yn hytrach na'r strwythurau gramadegol. Dynoda Talfryn (2001, t. 43):

Yn ogystal â thanlinellu ymarferoldeb mabwysiadu maes llafur cyfathrebol ar gyfer Ewrop gyfan, dadleuodd Wilkins fod meysydd llafur gramadegol a strwythurol, fel ei gilydd, wedi bod yn canolbwyntio ar yr elfennau lleiaf pwysig o'r broses o ddysgu iaith, ac mai'r hyn yr oedd ei angen oedd cyrsiau llawer mwy ymarferol a defnyddiol. Yr ystyriaeth a ddylai fod flaenaf ym meddyliai cynllunwyr cyrsiau iaith, yn ôl Wilkins, oedd gwerth cyfathrebol yr hyn a ddysgir



i ddysgwyr yn hytrach na rhestr o ffurfiau gramadegol neu strwythurau (Talfryn, 2001, t. 43).

Derbyniwyd syniadau Wilkins (1972) gan Gyngor Ewrop a'u defnyddio fel sail i ddatblygu Lefel y Trothwy (The Threshold Level) ar gyfer dysgwyr ar lefel gychwynnol. Datblygwyd y maes llafur tybiannol-ffwythiannol (notional-functional) gan gyflwyno'r categorïau *tybiannol* y dylid eu haddysgu a gynhwysai "time, quantity, space, motion, sequence and location" yn ogystal â rhestr o dopigau yn seiliedig ar ffwythiannau iaith megis archebu, ymddiheuro, mynegi barn, cyflwyno person, cyfarchion a.y.b. (Baker, 1993a, t. 219).

Yn sgil argymhellion Wilkins (1972), cyhoeddwyd dogfen yn 1975 gan Gyngor Ewrop; 'The Threshold Level in a European unit/credit system for modern language learning by adults' a, 'The Threshold Level for modern-language learning in schools' flwyddyn yn ddiweddarach (Van Ek a Trim, 1984).

Nodweddaï Lefel y Trothwy y gallu ieithyddol hanfodol a oedd ei angen ar unigolion i ymdopi â sefyllfaoedd cyfathrebol yn yr iaith darged: "In the European unit/credit system this objective is presented as the lowest level of general foreign language ability" (Van Ek a Trim, 1984, t. 114). Seilid Lefel y Trothwy ar feithrin siaradwyr o'r cychwyn er mwyn rhoi cyfle i'r dysgwyr gydnabod eu gallu i wneud rhywbeth a oedd yn rhan o'u hamcan cyflawn, sef cyfathrebu (Van Ek a Trim, 1984).

Er 1975, mabwysiadwyd Lefel y Trothwy a'r categorïau tybiannol a ffwythiannol fel fframwaith sefydledig ar gyfer addysgu ieithoedd, a datblygwyd disgrifiadau cydweddol ar gyfer sawl iaith Ewropeaidd gan gynnwys y Gymraeg (Van Ek a Trim, 1990). Datblygwyd Lefel y Trothwy ymhellach gan Van Ek (Van Ek a

Trim, 1990) gan gydnabod pwysigrwydd datblygiad personol, cyfathrebol a chymdeithasol y dysgwyr.

Nodwedd o wersi traddodiadol y Cychddull Cyfathrebol oedd dilyniant o ymarferion *mecanyddol* i ymarferion *ystyrlon* i ymarferion *cyfathrebol* (mechanical, meaningful and communicative practice) (Richards, 2006).

Awgrymid y dylai deunyddiau dysgu fod yn ddilys i adlewyrchu defnydd naturiol yr iaith darged. Dadleuid bod adnoddau gwreiddiol yn rhoi blas i'r dysgwyr o ddefnydd iaith naturiol a diwylliant yr iaith darged.

Nodwedd bwysig arall o'r Cychddull Cyfathrebol cynnar oedd pwyslais ar waith pâr neu waith grŵp er mwyn cynnig digon o gyfleoedd i feithrin rhuglder y dysgwyr drwy ryngweithio. Fodd bynnag, ni chynrychiolai gweithgareddau megis gwaith pâr, grŵp a chwarae rôl bob tro ymarfer *cyfathrebol*. Roedd y gweithgareddau hyn hefyd yn gyffredin i gyrchddulliau eraill megis y Dull Strwythurol-Llafar-Sefyllfaol. Wrth osod tasgau penodol, boed yn dasg ddarllen, lafar neu ysgrifenedig, dylid cadw mewn golwg nodau'r dasg ac a yw'n berthnasol i gymhwysedd cyfathrebol y dysgwyr. Dadleuodd Johnson a Morrow (1981) mai gwastraff amser oedd gweithgaredd chwarae rôl os nad oedd yn cyfrannu at berfformiad y dysgwyr mewn sefyllfa naturiol yn yr iaith darged. Amlyga Cook (1996, t. 189) berygl cyfiawnhau pob gweithgaredd llafar heb ystyried ei werth neu ei ddiben:

However enjoyable the class may be, however much language is provoked from the students, the teacher always has to question whether the time is being well spent; are the students learning as much from the activity as they would from something else? (Cook, 1996, t. 189).

Yr her wrth fabwysiadu'r Cyrchddull Cyfathrebol cynnar oedd cyflwyno gweithgareddau ymarferol posibl a efelychai fynegiant naturiol o fewn amgylchiadau dosbarth. At hynny, yn ôl Richards a Rodgers (2001), beirniadwyd y maes llafur tybiannol-ffwythiannol am gyfnewid un math o restr (rhestr o strwythurau gramadegol) am restr arall (rhestr o dybiannau a ffwythiannau iaith). Meddai Brumfit (1984, t. 93) mai manteision gweinyddol yn unig oedd wrth sail mabwysiadu maes llafur tybiannol-ffwythiannol:

Topical or situational activity may provide a convenient basis for teaching, but the convenience is administrative: it does not emerge out of the essential nature of language itself. And although functional activity corresponds more closely to our understanding of the essential characteristics of language, it is open to similar objections to those raised against situational organisation, for we cannot predict in advance all the possible functions to which users may wish to put their language – these are in principle infinite (Brumfit, 1984, t. 93).

Amylga Johnson a Morrow (1981, t. 61) natur rwystredig y maes llafur tybiannol-ffwythiannol: "One of the most significant features of communication is that it is a dynamic and developing phenomenon. In other words it cannot easily be analysed into component features without its nature being destroyed in the process." Pwysleisiodd Johnson a Morrow (1981) nad oedd mabwysiadu maes llafur tybiannol-ffwythiannol o angenrheidrwydd yn cynhyrchu dysgwyr cyfathrebol ac, ymhellach, amlygasant anawsterau'r dysgwyr wrth drosglwyddo iaith rhwng gwahanol ffwythiannau, anawsterau a oedd yn gyffredin i'r Cyrchddull Strwythurol hefyd wrth geisio cymhwyso strwythurau iaith i sgwrs naturiol. Nid oedd adrannu iaith i ffwythiannau yn datblygu CC y dysgwyr ychwaith. Yn y pen draw, collodd y Cyrchddull Cyfathrebol cynnar boblogrwydd. Dadleuwyd nad oedd ei "linear and additive view of language learning" mewn gwirionedd yn wahanol nac yn well na'r Cyrchddull Strwythurol y ceisiai ei ddisodli (Kumaravadivelu, 2006, t. 132). Ymddengys, felly, tra denasai sail *ddamcaniaethol* y Cyrchddull Cyfathrebol gefnogaeth ar draws

meysydd amlddisgyblaethol, yr oedd y *maes llafur* yn faen tramgwydd wrth fynd ati i ennyn addysgeg gyfathrebol ddilys o fewn *amgylchiadau dosbarth*.

### 2.3.7 Y Cyrchddull Cyfathrebol Heddiw

Cyfeiriwyd eisoes at y ffaith mai prif nod addysgeg yn seiliedig ar egwyddorion y Cyrchddull Cyfathrebol yw datblygu CC y dysgwyr. Fodd bynnag, gydag absenoldeb unrhyw faes llafur unffurf, caniateir rhyddid i ymarferwyr fabwysiadu dehongliad personol o egwyddorion y Cyrchddull Cyfathrebol. Cefnoga sylwadau Klapper (2006, t. 109) y pwynt hwn:

... there is no easily recognisable pedagogical framework, no single agreed version of CLT [Communicative Language Teaching] and that's why the past 30 years have seen such variations in the way it has been adopted, adapted and, no doubt, distorted (Klapper, 2006, t. 109).

Yn ôl Richards a Rodgers (2001, t. 244): "CLT is today understood to mean little more than a set of very general principles that can be applied and interpreted in a variety of ways." Ymhellach, nodant (Richards a Rodgers, 2001, t. 172): "How to implement the CLT principles at the level of classroom procedures thus remains central to discussions of the Communicative Approach." Diau mai ansicrwydd yn ei gymhwysiad *ymarferol* sydd wrth wraidd ei gamddehongliad a'i gamddefnydd dros y blynyddoedd. Crisiala'r dyfyniad isod gan Richards (2006, t. 2) y pwynt hwn:

Perhaps the majority of language teachers today, when asked to identify the methodology they employ in their classrooms, mention "communicative" as the methodology of choice. However, when pressed to give a detailed account of what they mean by "communicative," explanations vary widely. Does communicative language teaching, or CLT, mean teaching conversation, an absence of grammar in a course, or an emphasis on open-ended discussion activities as the main features of a course? (Richards, 2006, t. 2).

Erbyn heddiw, yn perthyn i'r Cyrchddull Cyfathrebol ceir amrywiaeth o ganghennau sydd oll yn anelu at ddatblygu CC y dysgwyr. Darpariaethau

poblogaidd sydd wedi datblygu yn seiliedig ar egwyddorion y Cyrchddull Cyfathrebol yw addysg Drochi; Dysgu Iaith trwy Gynnwys Pynciol; a Dysgu I2 yn Seiliedig ar Dasgau.

### **2.3.7.1 Addysg Drochi**

Sefydlwyd y rhaglen drochi gyntaf yn Montreal yn 1965 ac mae'r rhaglen wedi lledu ar draws Canada ers hynny ynghyd â dylanwadu'n ddirfawr ar wledydd ledled y byd sydd wedi ceisio'i hefelychu (García, 2009). Dengys ymchwil helaeth i addysg drochi fod cenedloedd megis Gwlad y Basg, Catalonia, Japan, Awstralia, Colombia, De Africa, Y Swistir, Yr Alban, Iwerddon a Chymru oll wedi mwynhau llwyddiant addysgol yn debyg i Ganada gan addasu eu rhaglenni trochi, yn unol, â'u hanghenion cenedlaethol unigryw (Baker, 2011). Defnyddir y term trochi erbyn heddiw i ddisgrifio sawl amrywiad ar y cysyniad yn seiliedig ar statws ieithoedd y rhaglenni, yr oedran y caiff y plant eu cyflwyno i'r rhaglen, a'r amser a ddyrennir i'r ddwy iaith o fewn y rhaglen.

Seilir y fath hon o raglen addysgu I2 ar yr athroniaeth bod dysgu I2 yn fwy llwyddiannus wrth ei defnyddio i gyfathrebu'n ddilys ac i bwrpas (García, 2009). Ymddengys cyswllt amlwg rhwng egwyddorion y Cyrchddull Cyfathrebol a rhaglenni trochi yn seiliedig ar yr un egwyddor o osod iaith mewn cyd-destun a'i defnyddio at ddibenion pwrpasol trwy gynnwys pynciol. Atgyfnertha Savignon y pwynt hwn (1987, tt. 238-242):

Short of total immersion is the opportunity within whatever time is allotted the language program to use the second language in the study of some related topic. In secondary school programs, mini-courses on diverse topics such as cooking, art, women, cinema, and drivers' training have served to spark learner interest while providing a natural occasion for language use. Every second-language class in fact provides an opportunity for purposeful language use (Savignon, 1987, tt. 238-242).

Cyflwynodd LIC brosiectau peilot rhwng 2004 a 2006 er mwyn ceisio cynyddu'r cyfleodd i ddisgyblion fentro ar addysg drochi yn hwyrach yn ystod eu cyfnod addysgol trwy gyflwyno cyfnodau dwys o gyfarwyddyd I2 i blant ar ddiwedd eu haddysg gynradd (Estyn, 2006). Diben y prosiectau oedd galluogi plant i drosglwyddo i addysg uwchradd gyfrwng-Cymraeg neu astudio mwy o bynciau trwy gyfrwng y Gymraeg mewn ysgolion uwchradd dwyieithog neu gyfrwng-Saesneg (Estyn, 2006). Y bwriad oedd cynnig cyfnod o bum i hyd at chwe wythnos o gyfarwyddyd I2 dwys i blant ar ddiwedd CA2 yn ogystal â chyfarwyddyd parhaus yn ystod Blwyddyn 7 (Estyn, 2006).

Dynododd ymchwil cynhwysfawr a dylanwadol gan Netten a Germain (2005) yn seiliedig ar ganlyniadau asesiadau plant ar draws naw awdurdod yng Nghanada y gall cyfarwyddyd dwys Ffrangeg, yn debyg i'r prosiectau peilot yng Nghymru, oresgyn diffygion y rhaglenni I2 priflif Ffrangeg trwy gynyddu cyfleoedd i blant allu cyfathrebu'n ddigymell. Dadleuodd Netten a Germain (2005) nad oes gan blant (yn enwedig plant ifanc) y gallu gwybyddol i allu cyfathrebu'n ddigymell yn dilyn cyfnodau rheolaidd byr o gyfarwyddyd fel yn achos rhaglenni I2 priflif, ac nid yw'r amser a ddyrennir chwaith yn ddigonol i ddatblygu eu sgiliau llafar. Dangosodd canlyniadau eu hymchwil nad yw plant yn gallu cyfathrebu'n ddigymell ar ôl 180, 360 a 420 o oriau gwersi Ffrangeg craidd tra *eu bod yn gallu* yn dilyn 250 o oriau cyfarwyddyd Ffrangeg dwys.

Yn ei arolwg o'r prosiectau peilot yng Nghymru, canfu Estyn (2006) mai amrywiol oedd llwyddiannau'r prosiectau yn seiliedig yn bennaf ar y dilyniant ieithyddol rhwng cyfnod o gyfarwyddyd I2 dwys yn y sector cynradd a

darpariaeth Gymraeg yr ysgolion uwchradd. Yn sgil llwyddiant rhaglenni trochi, annog Williams (2009, t. 73) y dylai'r gyfundrefn addysg geisio:

...defnyddio elfennau o addysg drochi i wneud iawn am fethiant cymharol y dysgu Cymraeg fel pwnc sy'n digwydd ym mwyafrif ein hysgolion cyfrwng Saesneg. Os ydym am greu Cymru ddwyieithog, rhaid cymryd mantais o'r hyn sy'n digwydd yma yng Nghymru yn y sector cyfrwng Cymraeg ac mewn gwledydd eraill, a lledaenu addysg drochi i'r ysgolion cyfrwng Saesneg (Williams, 2009, t. 73).

Ymhellach, argymhella Estyn (2006, t. 12) y dylai LIC: "ystyried ffyrdd y gallai'r gwersi a ddysgwyd gan y prosiect trochi peilot ac addysgu'r Gymraeg yn ddwys gynorthwyo ysgolion eraill i gyflwyno neu ehangu elfen ar addysgu pwnc yn Gymraeg."

### **2.3.7.2 Dysgu iaith trwy Gynnwys Pynciol**

Dewis amgen i addysg drochi yn seiliedig ar egwyddorion y Cyrchddull Cyfathrebol yw Dysgu iaith trwy Gynnwys Pynciol. Bathwyd y term 'Content and Language Integrated Learning' (CLIL) gan yr Undeb Ewropeaidd er mwyn adlewyrchu'i anghenion ieithyddol a gwahaniaethu rhwng addysg ddwyieithog Ewropeaidd a gweddill y byd (García, 2009). Cyfeiria CLIL at raglen sydd yn addysgu cynnwys all-ieithyddol trwy gyfrwng I2 (García, 2009). Dywed Baker (2011) mai gweledigaeth yr Undeb Ewropeaidd o greu Ewrop amlieithog sydd wrth sail hyrwyddiad rhaglenni CLIL. Erbyn hyn mae mwyafrif gwledydd Ewrop naill ai mewn cyfnodau peilot neu eisoes yn darparu rhaglenni CLIL (Eurydice, 2006). Nodwedd o addysgeg CLIL yw pwyslais cytbwys ar gynnwys ac iaith o fewn un rhaglen addysgol integredig.

Fel rheol gyffredinol, dyranna rhaglenni CLIL rhwng 10% a 50% (Baker, 2011) o'r cwricwlwm i addysgu pynciau trwy gyfrwng yr iaith darged ochr yn ochr â

gwersi I2 prifliff. Llwydda CLIL i gynnig cyfleodd i ddysgwyr ddatblygu sgiliau academaidd yn ogystal â sgiliau cyfathrebol yn yr iaith darged trwy ddysgu pwnc ac I2 yn gydamserol. Ymhellach, caniatâ CLIL addysgu dwys I2 heb gymryd cyfran ormodol o'r amserlen fel yn achos y rhaglenni cyfarwyddyd I2 dwys (Eurydice, 2006). Yn seiliedig ar egwyddorion y Cychddull Cyfathrebol, galluoga CLIL i blant wneud defnydd dilys o'r iaith darged mewn cyferbyniad â defnydd ffug-ddilys rhaglenni I2 prifliff. Llwydda CLIL i oresgyn yr anhawster sydd ynghlwm â gosod cyd-destun dilys mewn gwersi I2 rhaglenni prifliff y Cychddull Cyfathrebol. Crisiala Baker hanfod rhaglenni Dysgu Iaith trwy Gynnwys Pynciol (2011, t. 246):

**Constructivist theory** also stresses that learning best takes place in a holistic sense with the parts making a unified whole in a meaningful way. Traditional learning tends to rely on teachers transmitting small chunks of information which students are expected eventually to integrate into an understanding of the whole. Given that the brain stores information in networks, and the greater the number of connections and the stronger the connections among chunks of information the deeper and more powerful the learning, the more valuable it is to tie language and content together. Thus vocabulary and grammar should not be taught in isolation but in the context of authentic holistic learning. In **content-based second language instruction**, meaning and understanding is the focus, and second language learning a valuable by-product (Baker, 2011, t. 246, *pwyslais yn y gwreiddiol*).

Cyflwynodd Coyle (2005, t. 1) y "4Cs Framework" sydd yn gosod pedair egwyddor fel sail i raglen CLIL:

1. Cynnwys (Content): ennill sgiliau a dealltwriaeth sydd yn reddfoll i'r pwnc;
2. Cyfathrebu (Communication): defnydd pwrpasol a dilys o'r iaith darged;
3. Gwybyddiaeth (Cognition): datblygu Sgiliau Cyfathrebu Rhyngpersonol Sylfaenol ac Hyfedredd Iaith Gwybyddol Academaidd (Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS) a Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) yn wreiddiol, Cummins, 1981);



4. Diwylliant (Culture): datblygu dealltwriaeth a gwerthfawrogiad diwylliannol.

Pwysleisia Fframwaith Coyle (2006) y cyfuniad rhwng dysgu (cynnwys a gwybyddiaeth) a dysgu iaith (cyfathrebu a diwylliannau). Dywed (Coyle, 2006, t. 9):

The 4Cs Framework suggests that it is through progression in knowledge, skills and understanding of the content, engagement in associated cognitive processing, interaction in the communicative context, developing appropriate language knowledge and skills as well as acquiring a deepening intercultural awareness through the positioning of self and 'otherness', that effective CLIL takes place. From this perspective, CLIL involves learning to use language appropriately whilst using language to learn effectively (Coyle, 2006, t. 9).

Ymddengys nad yw darpariaeth CLIL wedi cyrraedd ein glannau er gwaethaf cynnydd sylweddol yn ei darpariaeth dros yr ugain mlynedd diwethaf ar draws Ewrop. Dangosodd adroddiad y National Federation for Educational Research (NFER) (2004) mai cyn lleied â 47 o ysgolion Lloegr oedd yn defnyddio CLIL fel cyrchddull i addysgu ieithoedd modern tramor. Yn ôl yr adroddiad, nid oedd unrhyw dystiolaeth o ysgolion yn defnyddio CLIL fel cyrchddull i addysgu ieithoedd modern tramor yng Nghymru na'r Alban. Dangosodd canlyniadau adroddiad y 'National Federation for Educational Research' (NFER) (2004, t. 11) fod darpariaeth CLIL yn Lloegr yn tueddu i fod ar gael i "limited range of students" neu wedi'i chyfyngu i "just the most able". Ceir sefyllfa debyg yng Nghymru, fel yn achos y cyrsiau carlam sydd yn cynnig cyfarwyddyd I2 dwys i ddisgyblion sydd yn dangos dawn yn dysgu Cymraeg I2. Fodd bynnag, amlyga Coyle (2006, t. 7) fanteision rhaglenni CLIL i blant ar draws yr ystod gallu trwy gyfeirio at ddarganfyddiadau ymchwiliad Nuffield yn 2000:

Nuffield Report (2000) 11-year olds at Hasland Hall Community School, an 11-16 comprehensive school in Chesterfield, study geography, ICT, history and personal and social education through the medium of French. It was found that lower ability children who had followed the bilingual programme performed better in English than those who had not. Boys seemed to do especially well (yn Coyle, 2006, t. 7).

Er bod ymchwil i CLIL yn parhau i fod yn ei fabandod, gwelir cytundeb cyffredinol ymhlith academyddion ac addysgwyr ynghylch manteision nodedig CLIL dros raglenni I2 priflif traddodiadol. Yn 2002, comisiynodd y 'Department for Education and Skills' gynllun peilot 'The Content and Language Integrated Project' trwy'r 'National Centre for Languages' er mwyn hybu rhaglenni CLIL mewn wyth ysgol uwchradd (colegau iaith i gyd yn Lloegr) ynghyd â rhai ysgolion cyswllt cynradd (NFER, 2004). Amlygodd yr adroddiad fanteision rhaglenni CLIL yn seiliedig ar godi cymhwysedd ieithyddol a magu hyder, codi disgwyliadau, codi ymwybyddiaeth ddiwylliannol yr ieithoedd targed a datblygu ystod eang o sgiliau gwybyddol (Coyle, 2006).

Fodd bynnag, daw mwyafrif y dystiolaeth ynghylch manteision rhaglenni CLIL yn Ewrop o gynlluniau peilot ac adborth addysgwyr (Coyle, 2006). Yn sgil ei hadolygiad i faes ymchwil CLIL, argymhellodd Pérez-Cañado (2012) fod ymchwil pellach yn hanfodol er mwyn mesur deilliannau ieithyddol rhaglenni CLIL oblegid gwendidau methodolegol deilliannau ymchwil blaenorol. Dywed Harris ac O Dubhuir (2011, t. 42) yn eu hadroddiad i gyrchddulliau effeithiol o addysgu I2 iaith: "The tendency has been for CLIL practice to precede research and much of the evidence available therefore is anecdotal. This may be because the positive effects are readily apparent to teachers."

I grynhoi, er bod addysgeg Dysgu Iaith trwy Gynnwys Pynciol yn parhau i fod yn ei babandod, ymddengys ei bod yn cynnig tŷ hanner ffordd rhwng addysg drochi a rhaglen I2 briflif draddodiadol.

### **2.3.7.3 Dysgu Ail Iaith yn Seiliedig ar Dasgau**

Cangen arall yn seiliedig ar egwyddorion dysgu I2 y Cyrchddull Cyfathrebol yw Dysgu I2 yn Seiliedig ar Dasgau. Hyrwydda Dysgu I2 yn Seiliedig ar Dasgau ddysgu cydweithredol trwy gyfres o dasgau wedi'u paratoi'n arbennig i sicrhau cynhyrchiad cyfathrebol a defnydd dilys o'r iaith darged. Yn hytrach na chyflogi maes llafur confensiynol wedi'i drefnu yn unol â nodau ieithyddol, dadleua hyrwyddwyr Dysgu I2 yn Seiliedig ar Dasgau bod modd datblygu gramadeg a chydannau eraill o gymhwysedd cyfathrebol trwy dasgau rhyngweithiol (Richards, 2006). Gwrthoda Dysgu I2 yn Seiliedig ar Dasgau y model traddodiadol o gyflwyno, ymarfer a chynhyrchu iaith (Presentation, Practice, Production). Yn hytrach, cyflwynir iaith trwy sesiwn tanio syniadau, rhannu profiadau personol a defnydd o luniau i ysgogi syniadau. Gosodir cylchred o dasgau yn ystod y wers sydd yn hyrwyddo rhyngweithio ac yn annog defnydd iaith ddigymell yn unol â chymhwysedd unigol y dysgwyr. Caiff y dysgwyr eu harolygu gan yr athro gyda nemor ddim pwyslais ar gywiro gwallau (Richards, 2006).

Yn ôl Richards (2006), wrth drafod y dull hwn gellir categorio tasgau yn ôl:

1. Tasgau pedagogaid: Tasgau dan reolaeth sydd yn cyfrannu at ddatblygiad iaith y dysgwyr megis tasgau bwlch gwybodaeth.
2. Tasgau'r byd go iawn: Tasgau sydd yn adlewyrchu defnydd dilys o'r iaith darged megis tasgau chwarae rôl.

Cyflwynodd Littlewood (2004) Gontinwwm Cyfathrebol er mwyn gwahaniaethu rhwng tasgau *ffurf* ganolbwyntiedig a *thasgau cyfathrebol* o fewn y dosbarth I2. Dengys Continwwm Cyfathrebol Littlewood (2004) y gwahanol ddimensiynau sydd yn bodoli rhwng ymarferion *ffurf* ganolbwyntiedig a thasgau sydd yn ennyn cyfathrebu dilys. Fel y cyfeiriwyd ym Mhennod 1, penderfynwyd defnyddio'r Continwwm hwn fel dull ymchwil at ddiben yr astudiaeth er mwyn mesur natur gyfathrebol gweithgareddau gwersi Cymraeg. Diben Continwwm Cyfathrebol Littlewood (2004) yw mynd i'r afael â'r heriau sydd yn bodoli wrth geisio rhoi ar waith raglenni sydd yn seiliedig ar egwyddorion y Cyrchddull Cyfathrebol. Rhennir y continwwm yn bum categori sydd yn ôl Littlewood (2004, t. 322) yn cynrychioli dilyniant o'r hyn a ddisgrifir ganddo yn *ymarferion i dasgau cyfathrebol*: Trafodir y continwwm yn fanwl ym Mhennod 3.

Fel y gwelir, amhosib yw priodoli unrhyw addysgeg benodol i'r Cyrchddull Cyfathrebol, yn hytrach dylid ei ddehongli yn ôl set o egwyddorion sydd yn cefnogi dysgu I2. Yng ngeiriau Richards (2006, t. 22):

Current communicative language teaching theory and practice thus draws on a number of different educational paradigms and traditions. And since it draws on a number of diverse sources, there is no single or agreed upon set of practices that characterize current communicative language teaching. Rather, communicative language teaching today refers to a set of generally agreed upon principles that can be applied in different ways, depending on the teaching context, the age of the learners, their level, their learning goals, and so on (Richards, 2006, t. 22).

Â Richards (2006) yn ei flaen i ddisgrifio deg tybiaeth graidd sydd yn ymwneud â thueddiadau cyfredol y Cyrchddull Cyfathrebol. Crynhoir y rhain isod:

1. bod dysgu I2 yn cael ei hyrwyddo trwy ryngweithio a chyfathrebu ystyrllon;

2. bod gweithgareddau effeithiol yn cynnig cyfleoedd i ddisgyblion drafod ystyr drwy gyfranogi mewn rhyngweithio rhyngpersonol ystyrlon;
3. bod cyfathrebu ystyrlon yn golygu prosesu cynnwys ieithyddol sydd yn berthnasol, pwrpasol a diddorol;
4. bod iaith yn broses holistig sydd yn golygu defnyddio'r sgiliau yn integreiddiol;
5. bod dysgu'n cael ei hwyluso drwy ddysgu anwythol o reolau iaith ynghyd â dadansoddi ac adlewyrchu ar ffurfiau iaith;
6. bod gwallau yn rhan anhepgorol o ddysgu iaith, ond mai defnydd cywir a rhugl yw'r prif nod;
7. bod dysgu iaith yn brofiad personol, a bod dysgwyr yn datblygu yn ôl eu cyflymder personol;
8. bod dysgu effeithiol yn dibynnu ar strategaethau dysgu a chyfathrebu effeithiol;
9. bod yr athro neu'r athrawes yn mabwysiadu rôl sydd yn hwyluso ac yn cefnogi dysgu trwy roi cyfleoedd i ddysgwyr gynhyrchu iaith ynghyd ag i adlewyrchu ar eu cynnydd personol;
10. bod y dosbarth iaith yn gymuned, ac, felly, dylid cydnabod pwysigrwydd rhyngweithio wrth hwyluso dysgu.

### **2.3.8 Y Cyfnod "Ôl-ddull"**

Daeth yr 80au a'r 90au ag anfodlonrwydd i'r maes addysgu I2 oblegid y cysyniad o *ddull* penodedig. Erbyn diwedd yr ugeinfed ganrif, datblygodd consensws yn y maes nad oedd dulliau penodedig yn bwysig i ddeilliannau dysgu I2 y dysgwyr (Richards a Rodgers, 2001). Disgrifiodd Pennycook (1989), Prahbu (1990), a Kumaravadivelu (1994) y cyfnod hwn fel Y Cyfnod Ôl-ddull (The Post Method Era). Cyflwynodd Kumaravadivelu (1994) addysgeg ôl-ddull

y galwodd 'The Postmethod Condition'. Honnodd Kumaravadivelu (1994) ei fod wedi cynnig dewis amgen i *ddull* yn hytrach na *dull* amgen yn seiliedig ar awdurdodi athrawon trwy 'principled pragmatism' a'i addysgeg ôl-ddull. Amlyga Kumaravadivelu (2006, t. 538) holl bwysigrwydd cyd-destun dysgu trwy ystyried sefyllfa unigryw'r dysgwyr:

That is to say, language pedagogy, to be relevant, must be sensitive to a particular group of teachers teaching a particular group of learners pursuing a particular set of goals within a particular institutional context embedded in a particular sociocultural milieu (Kumaravadivelu, 2006, t. 538).

Er mwyn mynd i'r afael â'r dwyraniad rhwng damcaniaethwyr ac ymarferwyr, caniatâ addysgeg ôl-ddull Kumaravadivelu (2006) i ymarferwyr ddamcaniaethu'r hyn maent yn eu hymarfer ac ymarfer yr hyn maent yn eu damcaniaethu, ynghyd â bod yn ymarferwyr ymreolaethol. Ymhellach, cyflwynodd Kumaravadivelu (1994) restr o strategaethau macro i helpu athrawon ddarganfod strategaethau eu hunain a fyddai'n berthnasol i'w cyd-destunau unigryw.

Rhestrir strategaethau micro Kumaravadivelu isod (2006, t. 201):

1. Maximize learning opportunities;
2. Facilitate negotiated interaction;
3. Minimize perceptual mismatches;
4. Activate intuitive heuristics;
5. Foster language awareness;
6. Contextualize linguistic input;
7. Integrate language skills;
8. Promote learner autonomy;
9. Ensure social relevance;
10. Raise cultural consciousness.

Fodd bynnag, gwelir tebygrwydd amlwg rhwng strategaethau micro Kumaravadivelu (1994; 2006) ac egwyddorion y Cyrchddull Cyfathrebol a drafodwyd eisoes yn 2.3.7.3. Dadleua'r ymchwilydd fod datblygiadau a

thueddiadau cyfredol yn gysylltiedig ag addysgeg I2 yn cefnogi athroniaeth dysgu I2 sydd wedi'i dylanwadu gan egwyddorion y Cyrchddull Cyfathrebol. Cefnogir y pwynt hwn gan Bygate *et al.* (2001) a Bell (2003) sydd yn honni bod y cyfnod ôl-ddull a ddisgrifia Kumaravadivelu (1994; 2006) mewn gwirionedd yn disgrifio egwyddorion y Cyrchddull Cyfathrebol. Yn ôl Bygate *et al.* (2001, t. 2), cynrychiola'r Cyrchddull Cyfathrebol gyrchddull ôl-ddull yn seiliedig ar set o egwyddorion: "communicative language teaching was explicitly a post-method approach to language teaching in which principles underlying the use of different classroom procedures were of paramount importance, rather than a package of teaching materials." Disgrifia Jacobs a Farrell (2001) hefyd y newidiadau mewn addysgeg I2 dros y deugain mlynedd diwethaf fel syfliad paradeim tuag at y Cyrchddull Cyfathrebol.

Cyfeiriwyd ym Mhennod 1 at y ffaith bod cysylltiadau cryf rhwng egwyddorion y Cyrchddull Cyfathrebol a Lluniadaeth ar sail egwyddorion cyffredin. Dadleuir bod addysgeg I2 wedi newid o'r Cyrchddull Strwythurol i'r Cyrchddull Cyfathrebol ochr yn ochr â newid mwy cyffredinol o athroniaeth ddysgu Ymddygiadaeth i Luniadaeth (Constructivism); hynny yw, bod yr athroniaeth ddysgu wedi datblygu dros yr hanner canrif diwethaf o Ymddygiadaeth (yn seiliedig ar ddysgu trwy ymateb-cyflyredig i Wybyddiaeth yn seiliedig ar ymresymu a phrosesau meddyliol) i Luniadaeth a dysgu trwy brofiadau. Yn ôl Bell (2003, t. 330), adlewyrcha addysgeg y cyfnod ôl-ddull egwyddorion y Cyrchddull Cyfathrebol a meddylfryd ôl-fodern:

But, arguably, postmethod pedagogy is derived on the local level from CLT and on the larger level from the ideas of postmodernist thinking. The implication for education has been a strengthening of progressive approaches, especially the influence of Jon Dewey and the emphases on learner centeredness; vocationalism; student autonomy; problem solving, experimentation, and critical

thinking in the framework of group and project work; and subject integration within an overall multicultural context (Bell, 2003, t. 330).

Un datblygiad amlwg yn y dosbarth I2 ac ar draws y byd addysg yw'r cysyniad addysgu *dysgwr-ganolog* sydd yn pwysleisio rôl weithredol y dysgwr o fewn y wers. O ganlyniad, mae addysgu dysgwr-ganolog wedi arwain at newid o addysgeg yn seiliedig ar 'one size fits all' i addysgeg sydd yn meithrin dysgu wedi'i bersonoli. Yn sgil y newid rhwng rôl yr athro a rôl y dysgwr, datblygodd statws newydd i'r dysgwr fel un â llais a hunaniaeth.

Erbyn heddiw mae addysgu dysgwr-ganolog yn rhan annatod o gyrsiau hyfforddi darpar athrawon. Disgwylir i ymarferwyr ymgorffori dysgu gwahaniaethol yn seiliedig ar ffactorau megis gallu ac arddulliau dysgu i'w gwersi. Mae'r cysyniad dysgu dysgwr-ganolog wedi'i wreiddio'n gadarn ym meddylfryd y gyfundrefn addysg. Gofynnir i ymarferwyr deilwra dysgu at anghenion personol y dysgwyr gan gydnabod bod gan bob dysgwr broffil dysgu gwahanol. Argymhellir cynnig cyfleodd i ddysgwyr feddu ar eu harddulliau dysgu drwy gymryd mantais o'u proffiliau dysgu personol. Er enghraifft, dengys y ddogfen *Cymraeg yng Nghwricwlwm Cenedlaethol Cymru* (LIC, 2008a, t. 5) y dylai ysgolion: "...hefyd sicrhau bod dysgwyr yn gallu gwneud defnydd llawn o'u dull dewisedig o gyfathrebu er mwyn cael mynediad i'r cwricwlwm. I ehangu eu dysgu, dylai dysgwyr brofi amrywiaeth o arddulliau dysgu ac addysgu."

Bu syniadau Piaget (1963), Vygotsky (1978) a Bruner (1966) yn glŷn â phroses dysgu yn ddylanwadol tu hwnt yn y maes addysgu a gwelir eu dylanwad o hyd ar y gyfundrefn addysg. Gwelir cysylltiad amlwg rhwng Lluniadaeth a damcaniaeth Gymdeithasol-Ddiwylliannol Vygotsky (1978) a ymwrthododd â



syniadau Ymddygiadaeth o ddysgu trwy ymateb-cyflyredig. Cyflwynodd Vygotsky (1978) Barth y Datblygiad Nesaf (Zone of Proximal Development) yn seiliedig ar bwysigrwydd dylanwad oedolyn wrth gynnig cefnogaeth addas i blentyn a phroses dysgu trwy ryngweithio gydag unigolion mwy gwybodus. Fel Vygotsky (1978), pwysleisiodd Bruner (1966) rôl weithredol yr oedolyn wrth adeiladu ar ddealltwriaeth plentyn gyda gwybodaeth newydd. Gwelid effaith y rhyngweithwyr hynny ar y gyfundrefn addysg yn ystod y degawd diwethaf gyda phwyslais diamheuol ar raglenni addysgu unigol. Enghraifft amlwg o hyn yw datblygiad y Cyfnod Sylfaen yn seiliedig ar ddarparu addysg deilwredig sydd yn diwallu anghenion unigol pob plentyn ac yn caniatáu iddo ddysgu'n weithredol ac yn arbrofol. Ymhellach, gwelid dylanwad syniadau Bruner (1966) a Vygotsky (1978) ar ymchwil diweddarach i gaffael I2, megis Damcaniaeth Fewnbwn Krashen (1982) wrth fesur y bwlch rhwng gallu cyfredol y dysgwr a'r cam datblygiadol nesaf a drafodwyd eisoes yn y bennod (2.3.5).

O ganlyniad i ddatblygiad llais gweithredol y dysgwr ac athrawiaeth yn seiliedig ar anghenion personol, gwelwyd datblygiad y mudiad arddulliau dysgu. Enw cydnabyddedig yn y maes arddulliau dysgu yw Kolb (1984) a enillodd glod am ei gyhoeddiad 'Experiential learning: experience as the source of learning and development'. Galluoga model Kolb (1984) ddysgwyr i bennu eu harddull dysgu dewisol yn seiliedig ar ei fodel 'Learning Style Inventory' (LSI).

Datblygodd Kolb a Fry (1975) bedwar cyfnod o ddysgu a ddisgrifiwyd fel cylchdro yn seiliedig ar brofiad haniaethol, diriaethol, gweithredol ac adfyfyriol. Denodd model Kolb a Fry (1975) a'i bwyslais ar gydnabod gwahaniaethau nodweddiadol unigol gryn ddiddordeb ers ei gyflwyniad yng nghanol y 1970au. Datblygwyd eu model ymhellach gan Honey a Mumford (1986) a gyflwynodd yn

eu haddasiad i'r model ddysgwyr gweithredol, damcaniaethol, pragmatig ac adfyfyriol.

Mudiad adnabyddus yn arbennig i'r maes addysgu I2 yw'r mudiad VAK, neu VARK fel y'i gelwir heddiw, a ddatblygodd Neil Fleming yn 1987. Yn dilyn holiadur syml, categoreiddir dysgwyr yn *weledol*, *clywedol* neu yn *ginesthetig* ar sail eu harddull dysgu dewisedig. Ychwanegwyd y categori *darllen/ysgrifennu* yn 1992. Rhydd canlyniadau'r holiadur gyfle i ymarferwyr gyfarwyddo ag arddulliau dysgu eu dysgwyr yn ogystal ag arfogi'r dysgwyr â gwybodaeth am eu harddull dysgu dewisol ac unigol. Ymddengys nad yw ymarferwyr yn glynu'n gaeth at egwyddorion a chyfarwyddyd y mudiad VARK, ond mae cysyniad y dysgwyr gweledol, clywedol, darllen/ysgrifennu a chinesthetig yn amlwg wedi hen ennill ei blwyf yn y gyfundrefn addysg. Gwelir enghraifft o hyn yng nghanllawiau *Addysgeg Dysgu ac Addysgu'r Cyfnod Sylfaen* (LIC, 2008b, t. 10): "Gellir gwella dysgu drwy ystyried arddulliau dysgu. Bydd rhai plant yn dysgu orau pan maen nhw'n cael symbyliad gweledol, bydd eraill yn dysgu orau gyda symbyliad clybodol neu dasg ginesthetig (ymarferol)."

Cytunir yn eang ym maes dysgu ac addysgu I2 bod ymreolaeth y dysgwyr, rhyngweithio ystyrllon, gosod cyd-destun a meithrin hunaniaeth ddiwylliannol, oll yn bwysig wrth ddysgu I2 (Brown, 2007a; Jacobs a Farrell, 2001; Richards, 2006; Kumaravadivelu, 2006; Dörnyei, 2009). Trafoda Kumaravadivelu (2006, t. 201) "negotiated interaction" a "contextualise linguistic input" fel dau o'i Strategaethau Micro. Cyfeiria Brown (2007a) a Jacobs a Farrell (2001) at bwysigrwydd cyfleu ystyr dros ddysgu strwythurau iaith ar gof. Dywed Richards (2006): "language learning is facilitated when learners are engaged in

interaction and meaningful communication.” Disgrifia Richards (2006, t. 23) rôl athro/athrawes yn yr ystafell ddosbarth fel “facilitator”, a phwysleisia Kumaravadivelu (2006, t. 201) bwysigrwydd “learner autonomy.” Maentumia Brown (2007a, t. 65) fod llwyddiant dysgwyr i gaffael I2 yn dibynnu ar i ba raddau maent yn addasu i “cultural milieu” newydd. Fel Brown (2007a), un o strategaethau Kumaravadivelu (2006, t. 201) yw datblygu “cultural consciousness”. Cytuna Richards (2006) a Kumaravadivelu (2006) y dylai’r sgiliau gael eu cyfannu gan fod cyfathrebu yn broses holistig. Cydnebydd Brown (2002) mai cyrraedd CC yw nod y dosbarth I2 a, gan hynny, y dylai cyfarwyddyd anelu at gyflawni hynny.

Pa bynnag fodd, felly, a ddewisir i ddehongli’r cyfnod cyfredol, gwelir tebygrwydd amlwg rhwng Cyrchddull Egwyddorol Brown (2002), egwyddorion Cyrchddull Cyfathrebol Richards (2006), Strategaethau Micro Kumaravadivelu (2006), a Chyrchddull Cyfathrebol Egwyddorol Dörnyei (2009) y cyfeiriwyd atynt uchod. Nid oes amheuaeth bod egwyddorion addysgu I2 y cyfnod cyfredol yn cyseinio ag egwyddorion dysgu Lluniadaeth. Cydnabyddir, felly, bod perthynas naturiol rhwng egwyddorion y Cyrchddull Cyfathrebol a Lluniadaeth yn seiliedig ar yr athroniaeth bod gwybodaeth a dealltwriaeth yn datblygu yn weithredol trwy brofiadau pwrpasol o fewn cyd-destun ystyrlon.

## **2.4 Ffactorau Allieithyddol**

Er y gellir hawlio bod pob plentyn mewn amgylchiadau arferol yn llwyddo i feistroli ei I1, nid yw hyn yn wir am blant sydd yn dysgu I2:

Given the same contexts and same inputs, students still gain different levels of proficiency in the second language. Individual differences cannot be solely ascribed to differences of social, economic or political environment and input

from classroom teaching methodologies. Individual differences also relate to personal characteristics (Baker, 2001, t. 121).

Trafodir cymhelliant, agwedd, gwybyddiaeth, dawn, personoliaeth, oedran, canfyddiadau dysgwyr o'r hyn sydd yn cynrychioli cyfarwyddyd effeithiol, ac arddulliau dysgu oll fel newidynnau unigol sydd yn dylanwadu ar ddeilliannau dysgu I2. Awgrymodd Ellis (1985) fod pum ffactor cydberthynol yn rheoli'r gallu i ddysgu I2. Cyfranna'r cyd-destun a'r rhaglen addysgu ynghyd â gwahaniaethau a phrosesau unigol oll at allbwn ieithyddol y dysgwyr (Ellis, 1985). Fel Gardner (1988) a Krashen (1982), cydnabu Ellis (1985) gyd-destun y dysgu, boed yn ffurfiol neu'n anffurfiol fel ffactor dylanwadol ar ddysgu I2. Maentumiodd Ellis (1985) fod dilyniant ieithyddol cyffredin i ddysgu I2 waeth beth yw'r iaith darged, ond bod deilliannau dysgu'r dysgwyr yn amrywio oblegid gwahaniaethau personol rhwng unigolion, megis cymhelliant, agweddau, oedran, personoliaeth, arddull gwybyddol a deallusrwydd. Gwneid pwynt tebyg gan Spolsky (1989) a hawliodd fod agweddau at yr iaith darged a gwahaniaethau unigol, wedi'u cyplysu â'r amgylchedd dysgu, oll yn cael dylanwad ar ddeilliannau dysgu I2.

Fodd bynnag, tasg anodd yw mesur i ba raddau mae newidynnau *unigol* yn dylanwadu ar ddysgu I2 oblegid y modd cymhleth y maent yn rhyngweithio â'i gilydd. Dywed Lightbown a Spada (1999, t. 52):

Finally, there is the problem of interpreting the correlation of two factors as being due to a causal relationship between them. That is, the fact that two things tend to occur together does not necessarily mean that one caused the other. While it may be that one factor influences the other, it may also be the case that both are influenced by something else entirely (Lightbown a Spada, 1999, t. 52).

Ymhellach, cadarnha Baker (1993a, t. 87):

It is possible to specify a list of factors that appear to be related to second language acquisition. Anxiety, self-esteem and self-concept, competitiveness in the classroom, anxiety that may be facilitative or interruptive, field independence as a cognitive style and social skills have each and all been related by research to second language acquisition. On the other hand, the separate and interacting size of influence of each of these ingredients in the overall recipe is not clear (Baker, 1993a, t. 87).

Cydnabyddir, fodd bynnag, bod rhai newidynnau unigol yn fwy dylanwadol nag eraill, ac un o'r newidynnau unigol sydd wedi derbyn cryn sylw yw cymhelliant.

### **2.4.1 Cymhelliant**

Gellir dadlau mai cymhelliant yw'r newidyn mwyaf arwyddocaol o'r holl newidynnau unigol sydd yn effeithio ar ddeilliannau dysgu I2, a deilliannau dysgu yn gyffredinol. Dechreuodd y drafodaeth i gymhelliant dysgwyr I2 gydag astudiaethau cymdeithasol-seicolegol Gardner a Lambert (1972). Cyflwynodd Gardner a Lambert (1972) y term Cymhelliant Integreiddiol (Integrative Motivation) i ddisgrifio cymhelliant i ddysgu I2 er mwyn uniaethu a chymathu â diwylliant yr iaith darged, a Chymhelliant Cyfryngol (Instrumental Motivation) i ddisgrifio cymhelliant iwtilitaraidd at ddibenion personol, megis cefnogi plant trwy addysg gyfrwng-Cymraeg neu i wella cyfleoedd gyrfaol. Maentumiodd Gardner a Lambert (1972) fod Cymhelliant Integreiddiol yn gymhelliant mwy cynaliadwy a hir-dymor na Chymhelliant Cyfryngol ac, felly, yn fwy tebygol o hwyluso hyfedredd yn yr iaith darged.

Yn dilyn eu gwaith (Gardner a Lambert, 1972), cyflwynodd Gardner (1988) ei fodel Cymdeithasol-Addysgol (Socio-Educational). Cydnabu Gardner (1988) y berthynas rhwng y cyd-destun cymdeithasol a deilliannau dysgu yn yr I2. Yn ôl Gardner (1988), mae cymhelliant i ddysgu I2 wedi'i effeithio gan agweddau

cymdeithasol at yr iaith darged. Wrth wraidd ei fodel mae effaith statws cymdeithasol yr iaith darged, gwahaniaethau unigol, ynghyd â'r cyd-destun addysgol ar ddeilliannau dysgu I2.

Er gwaethaf y gefnogaeth eang a enillodd model Gardner (1988), fe'i beirniadwyd yn ddiweddarach gan rai (Baker, 1993a; Ellis, 1994) oblegid ei fethiant i ymgorffori unrhyw ddimensiwn cymdeithasol-wleidyddol a'i ddiffyg cydnabyddiaeth o rôl gwleidyddiaeth yn nhaith cenedl at ddwyieithrwydd. Yn ogystal, canolbwyntiai'r astudiaethau cymdeithasol-seicolegol cynnar ar gymhelliant o safbwynt *cymdeithasol* gan esgeuluso'r ffactorau sydd yn cymell dysgwyr mewn sefyllfa *addysgol* o fewn yr ystafell ddosbarth. O ganlyniad, datblygodd diddordeb yn ddiweddarach yn nylanwadau'r cyd-destun dysgu ar gymhelliant dysgwyr i ddysgu I2. Datblygodd Dörnyei (2006, t. 53) gysyniad gwreiddiol Gardner a Lambert (1972) o Gymhelliant Integreiddiol trwy gyflwyno'r cysyniad 'Ideal L2 Self', sef:

the representation of all the attributes that a person would like to possess (e.g. hopes, aspirations, desires): If one's ideal self is associated with the mastery of an L2, that is, if the person that we would like to become is proficient in the L2, he/she can be described - using Gardner's terminology - as having an 'integrative' disposition (Dörnyei, 2006, t. 53).

Fodd bynnag, i *blant* sydd yn dilyn rhaglen I2 brifliff, gellir dadlau bod eu cymhelliant tuag at addysg *yn gyffredinol* yn ffactor mwy arwyddocaol yn eu hawydd i ddysgu I2 na'r cysyniad o 'ideal self'. Yn ogystal, rhaid cydnabod bod newidynnau unigol eraill yn rhyngweithio â chymhelliant, megis canfyddiadau'r dysgwyr o'u dawn ieithyddol. Gall canfyddiadau'r dysgwyr gael eu cadarnhau gan eu llwyddiant neu aflwyddiant yn yr I2 a all, o ganlyniad, ddylanwadu ar eu cymhelliant i ddysgu'r iaith honno.

Gellir dadlau y byddai unigolion sydd â chymhelliant cryf i ddysgu I2 yn llwyddoer gwaethaf yr amodau dysgu. Ni ellir amau pwysigrwydd cymhelliant unigolyn wrth ddysgu I2. Cyfeiriwyd ym Mhennod 1 sut i *Un iaith i bawb: adolygiad o Gymraeg ail iaith yng Nghyfnodau Allweddol 3 a 4* (LIC, 2013, t. 33) gyfeirio at ddifflastod y rhaglen Gymraeg I2:

Yn y grwpiau ffocws, dywedodd disgyblion nad oeddent yn hoff o natur ailadroddus yr addysgu a bod tuedd iddynt astudio pynciau nad ydynt yn berthnasol i fywyd bob dydd (LIC, 2013, t. 33).

O ganlyniad, gall athrawon gael dylanwad uniongyrchol ar gymhelliant y dysgwyr I2. Cadarnheir y pwynt hwn gan Lightbown a Spada (2006, t. 64):

Teachers can make a positive contribution to students' motivation to learn if classrooms are places that students enjoy coming to because the content is interesting and relevant to their age and level of ability, the learning goals are challenging yet manageable and clear, and the atmosphere is supportive (Lightbown a Spada, 2006, t. 64).

Ymddengys mai'r her, felly, yw cynnig darpariaeth sydd yn ennyn cymhelliant cadarnhaol disgyblion drwy ddatblygu eu gallu i gyfathrebu yn yr iaith, a meithrin eu hunaniaeth ddiwylliannol.

#### **2.4.2 Agweddau**

Mae nifer o ymchwilwyr wedi priodoli deilliannau dysgu I2 i ddylanwad agwedd (Schumann, 1978; Ellis, 1985; Gardner, 1988; Spolsky, 1989). Amlygodd model cydnabyddedig Ymddiwyllio (Acculturation) Schumann (1978) ddylanwad holl bwysig agweddau dysgwyr ar broses dysgu I2. Pwysleisiodd Schumann (1978) ddylanwad awydd unigolyn i ymddiwyllio i'w ddiwylliant targed ar ei allu i ddysgu'r iaith honno. Yn ei astudiaeth o fewnfudwr Sbaeneg ei iaith i America, amlygodd Schumann (1978) ddiffyg awydd y mewnfudwr i ymddiwyllio i'w wlad breswyl newydd. Dewisodd gymdeithasu â'i gyd-Sbaenwyr gan gadw pellter o

boblogaeth yr iaith darged ac, o ganlyniad, dangosodd nemor ddim cynnydd yn ei gaffaeliad o'r Saesneg. Awgrymodd Schumann (1978) fod y pellter cymdeithasol a seicolegol rhwng y dysgwr I2 a chymdeithas yr iaith darged wedi lleihau'r cyfle i ymddiwyllo ac, o ganlyniad, cyfle'r dysgwr i feistrol'r iaith.

Mae agwedd at yr iaith darged wrth reswm yn dylanwadu ar gymhelliant dysgwyr i ddysgu'r iaith honno. Yn ôl Lightbown a Spada (1999, t. 56): "Depending on the learner's attitudes, learning a second language can be a source of enrichment or a source of resentment." Caiff canfyddiadau dysgwr o siaradwyr brodorol a diwylliant yr iaith darged ynghyd â'i gwerth cymdeithasol effaith arwyddocaol ar ei agwedd at yr iaith. Fodd bynnag, rhaid cydnabod bod sail canfyddiadau a theimladau dysgwr at yr iaith darged yn deillio hefyd o'r cyd-destun cymdeithasol ac yn dibynnu ar amrywiaeth o ffactorau amgylcheddol ychwanegol.

Dangosodd astudiaeth gan y Cyngor Ymchwil i agweddau at yr iaith Wyddeleg gonsensws cyffredinol ymhlith y Gwyddelod ynglŷn â phwysigrwydd cynnal yr iaith er mwyn lles diwylliannol a chenhedlig, ond bron dim ymrwymiad at ddefnyddio'r iaith (Ellis, 1994). Gellir cymharu'r sefyllfa honno â chyd-destun Cymru wrth ystyried cyn lleied o blant sydd yn defnyddio'r Gymraeg mewn sefyllfaoedd naturiol y tu hwnt i'r ystafell ddosbarth, boed yn mynychu ysgolion Saesneg neu Gymraeg eu cyfrwng. O ganlyniad, rhaid ystyried effaith y sefyllfa honno ar gyfleoedd dysgwyr i ymddiwyllo a meithrin hunaniaeth yn yr iaith. Pwysleisia Cummins *et al.* (2005, t. 45) y cyfrifoldeb sydd ar y gyfundrefn addysg i fuddsoddi mewn meithrin hunaniaeth dysgwyr I2; hynny yw, "identity investment as a core component of learning." Er bod Cummins *et al.* (2005) yn



cyfeirio at gyd-destun didynnus (gweler 2:2 am drafodaeth ar gyd-destun didynnus), rhaid ystyried y ‘buddsoddiad mewn hunaniaeth’ mae’r gyfundrefn addysg yn ei wneud i blant sydd yn dysgu’r Gymraeg fel I2. Er gwaethaf datblygiad y Cwricwlwm Cymreig sydd yn anelu at hybu dealltwriaeth drawsgwricwlaidd y disgyblion o nodweddion economaidd, amgylcheddol, diwylliannol, hanesyddol ac ieithyddol Cymru, amlygodd y ddogfen *Un iaith i bawb: adolygiad o Gymraeg ail iaith yng Nghyfnodau Allweddol 3 a 4* (LIC, 2013) fod codi statws y Gymraeg a meithrin hunaniaeth yn yr iaith yn angenrheidiol mewn ysgolion cyfrwng-Saesneg. Un o argymhellion yr adolygiad (LIC, 2013, t. 24) oedd bod LIC yn gwneud “cyd-destun cymdeithasol a hanesyddol Cymru a’r Gymraeg yn rhan annatod o’r cwricwlwm ar draws pob pwnc er mwyn i ddisgyblion ddod i ddeall cyd-destun yr iaith a deall cyfraniad yr iaith i Gymru a Chymreictod.”

Fel y soniwyd ym Mhennod 1, dengys dogfen *iaith fyw: iaith byw; Strategaeth y Gymraeg 2012-2017* (LIC, 2012, t. 28) chwe maes strategol er mwyn “hybu a hwyluso” defnydd y Gymraeg, gan gynnwys nod i gynyddu’r cyfleoedd i bobl ifanc ddefnyddio’r Gymraeg yn y gymuned ehangach:

Mae’r dystiolaeth sydd ar gael yn awgrymu bod cyfnod yr arddegau yn hollbwysig o ran datblygu agwedd ffafriol at iaith leiafrifol ac o ran pennu i ba raddau y bydd unigolyn yn defnyddio’r iaith. Yn hyn o beth, ymddengys nad yw ysgol, ar ei phen ei hun, yn ddigon; mae’n rhaid i blentyn neu berson ifanc dderbyn cefnogaeth yn y cartref (os oes modd) ac anogaeth i gymryd rhan mewn gweithgareddau cymdeithasol a diwylliannol ehangach drwy gyfrwng y Gymraeg. Mae yna hefyd dystiolaeth sy’n awgrymu bod iaith rhyngweithio â ffrindiau yn cydberthyn yn glos â’r iaith y mae’r plentyn yn ei siarad, ac mae’n dylanwadu ar agweddau plant at y naill iaith neu’r llall neu at y ddwy (LIC, 2012, t. 28).

Ymddengys, felly, fod meithrin hunaniaeth ac ymwybyddiaeth iaith gyda gobaith o ddatblygu agweddau a phrofiadau cadarnhaol at yr iaith a’i chydabod fel iaith

fyw a gwerthfawr yn ffurfio rhan o naratif cyfredol LIC. Cydnabyddir bod meithrin hunaniaeth ddiwylliannol yn rhan annatod o ddysgu I2. Fodd bynnag, rhaid hefyd ystyried nad mater syml yw diffinio hunaniaeth nac ychwaith diwylliant. Gall unigolion fabwysiadu sawl hunaniaeth yn seiliedig ar wahanol agweddau o'u bywydau megis crefydd, gwaith neu wleidyddiaeth. Ymhellach, mae globaleiddio a symudiad pobl wedi newid y modd y caiff hunaniaeth ei diffinio yn yr unfed ganrif ar hugain. Erbyn heddiw mae modd byw mewn gwlad a siarad ei hiaith frodorol heb feithrin hunaniaeth ddiwylliannol y wlad honno. Nid yw'r cyswllt rhwng iaith a hunaniaeth yn un syml na statig ac, o ganlyniad, rhaid ystyried hyd a lled rôl y dosbarth iaith yn ei datblygu.

### **2.4.3 Gwybyddiaeth**

Yn draddodiadol, mesurid deallusrwydd trwy brofion cyniferydd deallusrwydd. O ran dylanwad deallusrwydd yn yr ystyr draddodiadol ar ddysgu I2, tybir ei fod yn fwy nodweddiadol o gyd-destun sydd yn canolbwyntio ar ddealltwriaeth fetaieithyddol ac yn llai nodweddiadol o gyd-destun dysgu I2 mwy cyfathrebol ei nod (Lightbown a Spada, 2006). Enw cydnabyddedig ymhlith y gyfundrefn addysg yw Howard Gardner a'i waith arloesol a heriodd ddiffiniad traddodiadol 'deallusrwydd'. Atgyfnerthodd Gardner (2006) y cysyniad dysgu personol a theilwredig gan ymwrthod â'r dull traddodiadol o addysgu unffurf. Oblegid ei wrthwynebiad i brofion traddodiadol ar gyfer mesur deallusrwydd, megis y prawf 'Intelligence Quotient' (IQ) ac, yn ddiweddarach, 'Standard Attainment Tests' (SATs), datblygodd ei ddamcaniaeth Aml-Ddeallusrwydd (Multiple Intelligence). Teimlai fod ystyr traddodiadol 'deallusrwydd' yn rhy gul gan gydnabod bod gan bobl wahanol gryfderau gwybyddol ac arddulliau gwybyddol. Yng ngeiriau Gardner (2006, t. 6):

.... human cognitive competence is better described in terms of a set of abilities, talents, or mental skills, which I call intelligences. All normal individuals possess each of these skills to some extent; individuals differ in the degree of skill and in the nature of their combination. I believe this theory of intelligence may be more humane and more veridical than alternative views of intelligence and that it more adequately reflects the data of human "intelligent" behaviour. Such a theory has important educational implications (Gardner, 2006, t. 6).

Cyflwynodd Gardner (2006) yn wreiddiol saith math o ddeallusrwydd a restrir isod, ynghyd â'r deallusrwydd ychwanegol 'naturyddol' a gyflwynodd yn ddiweddarach (Gardner, 2006):

1. Deallusrwydd cerddorol;
2. Deallusrwydd cinesthetig-corfforol;
3. Deallusrwydd rhesymegol-mathemategol;
4. Deallusrwydd ieithyddol;
5. Deallusrwydd gofodol;
6. Deallusrwydd rhyngpersonol;
7. Deallusrwydd mewdol personol;
8. Deallusrwydd naturyddol.

At hynny, cydnabu Gardner (2006) bosibilrwydd deallusrwydd dirfodol a ddiffiniwyd fel y tueddfryd i gwestiynu a myfyrio ar faterion ynglŷn â bodolaeth ddynol. Dywedodd nad yw unigolion wedi'u cyfyngu i un math o ddeallusrwydd yn unig, ond eu bod wedi'u rhagueddu tuag at sawl un.

Cydnabyddir yn eang erbyn heddiw fanteision deallusol dwyieithrwydd. Fodd bynnag, cyfeiria nifer o ddamcaniaethau gwybyddol at gymhlethdodau darpariaethau dwyieithog mewn addysg. Cyflwynodd Cummins (1981) ei fodel 'Common Underlying Proficiency' a'r cydweddiad mynydd iâ i gynrychioli dwy

iaith sydd yn ymddangos yn wahanol ar yr arwyneb, ond sydd yn rhan o'r un system brosesu o dan yr arwyneb.

Amlygodd Damcaniaeth y Trothwy (Threshold Theory) Cummins (1976) y berthynas gymhleth rhwng gwybyddiaeth a dwyieithrwydd. Arddangosir ac esbonir Damcaniaeth y Trothwy fel tŷ â thri llawr a dwy ysgol yn dringo bob ochr iddo. Amlyga'r ddelwedd fanteision gwybyddol sydd un ai'n negyddol, niwtral neu'n gadarnhaol gan ddibynnu ar gymhwysedd y plentyn yn y naill iaith a'r llall. Maentumia fod manteision gwybyddol i addysg ddwyieithog os yw plant yn meddu ar gymhwysedd yn y ddwy iaith sydd yn addas i'w hoedran cronolegol; nad oes effeithiau gwybyddol cadarnhaol na negyddol i blant sydd â gwell cymhwysedd mewn un iaith dros y llall, ond bod effeithiau gwybyddol *negyddol* lle ceir cymhwysedd isel yn y ddwy iaith. Er bod y ddamcaniaeth yn cynnig eglurhad dros fethiant siaradwyr iaith leiafrifol mewn cyd-destun addysgol didynnus, nid yw'n llwyddo i ddiffinio *lefel* y cymhwysedd sydd yn rhaid i blentyn ei gyrraedd cyn dangos effeithiau gwybyddol cadarnhaol neu negyddol (Baker, 2011).

Mireiniodd Cummins (1976) Ddamcaniaeth y Trothwy ac, yn ddiweddarach, cyflwynodd ei ddamcaniaeth Cyd-ddibyniaeth Ddatblygiadol. Amlygodd y gwahaniaeth rhwng hyfedredd arwynebol a'r ystod eang o sgiliau sydd eu hangen i ymdopi â phroses ffurfiol dysgu I2. Mabwysiadodd Cummins (1981, 2000) y termau Sgiliau Cyfathrebol Rhyngbersonol Sylfaenol (Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS)) a Hyfedredd Iaith Gwybyddol Academaidd (Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)) i gyfeirio at y gwahaniaeth rhwng y cymhwysedd ieithyddol sydd ei angen i gyfathrebu a'r

cymhwysedd sydd ei angen yn yr I2 i ymdopi mewn cyd-destun academaidd. Mabwysiadwyd y termau hyn er mwyn tanlinellu'r amser mae hi'n ei gymryd i ddysgwyr mewn cyd-destun addysgol didynnus ddatblygu hyfedredd sgysiol (oddeutu dwy flynedd) yn yr iaith darged o'i gymharu â'r hyfedredd sydd ei angen i ymdopi â chwricwlwm academaidd (o leiaf pump i saith mlynedd). Fodd bynnag, yn ôl Baker (2011, t. 171): "The relationship between language development and cognitive development is not unequivocal or simple"; hynny yw, fel y crybwyllwyd eisoes, mae newidynnau unigol ac amgylcheddol nodweddiadol eraill yn rhyngweithio â'r berthynas rhwng dysgu I2 a gwybyddiaeth.

#### **2.4.4 Ffactorau affeithiol**

Priodolir deilliannau dysgu I2 i ddylanwad nifer o nodweddion personoliaeth. Amlygai'r dulliau amgen a drafodwyd yn 2:3:5 effaith negyddol diffyg hyder ar ddysgu I2. Datblygodd Krashen (1982) ei Ddamcaniaeth Ffilter Affeithiol (Affective Filter Hypothesis) gan gydnabod pwysigrwydd lleihau'r Ffilter Affeithiol, term a ddefnyddia i ddisgrifio'r effaith y caiff hunan-ganfyddiad negyddol ar y gallu i brosesu mewnbwn ieithyddol sydd, yn y pendraw, yn effeithio ar ddeilliannau dysgu I2. Wrth ystyried y pwyslais ar lafaredd yn rhaglen Gymraeg I2 y Cwricwlwm Cenedlaethol a'r disgwyliadau sydd ar ddisgyblion i gynhyrchu iaith o gychwyn y rhaglen, rhaid cydnabod y pryder y gall gwersi Cymraeg ei achosi i ddisgyblion swil eu natur. Dadleuir bod disgyblion cynradd yn debygol o fod yn llai atalgar na disgyblion uwchradd ac oedolion ac, o ganlyniad, yn fwy parod i fentro yn yr iaith darged o fewn yr ystafell ddosbarth ac mewn sefyllfaoedd cymdeithasol. Cadarnheir y pwynt hwn gan Lightbown a Spada (2006, t. 61):

Another aspect of personality that has been studied is inhibition. It has been suggested that inhibition discourages risk-taking, which is necessary for progress in language learning. This is often considered to be a particular problem for adolescents, who are more self-conscious than younger learners (Lightbown and Spada, 2006, p. 61).

Mae parodrwydd dysgwyr i gyfathrebu yn yr I2 yn gam angenrheidiol at feistrolï'r iaith honno. O ganlyniad, gellir dadlau bod nodweddion personoliaeth yn effeithio'n fwy ar sgiliau cyfathrebol dysgwyr na'u sgiliau gramadegol a'u dealltwriaeth fetaeithyddol. Fodd bynnag, mae'n bwysig cydnabod nad oes modd profi hyd a lled yr effaith honno oherwydd y ffactorau niferus eraill sydd hefyd yn rhyngweithio â'r broses o ddysgu I2.

#### **2.4.5 Oedran**

Dynoda'r Ddamcaniaeth Cyfnod Critigol (Critical Period Hypothesis) fod cyfnod mewn datblygiad dynol pan mae'r ymennydd wedi'i ragdueddu at ddysgu iaith a bod newidiadau datblygiadol yn yr ymennydd yn effeithio ar natur caffael iaith (Ellis, 1994). Dywedir i'r cyfnod critigol derfynu o gwmpas llencyndod ac, ymddengys felly, fod dysgu I2 ar ôl y cyfnod critigol yn anos. Awgrymir bod caffael iaith drwy ddatblygu rhuglder ac acen frodorol yn yr iaith darged yn broses gynhenid yn ystod y cyfnod critigol. Fodd bynnag, rhaid i ddysgwyr I2 ddibynnu ar sgiliau dysgu cyffredinol ar ôl i'r cyfnod hwnnw ddod i ben. Nid oes modd iddynt ar ôl y cyfnod critigol ddibynnu ar allu cynhenid i gaffael iaith. Crynhoa Lightbown a Spada (2006, p. 68) oblygiadau'r cyfnod critigol ar ddysgu I2 fel y ganlyn:

Developmental changes in the brain, it is argued, affect the nature of language acquisition, and language learning that occurs after the end of the critical period may not be based on the innate biological structures believed to contribute to first language acquisition or second language acquisition in early childhood. Rather, older learners may depend on more general learning abilities – the same ones they might use to learn other kinds of skills or information. It is argued that these general learning abilities are not as effective for language learning as the more specific, innate capacities that are available to the young

child. It is often claimed that the critical period ends somewhere around puberty, but some researchers suggest it could be even earlier (Lightbown a Spada, 2006, t. 68).

Disgrifia Richards a Schmidt (2002, t. 145) y cyfnod critigol fel: "the period during which a child can acquire language easily, rapidly, perfectly, and without instruction." Fodd bynnag, tasg anodd yw cymharu proses caffael I2 plentyn â phroses caffael I2 oedolyn oblegid y cyd-destunau dysgu gwahanol a'r newidynnau unigol sydd yn rhyngweithio â'i gilydd. Crisiala Kumaravadivelu y pwynt hwn (2006, t. 33):

It seems reasonable to deduce from research that age does have an influence on L2 development, but the nature of influence will depend on which intake factors, when, and in what combination, are brought to bear on the learning experience of an individual learner (Kumaravadivelu, 2006, t. 33).

Atgyfnertha Lightbown a Spada (1999) y safbwynt hwn gan nodi bod gwahaniaethau mawr rhwng amgylchedd dysgu plant ac oedolion yn gallu effeithio ar eu gallu i ddysgu I2. Wrth gymharu rhaglenni dysgu plant a rhaglenni oedolion, ymddengys fod mwy o bwyslais ar oedolion i gynhyrchu iaith gywir o'r cychwyn mewn amgylchiadau dysgu ffurfiol.

Unwaith eto, rhaid ystyried y ffactorau niferus sydd yn rhyngweithio â'r broses dysgu I2. Digon yw dweud bod profi i ba raddau mae cymhelliant, agweddau, gwybyddiaeth, ffactorau affeithiol ac oedran yn dylanwadu ar ddeilliannau dysgu I2 yn broses ddyrys dros ben oblegid rhyngweithiad cymhleth y newidynnau.

Cadarnha Baker (1993a, t. 172) y pwynt hwn:

The crucial point is this: the language policy and language practice in schooling are only one element amongst many that make a school more or less successful. A recipe for success is unlikely to result from one ingredient (e.g. the language of the classroom). A great variety of factors act and interact to determine whether bilingual education is successful or not (Baker, 1993a, t. 172).

Fodd bynnag, rhaid cydnabod, er gwaethaf yr anawsterau sydd ynghlwm â mesur arwyddocâd newidynnau unigol ar ddeilliannau dysgu I2, fod ymwybyddiaeth ymarferwyr o'u dylanwad yn gallu arwain at amgylchfyd dysgu optimaidd sydd yn cynnig cyfle i bob dysgwr fanteisio a llwyddo.

#### **2.4.6 Crynodeb o'r bennod**

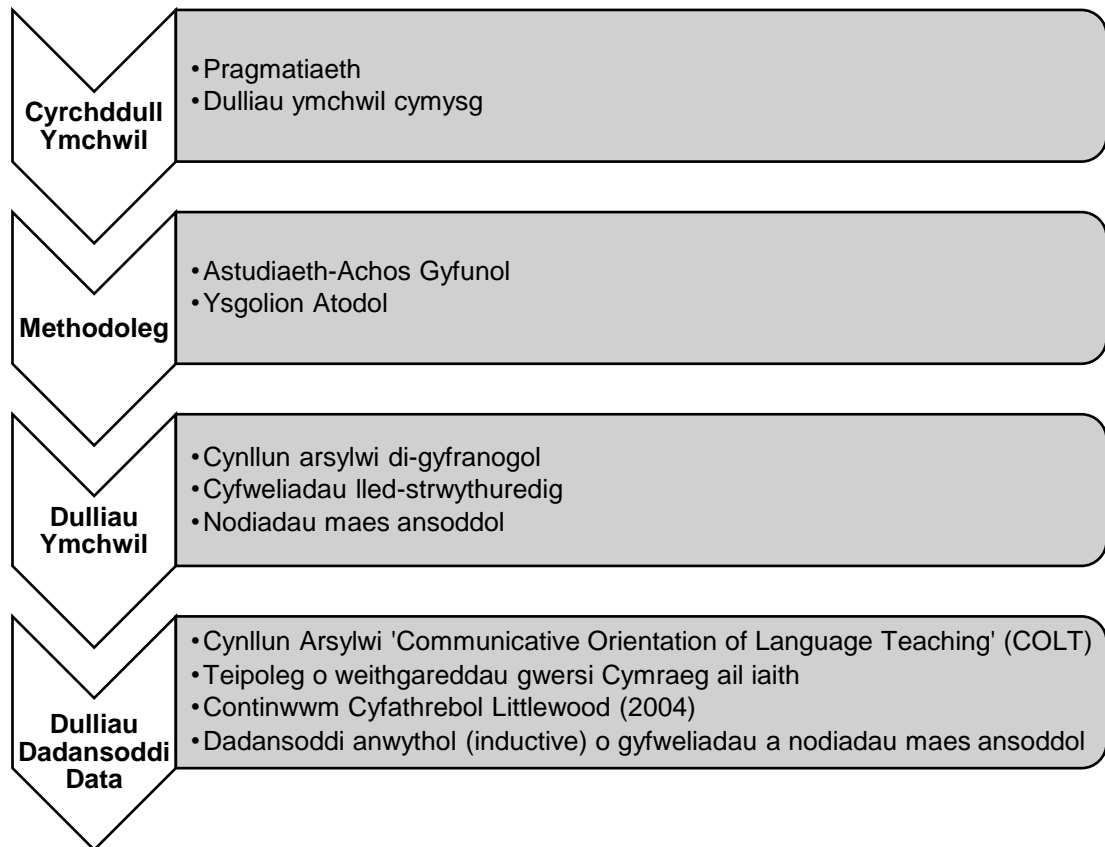
Trafodwyd yn y bennod hon ddarpariaethau addysgol dwyieithog a'u deilliannau disgwylidig. Canolbwyntiodd y bennod ar archwilio addysgeg I2 rhaglenni priflif; hynny yw, y ddarpariaeth ddwyieithog sydd yn llunio ffocws yr astudiaeth hon. Trafodwyd datblygiadau a newidiadau i addysgeg I2 briflif o fewn cydestun hanesyddol o'r cyfnod Gramadeg-Cyfieithu i egwyddorion y presennol yn seiliedig ar y Cyrchddull Cyfathrebol. Yn ogystal, ystyriwyd y ffactorau allieithyddol sydd, i raddau amrywiol, yn effeithio ar ddeilliannau ieithyddol dysgwyr I2. Cyflwyno'r bennod nesaf gynllun yr ymchwil a fabwysiadwyd ar gyfer yr astudiaeth.



## Pennod 3: Cynllun yr Ymchwil

### 3.1 Cyflwyniad i'r bennod

Trafodir cynllun yr ymchwil a fabwysiadwyd ar gyfer yr astudiaeth yn y bennod hon. Dechreuau'r bennod drwy roi trosolwg o'r cynllun ymchwil er mwyn cyflwyno safbwynt damcaniaethol a 'thraddodiad' ymchwil yr astudiaeth yn ogystal â'r fethodoleg a'r dulliau casglu a dadansoddi data a ddefnyddiwyd. Â'r bennod yn ei blaen i drafod pob elfen o'r cynllun ymchwil yn fanwl. Amlinellir cynllun yr ymchwil yn Ffigwr 3.1 isod.



**Ffigwr 3.1: Cynllun yr ymchwil**

Defnyddir y term *cyrchddull* i gyfeirio at y safbwynt damcaniaethol a'r traddodiad ymchwil a ddewiswyd (Newby, 2010; Cohen, Manion a Morrison, 2011).

Dewiswyd astudiaeth-achos fel methodoleg ar gyfer yr astudiaeth hon.

Cyfeiria'r term *methodoleg* i ddibenion yr ymchwil hwn at gyfuniad y dulliau a ddefnyddir (Nisbet a Watt, 1984; Freebody, 2003). Cyfeiria *dulliau ymchwil* at y technegau a ddefnyddir i gasglu data. Fel y soniwyd ym Mhennod 1, yn achos y gwaith ymchwil hwn, defnyddiwyd cynllun arsylwi 'Communicative Orientation of Language Teaching' (COLT) (Spada a Fröhlich, 1995). Cynllun arsylwi meintiol yw cynllun COLT yn seiliedig ar arsylwi manwl o nodweddion gwersi Cymraeg I2 er mwyn mesur eu cyfeiriadedd cyfathrebol. Ffurfiwyd Teipoleg o weithgareddau gwersi Cymraeg ail iaith gan ddefnyddio data cynlluniau COLT a nodiadau arsylwi ansoddol ar ffurf disgrifiadau manwl o wersi. Dadansoddwyd y Deipoleg drwy ddefnyddio Continwrm Cyfathrebol Littlewood (2004) a drafodwyd ym Mhennod 2 sydd yn gwahaniaethu rhwng ymarferion ffurf ganolbwyntiedig a thasgau cyfathrebol er mwyn mesur natur gyfathrebol gweithgareddau dosbarth.

### **3.2 Cyrchddull dulliau cymysg**

Mabwysiadwyd safbwynt damcaniaethol pragmatig (Hamilton a Corbett-Whittier, 2013) ar gyfer yr astudiaeth hon trwy ddefnyddio *cyrchddull dulliau ymchwil cymysg*. Hynny yw, cyfuniad o ddulliau casglu data meintiol ac ansoddol. O safbwynt damcaniaethol pragmatig, mae'n bosib i gwestiynau'r ymchwil fynnu data ansoddol a meintiol; i ddata ansoddol hefyd gynnig data meintiol ac i'r gwrthwyneb. Cefnoga Bazeley (2006, t. 66) y pwynt hwn: "Mixed methods research can combine data types (numerical and qualitative) in answering research questions and also convert data."

Gelwir cyrchddull dulliau cymysg "the third major research paradigm" (Johnson a Onwuegbuzie, 2004, t. 23). Dadleua Onwuegbuzie a Leech (2005) nad yw pob cyrchddull meintiol yn bositifydd, ac nid yw pob cyrchddull ansoddol yn

ddehongliadol, a dylai pragmatiaeth fethodolegol gymryd lle piwritaniaeth fethodolegol wrth ystyried y cwestiynau ymchwil.

Perthyn ymchwil dulliau cymysg i'r *paradeim pragmatydd* trwy ateb gofynion penodol yr ymchwilydd (Onwuegbuzie a Leech, 2005; Johnson, Onwuegbuzie a Turner, 2007). Dywed Cohen, Manion a Morrison (2011) fod cyrchdull y dulliau cymysg yn seiliedig ar epistemoleg ac ontoleg pragmatiaeth. Dywedant:

It argues that there may be both singular and multiple versions of the truth and reality, sometimes subjective and sometimes objective, sometimes scientific and sometimes humanistic. It is a matter-of-fact approach to life, oriented to the solution of practical problems in the practical world. It prefers utility, practical consequences and outcomes, and heurism over the singular pursuit of the most accurate representation of 'reality' (Cohen, Manion a Morrison, 2011, tt. 22-23).

Yn ôl Onwuegbuzie a Leech (yn Cohen, Manion a Morrison, 2011, t. 22), golyga ymchwil dulliau cymysg: "collecting, analyzing, and interpreting quantitative and qualitative data in a single study or in a series of studies that investigate the same underlying phenomenon." Ymhellach, pwysleisia Johnson (1992, t. 35) fanteision defnyddio dulliau cymysg drwy honni: "These multiple methods allow them to better attend both to classroom processes and to the contextual conditions that shape learning environments."

Mae'r mudiad dulliau cymysg wedi denu cryn feirniadaeth dros y ganrif ddiwethaf yn anad dim gan y puryddion methodolegol sydd yn amharod i dderbyn cyfuniad o fethodolegau ansoddol a meintiol ar seiliau epistemoleg. Fodd bynnag, dadleua Onwuegbuzie a Leech (2005) nad yw epistemoleg yn mynnu pa ddulliau casglu data a dadansoddi y dylai ymchwilydd eu defnyddio. Caniata ymchwil dulliau cymysg hyblygrwydd i'r ymchwilydd ddedol y dulliau

casglu data mwyaf addas at ddibenion yr ymchwil. Yn ôl Cohen, Manion a Morrison (2011, t. 26):

On the one hand, the advocates of mixed methods research hail it as an important approach that is driven by pragmatism, that yields real answers to real questions, that is useful in the real world, that avoids mistaken allegiance to either quantitative or qualitative approaches on their own, that enables rich data to be gathered which afford the triangulation that has been advocated in research for many years, that respects the mixed, messy real world, and that increases validity and reliability; in short, that 'delivers'. It possesses the flexibility in usage that reflects the changing and integrated nature of the world and the phenomenon under study. Further, it has its own ways of working and methodologies of enquiry, ontology and epistemology and values (Cohen, Manion a Morrison, 2011, t. 26).

O ganlyniad, at ddibenion yr ymchwil hwn, ni ellir hawlio ei fod yn ffyddlon i'r cyrchddull positifydd neu ôl-bositifydd / normadol neu ddeongliadol, ond yn hytrach ei fod yn hawlio eclectigiaeth fethodolegol drwy fynnu darlun eang a ffrwythlon o addysgeg Gymraeg I2 ar draws sefydliadau. Ar yr un llaw, caniatâ cynllun COLT (Spada a Fröhlich, 1995) i'r ymchwilydd gasglu data meintiol ar draws sefydliadau drwy ddefnyddio cynllun arsylwi strwythuredig. Diben cynllun COLT yw archwilio nodweddion penodedig sydd yn gysylltiedig ag egwyddorion y Cyrchddull Cyfathrebol er mwyn mesur cyfeiriadedd cyfathrebol gwersi Cymraeg I2. Yn ogystal â mesur cyfeiriadedd cyfathrebol y gwersi, defnyddiwyd data cynllun COLT i ffurfio Teipoleg o weithgareddau gwersi Cymraeg ail iaith a ddadansoddwyd drwy ddefnyddio Continwmm Cyfathrebol Littlewood (2004) (trafodir y rheiny yn fwy manwl yn ddiweddarach yn y bennod).

Cynigia dulliau casglu data ansoddol ar ffurf nodiadau maes a chyfweliadau lled-strwythuredig, ar y llaw arall, safbwynt ansoddol a deongliadol o gyd-destun unigryw a chymhleth y ffenomen dan sylw. Cyflëir hyn gan Johnson (1992, t. 31):

On the other hand, the relativist view that characterizes the constructivist paradigm, according to Guba and Lincoln, asserts that realities are mental constructions of phenomena, that there are multiple socially constructed realities, and that "truth" is problematic. Rather than searching for truth, the goal of inquiry is to arrive at an informed and sophisticated construction on which there is consensus among competent people. They also suggest that such construction is always open to change and to reconstruction (Johnson, 1992, t. 31).

Er bod categorïau cynlluniau arsylwi strwythuredig wedi'u gosod i archwilio nodweddion penodedig ac, o ganlyniad, rhaid derbyn nad ydynt yn hollol wrthrychol ond, yn hytrach, eu bod nhw'n caniatáu cofnod dibynadwy, mesuradwy o brosesau dosbarth y gellir eu hailadrodd a'u cymharu ar draws sefydliadau. Gellir dadlau bod y data meintiol yn cynnig golwg wrthrychol o ddigwyddiadau dosbarth (er yn seiliedig ar egwyddorion y Cyrchddull Cyfathrebol), a bod y data ansoddol yn cynnig golwg holistig o'r sefyllfa drwy archwilio canfyddiadau'r ymarferwyr. Dywed Onwuegbuzie a Leech (2005, t. 384):

Further, because quantitative research is typically motivated by the researcher's concerns, whereas qualitative research is often driven by a desire to capture the participant's voice, pragmatic researchers are able to merge these two emphases within a single investigation (Onwuegbuzie a Leech, 2005, t. 384).

Nid tuedd newydd yw cynnal ymchwil drwy ddulliau cymysg. Mae ymchwil dulliau cymysg wedi bod yn mynd yn ei flaen ers blynyddoedd cyn iddo ddwyn teitl fel 'y paradeim newydd' neu'r 'drydydd paradeim' (Cohen, Manion a Morrison, 2011). Hynny yw, nid yw'n anarferol i ddefnyddio gwahanol ddulliau ymchwil ochr yn ochr neu ar wahanol adegau. Yng ngeiriau Johnson a Onwuegbuzie (2004, t. 22):

Mixed research actually has a long history in research practice because practicing researchers frequently ignore what is written by methodologists when they feel a mixed approach will best help them to answer their research questions. It is time that methodologists catch up with practicing researchers! It is now time that all researchers and research methodologists formally recognize the third research paradigm and begin systematically writing about it and using it (Johnson a Onwuegbuzie, 2004, t. 22).

Tra bod modd dadlau, i raddau, bod yr ymchwil ar y cyfan yn astudio'r ffenomen yn ei chyflwr naturiol ac, felly, yn dod o safbwynt damcaniaethol deongliadol, er hynny, ffurfiodd arsylwi strwythuredig ran anhepgorol o'r gwaith ymchwil ac, o ganlyniad, teimlir ei fod yn perthyn yn briodol i safbwynt pragmatiaeth a'r cyrchddull dulliau cymysg.

### **3.3 Ymchwil rhagarweiniol**

Cafwyd cyfnod rhagarweiniol arwyddocaol o arsylwi a chyfweld yn y maes Cymraeg I2 (Cyfnodau Allweddol 2 a 3) am flwyddyn cyn i'r ymchwil ffurfiol ddechrau. Arsylwyd dros 20 o wersi Cymraeg I2 (Blynyddoedd 6 a 7) mewn ysgolion cyfrwng-Saesneg ar draws de Cymru yn siroedd Blaenau Gwent, Caerffili, Caerdydd, Rhondda Cynon Taf, Caerfyrddin, Mynwy, a Bro Morgannwg. Yn ogystal, cynhaliwyd cyfweiliadau anffurfiol gydag ymarferwyr y maes ac athrawon ymgynghorol. Gwynebwyd cryn dipyn o anawsterau yn ystod y cyfnod hwn yn derbyn ymateb gan yr ysgolion i'm cais i arsylwi. O ganlyniad, daeth yn amlwg mai ar sail wirfoddol y byddai ysgolion y brif astudiaeth yn cyfranogi.

Bu'r cyfnod rhagarweiniol yn arsylwi a chyfweld yn holl bwysig er mwyn pennu a mireinio amcanion y gwaith ymchwil. Rhoddodd y cyfnod hwn gyfle i'r ymchwilydd gyfarwyddo â'r dulliau casglu data, yn anad dim, cynllun COLT. Fel y soniwyd ar ddechrau'r bennod, cynllun arsylwi meintiol yw cynllun COLT yn seiliedig ar arsylwi manwl o nodweddion gwersi Cymraeg I2. O ganlyniad i'r cyfnod rhagarweiniol, gwnaethpwyd nifer o addasiadau i gynllun COLT a newidiadau i gwestiynau'r cyfweiliad. Trafodir y cynllun yn fanwl yn 3.5.2.

### 3.4 Methodoleg ymchwil

Dewiswyd astudiaeth-achos fel methodoleg ymchwil i'r astudiaeth hon. Daeth yr astudiaeth-achos yn boblogaidd yn y 1970au yn yr Unol Daleithiau a Phrydain fel adwaith yn erbyn positiffiaeth a defnydd dadansoddiad mesurol ac ystadegol mewn ymchwil addysgol (Hamilton a Corbett-Whittier, 2013).

Disgrifia Nisbet a Watt (1984, t. 74) yr astudiaeth-achos fel: "a systemic investigation of a specific instance." Ânt yn eu blaen i gynnig disgrifiad manwl o ddiben yr astudiaeth-achos a darodd gyseinedd gyda natur y gwaith ymchwil hwn (Nisbet a Watt, 1984, tt. 72-73):

A case study is more than just an extended example or an anecdote interestingly narrated. It has the same virtues - interests, relevance, a sense of reality - but it goes beyond mere illustration. First it gathers evidence *systematically*, in a 'scientific' way, as will be explained. Second, it is concerned essentially with the *interaction* of factors and events. Sometimes it is only by taking a practical instance that we can obtain a full picture of this interaction. Statistical analysis can identify important determining factors in a problem area; but to establish how these factors relate to each other in the real situation, it may be necessary to examine a specific case systematically and in detail. Such systematic investigation of a specific instance is *case study*. The instance may be an event or a person or a group, a school or an institution, or an innovation such as a new syllabus, a new method of teaching or a new method of organization (Nisbet a Watt, 1984, tt. 72-73).

Yr hyn sydd yn dod i'r amlwg wrth drafod astudiaeth-achos yw'r pwyslais ar gyd-destun a'i golwg holistig ar y ffenomen dan sylw. Cynigir diffiniad effeithiol gan Yin (1984, t. 23) sydd yn hoelio natur astudiaeth-achos:

A case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context; when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident; and in which multiple sources of evidence are used (Yin, 1984, t. 23).

Yn debyg i ddiffiniad Nisbet a Watt (1984) ac Yin (1984), dywed Merriam (1988, t. 21) fod astudiaeth-achos yn "an intensive, holistic description and analysis of a single instance, phenomenon, or social unit."

Wrth ystyried natur holistig a chyd-destunol astudiaeth-achos, deellir felly na cheisia astudiaeth-achos reoli newidynnau. Yn ôl Freebody (2003, t. 81):

Case study methodologists stress that teachers are always teaching some subject matter, with some particular learners, in particular places and under conditions that significantly shape and temper teaching and learning practices. These conditions are not taken to be 'background' variables, but rather lived dimensions that are indigenous to each teaching-learning event. In that important respect, case studies show a strong sense of time and place; they represent a commitment to the overwhelming significance of localized experience (Freebody, 2003, t. 81).

Cadarnheir y pwynt hwn gan Cohen, Manion a Morrison (2011, t. 289):

Case studies recognize and accept that there are many variables operating in a single case, and, hence, to catch the implications of these variables usually requires more than one tool for data collection and many sources of evidence. Case studies can blend numerical and qualitative data, and they are a prototypical instance of mixed methods research...(Cohen, Manion a Morrison, 2011, t. 289).

Ymhlith y llenyddiaeth, cynigir amrediad o ddehongliadau sydd yn disgrifio gwahanol fathau o astudiaethau-achos yn ôl eu dibenion a'u deilliannau.

Amlinella Tabl 3.1 isod y prif fathau o astudiaethau achos a gyfeirnodwyd yn y maes dulliau ymchwil.

**Tabl 3.1: Mathau o Astudiaethau Achos**

Yin (1984)	Merriam (1988)	Stake (1995)	Hamilton a Corbett-Whittier (2013)
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Archwiliadol</li> <li>2. Disgrifiadol</li> <li>3. Eglurhaol</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Disgrifiadol</li> <li>2. Deongliadol</li> <li>3. Gwerthusol</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cynhenid</li> <li>2. Cyfryngol</li> <li>3. Cyfunol</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Adlewyrchol</li> <li>2. Hydredol</li> <li>3. Cronnus</li> <li>4. Cyfunol</li> <li>5. Cydweithredol</li> </ol>

Dengys Tabl 3.1 y disgrifia Yin (1984) dri math o astudiaeth-achos yn ôl eu deilliannau. Yn ôl Yin (1984), gall astudiaeth-achos gynnwys un achos sengl neu achosion lluosog yn ogystal â bod yn holistig (ysgol gyfan) neu wedi'i mewnbllannu (dosbarth neu adran o fewn ysgol). Gall astudiaeth-achos hefyd



fod yn astudiaeth-achos gyfansawdd sydd yn caniatáu gwneud cymariaethau rhwng achosion (Yin, 1984). Yn debyg i Yin, cyflwynodd Merriam (1988) dri math o astudiaeth-achos a gynhwysai bedwar parth sef: ethnograffig, hanesyddol, seicolegol a chymdeithasegol.

Caiff disgrifiad astudiaeth-achos Stake (1995) ei gyfeirnoddi'n eang. Yn ôl Stake (1995), mae tri math o astudiaeth-achos gan gynnwys:

1. astudiaeth-achos gynhenid (sydd yn astudio'r achos dan sylw);
2. astudiaeth-achos gyfryngol (astudiaeth o un achos er mwyn cael goleuni ar ddamcaniaeth neu sylw penodol);
3. astudiaeth-achos gyfunol (grŵp o astudiaethau unigol er mwyn ennill darlun ehangach).

Cyflwynodd Hamilton a Corbett-Whittier (2013) bum math o astudiaeth-achos. Yn debyg i astudiaeth-achos gyfunol Stake (1995), diffinir eu hastudiaeth-achos gronnus fel astudiaeth sydd yn adeiladu corff o dystiolaeth trwy ailadrodd yr un prosesau ar draws yr achosion.

Fel y soniwyd ym Mhennod 1, cynrychiolodd dwy ysgol uwchradd a dwy ysgol gynradd yn awdurdodau lleol Rhondda Cynon Taf a Chaerdydd yr *ysgolion achos*. Hynny yw, un ysgol uwchradd ac un ysgol gynradd a fwydai'r ysgol honno o fewn y ddau awdurdod lleol. O ganlyniad, roedd yn gyfatebol ag astudiaeth-achos gyfansawdd Yin (1984), astudiaeth-achos gyfunol Stake (1995), ac astudiaeth-achos gronnus Hamilton a Corbett-Whittier (2013).

Penderfynwyd mabwysiadu diffiniad Stake (1995) ar gyfer yr astudiaeth hon a ddisgrifir ganddo fel grŵp o astudiaethau unigol er mwyn ennill darlun mwy manwl o'r dosbarth mae'r achosion yn perthyn iddo. Penderfynwyd y byddai astudiaeth-achos gyfunol yn cryfhau dibynadwyedd y gwaith ymchwil trwy ganiatáu dadansoddiad ar draws yr achosion, ac wrth wneud hynny yn cynyddu dilysrwydd allanol y canlyniadau. Hynny yw, trwy ddewis astudiaeth-achos gyfunol ceisiwyd ailadrodd y broses gasglu data er mwyn osgoi'r feirniadaeth ynglŷn â chanlyniadau'r astudiaeth yn ymwneud ag un achos penodol. Fodd bynnag, mae'n bwysig nodi nad diben astudiaeth-achos gyfunol yw cyffredinoli i'r boblogaeth darged; hynny yw, ysgolion cyfrwng 'Saesneg yn bennaf'.

Yn ôl Bassegy (1984, t. 118) 'relatability' yr astudiaeth-achos sydd yn arwyddocaol nid ei gallu i gyffredinoli i'r boblogaeth darged:

I submit that an important criterion for judging the merit of a case study is the extent to which the details are sufficient and appropriate for a teacher working in a similar situation to relate his decision making to that described in the case study. The relatability of a case study is more important than its generalizability (Bassegy, 1984. t. 118).

Cefnoga Aldeman *et al.* (yn Nunan, 1992) y pwynt hwn drwy amlygu manteision astudiaeth-achos addysgol i'w maes penodol. Awgrymant fod astudiaeth-achos yn:

1. gryf mewn realiti sydd felly'n fwy tebygol o apelio at ymarferwyr;
2. gallu cyffredinoli i'r achos neu o'r achos i'r dosbarth mae'n rhan ohono;
3. cynnig amrediad o safbwyntiau a dehongliadau;
4. galluogi defnydd prydlon o'i darganfyddiadau'r drwy ddylanwadu'n uniongyrchol ar lunwyr polisiau;

5. cynnig data mwy cyraeddadwy nag adroddiadau confensiynol sydd o ganlyniad, yn apelio at gynulleidfa fwy eang.

Caniatâ astudiaeth-achos astudiaeth o ffenomen yn ei chyflwr naturiol mewn modd di-ymyrrol yn ogystal â gwneud defnydd o dulliau casglu data ansoddol a meintiol. Maentumir bod natur hyblyg astudiaeth-achos, ei phwyslais ar gyddestun, a'i affinedd naturiol ag ymchwil dulliau cymysg, yn gweddu i'r dim ofynion y gwaith ymchwil hwn.

### **3.4.1 Yr ysgolion cyfranogol**

Nid yw ymchwil astudiaeth-achos yn gofyn am strategaeth samplu sydd yn gynrychioladwy o'r boblogaeth darged. Nid mater o weithredu strategaeth sampl debygolrwydd neu sampl fwriadol yw ymchwil astudiaeth-achos gyfunol (Feagin *et al.*, 1991; Stake, 1995; Yin, 2006). Awgryma Stake (1995) y dylai achosion gynnig cyfle i fanteisio ar yr hyn y gellir ei ddysgu wrth ystyried cyfyngiadau astudiaeth. Awgryma Yin (2006) wrth ddewis achosion ar gyfer yr astudiaeth y dylid ystyried rhyw fath o ddull sgrinio er mwyn sicrhau bod yr achosion yn addas i'r gwaith ymchwil. Heblaw hynny, mae rhyw fath o amrywiaethau rhwng yr achosion, megis gwahaniaethau daearyddol, yn ddymunol.

Penderfynwyd defnyddio ysgolion achos a oedd:

1. yn hawdd i'w cyrraedd: Golygai gofynion y dulliau ymchwil y byddai rhaid treulio cryn dipyn o amser yn yr ysgolion yn arsylwi a chynnal cyfweiliadau, felly, ni fyddai modd teithio'n rhy bell;

2. yn fodlon cyfrannu: Fel y soniwyd eisoes, daeth yn amlwg yn ystod y cyfnod arsylwi rhagarweiniol y byddai derbyn caniatâd gan ysgolion i gyfranogi yn heriol.

Anfonwyd llythyr (Atodiad 1) i ysgolion uwchradd cyfrwng-Saesneg ar draws awdurdodau lleol Caerdydd, Rhondda Cynon Taf, Merthyr, Mynwy, Caerfyrddin, Abertawe, Neath Port Talbot, Pen-y-bont, Bro Morgannwg, Caerffili, Blaenau Gwent, Torfaen a Chasnewydd yn gofyn iddynt gyfranogi yn y gwaith ymchwil. Dewiswyd yr awdurdodau lleol hyn gan eu bod yn hawdd i'w cyrraedd. Yr ysgolion hynny a ymatebodd i gais yr ymchwilydd a gyfranogodd yn y gwaith ymchwil ar sail wirfoddol. Gofynnwyd i'r ysgolion uwchradd a gytunodd i gyfranogi awgrymu tair ysgol gynradd yn eu dalgylch a fyddai'n debygol o gytuno i gyfranogi. Cysylltwyd â thair ysgol gynradd a awgrymodd pob un o'r ysgolion uwchradd yn y gobaith y byddai un yn cytuno i gyfranogi.

Fel y soniwyd eisoes, cyfranogodd un ysgol uwchradd ac un ysgol gynradd a oedd yn bwydo ysgolion uwchradd penodol o fewn siroedd Caerdydd a Rhondda Cynon Taf. Penderfynwyd y dylai'r ysgolion fod yn "confirmatory cases", sef, "presumed replications of the same phenomenon" (Yin, 2006, t. 115). Roedd yr achosion yn "confirmatory cases" yn yr ystyr eu bod nhw i gyd yn dilyn yr un rhaglen Gymraeg I2 trwy fod yn perthyn i'r un categori cyfrwng-Cymraeg; hynny yw, ysgolion cynradd ac uwchradd 'Saesneg yn bennaf' yn unol â chategorïau'r ddogfen *Diffinio ysgolion yn ôl y ddarpariaeth cyfrwng Cymraeg* (LIC, 2007). Cynrychiola'r categori cyfrwng 'Saesneg yn bennaf' ysgolion cynradd sydd yn addysgu llai na 20% o'r Cwricwlwm Cenedlaethol trwy gyfrwng y Gymraeg ac ysgolion uwchradd sydd yn addysgu'r Gymraeg fel I2 yn

unig (LIC, 2007). Cynigiodd yr ysgolion achos amrywiaeth o ran eu cyd-destunau demograffig er mwyn cynnig darlun eang o ddarpariaeth Gymraeg I2 mewn ysgolion cyfrwng-Saesneg â chyd-destunau annhebyg. Heblaw hynny, fel y crybwyllwyd eisoes, drwy ddewis astudiaeth-achos gyfunol ceisiwyd ailadrodd proses casglu'r data er mwyn cyfoethogi canlyniadau'r gwaith ymchwil. Rhybuddia Yin (2006, t. 115) ynglŷn â chyfyngiadau astudiaeth-achos unigol:

... you would be able to respond to a common criticism of single-case studies - that they are somehow unique and idiosyncratic and therefore have limited value beyond the circumstances of the single case. Third, you will have a modest amount of comparative data, even if the cases were chosen to be confirmatory cases, helping you to analyze your findings (Yin, 2006, t. 115).

Penderfynwyd ymchwilio i CA2 a CA3 gan fod y ddau gyfnod yn dilyn rhaglenni sydd yn debyg o ran eu cwricwlwm. Nid oes rhaid i'r naill raglen na'r llall ddilyn maes llafur penodedig, ac nid ydynt yn gaeth i bwysau arholiadau allanol heblaw am asesiadau athrawon ar ddiwedd y Cyfnodau Allweddol. Nid oedd yn bosib ymchwilio pob grŵp blwyddyn yn y ddau Gyfnod Allweddol, felly, penderfynwyd trefnu'r gwaith ymchwil ar sail cyfnod pontio allweddol, sef, rhwng y sector cynradd a'r sector uwchradd, Blynyddoedd 6 a 7 a'r dilyniant rhwng y ddau sector.

I grynhoi, gellir diffinio'r achosion fel dosbarthiadau Cymraeg I2 yng Nghyfnodau Allweddol 2 a 3, Blynyddoedd 6 a 7 mewn ysgolion cynradd ac uwchradd 'Saesneg yn bennaf'.

Yn ogystal â'r ysgolion achos penodol, arsylwyd gwersi Cymraeg I2 a chynhaliwyd cyfweiliadau mewn ysgolion cynradd ac uwchradd atodol a oedd yn perthyn i'r un categori cyfrwng-Cymraeg. Arsylwyd cyfanswm o 10 gwrs

ychwanegol yn ogystal â chynnal cyfweiliadau â'r athrawon a arsylwyd. Arsylwyd pum gwers mewn ysgol uwchradd yn awdurdod lleol Caerfyrddin, un wers mewn ysgol uwchradd yn awdurdod lleol Mynwy, un wers mewn ysgol uwchradd yn awdurdod lleol Powys, un wers mewn ysgol gynradd a oedd yn bwydo ysgol uwchradd yn awdurdod lleol Mynwy, a dwy wers gyda Swyddogion y Gymraeg mewn Addysg yn ysgol achos gynradd Caerdydd a Rhondda Cynon Taf. At ddiben y gwaith ymchwil hwn, cyfeirir at y gwersi ychwanegol a arsylwyd fel 'gwersi cadarnhaol'; hynny yw, roeddent yn perthyn i'r categori cyfrwng-Cymraeg; 'Saesneg yn bennaf'. Diben y gwersi cadarnhaol oedd atgyfnerthu data'r ysgolion achos drwy gynnig darlun mwy eang o'r ddarpariaeth Gymraeg mewn ysgolion cyfrwng-Saesneg. Fel yr ysgolion achos, cyfranogodd yr ysgolion atodol ar sail wirfoddol. Cynigiai'r ysgolion atodol amrywiaeth o ran eu cyd-destunau demograffig (trafodir cyd-destunau'r ysgolion a gyfranogodd ym Mhennod 4).

### **3.5 Dulliau ymchwil**

#### **3.5.1 Arsylwi**

Nodwedd gyffredin ymchwil astudiaeth-achos yw arsylwi a ganiatâ'r ymchwilydd i gasglu data yn fyw drwy arsylwi uniongyrchol yn hytrach na dibynnu ar ddisgrifiadau ail-law (Cohen, Manion a Morrison, 2011). Drwy arsylwi mae'n bosib deall cyd-destun y ffenomen dan sylw yn ogystal â bod yn dyst i ddigwyddiadau arwyddocaol y gellid esgeuluso'u trafod mewn sefyllfa gyfweiliad. Gorwedda'r dulliau arsylwi ar gontinwmm o arsylwi strwythuredig i arsylwi anstrwythuredig. Heblaw hynny, golyga gradd y strwythur a briodolir i'r cynllun arsylwi wahanol lefelau o gyfranogiad gan yr arsylwr. Cynigia Gold (1958) bedwar math o rôl arsylwi sydd yn gorwedd ar gontinwmm rhwng rôl

gyfranogol i rôl hollol ddi-gyfranogol gan gynnwys: y cyfranogwr llawn; y cyfranogwr fel arsylwr; yr arsylwr fel cyfranogwr a'r arsylwr cyflawn. Dewiswyd cynllun arsylwi strwythuredig ar gyfer y gwaith ymchwil hwn er mwyn gwneud cofnod systematig o ddigwyddiadau dosbarth. Golyga arsylwi strwythuredig fod yr ymchwilydd yn gwybod o flaen llaw'r nodweddion y dymuna eu harsylwi drwy ddefnyddio cynllun â chategoriâu rhagosodedig. Mae cynllun arsylwi strwythuredig yn mynd law yn llaw â rôl ddi-gyfranogol oblegid y categorïau rhagosodedig sydd yn hawlio cofnodi ar y pryd.

### **3.5.2 Cynllun COLT**

Diben yr astudiaeth hon oedd ymchwilio i'r ddarpariaeth Gymraeg mewn ysgolion cynradd ac uwchradd cyfrwng-Saesneg er mwyn dirnad i ba raddau y gall ddatblygu CC y disgyblion a chynhyrchu siaradwyr yr iaith. Gweddodd y cynllun COLT at ddiben y gwaith ymchwil hwn i'r dim. Drwy ddefnyddio cynllun COLT rhoddwyd cyfle i'r ymchwilydd archwilio nodweddion gwersi Cymraeg I2 er mwyn mesur i ba raddau maent yn cefnogi egwyddorion y Cyrchddull Cyfathrebol. Cynllun arsylwi strwythuredig meintiol yw cynllun COLT a ganiataodd i'r ymchwilydd gynhyrchu data rhifiadol yn seiliedig ar arsylwi dosbarth. Mae'r cynllun yn broses-gyfeiriedig sydd yn dadansoddi'r hyn a ddigwydd o fewn gwersi drwy gofnodi ar y pryd. Defnyddiwyd y cynllun i wneud cofnod systematig o ddigwyddiadau dosbarth er mwyn mesur cyfeiriadedd cyfathrebol gwersi Cymraeg I2. Arsylwyd cyfanswm o 50 gwers. Arsylwyd 40 gwers yn yr ysgolion achos. Yn ogystal, arsylwyd 10 gwers gadarnhaol. Amserwyd gweithgareddau dosbarth er mwyn cyfrif cyfanswm yr amser a dreuliwyd ar wahanol nodweddion y cynllun.

Wrth drafod data rhifiadol, dywed Cohen, Manion a Morrison (2011, t. 459):

Numerical data, in turn, facilitate the making of comparisons between settings and situations and frequencies, patterns and trends to be noted or calculated. The observer adopts a passive, non-intrusive role, merely noting down the incidence of the factors being studied (Cohen, Manion a Morrison 2011, t. 459).

Cyflwynwyd cynllun COLT yn wreiddiol gan Nina Spada, Maria Fröhlich a Patrick Allen yn 1984, ac fe'i haddaswyd yn ddiweddarach gan Spada a Fröhlich (1995) (Atodiad 2). Seiliwyd y cynllun ar ddamcaniaeth dysgu I2 yn seiliedig ar CC a'r Cyrchddull Cyfathrebol ynghyd â chaffael I1 ac I2 (Spada a Fröhlich, 1995). Datblygwyd cynllun COLT ar gyfer astudiaeth ar raddfa fawr i natur hyfedredd I2 a'i ddatblygiad mewn dosbarth I2. Galwyd yr astudiaeth yn 'Development of Bilingual Proficiency' a'i diben oedd ymchwilio i natur CC, dylanwad cyd-destun cymdeithasol ar ei ddatblygiad, effaith newidynnau addysgu ar ddysgu I2, a dylanwad nodweddion unigol y dysgwyr (Spada a Fröhlich, 1995). Defnyddiwyd y cynllun yn fwy diweddar gan Flymann-Mattsson (1999) a ymchwiliodd lefel cyfathrebu mewn dosbarthiadau I2 traddodiadol yn Sweden, gan Deng a Carless (2009) er mwyn mesur natur gyfathrebol rhaglen Ddysgu I2 yn Seiliedig ar Dasgau yn Tseina, a gan Rondon-Pari (2012) a ddadansoddodd defnydd Sbaeneg I1 ac I2 mewn cyrsiau coleg yn Unol Daleithiau'r America.

Rhennir y cynllun yn ddwy ran:

- Cofnoda Rhan A nodweddion gwersi I2;
- Cofnoda Rhan B drafodion llafar rhwng yr athro a'r disgyblion.

Penderfynwyd y byddai Rhan A y cynllun yn addas at ddibenion yr ymchwil drwy gynnig darlun dibynadwy a mesuradwy o gyfeiriadedd cyfathrebol gwersi Cymraeg I2. Mae'r cynllun yn broses-gyfeiriedig sydd yn dadansoddi'r hyn sydd



yn digwydd o fewn gwersi ar y pryd ac, o ganlyniad, mae Rhan A y cynllun yn 'low inference'; hynny yw, rhoddir disgrifiad o ffeithiau arsylladwy sydd yn annehongladwy.

Hoffai'r ymchwilydd fod wedi defnyddio Rhan 2 cynllun COLT sydd yn nodweddu trafodion llafar rhwng yr athro/athrawes a'r dysgwyr er mwyn asesu cyfeiriadedd cyfathrebol y gweithgareddau. Fodd bynnag, er mwyn gwneud hyn byddai'n rhaid i'r ymchwilydd fod wedi derbyn caniatâd gan bob rhiant a disgybl er mwyn recordio gwersi ac, yn anffodus, darganfuwyd yn ystod y cyfnod arsylwi rhagarweiniol a pheilota'r cynllun COLT na fyddai hynny'n bosib.

Anfonwyd llythyron adref gyda phob disgybl dosbarth Blwyddyn 7 mewn un ysgol yn gofyn am ganiatâd i recordio gwersi. Fodd bynnag, gwrthododd nifer bach o rieni ac, o ganlyniad, ni fu'n bosibl recordio'r wers.

Rhennir Rhan A cynllun COLT yn saith prif gategori:

- A) Amser;
- B) Gweithgareddau/Episodau;
- C) Rhyngweithiad;
- Ch) Cynnwys;
- D) Rheoli Cynnwys;
- Dd) Sgiliau;
- E) Deunyddiau.

Rhennir y saith categori yn is-gategoriau a rifir yn unigol. Rhoddir disgrifiad o'r categorïau a'r is-gategoriau isod fel y maent yn ymddangos yn y cynllun COLT gwreiddiol (Spada a Fröhlich, 1995).

## **Amser**

Amserir pob gweithgaredd/episod er mwyn cyfrif canran yr amser a dreulir ar wahanol nodweddion y cynllun. Bydd un gweithgaredd fel arfer yn cynnwys sawl episod. Cynrychiola un episod yr uned ddadansoddi.

## **Gweithgareddau/Episodau**

Y gweithgareddau a/neu episodau sydd yn ffurfio'r unedau i'w dadansoddi.

Byddai nodweddion megis drilio, gêm iaith, darllen a deall yn cynrychioli gweithgareddau ar wahân wedi'u dadansoddi'n fwy manwl yn ôl gwahanol episodau o fewn y gweithgareddau hynny. Mae'n rhaid i episod barhau dros funud. Byddai episod byr sydd yn parhau llai na munud, megis yr athro'n gofyn am sylw'r dosbarth er mwyn cywiro gwall yn ystod gwaith grŵp llafar, yn cael ei gynnwys fel rhan o'r gwaith grŵp.

## **Rhyngweithio**

Mae gwaith grŵp yn cael ei annog yn ôl egwyddorion y Cychddull Cyfathrebol er mwyn datblygu CC y disgyblion. Trwy waith grŵp caiff y disgyblion gyfle i gyd-drafod ystyr, defnyddio amrywiaeth o ffurfiau a ffwythiannau iaith ynghyd â datblygu eu rhuglder. Mae'r egwyddor hon yn mynd yn groes i addysgu athro-ganolog sydd yn cyfyngu defnydd iaith y disgyblion i eirfa neu ffurfiau iaith syml. Nodwedd dosbarthiadau I2 athro-ganolog yw disgyblion yn ymateb i gwestiynau'r athro yn hytrach na chychwyn disgwrs (Spada a Fröhlich, 1995). Awgryma Spada a Fröhlich (1995) fod gwaith grŵp yn fwy tebygol o ganolbwyntio ar fynegiant a thrafod ystyr ac yn llai tebygol o ganolbwyntio ar gywirdeb. Cyflwynir y categori hwn er mwyn gwahaniaethu rhwng rhyngweithio athro-ganolog a gwaith grŵp o fewn dosbarthiadau I2. Cyfeiria Rhyngweithio at drefniant y disgyblion yn ystod gweithgareddau; hynny yw, yn syml, disgrifia'r is-

gategorïau, pwy sydd yn rhyngweithio â phwy. Rhestrir is-gategorïau'r categorï Rhyngweithio isod.

- Athro i Ddisgybl/Ddosbarth: Un gweithgaredd canolig wedi'i drefnu a'i arwain gan yr athro. Er enghraifft, cyfnod o holi ac ateb.
- Disgybl i Ddisgybl/Ddosbarth: Un gweithgaredd canolig wedi'i drefnu a'i arwain gan ddisgybl/ddisgyblion. Er enghraifft, cyflwyniadau.
- Ar y Cyd: Y dosbarth cyfan neu grwpiau unigol yn adrodd ar y cyd. Er enghraifft, sesiwn drilio iaith.
- Grŵp (yr un dasg): Gwaith pâr neu waith grŵp gyda'r dosbarth cyfan yn cyflawni'r un gweithgaredd.
- Grŵp (gwahanol dasgau): Gwaith pâr neu waith grŵp gyda'r dosbarth cyfan yn cyflawni gwahanol weithgareddau.
- Unigol (yr un dasg): Gwaith unigol gyda'r dosbarth cyfan yn cyflawni'r un gweithgaredd.
- Unigol (gwahanol dasgau): Gwaith unigol gyda'r dosbarth cyfan yn cyflawni gwahanol weithgareddau.

## **Cynnwys**

Datblygwyd y categorï hwn er mwyn mesur i ba raddau mae'r wers yn canolbwyntio ar ystyr a/neu ffurf. Yn draddodiadol, bu pwyslais mawr ar gywirdeb yn nosbarthiadau I2. Fodd bynnag, newidiodd y duedd honno yn y 1970au yn dilyn damcaniaethau CC (Hymes, 1972; Halliday, 1973; Canale a Swain, 1980; Savignon 1987; Bachman, 1990 a Bachman a Palmer, 1996) a dyfodiad y Cyrchddull Cyfathrebol i bwysleisio ystyr. O ganlyniad, datblygwyd rhaglenni yn seiliedig ar gynnwys ac ystyr. Erbyn heddiw, cydnabyddir pwysigrwydd meithrin cywirdeb a rhuglder y disgyblion ac, felly, datblygwyd y

categori hwn i fesur i ba raddau y pwysleisir cywirdeb a/neu ruglder yn y dosbarth I2. Rhennir y categori yn dri is-gategori:

#### *Rheolaeth*

- Cyfarwyddiadau: Cyfarwyddiadau gan yr athro.
- Disgyblaeth: Datganiadau disgyblu gan yr athro.

#### *Iaith*

- Ffurf: Ffocws ar ramadeg, geirfa, ynganiad a.y.b.
- Ffwythiant: Ffocws ar ffwythiannau iaith megis ymddiheuro, disgrifio neu wneud ymholiadau.
- Disgwrs: Trefnu brawddegau (llafar neu ysgrifenedig) er mwyn disgrifio prosesau megis plannu planhigyn er enghraifft.
- Cymdeithasol-leithyddol: Defnydd iaith sydd yn addas mewn gwahanol gyd-destunau.

#### *Topigau Eraill*

- Cul: Topigau sydd yn cyfeirio at amgylchfyd uniongyrchol y disgyblion megis gwybodaeth bersonol, hobiau, trefn ddyddiol, teulu a thopigau cymunedol.
- Eang: Topigau y tu hwnt i amgylchfyd uniongyrchol y disgyblion megis digwyddiadau rhyngwladol neu ddysgu yn seiliedig ar bwnc/gynnwys; er enghraifft, dysgu rhyw elfen o wyddoniaeth trwy gyfrwng I2.

### **Rheoli Cynnwys**

Disgrifia'r categori hwn i ba raddau mae'r athro neu'r disgyblion yn rheoli cynnwys ieithyddol y gweithgaredd; hynny yw, y rheolaeth sydd gan y disgyblion dros yr iaith maent yn ei defnyddio yn ystod y wers. Nodwedd o raglenni athro-ganolog yw ffurfiau iaith yn cael eu rhwystro a'u rheoli gan yr

athro. Anogir disgyblion yn ôl egwyddorion y Cyrchddull Cyfathrebol i fod yn ddysgwyr ymreolaethol. Rhennir y categori hwn yn dri is-gategori:

- Athro/Testun: Yr athro/testun sydd yn pennu'r iaith.
- Athro/Testun/Disgybl: Yr athro/testun/disgybl sydd yn pennu'r iaith.
- Disgybl: Y disgybl sydd yn pennu'r iaith.

### **Sgiliau**

Yn ôl egwyddorion y Cyrchddull Cyfathrebol, dylai disgyblion gael cyfle i gyfannu'r sgiliau (gwrando, darllen, ysgrifennu a llafar) er mwyn efelychu defnydd iaith mwy dilys. Datblygwyd y categori hwn er mwyn mesur i ba raddau mae'r sgiliau yn cael eu hymarfer mewn modd integredig neu ar wahân yn unol â rhaglenni l2 mwy traddodiadol. Rhennir y categori hwn yn bum is-gategori:

- Gwrando
- Llafar
- Darllen
- Ysgrifennu
- Arall: Gweithgareddau megis darlunio, cynhyrchu arddangosfeydd neu berfformio.

### **Deunyddiau**

Disgrifia'r categori olaf y deunyddiau a ddefnyddir yn ystod y wers yn ôl testun y deunyddiau a'u ffynhonnell. Er mwyn meithrin rhuglder y disgyblion awgrymir y dylai adnoddau adlewyrchu defnydd dilys yr iaith darged. Dadleuir bod adnoddau gwreiddiol yn rhoi blas i'r dysgwyr o ddefnydd iaith naturiol ynghyd â diwylliant yr iaith darged. Rhennir y categori hwn yn ddau is-gategori:

#### *Math o Ddeunydd*

- Lleiafsymiol: Testun ysgrifenedig: brawddegau ynysedig, geirfa a.y.b.

- Estynedig: Testun ysgrifenedig mwy estynedig megis paragraffau, storïau, deialogau, adroddiadau a.y.b.
- Clywedol: Deunyddiau gwrando a deall.
- Gweledol: Lluniau, byrddau stori a.y.b.

Byddai rhaglenni teledu neu ffilmiau yn cael eu nodi fel deunyddiau clywedol a gweledol.

#### *Ffynhonnell*

- L2-NNS (L2-Non-native speaker): Deunyddiau a baratowyd yn arbennig at ddefnydd addysgu I2.
- L2-NS (L2-Native speaker): Deunyddiau a fwriadwyd yn wreiddiol ar gyfer siaradwyr brodorol yr iaith darged megis cylchgronau, papurau newydd a.y.b.
- L2-NSA (L2-Native speaker-adapted): Deunyddiau gwreiddiol a addaswyd at ddibenion addysgu I2.
- Paratowyd gan y Disgyblion: Deunyddiau a grëwyd gan y disgyblion megis storïau, adroddiadau, darluniau a.y.b.

### **3.5.3 Addasiadau i gynllun COLT**

Yn dilyn cyfnod o arsylwi rhagarweiniol er mwyn peilota dulliau'r ymchwil, gwnaethpwyd sawl addasiad i gynllun COLT yn y categorïau Rhyngweithio, Cynnwys, a Deunyddiau (Atodiad 3). Trafodir yr addasiadau isod.

#### **Rhyngweithio**

Penderfynwyd nad oedd diben i'r is-gategorïau *Yr un dasg a Gwahanol dasgau* yn y categori Rhyngweithio gan na arsylwyd ar unrhyw achlysur yn ystod y cyfnod arsylwi rhagarweiniol dosbarth yn cyflawni gwahanol dasgau. Yn

ogystal â hyn, ychwanegir *Gwaith Pâr* fel is-gategori ar wahân i *Waith Grŵp*. Yn ystod y cyfnod arsylwi rhagarweiniol roedd gwaith pâr yn nodwedd amlwg o wersi, a theimlir, felly, ei bod hi'n briodol cynnwys is-gategori ar wahân i'r math hwn o ryngweithio.

### **Cynnwys**

Wrth droi at y categori Cynnwys, penderfynwyd cael gwared â *Disgyblaeth* yn yr is-gategori *Rheolaeth* a'i gyfyngu i *Gyfarwyddiadau* yn unig. Er bod ambell episod yn cael ei amharu gan achlysuron o ddisgyblaeth, teimlwyd nad oedd yr achlysuron hynny'n ddigonol i hawlio categori eu hunain, yn enwedig wrth ystyried bod rhaid i episod barhau dros funud. Penderfynwyd peidio â chynnwys yr is-gategori *Topigau Eraill* gan na ddisgwyliwyd i'r disgyblion drafod topigau 'eang' yn ôl y cynllun COLT gwreiddiol. Yn hytrach, penderfynwyd addasu'r is-gategori *Iaith* i gynnwys *Ffurf; Ffurf/Ystyr; Ystyr; Cymdeithasol-leithyddol* a *Disgwrs*. O ganlyniad, defnyddiwyd yr is-gategori *Ffurf/Ystyr* yn lle'r is-gategoriâu *Ffurf* a *Ffwythiant* ar wahân.

### **Deunyddiau**

Addaswyd y categori Deunyddiau i fod yn addas i'r cyd-destun Cymraeg I2. Defnyddiwyd yr is-gategoriâu *Deunyddiau Athrawon; Deunyddiau I1 Gwreiddiol* (deunyddiau a fwriadwyd ar gyfer siaradwyr yr iaith); *Deunyddiau Cymraeg I2* (deunyddiau Cymraeg I2 cyhoeddedig); *Disgybl* (deunyddiau wedi'u creu gan y disgyblion) a *Dim Ffynhonnell* ar gyfer cyfnodau pan na ddefnyddid unrhyw ffynhonnell.

Dengys Ffigur 3.2 isod enghraifft godedig o'r cynllun a ffurfiodd ran o'r brif astudiaeth (gweler Atodiad 4 am enghraifft ychwanegol).

(A) Amser, Gweithgaredd ac Episod	(B) Disgrifiad o'r gweithgaredd / episod	(C) Rhyngweithio						(Ch) Cynnwys					
		Dosbarth			Arall			Cyfarwyddiadau	Iaith				
		A ↔ Di/D	Di ↔ Di/D	Ar y Cyd	Grŵp	Pâr	Unigol		Ffurf	Ffurf / Ystyr	Ystyr	Cymdeithasol-leithyddol	Disgwrs
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1   1	Adolygu ffurfiau iaith 3ydd person	/							/	/			
10										1			
2   1	Darllen testun ar y bwrdd gwyn						/				/		
3													
2   2	Trafod y testun fel dosbarth	/		/						/			
4													
2   3	Darllen testun ar y bwrdd gwyn						/				/		
1													
2   4	Trafod y testun fel dosbarth	/		/						/			
3		1											
3   1	Cyfarwyddiadau gweithgaredd	/						/					
7													
3   2	Gweithgaredd ysgrifennu	/					/		/				
8							1						

**Ffigur 3.2: Darn codedig o gynllun COLT**

Er mwyn dadansoddi'r cynllun, rhaid cyfrif canran y wers a dreuliwyd ar bob episod/gweithgaredd. Amserwyd pob episod o fewn gwahanol weithgareddau a rhoddwyd marc yn y categorïau priodol (gweler Ffigur 3.2 isod). Yn ôl Spada a Fröhlich (1995) mae tri phosibilrwydd i'r cyfrifiadau: cyfrifiadau ar gyfer *ffocws cyfyngedig*, cyfrifiadau ar gyfer *prif ffocws* a chyfrifiadau ar gyfer *cyfuniadau o ffocws*. Gwelir uchod bod gweithgaredd 1, episod 1 (1:1) yn y categori Rhyngweithio wedi'i farcio ag un marciwr yn unig o dan yr is-gategori A ↔ Di/D. Dyma enghraifft o gyfrifiad *ffocws cyfyngedig*. Yn ystod yr episod hwn



rhyngweithia'r athro â'r disgyblion/dosbarth yn unig. Gwelir, fodd bynnag, yn ystod yr un episod (1:1) yn y categori Cynnwys y marciwyd dau is-gategori *ffurf* a *ffurf/ystyr*, ond nodir rhif 1 i ddynodi'r prif ffocws. Dyma enghraifft o *brif ffocws*. Hynny yw, yn ystod yr episod, roedd ychydig o ffocws ar *ffurf* yn unig, ond prif ffocws yr episod oedd *ffurf ac ystyr*. Byddai enghraifft o *gyfuniadau o ffocws* yn cynnwys sawl marciwr mewn un categori i ddynodi ffocws cyfartal ar gyfuniad o is-gategoriâu

Wrth i'r gwaith maes fynd yn ei flaen aethpwyd ati i ffurfio cronfa ddata Excel er mwyn dadansoddi cynlluniau COLT fesul gwers ac ysgol (Atodiad 5). Ffurfiwyd taenlen ar gyfer pob categori'r cynllun. Dadansoddwyd yr ysgolion cyfranogol ar wahân cyn cyfrif canran yr amser a dreuliwyd ar gyfartaledd ar draws yr ysgolion ym mhob categori.

#### **3.5.4 Teipoleg o weithgareddau gwersi Cymraeg ail iaith a Chontinwwm Cyfathrebol Littlewood**

Fel y trafodwyd ym Mhennod 2, yr her fwyaf wrth geisio rhoi ar waith raglenni I2 yn seiliedig ar egwyddorion cyfredol y Cyrchddull Cyfathrebol yw sicrhau eu cymhwysiad ymarferol i'r ystafell ddosbarth. Er mwyn ceisio mynd i'r afael â'r her hon, datblygodd Littlewood (2004) gontinwwm o dasgau er mwyn gwahaniaethu rhwng tasgau ffurf ganolbwyntiedig a thasgau cyfathrebol o fewn y dosbarth I2 (Tabl 3.2). Dengys continwwm Littlewood (2004) y gwahanol ddimensiynau sydd yn bodoli rhwng ymarferion ffurf ganolbwyntiedig a thasgau sydd yn ennyn cyfathrebiad dilys. Rhennir y continwwm yn bum categori sydd, yn ôl Littlewood (2004, t. 322), yn cynrychioli dilyniant o'r hyn a ddisgrifir ganddo yn ymarferion i dasgau cyfathrebol: "the five categories correspond to a progression from clearly defined exercises (or enabling tasks) to clearly defined

tasks (or communicative tasks), passing through middle categories which possess features of both.”

Penderfynwyd y byddai Continwwm Cyfathrebol Littlewood (2004) yn ddull ymchwil effeithiol i fesur natur gyfathrebol gweithgareddau gwersi Cymraeg I2. Drwy ddefnyddio data cynllun COLT a nodiadau arsylwi ansoddol datblygwyd Teipoleg o weithgareddau gwersi Cymraeg ail iaith (Atodiad 6). Dosbarthwyd pob gweithgaredd/episod yng nghynllun COLT i grwpiau a ffurfiwyd disgrifiadau a chodau ar eu cyfer. Er enghraifft, adolygu geirfa (AG); drilio (Dr); darllen a deall (DaD); cyflwyniad athro/athrawes (CyA); ymarfer patrwm trwy gwestiwn ac ateb (YP(CA)). Yn dilyn, aethpwyd ati i osod pob gweithgaredd dosbarth ar y continwwm drwy ddefnyddio cronfa ddata Excel i ddadansoddi'r Deipoleg (Atodiad 7). Bu Continwwm Cyfathrebol Littlewood (2004) yn ddull systematig o ddadansoddi gweithgareddau gwersi trwy gyfrif canran yr amser a dreuliwyd ar wahanol ddimensiynau'r continwwm.

**Tabl 3.2: Continwwm Cyfathrebol Littlewood**

(Addaswyd o Littlewood, 2004)

Focus on Form			Focus on Meaning	
Non-communicative Learning	Pre-communicative language practice	Communicative language practice	Structured communication	Authentic communication
Focusing on the structures of language, how they are formed and what they mean, e.g. substitution exercises, 'discovery' and awareness-raising activities	Practising language with some attention to meaning but not communicating new messages to others, e.g. 'question-and-answer' practice.	Practising pre-taught language in context where it communicates new information, e.g. information-gap activities or 'personalized' questions	Using language to communicate in situations which elicit pre-learned language, but with some unpredictability, e.g. structured role-play and simple problem-solving	Using language to communicate in situations where the meanings are unpredictable, e.g. creative role-play, more complex problem solving and discussion

I chwith eithafol y continwwm ceir *dysgu nad yw'n gyfathrebol* sydd yn cyfeirio at ymarferion mecanyddol neu ramadegol er mwyn datblygu ymwybyddiaeth fetaieithyddol. Dywed Littlewood (2004, t. 322): "It includes, for example, uncontextualized grammar exercises, substitution drills, and pronunciation drills."

Cyfeiria'r ail ddimensiwn at ymarferion *cyn-gyfathrebol*. Parha'r pwyslais ar ffurfiau iaith yn y dimensiwn hwn gydag ychydig o sylw yn gogwyddo tuag at ystyr. Enghraifft o ymarfer *cyn-gyfathrebol* fyddai holi ac ateb cwestiynau cyfarwydd megis yr athro yn holi un disgybl "*Beth yw dy enw di?*"; hynny yw, diben yr ymarfer fyddai ymarfer ffurfiau iaith penodol, ac er bod yr athrawes eisoes yn gwybod yr ateb i'r cwestiwn, byddai'n rhaid i'r disgybl ddeall y cwestiwn er mwyn ei ateb. Trydydd dimensiwn y continwwm yw *ymarfer cyfathrebol* sydd yn seiliedig ar ddefnyddio iaith rhagfynegadwy ond gydag elfen o fwch gwybodaeth. Er enghraifft, holi ac ateb cwestiynau personol drwy

ddefnyddio strwythurau iaith cyfarwydd er mwyn llenwi holiadur yn seiliedig ar eu teuluoedd.

Y dimensiwn gobennol yw *cyfathrebu strwythuredig* drwy ymarferion sydd yn pwysleisio ystyr. Yn ôl Littlewood (2004, t. 333): “This category includes more complex information exchange activities or structured role-playing tasks.”

Hynny yw, gosoda'r athro/athrawes dasg yn seiliedig ar ddefnyddio ac ymarfer ystod o strwythurau iaith penodol. Yn olaf, i dde eithafol y continwwm ceir *cyfathrebu dilys* gyda phwyslais cryf ar ystyr drwy ddefnyddio iaith anrhagweladwy. Enghraifft o gyfathrebu dilys fyddai dadleuon, tasg datrys problemau neu elfen o Ddysgu Iaith trwy Gynnwys Pynciol. Hawlia'r math hyn o dasgau lefel uchel o iaith anrhagweladwy er mwyn meithrin rhuglder a chyflawni nod nad ydyw'n ieithyddol yn unig.

### **3.5.5 Nodiadau arsylwi**

Er mwyn cynyddu dibynadwyedd yr ymchwil, ysgrifennwyd disgrifiad manwl o bob gwrs a arsylwyd, a gofynnwyd i'r athro a arsylwyd ddarllen a llofnodi'r disgrifiad hwnnw gan nodi a oedd yn cytuno ai peidio ei fod yn ddehongliad cywir o'r wers (Atodiad 8). Ar ôl derbyn llofnod yr athro, ysgrifennwyd disgrifiad o'r wers ar daflen ychwanegol. Cysylltwyd pob elfen o'r wers â nodweddion cynllun COLT y wers honno (Ffigwr 3.2) (gweler Atodiad 9 am enghraifft bellach).

Disgrifiad Gwers	Sylwadau Cyffredinol
<p><b><u>Dechrau:</u></b>  <b><u>Nod y wers: Adolygu ar gyfer arholiad diwedd y flwyddyn</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>(A1, E1) Egluro amcanion dysgu:</b> Dosbarthwyd byrddau gwyn bach i'r disgyblion ac eglurwyd nod y wers.</li> <li>• <b>(A2, E2) Gweithgaredd ysgrifenedig dosbarth:</b> Gofynnwyd i'r disgyblion ysgrifennu deg ansoddair ar eu byrddau gwyn bach ac yna eu dangos i'r athrawes gael gweld.</li> </ul> <p><b><u>Dilyniant:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>(A1, E1) Egluro nod y wers:</b> Eglurwyd nod y wers - adolygu ar gyfer arholiad diwedd y flwyddyn.</li> <li>• <b>(A1, E2) Gweithgaredd Ysgrifenedig Unigol:</b> Gosodwyd tasg ddechrau i'r disgyblion. Roedd rhaid iddynt gwblhau brawddegau trwy lenwi bylchau.</li> <li>• <b>(A1, E3) Adborth:</b> Cafwyd adborth ar lafar fel dosbarth ar ôl y dasg.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gwers adolygu.</li> <li>• Dim llawer o iaith darged.</li> <li>• Ffocws ar lefelau'r cwricwlwm.</li> <li>• Dysgu'r plant sut i ddringo'r lefelau.</li> <li>• Gwaith llafar dosbarth cyfan.</li> <li>• Lefel isel o ryngweithio.</li> <li>• Gwers athro-ganolog.</li> </ul>

### **Ffigwr 3.4: Darn o ddisgrifiad gwers wedi'i gysylltu â chynllun COLT**

Diben y nodiadau maes ansoddol felly oedd cefnogi'r dulliau ymchwil eraill trwy ddisgrifiadau manwl o wersi Cymraeg I2. Golygai disgrifiad manwl o bob gwers a arsylwyd y byddai modd ailadrodd y gwersi hynny mewn ffordd na fyddai'n bosib gwneud drwy ddefnyddio'r cynllun COLT yn unig. Cryfhaodd y broses hon ddibynadwyedd y gwaith ymchwil. Yng ngeiriau Shenton (2004, tt. 63-75):

In order to address the dependability issue more directly, the processes within the study should be reported in detail, thereby enabling a future researcher to repeat the work, if not necessarily to gain the same results (Shenton, 2004, tt. 63-75).

Yn ogystal â disgrifiad manwl o'r wers, crëwyd colofn ychwanegol ar gyfer arsylwadau personol a wnaethpwyd yn ystod y cyfnod arsylwi i gefnogi canlyniadau'r cyfweiliadau. Defnyddiwyd y disgrifiadau gwrs ynghyd â data cynllun COLT i ffurfio'r Deipoleg o weithgareddau gwrsi Cymraeg ail iaith.

### 3.5.6 Cyfweiliadau lled-strwythuredig

Crybwyllwyd ym Mhennod 1 mai diben y cyfweiliadau oedd ymchwilio i'r ffactorau cyd-destunol a oedd yn effeithio ar ddarpariaeth y Gymraeg, a chysyniadaeth yr athrawon o'r rhaglen Cymraeg I2 yn CA2 a CA3. Ni ddefnyddiwyd ffactorau rhagosodedig, ond yn hytrach fe'u datblygwyd drwy ddeunaw cyfweiliad lled-strwythuredig gyda'r athrawon a arsylwyd. Yn ogystal, cynyddwyd dilysrwydd y data a sicrhawyd triongiant methodolegol drwy ddefnyddio'r cyfweiliad mewn perthynas â dulliau ymchwil meintiol.

Rhoddodd y cyfweiliadau gyfleoedd i'r cyfranogwyr fynegi eu dehongliad nhw o'r ffenomen dan sylw. Cydnabu'r cyfweiliad swyddogaeth wreiddiedig y cyfranogwyr sydd yn dyngedfennol i'r sefyllfa maent yn rhan ohoni. Gosodir cyfweiliad ar gontinwmm rhwng y cyfweiliad strwythuredig a'r cyfweiliad anstrwythuredig (Merriam, 1988). Ymdebyga'r cyfweiliad strwythuredig i holiadur drwy hawlio ymatebion byr neu amlddewis a gofnodir yn ôl cyfres o gategoriâu rhagosodedig (Wragg, 1994). I begwn arall y continwmm ceir cyfweiliad anstrwythuredig a ganiata rhyddid eang i'r cyfranogwyr yn ôl rhestr o bwyntiau allweddol i'w trafod. Yn y canol, ceir cyfweiliad lled-strwythuredig sydd yn caniatáu rhyddid i ymatebwyr fynegi eu canfyddiadau yn ogystal â sicrhau bod y cyfwelydd yn cadw rheolaeth ar drywydd a chyfeiriad y cyfweiliad (Wragg, 1994).

Y cyfweiliad lled-strwythuredig sydd yn boblogaidd ymhlith ymchwilwyr addysgol, a theimlwyd mai mabwysiadu cyfweiliad lled-strwythuredig oedd y dechneg cyfweld fwyaf addas ar gyfer y gwaith ymchwil hwn. Caniatai cyfweiliadau lled-strwythuredig i'r ymchwilydd ofyn cwestiynau tebyg i bob

cyfwelai er mwyn cymharu ymatebion yn ogystal â chaniatáu digon o ryddid i dderbyn ymatebion ansoddol ac i archwilio ymhellach unrhyw faterion a godai ar y pryd.

Cynhaliwyd cyfweiliad â deunaw o athrawon a arsylwyd. Cynhaliwyd y cyfweiliadau trwy gyfrwng y Gymraeg neu'r Saesneg gan ddibynnu ar ddewis y cyfweleion. Penderfynwyd mai cyfweiliadau lled-strwythuredig oedd y dull mwyaf effeithiol er mwyn gwneud y gorau o'r amser a ddyrennid.

Gwnaethpwyd rhestr o newidynnau y dymunwyd eu hymchwilio gan gadw'r cwestiynau ymchwil mewn golwg trwy gydol y broses cyn mynd ati i ffurfio'r cwestiynau ar gyfer y cyfweiliad trwy ddefnyddio cyfres o gwestiynau uniongyrchol, cyffredinol a mynegi barn (Atodiadau 11 a 12).

Cynhaliwyd y cyfweiliadau ar ddiwedd y cyfnod arsylwi er mwyn sicrhau nad oedd cwestiynau'r cyfweiliad yn dylanwadu'n uniongyrchol ar addysgeg yr ymarferwyr. Cafodd pob cyfweiliad ei recordio ar dâp sain er mwyn osgoi gwneud nodiadau yn ystod y cyfweiliad a rhoi sylw llawn i ymatebion y cyfweleion. Penderfynwyd peidio trawsysgrifo'r cyfweiliadau air am air ond, yn hytrach, trwy ddefnyddio'r tâp sain, crynhoi prif bwyntiau'r cyfweiliad yn ysgrifenedig. Yn ôl Stake (1995, t. 66):

Getting the exact words of the respondent is usually not very important, it is what they mean that is important. A good interviewer can reconstruct the account and submit it to the respondent for accuracy and stylistic improvement. Interviewees often are dismayed with transcripts not only because of the inelegance of their own sentences but because they did not convey what they intended. And the transcript arrives long after context and innuendo have slipped away (Stake, 1995, t. 66).

Fodd bynnag, defnyddir dyfyniadau verbatim wrth gyflwyno'r canlyniadau ym Mhennod 7 y traethawd er mwyn cynnig adlewyrchiad dilys ac uniongyrchol o sylwadau'r cyfweleion.

Cyflwynwyd adroddiad o'r cyfweiliad i'r cyfweleion o fewn 48 awr o'i gynnal yn gofyn iddynt gytuno ai peidio â dehongliad yr ymchwilydd. Yn ogystal, cynigiwyd cyfle iddynt wneud sylwadau pellach pe dymument.

Mabwysiadwyd dull anwythol o ddadansoddi'r cyfweiliadau. I ddechrau, roedd rhaid dewis a dethol y data perthnasol trwy gydol y broses ddadansoddi drwy gyfyngu'r ffocws wrth ystyried cwestiynau'r ymchwil. Yn ôl Patton (2002), rhaid cyfiawnhau'r cynnwys yn ôl yr hyn yr ydych yn dymuno ei wybod. Yr ail gam oedd aseinio codau i'r data yn ôl themâu amlwg. Unwaith eto, gwnaethpwyd hyn wrth i'r gwaith ymchwil fynd yn ei flaen. O ganlyniad cafodd ambell gôd cynnar ei esgeuluso, a datblygodd codau newydd y gellid eu cymharu ar draws y data. Gall côd gynrychioli gair, ymadrodd, brawddeg, paragraff neu ddogfen gyflawn os yw'n cynrychioli thema sydd yn berthnasol i'r cwestiynau ymchwil (Miles a Huberman, 1994) (Atodiad 13). I ddilyn penderfynwyd ar gynllun cofnodi'r data er mwyn darganfod cysondebau, datganiadau, themâu a phatrymau yn y data (Atodiad 14). Penderfynwyd edrych am themâu cyffredin ar draws yr ysgolion achos a'r gwersi cadarnhaol. Wrth wneud hynny, cydnabuwyd perygl o anwybyddu data perthnasol a oedd yn unigryw i'r ysgolion unigol. Fodd bynnag, penderfynwyd bod cyflwyno data yn ôl themâu cyffredin ar draws yr ysgolion cyfranogol yn fwy addas at bwrpas yr astudiaeth hon gan ystyried mai astudiaeth-achos gyfunol oedd hi. Nid oedd darganfod hynodrwydd yr achosion unigol yn bwysig, ond yn hytrach darganfod themâu



cyffredin er mwyn caniatáu i'r ymchwilydd gyffredinoli i'r ysgolion a gyfranogodd a gwneud casgliadau a fyddai'n berthnasol i ysgolion cyfrwng-Saesneg eraill.

### **3.6 Dulliau mesur ansawdd**

Wrth ddatblygu cynllun yr ymchwil ystyriwyd yn fanwl ansawdd y dulliau ymchwil. Mae sawl agwedd yn ymwneud â mesur ansawdd yn anad dim: i) dilysrwydd y dulliau ymchwil a thriongiant data, ii) dilysrwydd y canlyniadau, a, iii) dibynadwyedd cynllun yr ymchwil.

Roedd ystyried dilysrwydd dulliau casglu'r data yn rhan o broses anhepgorol i'r astudiaeth hon er mwyn mesur eu haddasrwydd ar gyfer ateb cwestiynau yr ymchwil. Egwyddorion dysgu ac addysgu'r Cyrchddull Cyfathrebol cyfredol sydd wrth wraidd cynllun COLT a Chontinwmm Cyfathrebol Littlewood. O ganlyniad, teimlwyd bod cynllun COLT a dadansoddi Teipoleg o weithgareddau gwersi Cymraeg ail iaith trwy ddefnyddio Continwmm Cyfathrebol Littlewood (2004) yn gweddu i'r dim ar gyfer amcanion y gwaith ymchwil hwn. Caniatai'r dulliau ymchwil gofnod dibynadwy a mesuradwy o brosesau dosbarth y gellid eu hailadrodd a'u cymharu ar draws ysgolion. At hynny, penderfynwyd y byddai cyfuno dulliau ymchwil meintiol ac ansoddol yn cefnogi ac atgyfnerthu ei gilydd mewn modd y gellid ei gymeradwyo. Dywed Newby (2010, t. 128):

In summary, triangulation takes on a different mantle when qualitative and quantitative approaches are brought to bear on an issue. It is less concerned with the accuracy of measurement than it is with the correctness of the insight and the legitimacy of the interpretation (Newby, 2010, t. 128).

Defnyddiwyd cyfweliadau a nodiadau maes ansoddol mewn perthynas â dulliau ymchwil meintiol er mwyn cynyddu dilysrwydd y data a sicrhau triongiant

methodolegol. Cynigiai'r data ansoddol olwg holistig a phersonol o'r ffenomen dan sylw drwy fewnwelediad gwerthfawr yr athrawon.

Drwy fabwysiadau astudiaeth-achos bu'n bosib gwneud cyffredinoliadau ynglŷn â'r achosion yn hytrach na'r boblogaeth darged mae'r achosion yn rhan ohoni. Teimlir bod tryloywder yr ymchwilydd trwy gyfnod estynedig o arsylwi dosbarth gan ddefnyddio cynllun arsylwi meintiol, disgrifiadau manwl o wersi, a chyfweliadau ynghyd â gofyn am gymeradwyaeth yr athrawon o'r hyn a arsylwyd/dywedwyd yn cryfhau dibynadwyedd y gwaith ymchwil.

### **3.7 Materion moesegol**

Ni ddechreuwyd y broses casglu data nes derbyn caniatâd gan Bwyllgor Moeseg Prifysgol Cymru Y Drindod Dewi Sant. Yn ogystal, sicrhawyd bod y gwaith ymchwil yn dilyn canllawiau British Educational Research Association (BERA) (2011) yn seiliedig ar egwyddorion moesegol a pharch moesegol at berson, gwybodaeth, gwerthoedd democrataidd, ansawdd ymchwil addysgol a rhyddid academaidd. Er mwyn cadw at yr egwyddorion moesegol hynny, dilynwyd y canllawiau sydd yn amlinellu cyfrifoldebau'r cyfranogwyr, noddwyr y gwaith ymchwil a chyfrifoldeb i'r gymuned ymchwil addysgol (BERA, 2011).

Ar ôl derbyn caniatâd y pwyllgor moeseg ac ar ôl i'r ysgolion y cysylltwyd â nhw gytuno i gyfranogi yn y gwaith ymchwil, derbyniwyd caniatâd ysgrifenedig gan benaethiaid yr ysgolion hynny (Atodiad 15). Anfonwyd taflen wybodaeth i'r ysgolion yn cynnig amlinelliad o'r ymchwil yn ogystal â manylion cyswllt yr ymchwilydd a'i oruchwylwyr (Atodiad 16).

Ar ôl derbyn caniatâd penaethiaid yr ysgolion, trefnwyd cyfarfod â phenaethiaid adrannau Cymraeg yr ysgolion uwchradd ynghyd â chydlynwyr y Gymraeg neu benaethiaid yr ysgolion cynradd i drafod yr ymchwil yn fwy manwl. Rhoddwyd cyfle i'r cyfranogwyr holi unrhyw gwestiynau ynaglŷn â'r ymchwil arfaethedig a gwnaethpwyd trefniadau i gychwyn y gwaith maes.

Ar ddechrau pob gwern gofynnwyd i'r athro/athrawes a arsylwyd i lenwi ffurflen ganiatâd (Atodiad 17). Esboniwyd y byddai yn derbyn disgrifiad o'r wers o fewn 48 awr er mwyn ei gymeradwyo. Dilynwyd yr un broses ar gyfer y cyfweiliadau. Eglurwyd cyn dechrau pob cyfweiliad pwrpas y cyfweiliad, a thrafodwyd materion moesegol a amlinellwyd ar y ffurflen ganiatâd (Atodiad 18). Esboniwyd cyfleoedd y cyfweleion i gynnig sylwadau ar eu hymatebion yn dilyn y cyfweiliad yn ogystal â'u cymeradwyo yn ôl argymhellion Wragg (1994).

Trafodwyd cyfrinachedd y gwaith ymchwil ar lafar, a nodwyd hynny yn y ffurflenni caniatâd. Sicrhawyd bod pob cyfranogwr yn deall na fyddai unrhyw ysgol neu unigolion yn cael eu henwi mewn unrhyw gyhoeddiad yn perthyn i'r astudiaeth, ac mai'r ymchwilydd yn unig a fyddai'n ymdrin â'r data a gedwid ar gyfrifiadur preifat. Yn unol â chanllawiau moesegol BERA (2011), eglurwyd i'r cyfranogwyr bod eu cyfraniad yn hollol wirfoddol a bod hawl ganddynt i dynnu'n ôl o'r gwaith ymchwil ar unrhyw adeg.

### **3.8 Crynodeb o'r bennod**

Trafodwyd yn y bennod hon gynllun yr ymchwil a fabwysiadwyd ar gyfer yr astudiaeth. Trafodwyd ar wahân bob elfen o'r cynllun gan gynnwys: safbwynt damcaniaethol a thraddodiad ymchwil yr astudiaeth; y fethodoleg ddewisedig a'r dulliau a ddefnyddiwyd ar gyfer casglu data. Yn ogystal, trafodwyd y

strategaethau dadansoddi data, materion mesur ansawdd yr ymchwil a materion moesegol. Ymdrina Pennod 4 â chyd-destun yr ymchwil, sef; y rhaglen Gymraeg I2 yng Nghyfnodau Allweddol 2 a 3. Yn ogystal, trafodir gwybodaeth gyd-destunol yr ysgolion hynny a gyfranogodd.

## **Pennod 4: Cyd-destun yr Ymchwil**

### **4.1 Cyflwyniad i'r bennod**

Diben y bennod hon yw cynnig darlun cyd-destunol o'r rhaglen Gymraeg I2 yng Nghyfnodau Allweddol 2 a 3 a'r ysgolion hynny a gyfranogodd yn y gwaith ymchwil. Cyflwynir gwybodaeth gefndirol i sefyllfa gyfredol y Gymraeg mewn addysg cyn trafod cwricwlwm y rhaglen astudio Gymraeg I2 yn y Cyfnodau Allweddol hynny. Yn dilyn hynny, trafodir trefniadau asesu perfformiadau'r disgyblion ar ddiwedd Cyfnodau Allweddol 2 a 3. Gorffennir y bennod drwy gyflwyno gwybodaeth gyd-destunol am yr ysgolion hynny a gyfranogodd.

### **4.2 Y Gymraeg mewn addysg yng Nghymru**

Ffenomen gymhleth yw addysg ddwyieithog yng Nghymru ac nid un sydd wedi'i chyfyngu'n syml naill ai i addysg 'gyfrwng-Cymraeg' nac addysg 'gyfrwng-Saesneg'. Cynigir ystod o ddarpariaethau cyfrwng-Cymraeg ledled Cymru. Yn ôl Baker (1993b, t. 15): "In between basically monolingual Welsh and monolingual English schools in Wales, there is the widest variety of practice of bilingual education. The kaleidoscopic variety of bilingual education practice in Wales makes the production of a simple typology inherently dangerous."

Rhoddodd Deddf Addysg 1944 ganiatâd i awdurdodau lleol sefydlu ysgolion Cymraeg. Rhoddodd y Ddeddf Diwygio Addysg 1988 statws i'r Gymraeg fel pwnc craidd yn y Cwricwlwm Cenedlaethol mewn ysgolion cyfrwng-Cymraeg a statws fel pwnc sylfaen i weddill ysgolion Cymru. Bu'r Gymraeg yn bwnc gorfodol i ddisgyblion 5-14 oed er 1990. Daeth yn bwnc gorfodol yng Nghyfnod Allweddol 4 (14 i 16 oed) o 1999 ac, ers cyflwyniad y Cyfnod Sylfaen, caiff y Gymraeg ei haddysgu i bob plentyn 3-7 oed. Ar hyn o bryd, felly, mae pob

plentyn rhwng 3 a 16 oed yng Nghymru yn astudio'r Gymraeg. I'r rheiny nad ydynt yn derbyn addysg *trwy gyfrwng* y Gymraeg, maent yn derbyn addysg Gymraeg I2. Mewn ysgolion cyfrwng-Saesneg caiff y Gymraeg ei chyflwyno fel pwnc sylfaen (rhaglen I2 briflif at ddibenion y gwaith ymchwil hwn).

Fel y soniwyd ym Mhennod 1, yn dilyn adolygiad *Dyfodol Llwyddiannus* yr Athro Graham Donaldson (LIC, 2015a), bwriedir diwygio'r cwricwlwm cyfredol gyda chwricwlwm newydd y bwriedir ei weithredu o fis Medi 2018 ymlaen. Bwriedir cyflwyno chwe maes Dysgu a Phrofiad gan gynnwys leithoedd, Llythrennedd a Chyfathrebu. Bydd y Gymraeg yn parhau i fod yn elfen orfodol o'r cwricwlwm newydd a fydd "yn canolbwyntio o'r newydd ar ddysgu Cymraeg fel ffordd o gyfathrebu yn bennaf, yn enwedig cyfathrebu llafar a deall iaith lafar" (LIC, 2015a, t. 60).

Cynigiodd diffiniad statudol Deddf Addysg 2002 o addysg 'gyfrwng-Cymraeg' ddarlun sylfaenol iawn o addysg ddwyieithog yng Nghymru nad adlewyrchai gymhlethdod y sefyllfa. Er mwyn nodi'r ysgolion lle'r oedd y Gymraeg yn bwnc craidd ac yn *gyfrwng* addysgu, dywedodd adran 105(7) y Ddeddf Addysg 2002 (LIC, 2007, t. 3) fod:

"...ysgol yn un Gymraeg os yw mwy na hanner y pynciau a ganlyn yn cael eu haddysgu (yn llawn neu'n rhannol) trwy gyfrwng y Gymraeg –

- a) addysg grefyddol, a
- b) y pynciau heb law am y Gymraeg a'r Saesneg, sy'n bynciau sylfaen ar gyfer y disgyblion yn yr ysgol."

Defnyddiwyd y diffiniad statudol hwn i gategoreiddio ysgolion uwchradd a rhannwyd ysgolion cynradd cyfrwng-Cymraeg yn ddau gategori. Roedd ysgol

yn categori A os oedd o leiaf hanner y disgyblion yn cael eu haddysgu'n bennaf trwy gyfrwng y Gymraeg. Roeddent yn ysgolion categori B os oedd rhai disgyblion, ond llai na hanner, yn cael eu haddysgu trwy gyfrwng y Gymraeg neu os oedd y Gymraeg yn gyfrwng addysgu ar gyfer rhan o'r Cwricwlwm Cenedlaethol (LIC, 2007).

Beth bynnag, yn dilyn argymhelliad y Pwyllgor Addysg a Dysgu Gydol Oes blaenorol, cyhoeddodd LIC (2007) deipoleg ddwyieithog yn 2007 er mwyn categorio ysgolion yn ôl y ddarpariaeth Gymraeg a gynigir ganddynt. Diben y diffiniadau oedd mynd i'r afael â'r anghysondeb a oedd yn bodoli rhwng ysgolion ac awdurdodau lleol wrth geisio dehongli ystyr addysg 'gyfrwng-Cymraeg' (LIC, 2007). Ceisiai'r diffiniadau newydd atal dryswch ymhlith rhieni a achosid gan ddefnydd disgrifiadau megis 'cyfrwng-Cymraeg', 'dwyieithog', 'traddodiadol Gymraeg' a 'naturiol Gymraeg', yn ogystal â'i gwneud yn haws i LIC fonitro'r ddarpariaeth gyfrwng-Cymraeg (LIC, 2007, t. 4).

Caiff ysgolion cynradd eu rhannu'n bum categori (LIC, 2007):

1. **Ysgol Gynradd Cyfrwng Cymraeg:** Cynrychiola'r categori hwn ysgolion sydd yn addysgu o leiaf 70% o'r Cwricwlwm Cenedlaethol trwy gyfrwng y Gymraeg, a'r Gymraeg yw iaith yr ysgol o ddydd i ddydd. Disgwylir i blant ysgolion cyfrwng-Cymraeg drosglwyddo i ysgol uwchradd gyfrwng-Cymraeg.
2. **Ysgol Gynradd Ddwy Ffrwd:** Rhoddir categori ar wahân i ysgolion cynradd dwy ffrwd i gynrychioli ysgolion sydd yn cynnig addysg gyfrwng-Cymraeg neu addysg gyfrwng-Saesneg. Cymraeg neu Saesneg yw iaith yr ysgol o ddydd i ddydd yn dibynnu ar y ffrwd. Disgwylir i blant y ffrwd

Gymraeg drosglwyddo i addysg uwchradd gyfrwng-Cymraeg a phlant y ffrwd Saesneg drosglwyddo i addysg uwchradd gyfrwng-Saesneg.

3. **Ysgol Gynradd Drawsnewidiol: Cyfrwng Cymraeg ond â defnydd sylweddol o'r Saesneg:** Ceir categori Trawsnewidiol i gynrychioli ysgolion sydd yn addysgu'n bennaf trwy gyfrwng y Gymraeg yn y Cyfnod Sylfaen a thros 50% a hyd at 70% o'r Cwricwlwm Cenedlaethol trwy gyfrwng y Gymraeg yn CA2. Cymraeg yw iaith yr ysgol o ddydd i ddydd ac, yn gyffredinol, disgwylir i blant o gartrefi Cymraeg drosglwyddo i addysg uwchradd gyfrwng-Cymraeg.
4. **Ysgol Gynradd Saesneg ond â defnydd sylweddol o'r Gymraeg:** Cynrychiola'r categori gobennol ysgolion cynradd Saesneg yn bennaf ond sydd â defnydd sylweddol o'r Gymraeg gyda rhwng 20% a 50% o'r Cwricwlwm Cenedlaethol yn cael ei addysgu trwy gyfrwng y Gymraeg. Dibynna'r iaith a ddefnyddir o ddydd i ddydd ar gyd-destun ieithyddol yr ysgol. Disgwylir i fwyafrif y plant drosglwyddo i addysg uwchradd gyfrwng-Saesneg ond y bydd sgiliau Cymraeg I2 gwell ganddynt. Honnir y gall rhai plant ddilyn pynciau trwy gyfrwng y Gymraeg os yw'r dewis hynny ar gael yn yr ysgol uwchradd y byddant iddi (LIC, 2007).
5. **Ysgol Gynradd gyfrwng-Saesneg yn bennaf:** Y categori olaf yw ysgolion cynradd Saesneg yn bennaf gyda llai na 20% o'r Cwricwlwm Cenedlaethol yn cael ei addysgu trwy gyfrwng y Gymraeg. Saesneg yw iaith yr ysgol o ddydd i ddydd a disgwylir i'r plant drosglwyddo i addysg uwchradd gyfrwng-Saesneg.

Caiff yr ysgolion uwchradd eu rhannu'n bedwar categori a rhennir Categori 2 yn bedwar is-gategori:



1. **Ysgol Uwchradd Gyfrwng-Cymraeg:** Cynrychiola'r categori hwn ysgolion uwchradd sydd yn addysgu pob pwnc trwy gyfrwng y Gymraeg heblaw am y Saesneg. Cymraeg yw iaith yr ysgol o ddydd i ddydd a chaiff pob plentyn ei asesu trwy gyfrwng y Gymraeg yn CA3 a Cyfnod Allweddol 4 (CA4) heblaw am y Saesneg. Bydd modd i blant ysgolion uwchradd cyfrwng-Cymraeg symud ymlaen i addysg gyfrwng-Cymraeg ôl-16 os dymunant.
2. **Ysgol Uwchradd Ddwyeithog:** Cynrychiola'r ail categori ysgolion uwchradd dwyeithog a rennir yn bedwar is-gategori yn seiliedig ar nifer y pynciau a addysgir trwy gyfrwng y Gymraeg ond y gellir hefyd eu haddysgu trwy gyfrwng y Saesneg. Rhennir y categorïau fel a ganlyn (LIC, 2007, tt. 12-13):
  - **Categori 2A:** Addysgir o leiaf 80% o'r pynciau (ac eithrio'r Gymraeg a'r Saesneg) trwy gyfrwng y Gymraeg yn unig i bob disgybl. Addysgir un neu ddau o bynciau i rai o'r disgyblion yn Saesneg neu yn y naill iaith a'r llall.
  - **Categori 2B:** Addysgir o leiaf 80% o'r pynciau (ac eithrio'r Gymraeg a'r Saesneg) trwy gyfrwng y Gymraeg, ond fe'u haddysgir trwy gyfrwng y Saesneg hefyd.
  - **Categori 2C:** Addysgir 50 - 79% o bynciau (ac eithrio'r Gymraeg a Saesneg) trwy gyfrwng y Gymraeg, ond fe'u haddysgir drwy gyfrwng y Saesneg hefyd.
  - **Categori 2CH:** Addysgir pob pwnc (ac eithrio'r Gymraeg a'r Saesneg) i bob disgybl gan ddefnyddio'r naill iaith a'r llall.

Disgwylir y gall plant yng nghategoriâu 2A, 2B a 2C gael eu hasesu trwy gyfrwng y Gymraeg yn y pynciau y maent yn eu hastudio yn CA3 a CA4, a bod modd iddynt drosglwyddo i ddarpariaeth ôl-16 gyfrwng-Cymraeg yn y pynciau hynny. Disgwylir i blant yng nghategori 2Ch gael eu hasesu trwy gyfrwng y Gymraeg ym mhob pwnc heblaw'r Saesneg yn CA3 a CA4 a bod modd iddynt drosglwyddo i ddarpariaeth ôl-16 gyfrwng Cymraeg yn y pynciau hynny.

### 3. **Ysgol Uwchradd Saesneg yn bennaf ond â defnydd sylweddol o'r**

**Gymraeg:** Y categori gobennol uwchradd yw ysgolion cyfrwng-Saesneg yn bennaf ond â defnydd sylweddol o'r Gymraeg. Addysgir rhwng 20% a 49% o'r Cwricwlwm Cenedlaethol trwy gyfrwng y Gymraeg ac addysgir y pynciau hynny trwy gyfrwng y Saesneg hefyd. Pennir yr iaith a ddefnyddir o ddydd i ddydd ar draws yr ysgol gan gyd-destun ieithyddol yr ysgol. Disgwylir i blant y categori hwn gael eu hasesu yn y Gymraeg yn y pynciau hynny y maent yn eu hastudio trwy gyfrwng y Gymraeg, yn ogystal â throsglwyddo i ddarpariaeth ôl-16 gyfrwng-Cymraeg yn y pynciau hynny os dymunant.

4. **Ysgol Uwchradd Gyfrwng-Saesneg yn bennaf:** Cynrychiola'r categori olaf ysgolion uwchradd cyfrwng-Saesneg gyda'r Gymraeg yn cael ei haddysgu fel I2 yn unig, a Saesneg yw iaith yr ysgol o ddydd i ddydd. Gall un neu ddau bwnc gael eu haddysgu trwy gyfrwng y Gymraeg gan gynnwys Cymraeg I1, ond fel rheol addysgir y pynciau hynny trwy gyfrwng y Saesneg hefyd. Asesir mwyafrif y plant trwy gyfrwng y Saesneg yn CA3 a CA4 a disgwylir iddynt symud ymlaen i ddarpariaeth ôl-16 gyfrwng-Saesneg.

Ar hyn o bryd mae tua 29% o ysgolion cynradd yn perthyn i'r categori cyfrwng-Cymraeg, sef ysgolion sydd yn addysgu o leiaf 70% o'r Cwricwlwm Cenedlaethol trwy gyfrwng y Gymraeg (LIC, 2011b). Yn y sector uwchradd, cwmp rhyw 14% o ysgolion uwchradd i'r categori cyfrwng-Cymraeg, sef ysgolion sydd yn addysgu pob pwnc heblaw am y Saesneg trwy gyfrwng y Gymraeg (LIC, 2011b). Cwmp tua 3% o ysgolion cynradd i'r categori dwy ffrwd, sef ysgolion sydd yn cynnig darpariaeth gyfrwng Cymraeg i un garfan o blant a darpariaeth gyfrwng-Saesneg i'r garfan arall (LIC, 2011b). Mae cyn lleied â 0.3% (pum ysgol) o ysgolion cynradd yn cynrychioli'r categori Trawsnewidiol drwy addysgu yn bennaf trwy gyfrwng y Gymraeg yn y Cyfnod Sylfaen a thros 50% a hyd at 70% o'r Cwricwlwm Cenedlaethol trwy gyfrwng y Gymraeg yn CA2 (LIC, 2011b). Dros dro yn unig y disgwylir i ysgolion cynradd berthyn i'r categori hwn (LIC, 2007).

Cynrychiola rhyw 2% o ysgolion uwchradd y categori dwyieithog 2A, lle yr addysgir o leiaf 80% o'r pynciau (ac eithrio'r Gymraeg a'r Saesneg) trwy gyfrwng y Gymraeg yn unig i bob disgybl. Cynrychiola rhyw 4.5% o ysgolion uwchradd gategori 2B, lle yr addysgir o leiaf 80% o'r pynciau (ac eithrio'r Gymraeg a'r Saesneg) trwy gyfrwng y Gymraeg ond lle fe'u haddysgir trwy gyfrwng y Saesneg hefyd. Cynrychiola rhyw 4% o ysgolion uwchradd y categori 2C, lle ceir 50-79% o bynciau (ac eithrio'r Gymraeg a Saesneg) trwy gyfrwng y Gymraeg ond lle fe'u haddysgir trwy gyfrwng y Saesneg hefyd (LIC, 2011b). Nid oes ysgol yn perthyn i'r is-gategori 2CH, sef ysgolion sydd yn addysgu pob pwnc i bob disgybl yn y naill iaith a'r llall ac eithrio'r Gymraeg a'r Saesneg.

Ymddengys, felly, fod 32% o ysgolion cynradd yn cynnig darpariaeth gyfrwng-Cymraeg sydd yn galluogi disgyblion i fynychu ysgolion uwchradd cyfrwng Cymraeg. Cynigia 25% o ysgolion uwchradd ddarpariaeth Gymraeg sydd yn galluogi'r disgyblion i drosglwyddo i ddarpariaeth ôl-16 gyfrwng-Cymraeg yn y pynciau y maent yn eu hastudio trwy gyfrwng yr iaith honno.

Cwmp 2.6% o ysgolion cynradd yn unig i'r categori 'Saesneg yn bennaf ond â defnydd sylweddol o'r Gymraeg' gyda rhwng 20% a 50% o'r Cwricwlwm Cenedlaethol yn cael ei addysgu trwy gyfrwng y Gymraeg. Cynrychiola 3.6% o ysgolion uwchradd yr un categori gyda 20-49% o'r pynciau (heblaw am y Saesneg a'r Gymraeg) yn cael eu haddysgu trwy'r Gymraeg a'r Saesneg hefyd. Ymddengys fod y ddarpariaeth hon wedi cynyddu o ganlyniad i brosiectau trochi peilot LIC rhwng 2004 a 2006 a drafodwyd ym Mhennod 2, a bod sawl ysgol a gyfranogodd wedi cynyddu ei darpariaeth gyfrwng-Cymraeg ers cychwyn y prosiectau yn 2004 (Estyn, 2006).

Fel y soniwyd ym Mhennod 1, cwmp cynifer â rhyw 65% o ysgolion cynradd (gan eithrio ysgolion cynradd dwy ffrwd) a 71% o ysgolion uwchradd i'r categori cyfrwng Saesneg (LIC, 2011b). Fel y soniwyd ym Mhennod 1, nid yn unig amlyga'r ystadegau uchod y bwlch enfawr sydd yn bodoli rhwng darpariaeth gyfrwng-Cymraeg a darpariaeth gyfrwng-Saesneg ar draws nifer o awdurdodau lleol, ond, yn ogystal, amlygant gynifer o ysgolion sydd yn addysgu'r Gymraeg trwy raglen sylfaen Gymraeg I2 yn unig. Ymddengys, felly, fod amrywiaeth o *ddarpariaethau* 'cyfrwng-Cymraeg' ar gynnig yng Nghymru sydd yn dibynnu ar i ba raddau y caiff pynciau eu haddysgu trwy gyfrwng y Gymraeg neu'r Saesneg. Fodd bynnag, gellir dadlau y cyfyngir *addysgeg* 'ddwyieithog' i raglenni trochi,

treftadaeth neu raglenni Cymraeg I2 priflif yn unig (gweler Pennod 2 am drafodaeth bellach ar addysgeg I2).

Cynrychiola'r categori cyfrwng-Saesneg sydd yn ffocws i'r ymchwil hwn felly ysgolion cynradd sydd yn addysgu llai na 20% o'r Cwricwlwm Cenedlaethol trwy gyfrwng y Gymraeg ac ysgolion uwchradd sydd yn addysgu'r Gymraeg fel I2 yn unig. Fel y crybwyllwyd ym Mhennod 2, cyfeiria Baker (1993a) at y fath hon o raglen iaith fel dull bwydo-diferiol (drip-feed) a ffurf '*wan*' o addysg ddwyieithog gan haeru mai dealltwriaeth gyfyngedig yn yr I2 yw deilliant ieithyddol mwyaf tebygol y mwyafrif a ddilynant y fath raglen.

#### **4.3 Y Cwricwlwm Cymraeg ail iaith yng Nghyfnodau Allweddol 2 a 3**

Cyflwynwyd Cwricwlwm Cenedlaethol diwygiedig Cymraeg yn 2008 ar gyfer CA2 (7-11 oed), CA3 (11-14 oed) a CA4 (14-16 oed). Nid yw LIC yn gosod unrhyw addysgeg orfodol y disgwylir i'r ysgolion ei dilyn nac ychwaith yn clustnodi nifer penodedig o oriau cyswllt i'r Gymraeg. Yn hytrach, disgrifia'r rhaglenni astudio y profiadau a'r cyfleoedd y dylid eu cynnig i'r disgyblion yn ôl adrannau *Sgiliau* ac *Ystod* y rhaglenni astudio.

**Tabl 4.1: Gofynion rhaglenni astudio Cymraeg ail iaith yng Nghyfnodau Allweddol 2 a 3**

Cyfnod Allweddol 2	Bydd y dysgwyr yn datblygu i fod yn siaradwyr hyderus, trefnus a diddorol wrth weithio fel unigolion ac aelodau o grŵp. Bydd y profiadau a gyflwynir iddynt yn cynnwys cyfleoedd i gymryd rhan mewn gweithgareddau drama a chwarae rôl. Byddant yn datblygu i fod yn wrandawyr gweithredol ac ymatebol mewn ystod eang o sefyllfaoedd. Drwy gydol y Cyfnod Allweddol, byddant yn cael profiad o ystod gynyddol eang o destunau ymestynnol a hynny ar gyfer mwynhad a datblygu gwybodaeth er mwyn iddynt ddatblygu'n ddarllenwyr rhugl ac effeithiol. Byddant yn datblygu i fod yn ysgrifenywyr cymwys sy'n ysgrifennu'n glir a chydlynus mewn ystod o ffurfiau ac at ystod o ddibenion. Byddant yn meithrin dealltwriaeth gynyddol o'r angen i addasu'u hiaith i gyd-fynd â phwrpas a chynulleidfa. Byddant yn dangos cywirdeb cynyddol wrth weithio, ac yn ystyried a gwerthuso eu cyraeddiadau eu hunain a chyraeddiadau pobl eraill.
Cyfnod Allweddol 3	Bydd gweithgareddau llafar yn sicrhau bod gallu'r dysgwyr wrth wrando, gwyllo a siarad yn cael ei ddatblygu a'i ymestyn. Bydd y profiadau a gyflwynir iddynt yn cynnwys cyfleoedd i gymryd rhan mewn gweithgareddau drama a chwarae rôl. Byddant yn darllen yn eang er mwynhad a diddordeb gan ddatblygu barn bersonol glir a deallus am yr hyn y byddant yn ei ddarllen. Byddant yn ymateb i gynnwys ac arddull testunau gan drafod detholiad amrywiol o destunau llenyddol, testunau gwybodaeth a thestunau o'r cyfryngau. Bydd y dysgwyr yn ysgrifennu gan ddefnyddio ystod o ffurfiau ac arddulliau. Byddant yn addasu'u hiaith i gyd-fynd â phwrpas a chynulleidfa ac yn defnyddio lefel briodol o ffurfioldeb. Byddant yn dangos cywirdeb cynyddol wrth weithio, ac yn ystyried a gwerthuso eu cyraeddiadau eu hunain a chyraeddiadau pobl eraill.

Amlinella'r disgrifiadau yn Nhabl 4.1 uchod y profiadau a'r cyfleoedd y disgwylir i'w cynnig i ddisgyblion sydd yn astudio Cymraeg I2 yng Nghyfnodau Allweddol 2 a 3. Disgwylir i'r profiadau a'r cyfleoedd hynny gael eu cyflwyno trwy raglen sydd yn cyfannu'r sgiliau llafaredd, darllen ac ysgrifennu. Noda'r Cwricwlwm Cenedlaethol (LIC, 2009a, t. 13) y dylai cynnydd y disgyblion yn y sgiliau hynny fod yn "brofiad perthnasol a realistig, a thrwyddo dylai dysgwyr allu datblygu sgiliau iaith o'r crud i'r bedd." Ymhellach, anogir y disgyblion i gymryd rôl weithredol yn yr amgylchedd dysgu yn hytrach na bod yn ddysgwyr goddefol sydd yn gwrando yn unig ar gyfraniadau'r athro/athrawes. O ran strategaethau addysgu I2, argymhellir addysgeg sydd yn defnyddio iaith fel *cyfrwng i ddysgu pynciau eraill*.

Ynghyd â'r rhaglenni astudio, amlinella'r Cwricwlwm Cenedlaethol agweddau eraill ar ddysgu ar draws y cwricwlwm gan gynnwys:

- Y Cwricwlwm Cymreig (7-14) a Chymru, Ewrop a'r Byd (14-19);
- Addysg bersonol a chymdeithasol;
- Gyrfaoedd a'r byd.

Yn ôl y Cwricwlwm Cenedlaethol (2008a, t. 8), disgwylir i athrawon Cymraeg I2 ymgorffori sgiliau trawsgwricwlaidd i raglen astudio'r disgyblion er mwyn "hybu eu gwybodaeth a'u dealltwriaeth o Gymru, eu datblygiad personol a chymdeithasol a'u lles, a'u hymwybyddiaeth o'r byd gwaith." Yn ôl y Cwricwlwm (LIC, 2008a, t. 8):

Dylai dysgwyr 7-14 oed gael cyfleoedd i ddatblygu a chymhwyso gwybodaeth a dealltwriaeth o nodweddion diwylliannol, economaidd amgylcheddol, hanesyddol ac ieithyddol Cymru. Bydd yn rhoi cyfle unigryw i'r rhai sy'n dysgu Cymraeg fel ail iaith i ddysgu iaith Cymru a bod yn ddwyieithog (LIC, 2008a, t. 8).

Yn ogystal â'r rhaglen astudio a dysgu trawsgwricwlaidd, disgwylir i ymarferwyr weithredu'r *Fframwaith sgiliau ar gyfer dysgwyr 3 i 19 oed yng Nghymru*, sydd yn anelu at ddatblygu sgiliau meddwl, cyfathrebu, TGCh a rhif y disgyblion.

I grynhoi, yng Nghyfnodau Allweddol 2 a 3, darperir rhaglen astudio sydd yn amlinellu'r *sgiliau* y disgwylir i ddisgyblion feddu arnynt drwy raglen integredig mewn llafaredd, darllen ac ysgrifennu ac mewn cydberthynas ag *ystod* o brofiadau a chyd-destunau y dylid eu cynnig i'r disgyblion (LIC, 2008a). Yn ogystal â'r rhaglen astudio, disgwylir i ymarferwyr ddatblygu dealltwriaeth y disgyblion o Gymru drwy'r Cwricwlwm Cymreig ac i ehangu ar eu datblygiad personol, cymdeithasol a gyrfaol. Datblygir sgiliau'r disgyblion ar draws y cwricwlwm drwy'r *Fframwaith sgiliau ar gyfer dysgwyr 3 i 19 oed yng Nghymru*.

Ond, yn arwyddocaol iawn, mae rhyddid gan ysgolion i bennu'r amser a neilltuir i'r pwnc yn ogystal â'r dulliau addysgu I2 a ddefnyddir i'w ddarparu.

#### 4.4 Gweithdrefnau asesu Cymraeg ail iaith yng Nghyfnodau Allweddol 2 a 3

Ar ddiwedd Cyfnodau Allweddol 2 a 3 caiff perfformiad y disgyblion ei asesu drwy asesiadau athrawon. Seilir lefel pwnc ar ddisgrifiadau lefel y targedau cyrhaeddiad llafaredd, darllen ac ysgrifennu. Cymeradwyir ymarferwyr (LIC, 2009a, t. 5, *pwsylais yn y gwreiddiol*) i benderfynu ar lefel pwnc yn ôl y disgrifiad lefel sydd yn “**cyd-fynd orau** â pherfformiad y dysgwr”. Anoga LIC (2009a, t. 5) ymarferwyr i benderfynu ar lefel pwnc ar sail eu gwybodaeth o'r “modd mae'r dysgwr yn perfformio ar draws ystod o gyd-destunau” gan ystyried “gwahanol gryfderau a meysydd mae angen eu datblygu ym mherfformiad y dysgwr” a'u cymharu “â disgrifiadau lefel cyfagos er mwyn sicrhau mai'r lefel y tybir ei bod fwyaf priodol yw'r lefel sy'n cyd-fynd orau'n gyffredinol â pherfformiad y dysgwr yn y targed cyrhaeddiad.”

**Tabl 4.2: Pwysoli lefel pwnc ar ddiwedd Cyfnodau Allweddol 2 a 3**  
(Addaswyd o Lywodraeth Cymru, 2009a)

Cyfnod Allweddol 2	Pwysoli	Cyfnod Allweddol 3	Pwysoli
Llafaredd	70%	Llafaredd	60%
Darllen	15%	Darllen	20%
Ysgrifennu	15%	Ysgrifennu	20%

Dengys Tabl 4.2 uchod fod 70% o'r lefel pwnc ar ddiwedd CA2 a 60% ar ddiwedd CA3 yn seiliedig ar berfformiad llafaredd. Unwaith eto, er nad yw'r LIC wedi pennu unrhyw addysgeg benodedig, mae'r pwysoli yn dynodi mai rhaglen *lafar-gyfeiriedig* yw rhaglen astudio Gymraeg I2 yng Nghyfnodau Allweddol 2 a 3 sydd â'r nod o ddatblygu *siaradwyr* yr iaith.



#### 4.5 Cyd-destun yr ysgolion cyfranogol

Ysgolion cynradd ac uwchradd yn y categorïau 'Saesneg yn bennaf' yn unig a gyfranogodd yn y gwaith ymchwil hwn yn ôl diffiniad ysgolion o'u darpariaeth gyfrwng-Cymraeg (LIC, 2007). Fel y soniwyd eisoes, cynrychiola'r categori 'Saesneg yn bennaf' ysgolion cynradd sydd yn addysgu llai na 20% o'r Cwricwlwm Cenedlaethol trwy gyfrwng y Gymraeg ac ysgolion uwchradd sydd yn addysgu'r Gymraeg fel I2 yn unig (LIC, 2007).

**Tabl 4.3: Yr ysgolion cyfranogol**

<b>Ysgolion Achos</b>	<b>Ysgolion Atodol / Gwersi Cadarnhaol</b>
Ysgol uwchradd yn Rhondda Cynon Taf	Ysgol uwchradd ym Mhowys
Ysgol uwchradd yn Nghaerdydd	Ysgol uwchradd ym Mynwy
Ysgol gynradd yn Rhondda Cynon Taf	Ysgol uwchradd yng Nghaerfyrddin
Ysgol gynradd yng Nghaerdydd	Ysgol gynradd ym Mynwy
	Ysgol gynradd yng Nghaerdydd (Swyddog y Gymraeg mewn Addysg)
	Ysgol gynradd Rhondda Cynon Taf (Swyddog y Gymraeg mewn Addysg)

Dengys Tabl 4.3 uchod yr ysgolion a gyfranogodd yn yr ymchwil. Fel y trafodwyd ym Mhennod 3, cyfranogodd pedair ysgol achos sef, un ysgol uwchradd ac un ysgol gynradd a fwydai'r ysgol uwchradd honno yn siroedd Rhondda Cynon Taf a Chaerdydd. Cytunodd yr ysgolion hynny i'r ymchwilydd arsylwi 10 gwrs Gymraeg I2 a chynnal cyfweiliadau â'r athrawon a arsylwyd. Yn ogystal â'r ysgolion achos penodol, arsylwyd gwersi Cymraeg I2 a chynhaliwyd cyfweiliadau mewn ysgolion cynradd ac uwchradd atodol a oedd yn perthyn i'r un categori ieithyddol. Fel y soniwyd ym Mhennod 3, cyfeirir at y gwersi a arsylwyd yn yr ysgolion atodol fel gwersi cadarnhaol; hynny yw,

roeddent yn perthyn i'r categori ieithyddol 'Saesneg yn bennaf' ac, o ganlyniad, yn dilyn yr un rhaglen Gymraeg I2. Arsylwyd cyfanswm o 10 gwern gadarnhaol yn ogystal â chynnal cyfweiliadau â'r athrawon a arsylwyd. Arsylwyd pum gwern mewn ysgol uwchradd yn awdurdod lleol Caerfyrddin, un wers mewn ysgol uwchradd yn awdurdod lleol Mynwy, un wers mewn ysgol uwchradd yn awdurdod lleol Powys, un wers mewn ysgol gynradd a fwydai ysgol uwchradd yn awdurdod lleol Mynwy, a dwy wers gyda Swyddogion y Gymraeg mewn Addysg yn ysgolion achos gynradd Caerdydd a Rhondda Cynon Taf.

Trafodir *cyd-destun* yr ysgolion a gyfranogodd yn unig yn y bennod hon gan y trafodwyd eisoes y strategaeth y penderfynwyd arni i ddewis yr ysgolion ym Mhennod 3.

#### **4.5.1 Ysgolion achos Rhondda Cynon Taf**

Poblogaeth o 234,300 (LIC, 2011) sydd i Fwrdeistref Sirol Rhondda Cynon Taf. Yn ôl data Cyfrifiad 2011, 12.3% o'r boblogaeth yn Rhondda Cynon Taf (dros dair blwydd oed) sydd yn siarad yr iaith Gymraeg, cwmp o 0.2% o'i gymharu â chyfrifiad 2001. Datganodd 73% o ddinasyddion Rhondda Cynon Taf eu hunaniaeth yn *Gymreig yn unig* er gwaethaf niferoedd isel ei siaradwyr (LIC, 2011b).

At ddibenion y gwaith ymchwil, ac er mwyn sicrhau anhysbysrwydd y sefydliad, gelwir ysgol achos uwchradd Rhondda Cynon Taf yn RhCT1. Ysgol uwchradd gydaddysgol i ddisgyblion 11-18 oed a gynhelir gan awdurdod lleol Rhondda Cynon Taf yw ysgol RhCT1. Derbyniai 14% o'r disgyblion brydau ysgol am ddim er i hynny fod yn ganran is na'r ganran genedlaethol (17.5%). Perthynai mwyafrif y disgyblion i'r categori ethnig Gwyn-Prydeinig, ond ychydig iawn o

ddisgyblion a oedd yn siaradwyr y Gymraeg (LIC, 2015b). Dyfarnwyd gradd rhagoriaeth am 'berfformiad cyfredol' i'r ysgol yn ei harolygiad Estyn mwyaf diweddar yn 2011. Adeg y gwaith ymchwil, dyfarnwyd 'Categori Melyn' i'r ysgol yn ôl y System Genedlaethol ar gyfer Categori Ysgolion (LIC, 2015b). Dyfernir Categori Melyn i *ysgolion da*.

Caiff y Gymraeg ei haddysgu fel pwnc sylfaen yn CA3. Llwyddodd 86.6% o ddisgyblion gyrraedd o leiaf Lefel 5 mewn Cymraeg I2 ar ddiwedd CA3 yn 2014 a oedd yn fwy na chyfanswm 80.4% yr awdurdod lleol a'r cyfanswm cenedlaethol o 81.2% (LIC, 2015b). Derbyniai'r disgyblion bedair awr y pythefnos o wersi Cymraeg ym Mlwyddyn 7. Adeg y gwaith ymchwil, roedd pedwar aelod o staff yn Adran y Gymraeg, ond nid y Gymraeg oedd pwnc arbenigol dau aelod o'r adran a oedd yn addysgu'r iaith ochr yn ochr â phwnc arall. Cyfranogodd pob aelod o'r adran yn y gwaith ymchwil.

At ddibenion y gwaith ymchwil, ac er mwyn sicrhau ei hanhysbysrwydd, gelwir ysgol achos gynradd Rhondda Cynon Taf yn RhCT2. Ysgol gynradd gydaddysgol i ddisgyblion 3-11 oed a gynhelir gan awdurdod lleol Rhondda Cynon Taf yw ysgol RhCT2. Derbyniai 33.8% o ddisgyblion brydau ysgol am ddim a oedd yn ganran lawer uwch na chanran yr awdurdod lleol (25.6%) a'r ganran genedlaethol (20.5%). Perthynai mwyafrif y disgyblion i'r categori ethnig Gwyn-Prydeinig. Adeg y gwaith ymchwil, dyfarnwyd 'Categori Gwyrdd' i'r ysgol yn ôl y System Genedlaethol ar gyfer Categori Ysgolion (LIC, 2015b). Dyfernir Categori Gwyrdd i'r *ysgolion gorau*.

Perthyn yr ysgol i Gonsortiw m Canolbarth y De sydd yn gwasanaethu pum awdurdod lleol gan gynnwys: Pen-y-bont ar Ogwr; Caerdydd; Merthyr Tudful; Rhondda Cynon Taf a Bro Morgannwg. Fel rhan o'r consortiw m, derbyniai'r ysgol gefnogaeth yn ei darpariaeth Gymraeg I2 gan Swyddog y Gymraeg mewn Addysg a oedd yn gwasanaethu Bwrdeistref Sirol Rhondda Cynon Taf. Cyfranogodd athrawes Blwyddyn 6 yn y gwaith ymchwil, ond ni allai'r athrawes siarad yr iaith, ac felly, bu'n rhaid cynnal y cyfweiliad trwy gyfrwng y Saesneg. Cynhaliwyd cyfweiliad â Swyddog y Gymraeg mewn Addysg a oedd yn cefnogi RhCT2 ac fe'i arsylwyd yn dysgu gwera Gymraeg I2 i blant Blwyddyn 6.

#### **4.5.2 Ysgolion achos Caerdydd**

Poblogaeth o 346,090 sydd i Gaerdydd (LIC, 2011b), sef yr awdurdod lleol sydd â'r boblogaeth fwyaf. Yn ôl data Cyfrifiad 2011, 11.1% o boblogaeth Caerdydd (dros dair blwydd oed) oedd yn siarad Cymraeg. At ddibenion y gwaith ymchwil, ac er mwyn sicrhau ei hanhysbysrwydd, gelwir yr ysgol achos uwchradd yng Nghaerdydd yn C1. Ysgol uwchradd gydaddysgol i ddisgyblion 11-18 oed a gynhelir gan awdurdod lleol Caerdydd yw ysgol C1. Fe'i lleolir ger dinas Caerdydd mewn ardal drefol. Derbyniai 6% o'r disgyblion brydau ysgol am ddim a oedd yn ganran lawer is na'r ganran genedlaethol o 17.5%. Cofnododd 38.8% o ddisgyblion yr ysgol eu cefndir fel unrhyw beth heblaw am Wyn-Prydeinig. Roedd y ganran hon yn uwch na chanran yr awdurdod lleol o 26.2%, ac yn llawer uwch na'r ganran genedlaethol (7.9%) (LIC, 2015b). Siaradai mwyafrif y disgyblion Saesneg fel iaith gyntaf. Fodd bynnag, categoriwyd 550 o ddisgyblion fel disgyblion â *Saesneg fel iaith ychwanegol* yn ôl arolygiad diweddaraf Estyn. Yn arolygiad Estyn, nodwyd bod canran uwch na'r cyfartaledd cenedlaethol o ddisgyblion uchel eu gallu yn mynychu'r ysgol, a dyfarnwyd gradd rhagoriaeth am 'berfformiad cyfredol' i'r ysgol. Adeg y gwaith

ymchwil, dyfarnwyd 'Categori Gwyrdd' i'r ysgol yn ôl y System Genedlaethol ar gyfer Categori Ysgolion (LIC, 2015b).

Caiff y Gymraeg ei haddysgu fel pwnc sylfaen yn CA3. Llwyddodd 91.1% o ddisgyblion gyrraedd o leiaf Lefel 5 mewn Cymraeg I2 ar ddiwedd CA3 yn 2015 a oedd yn fwy na chyfanswm 80.0% yr awdurdod lleol a'r cyfanswm cenedlaethol o 81.2% (LIC, 2015b). Neilltuid dwy awr yr wythnos i'r Gymraeg ym Mlwyddyn 7. Adeg y gwaith ymchwil roedd pum aelod o staff yn Adran y Gymraeg a oedd oll yn arbenigwyr pwnc. Cyfranogodd pob aelod o'r adran yn y gwaith ymchwil.

At ddibenion y gwaith ymchwil, ac er mwyn sicrhau anhysbysrwydd, gelwir yr ysgol achos gynradd yng Nghaerdydd yn C2. Ysgol gynradd gydaddysgol i ddisgyblion 3-11 oed a gynhelir gan awdurdod lleol Caerdydd yw ysgol C2. Mae'r ysgol wedi'i lleoli ger dinas Caerdydd mewn ardal drefol. Derbyniai 9.7% o ddisgyblion brydau ysgol am ddim a oedd yn ganran lawer is na chanran yr awdurdod lleol o 23.1% a'r ganran genedlaethol o 20.5%. Cofnododd 31.8% o ddisgyblion yr ysgol eu cefndir fel unrhyw beth heblaw am Wyn-Prydeinig (LIC, 2015b). Roedd y ganran hon yn nodweddiadol o'r awdurdod lleol (31.9%), ond yn llawer uwch na'r ganran genedlaethol (10.0%). Deuai mwyafrif y disgyblion o gefndiroedd breintiedig gyda nifer bach yn dod o gefndiroedd difreintiedig. Siaradai tua chwarter y disgyblion Saesneg fel iaith ychwanegol. Adeg y gwaith ymchwil, dyfarnwyd 'Categori Gwyrdd' i'r ysgol yn ôl y System Genedlaethol ar gyfer Categori Ysgolion (LIC, 2015b).

Perthyn yr ysgol i Gonsortiw m Canolbarth y De fel y gwna ysgol achos gynradd RhCT1. Fel aelod o'r consortiw m derbynia'r ysgol gefnogaeth yn ei darpariaeth Gymraeg I2 gan Swyddog y Gymraeg mewn Addysg sydd yn gwasanaethu awdurdod lleol Caerdydd. Cyfranogodd Cydlyn ydd y Gymraeg ac athrawes Blwyddyn 6 yn y gwaith ymchwil. Nid oeddent yn hyderus yn siarad y Gymraeg, felly, bu rhaid cynnal y cyfweiliadau trwy gyfrwng y Saesneg. Cynhaliwyd cyfweiliad â Swyddog y Gymraeg mewn Addysg sydd yn cefnogi C2, ac fe'i arsylwyd yn dysgu gwers Gymraeg I2 i Flwyddyn 6.

#### **4.5.3 Ysgolion Atodol**

**Ysgol uwchradd yn Sir Fynwy:** Ysgol uwchradd gydaddysgol i ddisgyblion 11-18 oed a gynhelir gan awdurdod lleol Sir Fynwy yw'r ysgol uwchradd a gyfranogodd yn Sir Fynwy. Lleolir yr ysgol mewn ardal drefol yn agos i'r ffin rhwng Cymru a Lloegr. Derbyniai 12.2% o'r disgyblion brydau ysgol am ddim a oedd yn ganran is na'r ganran genedlaethol o 17.5%. Perthynai mwyafrif y disgyblion i'r categori ethnig Gwyn-Prydeinig, ond ychydig iawn o ddisgyblion a oedd yn siaradwyr y Gymraeg. Dyfarnwyd gradd dda am 'berfformiad cyfredol' i'r ysgol yn ei harolygiad diweddaraf Estyn. Adeg y gwaith ymchwil, dyfarnwyd 'Categori Melyn' i'r ysgol yn ôl y System Genedlaethol ar gyfer Categori Ysgolion (LIC, 2015b).

Caiff y Gymraeg ei haddysgu fel pwnc sylfaen yn CA3. Llwyddodd 88.4% o ddisgyblion i gyrraedd o leiaf Lefel 5 mewn Cymraeg I2 ar ddiwedd CA3 yn 2015 a oedd yn fwy na chyfanswm 87.7% yr awdurdod lleol a'r chyfanswm genedlaethol o 81.2% (LIC, 2015b). Derbyniai'r disgyblion bedair awr y pythefnos o wersi Cymraeg ym Mlwyddyn 7. Arsylwyd un wers Gymraeg I2 ym Mlwyddyn 7 a chynhaliwyd cyfweiliad â'r athrawes a arsylwyd. Atebodd

Pennaeth yr Adran Gymraeg unrhyw gwestiynau nad oedd yr athrawes yn gallu eu hateb.

**Ysgol gynradd yn Sir Fynwy:** Ysgol gynradd wirfoddol dan gymorth yn perthyn i'r Eglwys yng Nghymru yw'r ysgol gynradd a gyfranogodd yn Sir Fynwy. Lleolir yr ysgol mewn pentref mawr yn Sir Fynwy yn agos i'r ffin rhwng Cymru a Lloegr. Roedd 4.3% o'r disgyblion yn derbyn prydau ysgol am ddim a oedd yn ganran lawer is na'r ganran genedlaethol o 17.5%. Perthynai mwyafrif y disgyblion i'r categori ethnig Gwyn-Prydeinig, ond nid oedd un disgybl yn siarad Cymraeg yn ôl ei harolygiad Estyn diweddaraf. Adeg y gwaith ymchwil, dyfarnwyd 'Categori Melyn' i'r ysgol yn ôl y System Genedlaethol ar gyfer Categori Ysgolion (LIC, 2015b). Perthyn yr ysgol i Wasanaeth Cyflawni Addysg i Dde Ddwyrain Cymru sydd yn gwasanaethu pum awdurdod lleol, gan gynnwys: Blaenau Gwent; Caerffili; Sir Fynwy; Casnewydd a Thorfaen. Caiff y Gymraeg ei haddysgu fel ail iaith a phwnc sylfaen yn CA2. Arsylwyd un wers Gymraeg I2 Blwyddyn 6 a chynhaliwyd cyfweiliad â'r athrawes a arsylwyd.

**Ysgol uwchradd yn Sir Gaerfyrddin:** Ysgol uwchradd gydaddysgol i ddisgyblion 11-18 oed a gynhelir gan awdurdod lleol Sir Gaerfyrddin yw'r ysgol uwchradd a gyfranogodd yn y sir honno. Lleolir yr ysgol mewn ardal drefol. Roedd 23.4% o'r disgyblion yn derbyn prydau ysgol am ddim a oedd yn ganran lawer uwch na chanran yr awdurdod lleol o 14.8%, a'r ganran genedlaethol o 17.5% (LIC, 2015b). Yn ôl ei harolygiad Estyn mwyaf diweddar, roedd oddeutu 47% o'r disgyblion yn byw mewn 20% o'r ardaloedd mwyaf difreintiedig yng Nghymru. Roedd 40% o'r disgyblion ar restr gymorth ychwanegol yr ysgol a oedd yn uwch na'r cyfartaledd cenedlaethol o 20.1%. Perthynai 98% o'r

disgyblion i'r categori ethnig Gwyn-Prydeinig, ond ychydig iawn o ddisgyblion a oedd yn siaradwyr y Gymraeg. Dyfarnwyd gradd dda am 'berfformiad cyfredol' i'r ysgol yn ei harolwg Estyn mwyaf diweddar. Adeg y gwaith ymchwil, dyfarnwyd 'Categori Melyn' i'r ysgol yn ôl y System Genedlaethol ar gyfer Categori Ysgolion (LIC, 2015b).

Caiff y Gymraeg ei haddysgu fel pwnc sylfaen yn CA3. Llwyddodd 76.9% o ddisgyblion gyrraedd o leiaf Lefel 5 mewn Cymraeg I2 ar ddiwedd CA3 yn 2015 a oedd ychydig yn is na chyfanswm 79.5% yr awdurdod lleol ac yn is na'r cyfanswm cenedlaethol o 81.2% (LIC, 2015b). Derbyniai'r disgyblion bedair awr y pythefnos o wersi Cymraeg yn CA3. Arsylwyd pum gwern Gymraeg I2 ym Mlwyddyn 7 a chynhaliwyd cyfweiliad â phedair athrawes a arsylwyd.

**Ysgol uwchradd ym Mhowys:** Ysgol uwchradd gydaddysgol i ddisgyblion 11-18 oed a gynhelir gan awdurdod lleol Sir Powys yw'r ysgol uwchradd a gyfranogodd ym Mhowys. Lleolir yr ysgol mewn tref fach mewn ardal lledwledig yn Ne Ddwyrain Powys. Roedd 4.5% o'r disgyblion yn derbyn prydau ysgol am ddim a oedd yn ganran is na chanran yr awdurdod lleol o 9.0% a'r ganran genedlaethol o 17.5% (LIC, 2015b). Dyfarnwyd gradd dda am 'berfformiad cyfredol' i'r ysgol yn ei harolygiad Estyn mwyaf diweddar. Ychydig iawn o ddisgyblion a oedd yn siaradwyr y Gymraeg. Adeg y gwaith ymchwil, dyfarnwyd 'Categori Gwyrdd' i'r ysgol yn ôl y System Genedlaethol ar gyfer Categori Ysgolion (LIC, 2015b).

Caiff y Gymraeg ei haddysgu fel pwnc sylfaen yn CA3. Llwyddodd 98.3% o ddisgyblion gyrraedd o leiaf Lefel 5 mewn Cymraeg I2 ar ddiwedd CA3 yn 2015



a oedd yn uwch na chyfanswm 87.8% yr awdurdod lleol a'r cyfanswm cenedlaethol o 81.2% (LIC, 2015b). Derbyniai'r disgyblion dair awr y pythefnos o wersi Gymraeg yn CA3. Arsylwyd un wers Gymraeg I2 ym Mlwyddyn 7 a chynhaliwyd cyfweiliad â'r athrawes a arsylwyd.

#### **4.6 Crynodeb o'r bennod**

Trafodwyd yn y bennod hon sefyllfa gyfredol y Gymraeg yn y gyfundrefn addysg. Amlinellwyd yr amrywiaeth o ddarpariaethau Gymraeg sydd ar gael yng Nghymru, a disgrifiwyd gofynion y Cwricwlwm Cenedlaethol yn CA2 a CA3 i'r ysgolion hynny sydd yn dilyn rhaglen Gymraeg I2. Gorffennwyd y bennod drwy drafod cyd-destunau'r ysgolion a gyfranogodd. Cyflwynir canlyniadau'r gwaith ymchwil yn y tair pennod sydd yn dilyn gan ddechrau gyda chanlyniadau cynllun COLT ym Mhennod 5.

## Pennod 5: Canlyniadau i: Cynllun COLT

### 5.1 Cyflwyniad i'r bennod

Cyflwynir canlyniadau'r gwaith ymchwil yn y bennod hon a phenodau 6 a 7. Yn y bennod hon edrychir ar ganlyniadau data a gasglwyd ar sail cynllun arsylwi COLT. Nod y bennod yw disgrifio nodweddion gwersi Cymraeg I2 er mwyn ateb Cwestiwn Ymchwil 1:

CY1. I ba raddau mae'r addysgeg a fabwysiedir ar gyfer y rhaglen Gymraeg ail iaith yn ymgorffori egwyddorion addysgu ail iaith sydd yn seiliedig ar ddatblygu cymhwysedd cyfathrebol y disgyblion?

Cyflwynir yn y bennod hon ddata a gasglwyd ar sail cynllun arsylwi COLT wedi'u cefnogi gan y nodiadau maes ansoddol. Cyflwyno'r canlyniadau yn bennaf a weir yn y bennod hon a chaiff y canlyniadau'u dadansoddi'n fwy manwl ym mhennod 8.

**Tabl 5.1: Cyfanswm y gwersi a arsylwyd ac a ddadansoddwyd**

Siroedd	Sector	Nifer y gwersi a arsylwyd	Nifer y gwersi a ddadansoddwyd
Rhondda Cynon Taf	Un ysgol uwchradd	10	10
Rhondda Cynon Taf	Un ysgol gynradd	11	11
Caerdydd	Un ysgol uwchradd	10	9
Caerdydd	Un ysgol gynradd	11	11
Sir Gaerfyrddin	Un ysgol uwchradd	5	5
Powys	Un ysgol uwchradd	1	1
Sir Fynwy	Un ysgol uwchradd	1	1
Sir Fynwy	Un ysgol gynradd	1	1
<b>Cyfanswm</b>		<b>50</b>	<b>49</b>

Dengys Tabl 5.1 gyfanswm y gwersi a arsylwyd ac a ddadansoddwyd. Mae'r canlyniadau yn seiliedig ar 49 awr o arsylwi gwersi Cymraeg. Arsylwyd cyfanswm o 40 gwers yn y pedair ysgol achos; hynny yw, un ysgol uwchradd ac un ysgol gynradd a fwydai'r ysgol uwchradd honno yn siroedd Caerdydd a Rhondda Cynon Taf. Penderfynwyd peidio â chynnwys yn y canlyniadau un wers asesu a arsylwyd yn C1 gan nad oedd y wers yn hawlio rôl addysgu gan yr athrawes. Yn ogystal â'r ysgolion achos, mae'r canlyniadau yn seiliedig ar 10 awr o arsylwi gwersi cadarnhaol mewn ysgolion cynradd ac uwchradd sydd yn perthyn i'r un categori cyfrwng-Cymraeg yn siroedd Caerfyrddin, Mynwy a Phowys, a dwy wers gyda swyddogion y Gymraeg mewn addysg yn yr ysgolion achos cynradd (C2 a RhCT2). Gan hynny, mae canlyniadau cynllun COLT yn seiliedig ar gyfanswm o 49 gwers Cymraeg I2.

## **5.2 Nodweddion gwersi Cymraeg ail iaith**

Dengys y ffigyrau yn Nhablau 5.2 i 5.6 isod ganran yr amser a dreuliwyd ar gyfartaledd ar gategoriâu C i E Cynllun COLT, sef y categorïau Rhyngweithio, Cynnwys, Rheoli Cynnwys, Sgiliau a Deunyddiau. Defnyddir data'r nodiadau maes ansoddol ar ffurf disgrifiadau manwl o wersi a sylwadau personol i gefnogi data cynllun COLT.

## 5.2.1 Rhyngweithio

**Tabl 5.2: Categori Rhyngweithio cynllun COLT**

Rhyngweithio	Dosbarth			Arall			Cyfuniadau			
	A↔Di/D	Di↔Di/D	Ar y cyd	Pâr	Grŵp	Unigol	A↔Di/D & Unigol	A↔Di/D, Di↔Di/D & Unigol	A↔Di/D ac Ar y Cyd	A↔Di/D & Di↔Di/D
RhCT1 <i>10 gwrs</i>	53.6	6	2.3	14.9	2.6	19.8	0.8	0	0	0
RhCT2 <i>10 gwrs</i>	40.7	7.1	6.2	11.2	4.3	30.5	0	0	0	0
C1 <i>9 gwrs</i>	50.2	5.3	0	7.1	4.3	29.1	0	4	0	0
C2 <i>10 gwrs</i>	35.2	4.6	1.4	6.6	10.2	32	0	0	6	4
Ysgolion Atodol <i>10 gwrs</i>	43	8.6	3.5	11.4	16	17.5	0	0	0	0
<b>Cyfartaledd Cyffredinol</b>	<b>44.5</b>	<b>6.4</b>	<b>2.8</b>	<b>10.2</b>	<b>7.5</b>	<b>25.7</b>	<b>0.2</b>	<b>0.8</b>	<b>1.1</b>	<b>0.8</b>

Dengys Tabl 5.2 i'r disgyblion dreulio ar gyfartaledd cyfanswm o 44.5% o'r amser yn rhyngweithio fel dosbarth cyfan o dan arweiniad yr athro/athrawes. Gwelwyd canlyniadau tebyg ar draws yr ysgolion achos a'r gwrsi cadarnhaol. Fodd bynnag, roedd y ganran honno yn uwch yn yr ysgolion achos uwchradd, gyda chyfanswm o 53.6% yn RhCT1, a 50.2% yn C1. Dengys y canlyniadau fod gwrsi Cymraeg I2 yr ysgolion achos uwchradd yn fwy athro-ganolog na gwrsi Cymraeg I2 yr ysgolion achos cynradd.

Nid oedd gwaith grŵp yn nodwedd amlwg mewn unrhyw un o'r ysgolion achos. Fodd bynnag, gwelir bod gwaith grŵp yn nodwedd fwy amlwg yn yr ysgolion cynradd na'r ysgolion achos uwchradd, yn enwedig C2 a ddyrannodd gyfanswm o 10.2% o'r amser i waith grŵp. Dyrannodd y gwrsi cadarnhaol gyfartaledd o 16% o'r amser i waith grŵp. Bu gwaith grŵp yn nodwedd amlwg mewn un wers a arsylwyd mewn ysgol gynradd yn sir Fynwy a ddyrannodd 73.7% o'r wers i

waith grŵp mewn darllen ac ysgrifennu. Fodd bynnag, gellid dadlau mai gwaith unigol oedd hwn yn y bôn; hynny yw, nid oedd disgwyl i'r disgyblion rhyngweithio na chyfathrebu er mwyn cyflawni'r gweithgaredd, ac felly aeth y disgyblion ati i gyflawni'r gweithgaredd yn unigol. Treuliodd y disgyblion 10.2% o'r amser ar gyfartaledd yn rhyngweithio trwy waith pâr.

Cofnodwyd yn y nodiadau maes sut y trefnwyd byrddau'r ysgolion cynradd mewn grwpiau, a'r ysgolion uwchradd mewn rhesi. O ganlyniad, teg yw honni i gynllun eistedd y dosbarthiadau cynradd hwyluso rhyngweithio rhwng y disgyblion ac addysgeg fwy disgybl-ganolog o'i chymharu â'r ysgolion uwchradd. Mae gwaith grŵp/pâr yn nodwedd bwysig mewn datblygu CC y disgyblion drwy hwyluso lefel uchel o gyfathrebu a rhyngweithio. Drwy waith grŵp/pâr caiff disgyblion gyfle i gyd-drafod ystyr, defnyddio amrywiaeth o ffurfiau a ffwythiannau iaith ynghyd â datblygu eu rhuglder. Diben y categori hwn yw gwahaniaethu rhwng addysgeg athro-ganolog ac addysgeg disgybl-ganolog sydd yn annog lefel uchel o rhyngweithio a chyfathrebu drwy waith grŵp/pâr ac, o ganlyniad, yn adlewyrchu un o egwyddorion addysgu I2 y cyfnod sydd ohoni.

Dyrannwyd cyfanswm o 6.4% o'r amser i gyfnodau o rhyngweithio *dosbarth cyfan* heb gyfraniad yr athro/athrawes; hynny yw, gweithgareddau megis holiaduron llafar, cyflwyniadau neu gyfnodau pan oedd ambell ddisgybl yn modelu iaith i weddill y dosbarth.

Treuliodd yr ysgolion ar gyfartaledd 25.7% o'r amser yn cyflawni gwaith unigol. Gwelwyd canlyniadau tebyg ar draws yr ysgolion achos a'r gwersi cadarnhaol. Fodd bynnag, treuliodd disgyblion yr ysgolion achos cynradd fwy o amser yn

cwblhau gwaith unigol na'r ysgolion achos uwchradd. Treuliyd 19.8% o'r amser yn cyflawni gwaith unigol yn RhCT1 o'i gymharu â 30.5% yn RhCT2, a 29.1% o'r amser yn C1 o'i gymharu â 32% yn C2.

Treuliodd disgyblion yr ysgolion achos a'r gwersi cadarnhaol 2.9% o'r amser ar gyfartaledd yn rhyngweithio â'r athro/athrawes yn ogystal â chyfuniad gyda rhyw nodwedd arall y categori. Cyfeiria hyn at gyfnodau pan oedd y disgyblion yn gweithio o dan arweiniad yr athro/athrawes ac yn cyflawni rhyw fath o ymarfer unigol, pâr neu ddsbarth. Er enghraifft, yn ystod un wers a arsylwyd yn C1, ysgrifennodd yr athrawes y frawddeg "*Dw i'n hoffi hanes*" ar y bwrdd gwyn. Rhoddwyd byrddau gwyn bach i'r disgyblion a gofynnodd yr athrawes iddynt ehangu ar y frawddeg honno. Yn ystod y gweithgaredd hwn gweithiodd y disgyblion o dan arweiniad yr athro/athrawes yn ogystal ag yn unigol.

Ar gyfartaledd, treuliodd y disgyblion 44.5% o'r amser yn rhyngweithio fel dosbarth cyfan, 2.8% o'r amser yn rhyngweithio ar y cyd o dan arweiniad yr athro/athrawes (drwy ymarfer dril er enghraifft) a 2.9% o'r amser yn rhyngweithio â'r athro/athrawes yn ogystal â chyfuniad â rhyw nodwedd arall y categori. O ganlyniad, drwy gyfuno'r is-gategoriâu hynny, gellid dadlau i'r disgyblion mewn gwirionedd dreulio cyfanswm o 50.2% o'r amser yn rhyngweithio fel dosbarth o dan arweiniad yr athro/athrawes, sef canran lawer uwch na nodweddion eraill y categori Rhyngweithio.

Cadarnheir canlyniadau'r categori hwn gan ganlyniadau Categori Dd, sef y categori Sgiliau (5.2.4) sydd yn dangos i'r disgyblion dreulio ar gyfartaledd 48.2% o'r amser yn gwrando yn unig. Mae'n werth nodi bod y categorïau'n

cyfeirio at yr hyn y mae'r *mwyafrif* o ddisgyblion yn ei wneud; hynny yw, gwranddo yn unig ar yr adegau hynny pan mae ambell unigolyn yn rhyngweithio â'r athro/athrawes. Yn nodweddiadol o ryngweithio o dan arweiniad yr athro/athrawes yw nifer bach o ddisgyblion sydd yn rhyngweithio drwy ateb cwestiynau er mwyn asesu eu dealltwriaeth neu fodelu iaith. O ganlyniad, treulia mwyafrif y disgyblion yr amser hwnnw mewn rôl *oddefol*.

**Crynodeb.** Dengys canlyniadau'r categori hwn mai addysgeg athro-ganolog a arsylwyd ar draws yr ysgolion achos a'r gwersi cadarnhaol. Treuliodd y disgyblion ar gyfartaledd 44.5% o'r amser yn rhyngweithio fel dosbarth o dan arweiniad yr athro/athrawes, neu 50.2% gan gynnwys yr is-gategori *Ar y Cyd* a'r adegau pan oedd y disgyblion yn rhyngweithio fel dosbarth cyfan yn gyfochr â nodwedd arall y categori. Heb law am gyfnodau o ryngweithio o dan arweiniad yr athro/athrawes, treuliodd y disgyblion ar gyfartaledd 25.7% o'r amser yn cyflawni gwaith unigol. Nid oedd gwaith grŵp yn nodwedd amlwg ar draws yr ysgolion. Fodd bynnag, roedd gwaith pâr yn nodwedd fwy amlwg na gwaith grŵp. Nid yw'r canlyniad hwn yn cefnogi addysgeg sydd yn anelu at ddatblygu CC y disgyblion drwy gynnig cyfleoedd digonol iddynt rhyngweithio a chyfathrebu.

## 5.2.2 Cynnwys

**Tabl 5.3: Categori Cynnwys cynllun COLT**

Cynnwys	Cyfarwyddiadau	Iaith				
		Ffurf	Ffurf/Ystyr	Ystyr	leithyddiaeth-cymdeithasol	Disgwrs
RhCT1 <i>10 gwrs</i>	17.9	36	45.7	0.4	0	0
RhCT2 <i>10 gwrs</i>	7.1	34.1	57.9	0.9	0	0
C1 <i>9 gwrs</i>	18	35	41.5	5.5	0	0
C2 <i>10 gwrs</i>	9.8	19	54.4	16.8	0	0
Ysgolion Atodol <i>10 gwrs</i>	8.6	20.5	59.1	9.8	0	2
<b>Cyfartaledd Cyffredinol</b>	<b>12.1</b>	<b>29</b>	<b>51.9</b>	<b>6.5</b>	<b>0</b>	<b>0.5</b>

Dengys Tabl 5.3 i'r disgyblion dreulio ar gyfartaledd gyfanswm o 29% o'r amser ar weithgareddau *ffurf* ganolbwyntiedig, 51.9% o'r amser ar weithgareddau a oedd yn cyfuno ffocws ar *ffurf* â ffocws ar *ystyr*, a chyn-lleied â 6.5% o'r amser ar weithgareddau a oedd â ffocws ar *ystyr*. Treuliyd 12.1% o'r amser ar gyfarwyddiadau, sef cyfnodau pan oedd yr athro/athrawes yn gwneud cyflwyniad o ryw fath megis egluro pwynt gramadegol neu'n rhoi cyfarwyddiadau gweithgaredd.

Cyfeiria ffocws ar *ffurf* at ymarferion mecanyddol yn seiliedig ar ddealltwriaeth ramadegol megis adolygu geirfa ac ynganiad neu ddriliau disodli. Enghraifft o hyn oedd y disgyblion yn RhCT2 yn gweithio gyda phartner i ymarfer y gystrawen "*Mae hi'n braf heddiw ond roedd hi'n ddiflas ddoe*" gan ddisodli'r eirfa bob tro. Roedd gan y disgyblion restr o eirfa i gwblhau'r gweithgaredd. Dyma enghraifft o ymarfer a oedd yn bosibl i'r disgyblion ei gwblhau heb ddeall ystyr y gystrawen.



Disgrifia'r categori ffocws ar *ffurf/ystyr* ymarferion â nod ieithyddol na ellir eu cyflawni heb ddeall ystyr y ffurfiau iaith maent yn eu hymarfer; hynny yw, gweithgareddau sydd â phwyslais ar gaffael strwythurau penodol. Enghraifft o hyn oedd y disgyblion yn C1 yn gweithio gyda phartner i chwarae gêm *battleships* er mwyn trafod y tywydd i ymarfer y strwythur “*Ydy hi'n...?*” a geirfa gysylltiedig. Dyma enghraifft o weithgaredd sydd â nod ieithyddol na ellir ei gwblhau heb ddeall ystyr yr iaith. Tueddodd gweithgareddau ag elfen o lafaredd yn yr is-gategori hwn ganolbwyntio ar ymarfer strwythurau iaith yn gywir. Er enghraifft, yn C2 gofynnwyd i'r disgyblion lenwi holiadur drwy ofyn i aelodau o'u grwpiau'r cwestiynau canlynol ynglŷn â'u penwythnosau:

- Ble est ti?
- Sut est ti?
- Beth wisgaist ti?
- Beth welaist ti?
- Beth fwytaist ti?
- Beth yfaist ti?

Er bod rhaid i'r disgyblion ddeall ystyr y cwestiynau i'w hateb, pwysleisiodd yr athrawes mai deall sut i ffurfio berfau'r gorffennol cryno oedd yn bwysig ac nid cynnig atebion dilys. Dengys yr enghraifft uchod weithgaredd a oedd yn ffurf-gyfeiriedig, ond gydag ychydig o sylw i ystyr.

Cyfanswm o 6.5% o'r amser yn unig ar gyfartaledd y treuliodd y disgyblion yn defnyddio iaith at bwrpas ystyrllon. Ymhellach, dengys canlyniadau Continwmm Cyfathrebol Littlewood (2004) a'r nodiadau maes ansoddol fod defnydd iaith i bwrpas ystyrllon ar y cyfan yn absennol yn y gwersi a arsylwyd. Disgrifia ffocws ar *ystyr* ymarferion sydd yn caniatáu disgyblion i ymarfer iaith mewn modd ystyrllon. Er enghraifft, gweithiodd disgyblion Blwyddyn 6 mewn ysgol gynradd yn Sir Fynwy mewn grwpiau i astudio gwahanol wledydd y byd. Rhoddwyd

llyfrau ffeithiol Cymraeg I2 i'r disgyblion a thaflen waith i'w chwblhau gyda ffeithiau ynglŷn â gwahanol wledydd. Dyma'r unig achlysur a arsylwyd o blant yn gwneud defnydd pwrpasol o'r iaith darged drwy ddefnyddio'r iaith fel cyfrwng i ddysgu am bwnc arall. Dengys yr enghraifft hon mai ar ystyr oedd prif bwyslais y gweithgaredd.

Dyrannwyd 16.8% o'r amser i weithgareddau oedd â ffocws ar ystyr yn C2, canran lawer uwch na'r achosion eraill. Un enghraifft oedd y disgyblion yn gweithio mewn grwpiau i ddisgrifio enwogion. Cynigwyd cyfle i'r disgyblion ddefnyddio iaith mewn modd integredig ac ystyrlon gyda natur ddigymell. Roedd pwyslais y gweithgaredd ar ryngweithio a chyflawni nod ystyrlon, er i'r athrawes gyfeirio'r gweithgaredd tuag at ystod o gystrawennau penodol.

Ni threuliwyd unrhyw amser yn ymwneud â'r categorïau ieithyddiaeth-cymdeithasol. Cyfeiria'r is-gategori ieithyddiaeth-cymdeithasol at drafod defnydd iaith sydd yn addas i wahanol gyd-destunau, megis iaith ffurfiol ac anffurfiol. Nid ymddengys fod diben cynnwys yr is-gategori hwn yn y cynllun ar gyfer yr ymchwil dan sylw. Dyrannwyd 2% o amser y gwersi cadarnhaol i'r is-gategori disgwrs; hynny yw, cyfnodau o drefnu iaith er mwyn disgrifio prosesau neu ddigwyddiadau megis gosod camau i drefnu sgwrs.

Dengys canlyniadau'r categori hwn i weithgareddau dosbarth y gwersi a arsylwyd fod, ar y cyfan, yn seiliedig ar:

1. *ymarferion mecanyddol* a ganolbwyntiodd ar feistroli strwythurau iaith a geirfa;

2. *ymarferion o dan reolaeth* (controlled practice activities) a ganolbwyntiodd ar ymarfer y strwythur(au) targed mewn natur ailadroddus a chyd-destun cul.

Dengys y nodiadau maes ansoddol ymhellach fod pwyslais ar ffurfio strwythurau cywir dros gyfleu gwybodaeth ystyrion yn nodwedd amlwg yn y gwersi a arsylwyd; hynny yw, meistrolaeth ar y strwythurau iaith oedd yn bwysig ac nid cyfathrebu. Tueddodd gweithgareddau a oedd â ffocws ar *ystyr* fod yn weithgareddau â lefel isel o ryngweithio a chyfathrebu rhwng y disgyblion, megis gweithgareddau darllen a deall. Defnyddir Continwmm Cyfathrebol Littlewood (2004) yn ddiweddarach i edrych yn fanylach ar yr is- categorïau *ffurf*, *ffurf/ystyr* ac *ystyr* drwy ddadansoddi gweithgareddau gwersi yn ôl Teipoleg o weithgareddau gwersi Cymraeg ail iaith (Pennod 6).

**Crynodeb.** Amlyga canlyniadau'r categori hwn y duedd i weithgareddau dosbarth symud o ymarferion mecanyddol ffurf-ganolbwyntiedig (29%) i ymarferion a oedd yn ymarfer y strwythur targed mewn cyd-destun cul (51.9%). Mae'r canlyniad hwn yn ein hatgoffa o'r patrwm *mechanical*, *meaningful*, *communicative* a oedd yn gyffredin i'r Cyrchddull Cyfathrebol clasurol. Fodd bynnag, yn achos y gwersi a arsylwyd, ymddengys fod yr elfen *communicative* yn absennol. Treuliwyd cyn-lleied â 6.5% o'r amser ar gyfartaledd ar weithgareddau a oedd yn canolbwyntio ar ystyr. Treuliodd C2 gyfanswm o 16.8% o'r amser ar weithgareddau a oedd â ffocws ar ystyr; canran lawer uwch na'r achosion eraill.

### 5.2.3 Rheoli cynnwys

Tabl 5.4: Categori Rheoli Cynnwys cynllun COLT

Rheoli Cynnwys	Athro / Testun	Athro / Disgybl / Testun	Disgybl
RhCT1 10 gwers	68.7	30.9	0.4
RhCT2 10 gwers	55.6	44.4	0
C1 9 gwers	48.6	51.4	0
C2 10 gwers	57.6	42.4	0
Ysgolion Atodol 10 gwers	65.6	34.4	0
<b>Cyfartaledd Cyffredinol</b>	<b>59.3</b>	<b>40.6</b>	<b>0.1</b>

Dengys y categori rheoli cynnwys mai'r *athro/testun* oedd yn gyfrifol am reoli'r iaith a ddefnyddiodd y disgyblion am gyfanswm o 59.3% o'r amser. Gwelir bod y ganran yn uwch yn RhCT1 gyda chyfanswm o 68.7% ac yn y gwersi cadarnhaol gyda chyfanswm o 65.6% o'i gymharu â 48.6% yn C1. Heblaw am C1, yr *athro/testun* a reolodd cynnwys yr iaith am dros 50% o'r amser yn y tair ysgol achos arall a'r ysgolion atodol.

Nodwedd o'r *athro/testun* yn rheoli cynnwys yr iaith oedd ymarferion megis, cyflwyniadau/cyfarwyddiadau'r athro/athrawes; adolygu geirfa; ymarfer ynganiad; ymarferion dril; ymarfer strwythur ar lafar; cyfieithu geirfa neu frawddegau byr; llenwi grid yn seiliedig ar destun darllen, ac ymarferion gweledol neu glywedol. Er enghraifft, bu rhaid i ddisgyblion RhCT2 ymarfer y gystrawen "*Es i i...*" gyda phartner gan ddisodli'r wlad bob tro a chan ddefnyddio rhestr o wledydd a ddarparodd yr athrawes. Gofynnwyd i ddisgyblion C2 newid berfenwau i'r gorffennol, person 1af unigol, er enghraifft, *mynd i Es i*. Yn RhCT1, rhoddwyd taflen waith i'r disgyblion ei chwblhau gyda

phartneriaid. Darllenodd y disgyblion ddarn a ysgrifennwyd yn y 3ydd person yn seiliedig ar eu hardal. Gofynnwyd iddynt ddarllen y darn yn uchel gyda phartner a llenwi'r bylchau trwy ddewis y gair priodol o restr o eirfa. Dengys yr enghreifftiau uchod mai'r *athro/testun* oedd yn gyfrifol am reoli'r iaith a ddefnyddiodd y disgyblion i gwblhau'r gweithgareddau.

Yr *athro/testun* a'r *disgyblion* oedd yn gyfrifol am reoli cynnwys yr iaith am 41.2% o'r amser. Nodwedd o'r *athro/testun* a'r *disgyblion* yn rheoli cynnwys yr iaith oedd ymarferion megis holi ac ateb cwestiynau gosod personol; ysgrifennu estynedig; cyflwyniadau llafar; ambell gêm fwrdd, a chwarae; hynny yw, defnyddid ffurfiau iaith rhagfynegadwy i gyflawni'r gweithgaredd. Dengys yr enghraifft yn 5.2.2 uchod o ddisgyblion C2 yn gofyn cwestiynau am benwythnosau aelodau o'u grwpiau mai'r athro/athrawes a osododd y cwestiynau yn seiliedig ar feistrolï'r gorffennol cryno. Fodd bynnag, rhoddwyd elfen o ryddid i'r disgyblion wrth iddynt fynd ati i ffurfio eu hatebion. Yn C1 bu disgwyl i'r disgyblion chwarae gêm fwrdd er mwyn ymarfer mynegi barn am bynciau ysgol drwy greu brawddeg yn seiliedig ar lun, neu, i ateb cwestiynau penodol megis "*Wyt ti'n hoffi Ffrangeg?*". Dengys yr enghraifft hon mai lluniau neu gwestiynau'r gêm fwrdd a oedd yn rheoli cynnwys a ffurfiau iaith y disgyblion, er bod elfen o ryddid ganddynt i gynnig ymatebion personol.

Dengys canlyniadau'r categori hwn mai prin reolaeth oedd gan y disgyblion yn ystod y gwersi a arsylwyd dros eu defnydd o iaith. Yn hytrach, yr athro/athrawes neu destun a reolodd ffurfiau a chynnwys yr iaith ynghyd â sut y câi'r iaith ei ymarfer. Dengys yr enghreifftiau a drafodwyd yn 5.2.2 mai rhyddid i gynnig ymatebion personol cyfyngedig yn unig oedd gan y disgyblion yn ystod

gweithgareddau llafar wrth ateb cwestiynau trafodaethol (transactional) a osodwyd gan yr athro/athrawes. O ganlyniad, nid oedd rhyddid ganddynt dros yr hyn a drafodasant; yn hytrach, yr athro/athrawes a reolai'r cystrawennau trwy destun trafod cul. Dengys yr enghraifft uchod o ddisgyblion yn C1 yn chwarae gêm fwrdd i drafod pynciau ysgol fod y topig wedi'i gyfyngu i fynegi barn am bynciau ysgol trwy gyfnewidiau trafodaethol (transactional exchanges), er enghraifft, "*Wyt ti'n hoffi hanes?*" ac "*Ydw, rydw i'n hoffi hanes achos mae'n ddiddorol*".

**Crynodeb.** Dengys canlyniadau'r categori hwn mai prin reolaeth oedd gan y disgyblion dros eu defnydd o iaith ar draws yr ysgolion achos a'r gwersi cadarnhaol. Yr athro/athrawes neu destun a reolodd ddefnydd iaith y disgyblion am 59.3% o'r amser ar gyfartaledd. Am 40.6% o'r amser, bu ychydig o reolaeth gan y disgyblion i gynnig ymatebion personol cyfyngedig i gwestiynau ond a osodwyd eto gan yr athro/athrawes.

## 5.2.4 Sgiliau

**Tabl 5.5: Categori Sgiliau cynllun COLT**

Sgiliau G: Gwrando Ll: Llafar D: Darllen Y: Ysgrifennu	G	G, Ll	D	Y	Cyfuniadau									
					G, Ll, D, Y	G, D	D, Y	Ll, D	G, Y	G, Ll, D	Ll, Y	G, Ll, Y	G, D, Y	
RhCT1 10 gwrs	54.7	10	3.4	14.2	2.5	4.2	7.4	1.1	0	2.5	0	0	0	
RhCT2 10 gwrs	43.3	20.3	0	34.8	0	1.6	0	0	0	0	0	0	0	
C1 9 gwrs	50.2	4.3	8.1	23.3	1.4	0.8	7.9	0	4	0	0	0	0	
C2 10 gwrs	40.8	6	6.8	17.2	0	8.2	14.8	0.6	3	0	0.8	1.8	0	
Ysgolion Atodol 10 gwrs	52	5	1.9	18.3	3.8	2	13.4	0	0	2.9	0	0	0.7	
<b>Cyfartaledd Cyffredinol</b>	<b>48.2</b>	<b>9.4</b>	<b>3.8</b>	<b>21.8</b>	<b>1.5</b>	<b>3.4</b>	<b>8.5</b>	<b>0.3</b>	<b>1.3</b>	<b>1.1</b>	<b>0.2</b>	<b>0.3</b>	<b>0.2</b>	

Dengys Tabl 5.5 sut y treuliodd mwyafrif y disgyblion gyfanswm o 48.2% o'r amser mewn rôl oddefol yn gwrando yn unig. Fel y trafodwyd eisoes (5.2.1), treuliodd y disgyblion ar gyfartaledd gyfanswm o 44.5% o'r amser yn rhyngweithio fel dosbarth cyfan o dan arweiniad yr athro/athrawes, neu 50.2% gan gynnwys yr is-gategori *Ar y Cyd* a'r adegau pan oedd y disgyblion yn rhyngweithio fel dosbarth cyfan yn gyfochr â nodwedd arall y categori. Byddai enghreifftiau eraill o ddisgyblion yn gwrando yn unig yn cynnwys gwrando ar gyflwyniadau llafar a gwrando ar destun clywedol neu weledol.

Gwelir bod yr amser a dreuliodd y disgyblion yn gwrando yn uwch yn yr ysgolion achos uwchradd nag yn yr ysgolion achos cynradd, gyda disgyblion RhCT1 yn treulio cymaint â 54.7% o'r amser a 50.2% o'r amser yn C1. Cefnoga'r canlyniadau hyn ganlyniadau'r categori Rhyngweithio lle bu'r

disgyblion yn rhyngweithio fel dosbarth cyfan am fwy o amser nag unrhyw nodwedd arall yn y categori.

Dyrannwyd cyn-lleied â chyfanswm o 9.4% o'r amser i lafaredd, 12.8% gan gynnwys y gweithgareddau gyda chyfuniad o sgiliau eraill a oedd ag elfen o lafaredd. Fodd bynnag, roedd yr amser a dreuliodd y disgyblion yn cyflawni gweithgareddau llafar yn amrywio ar draws yr achosion a'r gwersi cadarnhaol. Disgyblion RhCT2 a dreuliodd fwyaf yr amser yn cyflawni gweithgareddau llafar gyda chyfanswm o 20.3%. Cyn-lleied â 4.3% (5.7% gyda chyfuniad â sgiliau eraill) o'r amser yn unig y bu C1 yn cyflawni gweithgareddau llafar. Gwelwyd ysgolion achos RhCT yn treulio mwy o amser yn cyflawni gweithgareddau llafar nag ysgolion achos Caerdydd. Fodd bynnag, mae'r amser a benodwyd i weithgareddau *llafar annibynnol* yn y pedair ysgol achos a'r gwersi cadarnhaol yn llai na'r amser a benodwyd i weithgareddau *ysgrifennu annibynnol*.

Gwelir bod cyfuniadau o'r sgiliau yn cyfrannu at 17.7% o'r amser yn RhCT1, 1.6% yn RhCT2, 14.1% yn C1, 29.2% yn C2, a 22.6% yn y gwersi cadarnhaol. Cytunir yn eang erbyn heddiw y dylai ffocws ar y sgiliau fod yn gyfannol er mwyn adlewyrchu defnydd dilys o'r iaith darged. Argymhella LIC (2008a, t.10) y dylai'r sgiliau gael eu cyflwyno drwy ddefnyddio: "rhaglen integredig mewn lafaredd, darllen ac ysgrifennu." Un o dybiaethau craidd y cyfnod cyfredol yw bod iaith yn broses holistig sydd yn golygu defnyddio'r sgiliau yn gyfannol. Yn anad dim, canlyniad mwyaf nodweddiadol y categori hwn yw ei fod, unwaith eto, yn amlygu natur athro-ganolog y gwersi a arsylwyd. Ymddengys fod rhyngweithio dosbarth cyfan o dan arweiniad yr athro/athrawes yn nodwedd



amlwg ar draws yr ysgolion achos a'r gwersi cadarnhaol. Yr hyn mae'r canlyniad hwn yn ei amlygu yw'r ffaith i *fwyafrif* y gwaith llafar ddigwydd fel dosbarth cyfan ac, o ganlyniad, treuliodd mwyafrif y disgyblion eu hamser mewn *rôl oddefol* yn gwrando. Ar gyfartaledd, ar draws yr ysgolion achos a'r gwersi cadarnhaol, cyfranna gweithgareddau gydag elfen o waith llafar i 12.8% yn unig o'r amser a arsylwyd. Ymddengys, felly, i waith annibynnol yn fwy aml na pheidio gynnwys gweithgareddau a oedd â natur ysgrifenedig, tra bod mwyafrif y gwaith llafar yn digwydd fel dosbarth cyfan.

**Crynodeb.** Cadarnha canlyniadau'r categorïau Rhyngweithio a Sgiliau mai addysgeg athro-ganolog a arsylwyd yn yr ysgolion achos a'r ysgolion atodol gyda nemor ddim gwahaniaeth ar draws y ddau sector. Treuliodd mwyafrif y disgyblion 48.2% o'r amser ar gyfartaledd mewn rôl oddefol yn gwrando yn unig. Dengys canlyniadau'r categori hwn fod mwyafrif y gwaith llafar yn digwydd o dan arweiniad yr athro/athrawes a bod gwaith annibynnol yn tueddu i fod yn seiliedig ar gyflawni gweithgareddau â lefel isel o ryngweithio.

## 5.2.5 Deunyddiau

Tabl 5.6: Categori Deunyddiau (testun a ffynhonnell) cynllun COLT

Deunyddiau	Testun							
	Lleiafsymiol	Estynedig	Gweledol	Clywedol	Dim testun	Lleiafsymiol a gweledol	Lleiafsymiol, clywedol a gweledol	Clywedol a gweledol
RhCT1 <i>10 gwers</i>	68.1	7.4	6	0	18.5	0	0	0
RhCT2 <i>10 gwers</i>	81.3	7.8	2.4	0	7.1	0	1.4	0
C1 <i>9 gwers</i>	53.2	29.4	11.7	0	5.7	0	0	0
C2 <i>10 gwers</i>	63.6	32.6	0	0	3.8	0	0	0
Ysgolion Atodol <i>10 gwers</i>	66	14.2	1.7	0.9	4.2	7.2	0.7	5.1
<b>Cyfartaledd Cyffredinol</b>	<b>66.9</b>	<b>17.7</b>	<b>4.3</b>	<b>0.2</b>	<b>7.9</b>	<b>1.4</b>	<b>0.5</b>	<b>1.1</b>

Deunyddiau	Ffynhonnell				
	Deunyddiau athrawon	Deunyddiau l1 gwreiddiol	Deunyddiau Cymraeg l2	Disgybl	Dim ffynhonnell
RhCT1 <i>10 gwers</i>	76.4	0	0	5.1	18.5
RhCT2 <i>10 gwers</i>	92.2	0	0	0.7	7.1
C1 <i>9 gwers</i>	77.7	0	0	16.6	5.7
C2 <i>10 gwers</i>	80.8	0	15.4	0	3.8
Ysgolion Atodol <i>10 gwers</i>	70.2	2.6	17.5	5.5	4.2
<b>Cyfartaledd Cyffredinol</b>	<b>79.4</b>	<b>0.5</b>	<b>6.8</b>	<b>5.4</b>	<b>7.9</b>

Edrycha'r categori Deunyddiau ar y math o destun a gyflwynwyd i ddisgyblion yn ystod gwersi, a ffynhonnell y testun hwnnw. Gellid dadlau y dylai deunyddiau addysgeg sydd yn anelu at ddatblygu CC disgyblion drwy raglen gyfannol fod yn ystyrlon, pwrpasol a diddorol. Fodd bynnag, dengys canlyniadau'r categori hwn fod y disgyblion am gyfanswm o 66.9% o'r amser yn

defnyddio deunyddiau â thestun *lleiafsymiol* a oedd wedi'u paratoi gan ymarferwyr Cymraeg I2. Ystyr deunyddiau *lleiafsymiol* yw testun ysgrifenedig sydd yn cynnwys geirfa neu frawddegau byr yn unig (gweler Atodiad 19 am enghraifft o ddeunyddiau lleiafsymiol).

Gwelir ychydig o amrywiaeth rhwng yr ysgolion achos gydag ysgolion RhCT yn defnyddio deunyddiau *lleiafsymiol* am ganran uwch o'r amser a arsylwyd nag ysgolion Caerdydd. Er hynny, defnyddiwyd deunyddiau *lleiafsymiol* am dros 50% o'r amser ar draws y pedair ysgol achos a'r gwersi cadarnhaol. Gwelir i ysgolion Caerdydd ddefnyddio deunyddiau a thestun *estynedig* am ganran uwch o'r amser nag ysgolion RhCT, sef 29.4% yn C1 a 32.6% yn C2 o'u cymharu â 7.4% yn RhCT1 a 7.8% yn RhCT2. Ystyr deunyddiau *estynedig* yw testun ysgrifenedig megis paragraffau, storïau, llyfrau, deialogau, erthyglau ac adroddiadau (gweler Atodiad 20 am enghreifftiau o ddeunyddiau estynedig).

Defnyddiwyd deunyddiau wedi'u paratoi ar gyfer dysgu Cymraeg I2 am fwyafrif yr amser a arsylwyd gyda chyfanswm o 79.4%; hynny yw, pŵer bwyntiau, taflenni neu lyfrynnau gwaith, cardiau fflach a gemau iaith wedi'u paratoi gan ymarferwyr Cymraeg I2. Gwelwyd canlyniadau tebyg ar draws yr ysgolion achos. Yr unig achlysur a arsylwyd o ddefnydd deunydd *realia*, hynny yw, deunydd a fwriadwyd yn wreiddiol ar gyfer siaradwyr brodorol yr iaith darged (megis rhaglenni teledu, erthyglau, cylchgronau a phapurau newydd), oedd mewn ysgol uwchradd ym Mhowys lle dangoswyd rhaglen deledu.

Dengys y canlyniadau ymhellach mai prin ddefnydd a wnaeth yr ysgolion achos o ddeunyddiau cyhoeddedig Cymraeg I2. Allan o'r ysgolion achos, C2 yn unig

am gyfanswm o 15.4% o'r amser a arsylwyd a wnaeth ddefnydd o ddeunyddiau Cymraeg I2. Defnyddiwyd llyfrau o'r gyfres *Babs a Benja* gan un athrawes sydd wedi'u hanelu at blant CA2, a chylchgrawn *Bore da'r Urdd* ar gyfer plant CA2 gan athrawes arall. Mewn ysgol gynradd yn Sir Fynwy, defnyddiwyd llyfrau Cymraeg I2 ar gyfer CA2 a gyhoeddwyd gan Ganolfan Astudiaethau Addysg Prifysgol Aberystwyth. Er hynny, dywedodd pob un o'r athrawon y cyfwelwyd â nhw eu bod yn defnyddio deunyddiau Cymraeg I2 megis llyfrau, a chylchgronau'r Urdd. Mae deunyddiau gwreiddiol yn ffordd o gyflwyno modelau dilys o'r iaith darged ynghyd â rhoi profiad i'r disgyblion o ymadroddion fformwlaig, hynny yw, ffurfiau iaith sydd yn unigryw i'r iaith darged (Richards, 2006; Dörnyei, 2009). Fodd bynnag, pump allan o 49 o wersi yn unig a arsylwyd lle'r oedd athrawon yn gwneud defnydd o ddeunyddiau gwreiddiol.

Prin ddefnydd a wnaethpwyd ar draws yr ysgolion achos o ddeunyddiau clywedol, gweledol neu gyfuniad o ddeunyddiau. Ni ddefnyddiwyd unrhyw ddeunyddiau am gyfartaledd o 7.9% o'r amser a arsylwyd; hynny yw, cyfnodau o waith llafar heb unrhyw ddeunydd.

Dengys canlyniadau'r categori hwn fod y deunyddiau a ddefnyddiwyd yn ystod yr amser a arsylwyd yn cynnwys mewnbwn syml yn seiliedig ar feistroli strwythurau iaith a geirfa gysylltiedig. Gellir disgrifio'r fath ddeunyddiau yn *ddiwylliannol-niwtral*; hynny yw, deunyddiau nad oedd yn cyfrannu at ddatblygu dealltwriaeth na hunaniaeth ddiwylliannol y disgyblion. Heblaw hynny, seiliwyd y deunyddiau estynedig a baratowyd gan ymarferwyr Cymraeg I2 ar feistroli iaith gyfarwydd yn unig. Yn gyffredin i'r holl wersi a arsylwyd (heblaw am y gwersi hynny a ddefnyddiai deunyddiau Cymraeg I2 cyhoeddedig) oedd

deunyddiau yn seiliedig ar fewnbwn syml wedi'i gyfyngu i gystrawennau a geirfa gyfarwydd ac a baratowyd gan ymarferwyr Cymraeg I2. Cynigia'r pwynt hwn eglurhad o bosib dros ddiffyg defnydd deunyddiau gwreiddiol a deunyddiau Cymraeg I2 cyhoeddedig yn ystod y gwersi a arsylwyd; hynny yw, er mwyn osgoi cyflwyno strwythurau iaith anghyfarwydd.

**Crynodeb.** Dengys y categori hwn fod deunyddiau a thestun *lleiafsymiol* wedi'u paratoi gan ymarferwyr Cymraeg I2 yn nodwedd amlwg iawn yn y gwersi a arsylwyd. O ganlyniad, ar y cyfan, roedd sylw i ddiwylliant a defnydd naturiol yr iaith darged drwy ddeunyddiau gwreiddiol yn absennol.

### **5.3 Crynodeb o'r bennod**

Defnyddiwyd data a gasglwyd ar sail cynllun arsylwi COLT wedi'u cefnogi gan nodiadau maes ansoddol i ddisgrifio nodweddion yr addysgeg Gymraeg I2.

Mewn perthynas â Chwestiwn Ymchwil 1, amlyga'r canlyniadau nad oedd yr addysgeg a arsylwyd yn addas ar gyfer datblygu CC y disgyblion. Haerir mai addysgeg athro-ganolog strwythurol a arsylwyd. Gwelwyd gormod o bwyslais ar feistroli geirfa a strwythur(au) iaith ynysedig. Nid oedd digon o gyfleoedd i'r disgyblion ryngweithio na defnyddio ystod o batrymau iaith at bwrpas ystyrllon. Cyflawnwyd mwyafrif y gwaith llafar fel dosbarth cyfan a thueddodd gwaith lle'r oedd disgyblion yn gweithio'n annibynnol (heb arweiniad yr athro/athrawes) fod yn ymarferion darllen a deall neu yn ymarferion ysgrifenedig a gynhwysodd ond lefel isel o ryngweithio.

## **Pennod 6: Canlyniadau ii: Teipoleg o weithgareddau gwersi Cymraeg ail iaith a Chontinwmm Cyfathrebol Littlewood**

### **6.1 Natur gyfathrebol gweithgareddau dosbarth**

Diben y bennod hon yw dadansoddi natur gyfathrebol gwersi Cymraeg I2 yn seiliedig ar Deipoleg o weithgareddau Cymraeg ail iaith a ddadansoddwyd drwy ddefnyddio Continwmm Cyfathrebol Littlewood (2004). Defnyddiwyd y continwmm er mwyn gwahaniaethu rhwng ymarferion ffurf-ganolbwyntiedig a thasgau-cyfathrebol er mwyn mesur natur gyfathrebol gweithgareddau dosbarth.

Nod y bennod yw dadansoddi cyfeiriadedd cyfathrebol gweithgareddau gwersi er mwyn ateb Cwestiwn Ymchwil 2:

CY2. Beth yw natur gyfathrebol gweithgareddau dosbarth?

Fel y trafodwyd eisoes ym Mhennod 3, mae pum gradd i'r continwmm sydd yn dangos dilyniant o ymarferion sydd â ffocws ar ffurf i dasgau sydd yn hwyluso cyfathrebu dilys a ffocws ar ystyr. Gan ddefnyddio data cynlluniau COLT a'r nodiadau arsylwi ansoddol, aethpwyd ati i ffurfio Teipoleg o weithgareddau gwersi Cymraeg ail iaith drwy edrych ar bob gweithgaredd ac episod y 49 gwera a ddadansoddwyd. Ffurfiwyd disgrifiad ar gyfer y gweithgareddau a chôd, a gosodwyd y gweithgareddau ar y continwmm. Cyfrifwyd cyfanswm yr amser a dreuliodd yr ysgolion achos a'r ysgolion atodol yn cyflawni gweithgareddau'r deipoleg. Yn debyg i ganlyniadau cynllun COLT, mae canlyniadau Continwmm Cyfathrebol Littlewood (2004) yn seiliedig ar 39 awr o arsylwi yn y pedair ysgol

achos a 10 awr o arsylwi gwersi cadarnhaol; cyfanswm, felly, o 49 gwers  
Gymraeg I2. Fel yr esboniwyd ym Mhennod 5, penderfynwyd peidio â  
chynnwys un wers asesu C1 yn y canlyniadau. Cyfeirir at y gwersi a arsylwyd  
yn yr ysgolion atodol fel 'gwersi cadarnhaol'. Cyflwynir isod gyfanswm yr amser  
a dreuliodd y pedair ysgol achos a'r ysgolion atodol yn cyflawni gweithgareddau  
sydd yn perthyn i wahanol raddau ar y continwmm.

## 6.2 Natur gyfathrebol gwersi Rhondda Cynon Taf 1

Tabl 6.1: Natur gyfathrebol gweithgareddau Rhondda Cynon Taf 1

Gradd 1 Ymarfer nad yw'n gyfathrebol	Gradd 2 Ymarfer cyn-gyfathrebol	Gradd 3 Ymarfer cyfathrebol
<b>Cyfanswm 401 munud (75.6%)</b>	<b>Cyfanswm 48 munud (9.1%)</b>	<b>Cyfanswm 81 munud (15.3%)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>(CA)</b> Cyflwyniad Athro/Athrawes, 29 <i>munud</i> (5.5%)</li> <li>• <b>(CyA)</b> Cyfarwyddiadau Athro/Athrawes, 58 <i>munud</i> (10.9%)</li> <li>• <b>(Gr)</b> Gramadeg, 7 <i>munud</i> (1.3%)</li> <li>• Iait, 6 <i>munud</i> (1.1%)</li> <li>• <b>(Dr)</b> Drilio, 11 <i>munud</i> (2%)</li> <li>• <b>(AG)</b> Adolygu Geirfa, 13 <i>munud</i> (2.5%)</li> <li>• <b>(GAG)</b> Gêm Adolygu Geirfa, 27 <i>munud</i> (5.1%)</li> <li>• <b>(D)</b> Darllen, 3 <i>munud</i> (1%)</li> <li>• <b>(DaD/YLI)</b> Darllen a Deall ac Ysgrifennu Lleiafsymiol, 5 <i>munud</i> (0.9%)</li> <li>• <b>(YLI)</b> Ysgrifennu Lleiafsymiol, 64 <i>munud</i> (12.1%)</li> <li>• <b>(YE)</b> Ysgrifennu Estynedig, 7 <i>munud</i> (1.3%)</li> <li>• <b>(CLI)</b> Cyfieithu Lleiafsymiol, 37 <i>munud</i> (7%)</li> <li>• <b>(CE)</b> Cyfieithu Estynedig, 18 <i>munud</i> (3.4%)</li> <li>• <b>(GGL)</b> Gêm Gyfieithu Lleiafsymiol, 12 <i>munud</i> (2.2%)</li> <li>• <b>(Adborth/CE)</b>, 13 <i>munud</i> (2.3%)</li> <li>• <b>(Adborth/CLI)</b>, 27 <i>munud</i> (5%)</li> <li>• <b>(Adborth/GAG)</b>, 2 <i>munud</i> (0.4%)</li> <li>• <b>(Adborth/YLI)</b>, 62 <i>munud</i> (11.6%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>(CA/C)</b> Cyflwyniad Athro/Athrawes gyda Chyfraniad dosbarth neu unigolion, 14 <i>munud</i> (2.7%)</li> <li>• <b>(YP)</b> Ymarfer Patrwm, 23 <i>munud</i> (4.3%)</li> <li>• <b>(GYP(CA))</b> Gêm Ymarfer Patrwm trwy Gwestiwn ac Ateb, 3 <i>munud</i> (0.6%)</li> <li>• <b>(YP(CA))</b> Ymarfer Patrwm trwy Gwestiwn ac Ateb, 8 <i>munud</i> (1.5%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>(HA(CGP))</b> Holi ac Ateb Cwestiynau Gosod Personol, 31 <i>munud</i> (5.8%)</li> <li>• <b>(GHA(CGP))</b> Gêm Holi ac Ateb Cwestiynau Gosod Personol, 6 <i>munud</i> (1.1%)</li> <li>• <b>(HA(CP))</b> Holi ac Ateb Cwestiynau Personol, 20 <i>munud</i> (3.8%)</li> <li>• <b>(CLI)</b> Cyflwyniad Llafar disgyblion, 3 <i>munud</i> (0.6%)</li> <li>• <b>(Adborth/HA(CGP))</b>, 21 <i>munud</i> (4%)</li> </ul>

Ni arsylwyd unrhyw ymarferion a fyddai'n perthyn i radd 4 (ymarfer cyfathrebol strwythuredig) na gradd 5 (ymarfer cyfathrebol dilys) y continwmm yn RhCT1.



O ganlyniad, dengys Tabl 6.1 y gweithgareddau sydd yn perthyn i raddau 1 i 3 y continwwm *yn unig*.

Perthyn 75.6% o weithgareddau RhCT1 i radd 1, sef ymarferion nad ydynt yn gyfathrebol. Cynhwysa'r gweithgareddau sydd yn perthyn i radd hon y continwwm gyflwyniadau'r athro/athrawes; ymarferion dril; ymarferion ynganiad; adolygu geirfa; mynd dros bwyntiau gramadegol; ysgrifennu/darllen unigol; ymarferion cyfieithu, ac ymarferion gwrando/gwyllo a deall. Cefnoga canlyniadau cynllun COLT a'r nodiadau maes ansoddol yn ogystal â chyfweliad â phennaeth yr adran mai addysgeg draddodiadol ac athro-ganolog a arsylwyd yn RhCT1. Tueddodd gweithgareddau dosbarth ganolbwyntio ar feistroli geirfa a strwythurau iaith yn hytrach na defnyddio iaith mewn modd ystyrlon. Roedd gweithgareddau ysgrifenedig lleiafsymiol, a chyfieithu geirfa neu frawddegau byr yn nodwedd amlwg o'r gwersi a arsylwyd.

Perthyn 9.1% o weithgareddau i radd 2 y continwwm, sef ymarferion cyn-gyfathrebol. Cyfeiria ymarferion cyn-gyfathrebol at weithgareddau sydd yn anelu at ymarfer y ffurfiau iaith gydag ychydig o sylw i ystyr. Tueddodd gweithgareddau'r radd hon gynnwys ymarfer strwythurau iaith megis creu brawddegau i fynegi hoffter neu chwarae gêm fwrdd drwy greu brawddegau i ddisgrifio llun yn seiliedig ar thema benodol. Perthyn gweithgareddau ymarfer strwythur trwy ddefnyddio cwestiwn ac ateb hefyd i radd hon y continwwm megis ymarfer "*Sut mae'r tywydd heddiw?*" gyda phartner; hynny yw, gweithgareddau sydd yn talu ychydig o sylw i ystyr ond â phrin bwyslais ar gyfathrebu dilys.

Perthyn 15.3% o weithgareddau i radd 3 y continwrm, sef ymarferion cyfathrebol; hynny yw, gweithgareddau sydd yn canolbwyntio ar ymarfer iaith gyfarwydd mewn cyd-destun cul drwy ymarferion bwlich gwybodaeth (information-gap) neu gwestiynau personol. Yn nodweddiadol o weithgareddau a oedd yn perthyn i'r radd hon oedd gweithgareddau holi ac ateb cwestiynau personol. Gwelwyd bod 6.9% o weithgareddau yn seiliedig ar holi ac ateb cwestiynau gosod personol, sef cwestiynau a osodwyd gan yr athro/athrawes neu destun. Roedd 3.8% o'r gweithgareddau a oedd yn perthyn i'r radd hon yn seiliedig ar holi ac ateb gydag elfen o ryddid i ofyn cwestiynau o'u dewis yn seiliedig ar thema benodol megis y disgyblion yn trafod eu hobiau.

Cyfeiria *adborth* at gyfnodau dosbarth cyfan yn dilyn gweithgareddau pan ofynnodd athro/athrawes am adborth gan y disgyblion er mwyn asesu eu dealltwriaeth. Mae'r cyfnodau *adborth* yn cwmpo i'r un radd â'r gweithgaredd maent yn ei ddisgrifio. Er enghraifft, yn Nhabl 6.1 uchod, perthyn *adborth* gweithgaredd *cyfieithu lleiafsymiol* i'r un radd â'r gweithgaredd ei hun, sef gradd 1. Penderfynwyd trafod y gweithgaredd a'r cyfnodau adborth ar wahân oherwydd gall rhyngweithiad y disgyblion yn ystod y gweithgaredd a'r cyfnod adborth fod yn wahanol. Yn yr enghraifft uchod gall y gweithgaredd *cyfieithu lleiafsymiol* fod yn weithgaredd unigol tra bod yr *adborth* yn digwydd fel dosbarth cyfan. Ymhellach, sylwyd bod cyfnodau *adborth* yn nodwedd amlwg yn y gwersi a arsylwyd.

Yn ôl Littlewood (2004, t. 322), symuda gweithgareddau ei gontinwrm o ffocws ar ffurf at ffocws ar ystyr, ac o ymarferion at dasgau, gyda dimensiynau yng nghanol y continwrm sydd yn cynnwys nodweddion o'r ddau. Gwelir yn Nhabl

6.2 isod, enghreifftiau o weithgareddau a arsylwyd yn RhCT1 sydd yn dangos sut mae'r gweithgareddau yn symud ar hyd y continwmm.

**Tabl 6.2: Enghreifftiau o weithgareddau Rhondda Cynon Taf 1**

<p><b>Gradd 1: Ymarfer nad ydyw'n gyfathrebol</b>  <b>Perthyn 75.6% o'r gweithgareddau yn RhCT1 i'r radd hon.</b>  <u>Gêm adolygu geirfa – Bingo</u>          Roedd rhaid i'r disgyblion ysgrifennu 6 gair yn y Saesneg ar fyrddau gwyn bach yn seiliedig ar yr eirfa am gyfleusterau eu hardal a ddysgwyd yn ystod y wers. Roedd rhaid i'r disgyblion wrando ar yr athrawes yn adrodd yr eirfa yn y Gymraeg a cheisio'u cysylltu gyda'r eirfa oedd ganddyn nhw ar eu byrddau gwyn bach.  <i>Dyma enghraifft o ymarfer nad ydyw'n gyfathrebol. Nod y gweithgaredd oedd adolygu a meistrolï geirfa yn unig yn gysylltiedig â'r thema Ardal.</i></p>
<p><b>Gradd 2: Ymarfer cyn-gyfathrebol</b>  <b>Perthyn 9.1% o'r gweithgareddau yn RhCT1 i'r radd hon.</b>  <u>Gêm ymarfer patrwm trwy gwestiwn ac ateb – Battleships 'Yn y niwl'</u>          Trwy weithio gyda phartner rhoddyd tabl i'r disgyblion lenwi gyda thic neu groes. Roedd rhaid iddynt gymryd troeon a llenwi'u tablau trwy ofyn cwestiynau megis 'Ydy hi'n heulog yn Lloegr?'  <i>Dyma enghraifft o ymarfer cyn-gyfathrebol yn seiliedig ar ymarfer strwythur gydag ychydig o sylw i ystyr. Yn yr enghraifft hon roedd rhaid i'r disgyblion ddeall ystyr y cwestiwn er mwyn cyflawni'r gweithgaredd. Fodd bynnag, nod y gweithgaredd oedd ymarfer y presennol, 3ydd person unigol trwy drafod y tywydd.</i></p>
<p><b>Gradd 3: Ymarfer cyfathrebol</b>  <b>Perthyn 15.3% o'r gweithgareddau yn RhCT1 i'r radd hon.</b>  <u>Holi ac ateb cwestiynau gosod personol – Chwarae rôl</u>          Gofynnwyd i'r disgyblion ffurfio cyfweiliad ar gyfer papur newydd lleol yn disgrifio eu hardal. Rhoddyd cyfres o gwestiynau i'r cyfweilydd eu gofyn ar daflen waith:          1. Ble rwyf ti'n byw?          2. Wyt ti'n hoffi byw yn...?          3. Ble mae...?          4. Sut le ydy...?          5. Disgrifia...          Roedd yr atebwr yn cael defnyddio sbardunau mewn ffurf pwyntiau bwled i'w helpu wrth ffurfio'i atebion.  <i>Dyma enghraifft o ymarfer cyfathrebol gyda bwllch gwybodaeth a chyd-destun cul. Yr athrawes a osododd y cwestiynau er mwyn cyfeirio'r gweithgaredd tuag at ymarfer strwythurau rhagfynegadwy yn seiliedig ar y thema Ardal. Fodd bynnag, roedd elfen o ryddid gan y disgyblion i ffurfio atebion personol.</i></p>

Natur gyfathrebol isel oedd i'r gwersi a arsylwyd yn RhCT1. Roedd ymarferion nad oeddent yn gyfathrebol (megis cyflwyniadau a chyfarwyddiadau'r athro/athrawes, trafod gramadeg, trafod cynnwys i wella gwaith ysgrifenedig, drilio, adolygu geirfa, ymarferion darllen ac ysgrifennu lleiafysmiol ac ymarferion cyfieithu) yn nodwedd amlwg o wersi. Cyfyngwyd cyfathrebu i ystod gyfyng o batrymau rhagfynegadwy o fewn cyd-destun cul drwy ddefnyddio cwestiynau personol a osododd yr athro/athrawes.

### 6.3 Natur gyfathrebol gwersi Rhondda Cynon Taf 2

Tabl 6.3: Natur gyfathrebol gweithgareddau Rhondda Cynon Taf 2

Gradd 1 Ymarfer nad yw'n gyfathrebol	Gradd 2 Ymarfer cyn-gyfathrebol	Gradd 3 Ymarfer cyfathrebol
<b>Cyfanswm 351 munud (60.8%)</b>	<b>Cyfanswm 205 munud (35.5%)</b>	<b>Cyfanswm 21 munud (3.7%)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>(CA)</b> Cyflwyniad Athro/Athrawes, 3 <i>munud</i> (0.5%)</li> <li>• <b>(CyA)</b> Cyfarwyddiadau Athro/Athrawes, 31 <i>munud</i> (5.4%)</li> <li>• <b>(Gr)</b> Gramadeg, 2 <i>funud</i> (0.3%)</li> <li>• <b>(Dr)</b> Drilio, 22 <i>munud</i> (3.8%)</li> <li>• <b>(AG)</b> Adolygu Geirfa, 29 <i>munud</i> (5%)</li> <li>• <b>(GAG)</b> Gêm Adolygu Geirfa, 4 <i>munud</i> (0.7%)</li> <li>• <b>(YP(D))</b> Ymarfer Patrwm Disodli, 50 <i>munud</i> (8.7%)</li> <li>• <b>(YLI)</b> Ysgrifennu Lleiafsymiol, 155 <i>munud</i> (26.9%)</li> <li>• <b>(YE)</b> Ysgrifennu Estynedig, 46 <i>munud</i> (8%)</li> <li>• <b>(Gw)</b> Gweledol, 5 <i>munud</i> (0.9%)</li> <li>• <b>(Adborth/YLI)</b>, 4 <i>munud</i> (0.6%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>(CA/C)</b> Cyflwyniad Athro/Athrawes gyda Chyfraniad dosbarth neu unigolion, 91 <i>munud</i> (15.8%)</li> <li>• <b>(YP)</b> Ymarfer Patrwm, 16 <i>munud</i> (2.8%)</li> <li>• <b>(YP(CA))</b> Ymarfer Patrwm trwy Gwestiwn ac Ateb, 82 <i>munud</i> (14.2%)</li> <li>• <b>(DaD)</b> Darllen a Deall, 9 <i>munud</i> (1.6%)</li> <li>• <b>(Adborth/YP(CA))</b>, 7 <i>munud</i> (1.1%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>(HA(CGP))</b> Holi ac Ateb Cwestiynau Gosod Personol, 3 <i>munud</i> (0.5%)</li> <li>• <b>(CLI)</b> Cyflwyniad Llafar disgyblion, 13 <i>munud</i> (2.3%)</li> <li>• <b>(Adborth/HA(CGP))</b>, 5 <i>munud</i> (0.9%)</li> </ul>

Fel yn achos RhCT1, ni arsylwyd unrhyw ymarferion a fyddai'n perthyn i radd 4 y continwmm yn RhCT2 (ymarferion cyfathrebol strwythuredig) na gradd 5 (ymarferion cyfathrebol dilys). O ganlyniad, dengys Tabl 6.3 y gweithgareddau sydd yn perthyn i raddau 1 i 3 y continwmm *yn unig*.

Gwelir unwaith eto i ymarferion nad oeddent yn gyfathrebol gyfrannu at 60.8% o'r gwersi a arsylwyd. Roedd gweithgareddau ffurf-gyfeiriedig megis adolygu geirfa ac ymarfer strwythurau iaith drwy ymarferion disodli yn nodwedd amlwg o wersi RhCT2. Sylwer bod gweithgareddau ysgrifennu yn cyfrannu at 34.9% o'r radd hon, sydd yn cyd-fynd â chanlyniadau cynllun COLT.

Perthyn cyfanswm o 35.5% o weithgareddau i radd 2 y continwmm, sef gweithgareddau cyn-gyfathrebol. Yn gyffredin i weithgareddau'r radd hon yn RhCT2 oedd cyflwyniadau'r athrawes gyda chyfraniad dosbarth neu unigolion (15.8%), ac ymarfer strwythurau iaith (17%). Enghraifft o weithgaredd ymarfer strwythur yn RhCT2 oedd y disgyblion yn ymarfer y cwestiwn "*Sut mae'r tywydd heddiw?*" gyda phartneriaid. Gwyddai'r disgyblion yr ateb i'r cwestiwn hwnnw eisoes, ond nod yr ymarfer oedd ymarfer y strwythur, ac nid oedd modd ei gyflawni heb ddeall ystyr y cwestiwn.

Treuliwyd cyn-lleied â 3.7% o'r amser yn gwneud gweithgareddau a oedd yn gyfathrebol; hynny yw, gweithgareddau gydag elfen o fwllch-gwybodaeth. Arsylwyd y disgyblion yn ystod un wers yn gweithio mewn grwpiau bach i baratoi rhagolwg tywydd a'i gyflwyno i'r dosbarth. Gwelir yn Nhabl 6.4 isod enghreifftiau o weithgareddau a arsylwyd yn RhCT2 sydd yn dangos sut mae'r gweithgareddau'n symud ar hyd y continwmm

**Tabl 6.4: Enghreifftiau o weithgareddau Rhondda Cynon Taf 2**

<p><b>Gradd 1: Ymarfer nad ydyw'n gyfathrebol</b>  <b>Perthyn 60.8% o'r gweithgareddau yn RhCT2 i'r radd hon.</b>  <u>Disodli patrwm iaith gyda phartner</u>                  Gofynnwyd i'r disgyblion weithio gyda phartner i ymarfer y patrwm "Mae hi'n.....heddiw ond roedd hi'n.....ddoe" gan ddisodli'r eirfa bob tro. Roedd copi o eirfa gyda'r disgyblion er mwyn eu cynorthwyo gyda'r ymarfer.  <i>Dyma enghraifft o ymarfer nad ydyw'n gyfathrebol. Nod y gweithgaredd oedd adolygu strwythur iaith a meistrolï geirfa. Nid oedd rhaid i'r disgyblion ddeall ystyr y strwythur iaith i gyflawni'r ymarfer.</i></p>
<p><b>Gradd 2: Ymarfer cyn-gyfathrebol</b>  <b>Perthyn 35.5% o'r gweithgareddau yn RhCT2 i'r radd hon.</b>  <u>Ymarfer cwestiwn ac ateb gyda phartner</u>                  Trwy weithio gyda phartner gofynnwyd i'r disgyblion ymarfer holi ac ateb y cwestiwn "Sut mae'r tywydd heddiw?" Anogwyd y disgyblion i amrywio eu hatebion a doedd dim rhaid iddynt gynnig atebion dilys.  <i>Dyma enghraifft o ymarfer cyn-gyfathrebol yn seiliedig ar ymarfer strwythur gydag ychydig o sylw tuag at ystyr. Yn yr enghraifft hon roedd rhaid i'r disgyblion ddeall ystyr y cwestiwn er mwyn ei ateb. Fodd bynnag, nod y gweithgaredd oedd meistrolï'r patrwm a geirfa gysylltiedig.</i></p>
<p><b>Gradd 3: Ymarfer cyfathrebol</b>  <b>Perthyn 3.7% o'r gweithgareddau yn RhCT2 i'r radd hon.</b>  <u>Holiadur dosbarth</u>                  Gofynnwyd i'r disgyblion ffurfio holiadur i drafod eu hanifeiliaid anwes. Roedd rhaid iddynt ddewis pum anifail anwes a gofyn i aelodau o'r dosbarth "Oes...gyda ti?" Yn dilyn y gweithgaredd gofynnwyd iddynt ysgrifennu brawddegau yn eu llyfrau yn nodi pa anifeiliaid anwes oedd gan aelodau o'u dosbarth.  <i>Dyma enghraifft o ymarfer cyfathrebol gyda bwloch gwybodaeth a chyd-destun cul. Yr athrawes a osododd y cwestiwn er mwyn cyfeirio'r gweithgaredd tuag at ymarfer patrwm iaith benodol. Fodd bynnag, roedd elfen o ryddid gan y disgyblion i ffurfio'u hatebion yn seiliedig ar wybodaeth bersonol.</i></p>

Dengys canlyniadau'r continwwm unwaith eto mai natur gyfathrebol isel oedd i wersi RhCT2. Er i RhCT2 dreulio mwy o amser ar gyfartaledd yn cyflawni gweithgareddau llafar (20.3%) na'r ysgolion achos eraill, dengys canlyniadau'r continwwm fod yr ymarferion llafar hynny â gogwydd mecanyddol. Cadarnhaodd cyfweiliad â'r athrawes ddosbarth y pwynt hwn wrth drafod addasrwydd y rhaglen Gymraeg I2 at gynhyrchu siaradwyr yr iaith (gweler 7.3.3.1).

Ymddengys fod y gwersi yn seiliedig ar ymarfer un neu ddau strwythur iaith penodol. Ymarferwyd y strwythurau ar ffurf holi ac ateb cwestiynau personol heb bwyslais ar gynnig ymatebion dilys. Ni arweiniodd y cwestiynau yn naturiol at gwestiynau pellach. Byddai creu 'sgwrs' yn seiliedig ar gyfres o gwestiynau a

osododd yr athrawes yn hytrach na chwestiynau a fyddai'n dilyn yn naturiol o un i'r llall. Er enghraifft, wrth ymarfer yr amser gorffennol trwy'r thema Gwyliau, dilynodd y cwestiynau drefn fecanyddol fel a ganlyn:

*Ble est ti?*

*Sut est ti?*

*Gyda phwy est ti?*

Arsylwyd sefyllfa debyg yn C2 wrth ymarfer yr amser gorffennol. Byddai 'sgwrs' rhwng y disgyblion yn y Gymraeg yn golygu holi cyfres o gwestiynau rhagfynegadwy a'u hateb drwy gynnig atebion cul. O ganlyniad, dadleuir bod lefel isel y cyfathrebu a arsylwyd yn fecanyddol a thrafodaethol.

## 6.4 Natur gyfathrebol gwersi Caerdydd 1

Tabl 6.5: Natur gyfathrebol gweithgareddau Caerdydd 1

Gradd 1 Ymarfer nad yw'n gyfathrebol	Gradd 2 Ymarfer cyn-gyfathrebol	Gradd 3 Ymarfer cyfathrebol
<b>Cyfanswm 397 munud (80.3%)</b>	<b>Cyfanswm 85 munud (17.2%)</b>	<b>Cyfanswm 12 munud (2.5%)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>(CA)</b> Cyflwyniad Athro/Athrawes, 40 <i>munud</i> (6.3%)</li> <li>• <b>(CyA)</b> Cyfarwyddiadau Athro/Athrawes, 44 <i>munud</i> (8.9%)</li> <li>• <b>(Gr)</b> Gramadeg, 10 <i>munud</i> (2%)</li> <li>• laith, 37 <i>munud</i> (7.5%)</li> <li>• <b>(AG)</b> Adolygu Geirfa, 6 <i>munud</i> (1.2%)</li> <li>• <b>(GAG)</b> Gêm Adolygu Geirfa, 7 <i>munud</i> (1.4%)</li> <li>• <b>(YP(D))</b> Ymarfer Patrwm Disodli, 10 <i>munud</i> (2%)</li> <li>• <b>(D)</b> Darllen, 11 <i>munud</i> (2.2%)</li> <li>• <b>(DaD/YLI)</b> Darllen a Deall ac Ysgrifennu Lleiafsymiol, 43 <i>munud</i> (8.7%)</li> <li>• <b>(YLI)</b> Ysgrifennu Lleiafsymiol, 68 <i>munud</i> (13.8%)</li> <li>• <b>(YE)</b> Ysgrifennu Estynedig, 53 <i>munud</i> (10.7%)</li> <li>• <b>(CLI)</b> Cyfieithu Lleiafsymiol, 3 <i>munud</i> (0.6%)</li> <li>• <b>(Adborth/CLI)</b>, 2 <i>munud</i> (0.4%)</li> <li>• <b>(Adborth/DaD/YLI)</b>, 26 <i>munud</i> (5.3%)</li> <li>• <b>(Adborth/I)</b>, 7 <i>munud</i> (1.4%)</li> <li>• <b>(Adborth/YII)</b>, 39 <i>munud</i> (7.9%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>(CA/C)</b> Cyflwyniad Athro/Athrawes gyda Chyfraniad dosbarth neu unigolion, 14 <i>munud</i> (2.8%)</li> <li>• <b>(YP)</b> Ymarfer Patrwm, 29 <i>munud</i> (5.9%)</li> <li>• <b>(GYP)</b> Gêm Ymarfer Patrwm, 25 <i>munud</i> (5.1%)</li> <li>• <b>(YP(CA))</b> Ymarfer Patrwm trwy Gwestiwn ac Ateb, 17 <i>munud</i> (3.4%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>(HA(CP))</b> Holi ac Ateb Cwestiynau Personol, 8 <i>munud</i> (1.7%)</li> <li>• <b>(Adborth/HA(CP))</b>, 4 <i>munud</i> (0.8%)</li> </ul>

Fel yn achos RhCT1 a RhCT2, ni arsylwyd unrhyw ymarferion a fyddai'n perthyn i radd 4 y continwmm yn C1 (ymarfer cyfathrebol strwythuredig) nac i radd 5 (ymarfer cyfathrebol dilys). O ganlyniad, dengys Tabl 6.5 y gweithgareddau a oedd yn perthyn i raddau 1 i 3 y continwmm *yn unig*.



Perthyn cymaint â 80.3% o weithgareddau C1 i radd 1, sef ymarferion nad ydynt yn gyfathrebol, canran debyg i RhCT1 (75.7%). Unwaith eto, treuliyd mwyafrif yr amser yn ystod gwersi ar gyflwyniadau a chyfarwyddiadau'r athro/athrawes; mynd dros bwyntiau gramadeg; trafod cynnwys i wella gwaith ysgrifenedig; dysgu ac adolygu geirfa; ymarfer strwythurau iaith, a gweithgareddau darllen ac ysgrifennu.

Yn nodweddiadol o'r radd hon yn C1 oedd yr amser a dreuliyd yn trafod iaith, sef 7.5%, canran lawer uwch na RhCT1. Cyfeiria hyn at gyfnodau o drafod cynnwys ieithyddol gwaith, megis darn ysgrifenedig neu gyflwyniad llafar er mwyn adnabod sut i'w wella yn ôl lefelau'r Cwricwlwm Cenedlaethol.

Ymddengys fod disgyblion C1 yn hollol ymwybodol o ddisgrifiadau lefelau'r Cwricwlwm Cenedlaethol a'r hyn sydd yn ddisgwylidig mewn cyflwyniad llafar neu asesiad ysgrifenedig er mwyn cyrraedd lefel uchel. Mae'n werth ystyried i ba raddau mae asesiadau'r athrawon ar ddiwedd CA2 a CA3 wedi dylanwadu'n uniongyrchol ar yr addysgeg, pwynt a drafodir ymhellach ym Mhenodau 7 ac 8.

Perthyn cyfanswm o 17.2% o weithgareddau i radd 2 y continwwm, sef gweithgareddau cyn-gyfathrebol. Yn nodweddiadol o weithgareddau'r radd hon yn C1, fel yn ysgolion achos RhCT, oedd cyflwyniadau'r athrawes gyda chyfraniad dosbarth neu unigolion, ac ymarfer strwythurau iaith. Fel yn achos ysgolion achos RhCT, roedd y gweithgareddau a gwmpodd i radd 3 y continwwm yn C1 (2.5%) yn seiliedig ar ymarferion holi ac ateb cwestiynau personol. Un gweithgaredd yn unig a oedd yn perthyn i'r radd hon. Gofynnwyd i'r disgyblion weithio gyda phartner gan ddefnyddio lluniau a geirfa fel sbardunau i holi cwestiynau i'w gilydd. Er enghraifft, sbardunodd llun o bêl-

droed gwestiwn megis “*Wyt ti’n hoffi pêl-droed*”. Dyma gyfle i’r disgyblion adolygu strwythurau iaith cyfarwydd gydag elfen o ryddid i ffurfio cwestiynau o’u dewis. Gwelir yn Nhabl 6.6 isod enghreifftiau o weithgareddau a arsylwyd yn C1 sydd yn dangos sut mae’r gweithgareddau yn symud ar hyd y continwmm.

**Tabl 6.6: Enghreifftiau o weithgareddau Caerdydd 1**

<p><b>Gradd 1: Ymarfer nad ydyw’n gyfathrebol</b>  <b>Perthyn 80.3% o’r gweithgareddau yn C1 i’r radd hon.</b>  <u>Ymarfer geirfa</u>  Dangoswyd rhestr o eirfa Cymraeg a geirfa Saesneg cyferbyn â’i gilydd yn seiliedig ar ‘genres’ rhaglenni teledu. Daeth unigolion i flaen y dosbarth fesul un i gysylltu’r eirfa Gymraeg â’r eirfa Saesneg trwy ddefnyddio’r bwrdd gwyn rhyngweithiol. Defnyddiwyd gwahanol ddulliau drilio i fynd dros yr eirfa newydd er mwyn cadarnhau ynganiad, er enghraifft, athrawes yn pwyntio at y gair Saesneg a’r plant yn adrodd y gair yn ôl yn y Gymraeg, plant yn adrodd yr eirfa yn dawel, yn uchel a heb gymorth yr athrawes a.y.b. <i>Dyma enghraifft o ymarfer nad ydyw’n gyfathrebol. Nod y gweithgaredd oedd cyflwyno ac ymarfer geirfa yn unig.</i></p>
<p><b>Gradd 2: Ymarfer cyn-gyfathrebol</b>  <b>Perthyn 17.2% o’r gweithgareddau yn C1 i’r radd hon.</b>  <u>Gêm ymarfer patrwm - Blockbusters</u>  Chwaraewyd gêm o <i>Blockbusters</i> trwy haneru’r dosbarth yn ddau dîm. Disgwyliwyd i’r disgyblion greu brawddegau gan ddefnyddio’r lluniau ar y bwrdd gwyn rhyngweithiol fel sbardunau. Er enghraifft, byddai llun o MTV yn sbarduno brawddeg megis “Dw i’n dwlu ar MTV achos mae’n hwyl”. <i>Dyma enghraifft o ymarfer cyn-gyfathrebol yn seiliedig ar ymarfer strwythur gydag ychydig o sylw tuag at ystyr. Yn yr enghraifft hon roedd elfen o ryddid gan y disgyblion i ffurfio brawddegau o’u dewis. Fodd bynnag, ar ffurfio brawddegau oedd nod y gweithgaredd ac nid i ddefnyddio iaith at unrhyw bwrpas ystyrllon.</i></p>
<p><b>Gradd 3: Ymarfer cyfathrebol</b>  <b>Perthyn 2.5% o’r gweithgareddau yn C1 i’r radd hon.</b>  <u>Holi ac ateb cwestiynau personol</u>  Roedd rhaid i’r disgyblion weithio gyda phartner i gynnal sgwrs trwy ddefnyddio lluniau fel sbardunau a dangoswyd ar ffurf Pwynt Pŵer i ofyn cwestiynau. Dyma gyfle i’r disgyblion adolygu patrymau iaith cyfarwydd gyda chymorth gweledol i sbarduno eu cwestiynau. Er enghraifft, byddai llun o ferch yn gallu sbarduno cwestiwn megis “Oes chwaer gyda ti?” <i>Dyma enghraifft o ymarfer cyfathrebol gyda bwlch gwybodaeth. Trwy ddefnyddio sbardunau rhoddwyd cyfle i’r disgyblion ddefnyddio ystod o batrymau iaith cyfarwydd er mwyn cynnal sgwrs yn seiliedig ar wybodaeth bersonol.</i></p>

Dengys y canlyniadau, unwaith eto, mai lefel isel o ryngweithio a natur gyfathrebol isel oedd i’r gwersi a arsylwyd yn C1 fel yn RhCT1. Perthyn cymaint â 80.3% o’r gweithgareddau i radd 1 y continwmm, sef ymarferion nad ydynt yn gyfathrebol.

## 6.5 Natur gyfathrebol gwersi Caerdydd 2

Tabl 6.7: Natur gyfathrebol gweithgareddau Caerdydd 2

Gradd 1 Ymarfer nad yw'n gyfathrebol	Gradd 2 Ymarfer cyn- gyfathrebol	Gradd 3 Ymarfer cyfathrebol	Gradd 4 Cyfathrebiad strwythuredig
<b>Cyfanswm 363 munud (72.6%)</b>	<b>Cyfanswm 74 munud (14.8%)</b>	<b>Cyfanswm 26 munud (5.2%)</b>	<b>Cyfanswm 37 munud (7.4%)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>(CA)</b> Cyflwyniad Athro/Athrawes, 16 munud (3.2%)</li> <li>• <b>(CyA)</b> Cyfarwyddiadau Athro/Athrawes, 24 munud (4.8%)</li> <li>• <b>(Gr)</b> Gramadeg, 60 munud (12%)</li> <li>• <b>(Dr)</b> Drilio, 6 munud (1.2%)</li> <li>• <b>(AG)</b> Adolygu Geirfa, 6 munud (1.2%)</li> <li>• <b>(GAG)</b> Gêm Adolygu Geirfa, 22 munud (4.4%)</li> <li>• <b>(D)</b> Darllen, 50 munud (10%)</li> <li>• <b>(DaD/YLI)</b> Darllen a Deall ac Ysgrifennu Lleiafsymiol, 10 munud (2%)</li> <li>• <b>(YLI)</b> Ysgrifennu Lleiafsymiol, 76 munud (15.2%)</li> <li>• <b>(YE)</b> Ysgrifennu Estynedig, 72 munud (14.4%)</li> <li>• <b>(CLI)</b> Cyfieithu Lleiafsymiol, 6 munud (1.2%)</li> <li>• <b>(GGL)</b> Gêm Gyfieithu Lleiafsymiol, 8 munud (1.6%)</li> <li>• <b>(Adborth/DaD/YLI)</b>, 7 munud (1.4%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>(CA/C)</b> Cyflwyniad Athro / Athrawes gyda Chyfraniad dosbarth neu unigolion, 21 munud (4.2%)</li> <li>• <b>(YP)</b> Ymarfer Patrwm, 12 munud (2.4%)</li> <li>• <b>(DaD)</b> Darllen a Deall, 41 munud (8.2%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>(HA(CGP))</b> Holi ac Ateb Cwestiynau Gosod Personol, 15 munud (3%)</li> <li>• <b>(HA(CP))</b> Holi ac Ateb Cwestiynau Personol, 3 munud (0.6%)</li> <li>• <b>(Adborth/HA(CG P))</b>, 8 munud (1.6%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>(CS)</b> Cyfathrebu Strwythuredig, 25 munud (5%)</li> <li>• <b>(A/CS)</b>, 12 munud (2.4%)</li> </ul>

Dengys Tabl 6.7 y gweithgareddau a oedd yn perthyn i raddau 1 i 4 y continwmm. Yn wahanol i'r ysgolion achos eraill a'r ysgolion atodol, arsylwyd canran fechan (7.4%) o ymarferion yn C2 sydd yn perthyn i radd 4 y

continwmm, sef ymarfer *cyfathrebu strwythuredig*, ond ni arsylwyd unrhyw weithgareddau a fyddai'n perthyn i radd 5 (ymarfer cyfathrebol dilys).

Yn dilyn yr un duedd â'r ysgolion achos eraill, perthyn cymaint â 72.6% o'r gweithgareddau i radd 1 y continwmm. Roedd 29.6% o'r cyfanswm hwnnw yn seiliedig ar weithgareddau ysgrifenedig sydd yn cyd-fynd â chanlyniadau cynllun COLT, ac yn debyg iawn i ganlyniadau RhCT 2. Roedd 12% o weithgareddau gradd 1 yn seiliedig ar ymarferion gramadegol. Enghraifft o weithgaredd gramadegol oedd yr athrawes yn gofyn i'r disgyblion newid brawddegau megis "*Dw i'n byw yn...*" ac "*Mae chwaer gyda fi*" i'r 3ydd person unigol.

Yn debyg i'r ysgolion achos eraill, tueddodd gweithgareddau a oedd yn perthyn i radd 2 y continwmm fod yn seiliedig ar gyflwyniadau'r athro/athrawes gyda chyfraniad y disgyblion, megis wrth gyflwyno neu adolygu ffurfiau iaith gyda'r dosbarth cyfan. Enghraifft o weithgaredd darllen a deall sydd yn perthyn i'r radd hon oedd y disgyblion yn darllen darn a ddangoswyd ar y bwrdd gwyn rhyngweithiol yn seiliedig ar broffil personol plentyn a ysgrifennwyd yn y 3ydd person. Gofynnodd yr athrawes gwestiynau i'r disgyblion yn seiliedig ar y darn megis "*Pwy ydy e?*", "*Ble mae e'n byw?*", a gofynnwyd i'r disgyblion ysgrifennu eu hatebion ar fyrddau gwyn bach cyn eu trafod ar lafar fel dosbarth cyfan.

Unwaith eto, fel yn achos y tair ysgol achos eraill, roedd y 5.2% o weithgareddau sydd yn perthyn i radd 3 y continwmm yn seiliedig ar holi ac ateb cwestiynau personol yn unig, ynghyd â derbyn adborth fel dosbarth cyfan yn dilyn y gweithgaredd. Enghraifft o weithgaredd sydd yn perthyn i radd 3 yn C2

oedd y disgyblion yn gweithio gyda phartneriaid i holi ac ateb y cwestiynau

gosod canlynol wrth drafod eu hawr ginio:

*Beth fwytaist ti?*

*Beth yfaist ti?*

*Beth wyliaist ti?*

*Beth wisgaist ti?*

*Beth chwaraeaist ti?*

*Ble est ti?*

Perthyn y gweithgaredd hwn i radd 3 y continwmm oherwydd bod elfen o fwllch gwybodaeth a natur anrhagweladwy i'r addysgeg wrth i'r disgyblion fynd ati i ffurfio atebion personol. Fodd bynnag, unwaith eto, roedd natur drafodaethol a mecanyddol yn perthyn i'r gweithgaredd llafar hwn. Nid oedd y cwestiynau yn dilyn yn naturiol o un i'r llall er mwyn efelychu sgwrs ddilys. Gwelwyd ymarferion o'r fath wrth ymarfer y gorffennol cryno yn y ddwy ysgol achos gynradd.

Cynigiodd un gweithgaredd yn C2 ryddid i'r disgyblion ffurfio brawddegau eu hunain gydag ystod gweddol eang o ffurfiau iaith. Gofynnwyd i'r disgyblion feddwl am berson enwog fel grŵp a mynd ati i ddisgrifio'r person hwnnw. Yn eu tro, disgrifiodd y grwpiau'r person enwog i weddill y dosbarth. Yn dilyn, gofynnodd yr athrawes gwestiynau i'r dosbarth yn seiliedig ar y person enwog a ddisgrifiodd y grŵp, er enghraifft, "*Ble mae e'n byw?*", "*Oes llygaid glas gyda fe?*". Rhoddodd y gweithgaredd hwn gyfle i'r disgyblion ddatblygu o ymarfer strwythur iaith mewn gwagle a chwestiynau gosod personol i ddefnyddio ystod weddol eang o strwythurau iaith gydag elfen o natur ddigymell. Fodd bynnag, fel y trafodwyd eisoes (5.2.2), unwaith eto, thema a gododd yn rheolaidd yn y nodiadau maes ansoddol ar draws yr ysgolion achos a'r ysgolion atodol oedd y pwyslais a osodwyd yn ystod gweithgareddau ar ddefnyddio strwythurau iaith

yn gywir yn hytrach na chyfleu gwybodaeth ddilys ac ystyrlon. Yn ystod y gweithgaredd hwn, pwysleisiodd yr athrawes nad oedd rhaid i'r disgrifiad o'r person enwog fod yn ddilys, ond yn hytrach, mai dangos meistrolaeth ar y strwythurau iaith oedd yn bwysig. Gwelir yn Nhabl 6.8 isod enghreifftiau o weithgareddau a arsylwyd yn C2 sydd yn dangos sut y symuda'r gweithgareddau ar hyd y continwwm.

**Tabl 6.8: Enghreifftiau o weithgareddau Caerdydd 2**

<p><b>Gradd 1: Ymarfer nad ydyw'n gyfathrebol</b>  <b>Perthyn 72.6% o'r gweithgareddau yn C2 i'r radd hon.</b>  <u>Ymarfer ffurfio'r gorffennol cryno, berfau rheolaidd</u>  Rhoddwyd byrddau gwyn bach i'r disgyblion. Gofynnwyd iddynt gyfieithu berfau i'r Gymraeg a'u hysgrifennu ar y byrddau gwyn bach i'w dangos i'r athrawes. Er enghraifft, <i>I watched, I played, I walked.</i>  <i>Dyma enghraifft o ymarfer nad ydyw'n gyfathrebol. Nod y gweithgaredd oedd ffurfio berfau rheolaidd y gorffennol cryno, person 1af unigol.</i></p>
<p><b>Gradd 2: Ymarfer cyn-gyfathrebol</b>  <b>Perthyn 14.8% o'r gweithgareddau yn C2 i'r radd hon.</b>  <u>Darllen a deall dosbarth</u>  Darllenodd y disgyblion baragraff byr yn seiliedig ar broffil personol a ddangoswyd ar ffurf Pwynt Pŵer. Ar ôl darllen y paragraff gofynnodd yr athrawes gwestiynau i'r disgyblion megis "Pwy ydy e?", "Ble mae e'n byw?", "Oes anifail anwes gyda fe?". Ysgrifennodd y disgyblion eu hatebion ar fyrddau gwyn bach er mwyn eu dangos i'r athrawes.  <i>Dyma enghraifft o ymarfer cyn-gyfathrebol gyda sylw tuag at ystyr trwy gwestiwn ac ateb. Fodd bynnag, nid yw'r disgyblion yn cyfleu gwybodaeth newydd i'w gilydd ac yn yr enghraifft hon cynigiwyd eu hatebion yn ysgrifenedig.</i></p>
<p><b>Gradd 3: Ymarfer cyfathrebol</b>  <b>Perthyn 5.2% o'r gweithgareddau yn C2 i'r radd hon.</b>  <u>Holiadur - holi ac ateb cwestiynau gosod personol</u>  Gofynnwyd i'r disgyblion weithio mewn grwpiau i lenwi holiadur yn trafod eu penwythnosau yn seiliedig ar y cwestiynau canlynol:  Ble est ti?  Sut est ti?  Beth wisgaist ti?  Beth welaist ti?  Beth fwyaist ti?  Beth yfaist ti?  <i>Dyma enghraifft o ymarfer cyfathrebol gyda bwch gwybodaeth a chyd-destun cul. Yr athrawes a osododd y cwestiynau er mwyn cyfeirio'r gweithgaredd tuag at ymarfer y gorffennol cryno. Fodd bynnag, roedd elfen o ryddid gan y disgyblion i ffurfio atebion personol.</i></p>
<p><b>Gradd 4: Cyfathrebu strwythuredig</b>  <b>Perthyn 7.4% o'r gweithgareddau yn C2 i'r radd hon.</b>  <u>Gêm - Disgrifio enwogion</u>  Mewn grwpiau roedd disgwyl i'r disgyblion feddwl am berson enwog a disgrifio'r person hwnnw i weddill y dosbarth ei ddyfalu.  <i>Dyma enghraifft o gyfathrebu strwythuredig. Hynny yw, ymarfer patrymau iaith cyfarwydd oedd y disgyblion, ond gydag elfen o ryddid i ddefnyddio'r patrymau yn ddigymell ac i bwrpas ystyrlon.</i></p>

Er bod 7.4% o'r gweithgareddau yn perthyn i radd 4 y continwwm, yn debyg i'r ysgolion achos eraill, perthyn cymaint â 72.6% o'r gweithgareddau i radd 1 y continwwm. Cadarnheir felly mai natur gyfathrebol isel oedd i'r gwersi a arsylwyd yn C2 ar y cyfan.

## 6.6 Natur gyfathrebol gwersi'r ysgolion atodol

Tabl 6.9: Natur gyfathrebol gwersi'r ysgolion atodol

Gradd 1 Ymarfer nad yw'n gyfathrebol	Gradd 2 Ymarfer cyn-gyfathrebol	Gradd 3 Ymarfer cyfathrebol
<b>Cyfanswm 303 munud (55.7%)</b>	<b>Cyfanswm 157 munud (28.9%)</b>	<b>Cyfanswm 84 munud (15.4%)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>(CA)</b> Cyflwyniad Athro/Athrawes, 6 <i>munud</i> (1.1%)</li> <li>• <b>(CyA)</b> Cyfarwyddiadau Athro/Athrawes, 33 <i>munud</i> (6.1%)</li> <li>• <b>(Gr)</b> Gramadeg, 28 <i>munud</i> (5.1%)</li> <li>• Iait, 14 <i>munud</i> (2.6%)</li> <li>• <b>(Dr)</b> Drilio, 1 <i>funud</i> (0.2%)</li> <li>• <b>(AG)</b> Adolygu Geirfa, 12 <i>munud</i> (2.2%)</li> <li>• <b>(DaD/YLI)</b> Darllen a Deall ac Ysgrifennu Lleiafsymiol, 54 <i>munud</i> (9.9%)</li> <li>• <b>(GaD/YLI)</b> Gwranddo a Deall ac Ysgrifennu Lleiafsymiol, 5 <i>munud</i> (0.9%)</li> <li>• <b>(Gw)</b> Gweledol, 3 <i>munud</i> (0.6%)</li> <li>• <b>(Gw/YLI)</b> Gweledol ac Ysgrifennu Lleiafsymiol, 4 <i>munud</i> (0.7%)</li> <li>• <b>(CLI)</b> Cyfieithu Lleiafsymiol, 4 <i>munud</i> (0.7%)</li> <li>• <b>(GGLI)</b> Gêm Gyfieithu Lleiafsymiol, 9 <i>munud</i> (1.7%)</li> <li>• <b>(YLI)</b> Ysgrifennu Lleiafsymiol, 67 <i>munud</i> (12.3%)</li> <li>• <b>(YE)</b> Ysgrifennu Estynedig, 34 <i>munud</i> (6.3%)</li> <li>• <b>(Adborth/CLI)</b>, 2 <i>funud</i> (0.4%)</li> <li>• <b>(Adborth/GaD/YLI)</b>, 10 <i>munud</i> (1.8%)</li> <li>• <b>(Adborth/DaD)</b>, 2 <i>funud</i> (0.4%)</li> <li>• <b>(Adborth/YLI)</b>, 4 <i>munud</i> (0.7%)</li> <li>• <b>(Adborth/Gw/YLI)</b>, 2 <i>funud</i> (0.4%)</li> <li>• <b>(Adborth/AG)</b>, 1 <i>funud</i> (0.2%)</li> <li>• <b>(Adborth/DaD/YLI)</b>, 8 <i>munud</i> (1.4%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>(CA/C)</b> Cyflwyniad Athro/Athrawes gyda Chyfraniad dosbarth neu unigolion, 103 <i>munud</i> (18.9%)</li> <li>• <b>(YP)</b> Ymarfer Patrwm, 25 <i>munud</i> (4.6%)</li> <li>• <b>(YP(CA))</b> Ymarfer Patrwm trwy Gwestiwn ac Ateb, 6 <i>munud</i> (1.1%)</li> <li>• <b>(GYP(CA))</b> Gêm Ymarfer Patrwm trwy Gwestiwn ac Ateb, 6 <i>munud</i> (1.1%)</li> <li>• <b>(DaD)</b> Darllen a Deall, 8 <i>munud</i> (1.5%)</li> <li>• <b>(Adborth/YP)</b>, 4 <i>munud</i> (0.8%)</li> <li>• <b>(Adborth/YP(CA))</b>, 5 <i>munud</i> (0.9%)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>(GHA(CGT))</b> Gêm Holi ac Ateb Cwestiynau Gosod yn seiliedig ar Destun, 11 <i>munud</i> (2%)</li> <li>• <b>HA(CGT))</b> Holi ac Ateb Cwestiynau Gosod yn seiliedig ar Destun, 15 <i>munud</i> (2.8%)</li> <li>• <b>(HA(CGP))</b> Holi ac Ateb Cwestiynau Gosod Personol, 28 <i>munud</i> (5.1%)</li> <li>• <b>(HA(CP))</b> Holi ac Ateb Cwestiynau Personol, 7 <i>munud</i> (1.3%)</li> <li>• <b>(CLI)</b> Cyflwyniad Llafar, 21 <i>munud</i> (3.9%)</li> <li>• <b>(Adborth/HA(CGP))</b>, 2 <i>funud</i> (0.3%)</li> </ul>

Fel yn achos RhCT1, RhCT2 a C1, ni arsylwyd unrhyw ymarferion a fyddai'n perthyn i radd 4 y continwmm (ymarfer cyfathrebol strwythuredig) nac i radd 5



(ymarfer cyfathrebol dilys) yn y gwersi cadarnhaol a arsylwyd. O ganlyniad, dengys Tabl 6.9 y gweithgareddau sydd yn perthyn i raddau 1 i 3 y continwmm yn unig.

Perthyn 55.7% o weithgareddau i radd 1, sef ymarferion nad ydynt yn gyfathrebol. Er bod y ganran hon ychydig yn is na'r pedair ysgol achos, mae'n parhau i ddangos bod ymarferion nad oeddent yn gyfathrebol yn nodwedd amlwg o'r gwersi Cymraeg I2 a arsylwyd, gyda dros 50% o'r gweithgareddau'n perthyn i radd 1 y continwmm.

Yr un math o weithgareddau a arsylwyd yn ystod y gwersi cadarnhaol â'r rheiny a arsylwyd gydag athrawon dosbarth yr ysgolion achos. Yng ngraddau 2 a 3 y continwmm, tueddodd gweithgareddau a oedd ag elfen o gyfathrebu fod yn seiliedig ar ymarfer strwythur neu ymarfer strwythur trwy gwestiwn ac ateb; holi ac ateb cwestiynau personol; holi ac ateb cwestiynau gosod personol ynghyd â gemau iaith, fel yr arsylwyd yn y pedair ysgol achos. Un enghraifft o weithgaredd sydd yn perthyn i radd 3 y continwmm yw disgyblion mewn ysgol uwchradd yn Sir Fynwy yn cyflawni gwaith grŵp. Roedd rhaid i un aelod o'r grŵp chwarae rôl ditectif er mwyn dod o hyd i bwy yn y grŵp oedd y lleidr. Roedd gan aelodau'r grŵp daflen gydag atebion i gwestiynau megis "*Ble est ti?*", "*Gyda phwy?*", "*Beth wisgaist ti?*", "*Beth fwytaist ti?*". Roedd gan y ditectif ddisgrifiad o'r lleidr ac roedd rhaid iddo ddod o hyd i'r lleidr yn y grŵp drwy holi cwestiynau i bob aelod o'r grŵp a gwneud nodiadau ar daflen waith. Sylwer unwaith eto bod y cwestiynau yn seiliedig ar gyfres o gwestiynau gosod mecanyddol. Perthyn y gweithgaredd hwn i radd 3 oherwydd bod elfen o fwch gwybodaeth. Fodd bynnag, nod y gweithgaredd oedd holi ac ateb cwestiynau gosod er mwyn ymarfer ystod gyfyng o batrymau iaith a gyflwynwyd ac a

ymarferwyd eisoes o fewn rhyw fath o gyd-destun. Gwelir yn Nhabl 6.10 isod enghreifftiau o weithgareddau a arsylwyd yn yr ysgolion atodol sydd yn dangos sut mae'r gweithgareddau yn symud ar hyd y continwwm.

**Tabl 6.10: Enghreifftiau o weithgareddau'r ysgolion atodol**

<p><b>Gradd 1: Ymarfer nad ydyw'n gyfathrebol</b>  <b>Perthyn 55.7% o weithgareddau'r gwersi cadarnhaol i'r radd hon.</b>  <u>Gwaith grŵp – adolygu geirfa</u>  Gofynnwyd i'r disgyblion ysgrifennu ar daflen waith yr eirfa Gymraeg am fisoedd y flwyddyn gyferbyn â'r geiriau Saesneg. Yn dilyn gofynnwyd am adborth ar lafar gan yr athrawes trwy holi'r disgyblion gwestiynau megis "Beth yw 'January' yn Gymraeg?"  <i>Dyma enghraifft o ymarfer nad ydyw'n gyfathrebol. Nod y gweithgaredd oedd adolygu a meistroli geirfa am fisoedd y flwyddyn yn unig.</i></p>
<p><b>Gradd 2: Ymarfer cyn-gyfathrebol</b>  <b>Perthyn 28.9% o weithgareddau'r gwersi cadarnhaol i'r radd hon.</b>  <u>Holi ac ateb dosbarth cyfan</u>  Cafwyd sesiwn holi ac ateb er mwyn adolygu'r cwestiwn "Pa sbortiau wyt ti'n hoffi?" Anogwyd y disgyblion i greu brawddegau cadarnhaol a negyddol yn ogystal â chynnig rhesymau trwy ychwanegu "achos mae'n..." at ddiwedd eu hatebion. Er enghraifft, "Dw i'n hoffi rygbi achos mae'n gyffrous".  <i>Dyma enghraifft o ymarfer cyn-gyfathrebol yn seiliedig ar ymarfer strwythur gydag ychydig o sylw tuag at ystyr. Yn yr enghraifft hon roedd rhaid i'r disgyblion ddeall ystyr y cwestiwn i'w ateb. Fodd bynnag, nod y gweithgaredd oedd ymarfer patrwm penodol.</i></p>
<p><b>Gradd 3: Ymarfer cyfathrebol</b>  <b>Perthyn 15.4% o weithgareddau'r gwersi cadarnhaol i'r radd hon.</b>  <u>Chwarae rôl – Y Lleidr</u>  Roedd rhaid i un aelod o'r grŵp chwarae rôl ditectif er mwyn dod o hyd i'r lleidr. Roedd gan aelodau'r grŵp ddarn o bapur gydag atebion i gwestiynau megis "Ble est ti?" "Gyda pwy?", "Beth wisgaist ti?" a.y.b. Roedd gan y ditectif ddisgrifiad o'r lleidr ac roedd rhaid iddo ddod o hyd i ba aelod o'r grŵp oedd y lleidr trwy holi cwestiynau a gwneud nodiadau ar daflen waith.  <i>Dyma enghraifft o ymarfer cyfathrebol gyda bwlch gwybodaeth a chyd-destun. Yr athrawes a osododd y cwestiynau er mwyn cyfeirio'r gweithgaredd tuag at ymarfer y gorffennol cryno.</i></p>

Dengys y canlyniadau, unwaith eto, megis yn yr ysgolion achos, mai natur gyfathrebol isel a arsylwyd yn y gwersi cadarnhaol.

## 6.7 Crynodeb o'r bennod

Defnyddiwyd data cynllun COLT i ffurfio Teipoleg o weithgareddau Cymraeg ail iaith a ddadansoddwyd drwy ddefnyddio Continwwm Cyfathrebol Littlewood (2004) er mwyn mesur natur gyfathrebol gweithgareddau dosbarth.

Cefnoga canlyniadau Cwestiwn Ymchwil 2 ganlyniadau Cwestiwn Ymchwil 1.

Natur gyfathrebol isel a arsylwyd ar draws yr ysgolion achos a'r ysgolion atodol.

Perthyn dros 50% o weithgareddau ar draws yr ysgolion achos a'r gwersi cadarnhaol i radd 1 Continwmm Cyfathrebol Littlewood (2004). Mae ymarferion gradd 1 yn cynnwys: cyflwyniadau'r athro/athrawes; ymarferion dril; ymarferion ynganiad; adolygu geirfa; mynd dros bwyntiau gramadegol; trafod sut i wella ar gynnwys; ysgrifennu/darllen unigol; ymarferion cyfieithu, ac ymarferion gwrando/gwyllo a deall.

Symudodd gweithgareddau llafar rhwng graddau 2 a 3 y continwmm. Tueddodd gweithgareddau llafar fod yn fecanyddol a thrafodaethol gyda phwyslais ar ffurfio strwythurau cywir yn hytrach na chyfleu gwybodaeth ystyrllon. Yn debyg i ddata cynllun COLT (5.2.2), symudodd gweithgareddau llafar o ymarfer strwythurau iaith mewn gwagle (gradd 2) i weithgareddau a ganolbwyntiodd ar sgyrsiau trafodaethol (transactional) drwy holi ac ateb cwestiynau personol (gradd 3). Ni pherthyn unrhyw weithgareddau ar draws y pedair ysgol achos na'r ysgolion atodol i radd 5 y continwmm (ymarfer cyfathrebol dilys); hynny yw, gweithgareddau a hawlia lefel uchel o iaith anrhagweladwy er mwyn meithrin rhuglder a chyflawni nod nad ydyw'n ieithyddol. Yn ysgol achos C2 yn unig yr arsylwyd canran fechan (7.4%) o ymarferion yn perthyn i radd 4 y continwmm (ymarfer cyfathrebol strwythuredig). Mae gradd 4 yn seiliedig ar weithgareddau sydd wedi'u cyfeirio at ymarfer iaith gyfarwydd gydag elfen o natur ddigymell ac iaith anrhagweladwy.

Ar y cyfan, teg yw honni mai natur gyfathrebol isel a arsylwyd ar draws y pedair ysgol achos a'r ysgolion atodol. Canolbwyntiodd gweithgareddau ar feistrolï ystod gyfyng iawn o strwythurau iaith a geirfa drwy fabwysiadu addysgeg drafodaethol (transactional) o fewn cyd-destun cul.

## **Pennod 7: Canlyniadau iii: Cyfweiliadau Lled-Strwythuredig**

### **7.1 Cyflwyniad i'r bennod**

Yn y bennod hon cyflwynir canlyniadau'r cyfweiliadau lled-strwythuredig a gynhaliwyd â'r athrawon a arsylwyd, wedi'u cefnogi gan y nodiadau maes ansoddol. Cynhaliwyd y cyfweiliadau trwy gyfrwng y Gymraeg neu'r Saesneg gan ddibynnu ar ddewis y cyfweleion. Dewisodd pob un o'r cyfweleion cynradd, heblaw am Swyddogion y Gymraeg mewn Addysg, gynnal y cyfweiliad trwy gyfrwng y Saesneg. Fel y soniwyd ym Mhennod 3, defnyddir dyfyniadau verbatim wrth gyflwyno'r canlyniadau er mwyn cynnig adlewyrchiad dilys ac uniongyrchol o sylwadau'r cyfweleion.

Nod y bennod yw cyflwyno dehongliad yr athrawon a arsylwyd o'r rhaglen Gymraeg I2 er mwyn ateb Cwestiynau Ymchwil 3 a 4:

CY3. Pa ffactorau cyd-destunol sydd yn effeithio ar ddarpariaeth y Gymraeg?

CY4. Ydy cysyniadaeth yr athrawon am y rhaglen Gymraeg ail iaith yng Nghyfnodau Allweddol 2 a 3 yn cefnogi addysgeg sydd yn anelu at ddatblygu Cymhwysedd Cyfathrebol y disgyblion?

Er mwyn ateb Cwestiwn Ymchwil 4, gosodwyd tri chwestiwn pellach, sef ymholi:

- Pa fath o faes llafur a ddefnyddir i ddysgu'r Gymraeg?
- Beth yw nodweddion gwers?
- Sut mae'r ysgol/athrawon yn datblygu rhuglder yn ystod gwersi Cymraeg, ac ar draws yr ysgol?

Caiff y canlyniadau eu dadansoddi'n fwy manwl ym Mhennod 8. Dengys Tabl 7.1 isod y cynhaliwyd deunaw cyfweiliad ar draws yr ysgolion achos a'r ysgolion atodol.

**Tabl 7.1: Cyfanswm y cyfweiliadau**

Siroedd	Sector	Cyfweleion
Rhondda Cynon Tâf	Un ysgol uwchradd	C1-3
Rhondda Cynon Tâf	Un ysgol gynradd	C4
Caerdydd	Un ysgol uwchradd	C5-7
Caerdydd	Un ysgol gynradd	C8-9
Sir Gaerfyrddin	Un ysgol uwchradd	C10-13
Powys	Un ysgol uwchradd	C14
Sir Fynwy	Un ysgol uwchradd	C15
Sir Fynwy	Un ysgol gynradd	C16
Swyddogion y Gymraeg mewn Addysg	Cynradd	C17-18
<b>Cyfanswm o Gyfweiliadau</b>		<b>18</b>

## 7.2 Ffactorau cyd-destunol

Cyflwynir isod ganlyniadau'r cyfweiliadau yn seiliedig ar ffactorau cyd-destunol sydd yn rhwystro'r ysgolion yn eu darpariaeth o'r Gymraeg yn CA2 a CA3.

Daeth tair thema i'r amlwg:

1. niferoedd uchel dosbarthiadau uwchradd;
2. safon iaith a diffyg hyder athrawon cynradd; a;
3. diffyg dilyniant rhwng CA2 a CA3.

Cyflwynir y canlyniadau yn ôl y themâu hynny.

### 7.2.1 Niferoedd dosbarth uchel ysgolion uwchradd

Cynhaliwyd tri chyfweiliad yn RhCT1. Ymddengys fod niferoedd uchel yn achosi problemau wrth osod a monitro tasgau llafar. Adroddwyd bod, fel arfer, dros 30 o blant mewn un dosbarth ac, o ganlyniad, bod tasgau llafar yn anodd eu rheoli.

Yn ôl pennaeth yr adran:

Mae gweithgareddau'n anoddach i'w rheoli, hynny yw, os oes mwy o blant yn y dosbarth, mae mwy o blant i'w rheoli. Dw i wastad yn gosod gweithgareddau llafar lle mae disgwyl iddynt gyflawni rhyw dasg ar bapur. Mae hyn yn rhoi ffocws iddynt ac yn eu helpu i aros ar dasg.

Cynhaliwyd tri chyfweiliad yn C1. Fel yn RhCT1, trafododd y cyfweleion y ffaith bod niferoedd dosbarth uchel yn ei gwneud hi'n anodd wrth reoli a monitro gwaith llafar, yn enwedig gydag ystafelloedd-dosbarth bach. Ymddengys ei bod hi'n her i sicrhau bod y dosbarth cyfan ar dasg trwy gydol y gweithgaredd. Yn ogystal, mynegodd y cyfweleion ei bod hi'n anodd rhoi adborth unigol yn ystod gweithgareddau llafar gyda niferoedd mor uchel. Dywedodd pennaeth yr adran:

Mae'n anodd iawn gwneud gwaith llafar gyda 30 o blant a cheisio rhoi adborth unigol iddynt.

Dywedodd ymhellach:

Wrth gwrs mae'r lefel ar ddiwedd CA3 yn seiliedig ar y llafar, ond eto, mae'n anodd iawn canolbwyntio ar y llafar bob gwrs a hynny'n anffurfiol. Mae'n llawer haws disgyblu dosbarth wrth wneud gwaith ysgrifenedig neu ddarllen.

Nododd athrawes arall yn yr adran:

'Dyn nhw ddim yn ddigon aeddfed i reoli eu hymddygiad a sylweddoli bod rhaid iddynt siarad Cymraeg yn ystod y dasg am nad ydyn nhw'n cael y cyfle i ddefnyddio'r iaith y tu fas i'r ysgol. Hefyd, mae'n anodd rhoi adborth unigol i 30 o blant.

Crybwyllodd pennaeth yr adran fod gwaith llafar hefyd yn golygu creu sŵn.

Cyfeiriodd at y ffaith bod lefel uchel o sŵn yn dod o ddosbarth yn gallu awgrymu i rywun sydd yn digwydd cerdded heibio bod y dosbarth hwnnw allan o reolaeth.

Cyfwelwyd â phennaeth yr adran Gymraeg mewn ysgol uwchradd ym Mhowys ac un athrawes Gymraeg mewn ysgol uwchradd yn Sir Fynwy. Atebodd pennaeth yr adran gwestiynau trwy e-bost nad oedd yr athrawes y cyfwelwyd â

hi yn medru eu hateb. Cyfwelwyd â phedair athrawes uwchradd a arsylwyd mewn ysgol uwchradd yn sir Gaerfyrddin.

Cyfeiriodd pennaeth yr adran ym Mhowys a'r athrawes yn Sir Fynwy at y ffaith bod niferoedd uchel yn ffactor rhwystredig wrth addysgu'r Gymraeg, yn enwedig wrth geisio rhoi adborth unigol i'r disgyblion. Er na welodd cyfweleion Sir Gaerfyrddin niferoedd dosbarth yn broblem, dynodasant fod rheoli tasgau llafar yn gallu bod yn heriol; hynny yw, wrth sicrhau bod y disgyblion yn aros ar dasg.

Ymddengys, felly, fod niferoedd dosbarth â goblygiadau ymarferol ar yr addysgeg. Golyga niferoedd uchel fod gwaith llafar yn anodd ei reoli a'i fonitro. Cynigia niferoedd dosbarth uchel reswm, o bosib, dros y ffaith bod canlyniadau cynllun COLT yn dangos bod rhyngweithio dosbarth *cyfan* o dan arweiniad yr athro/athrawes a gwaith llafar dosbarth cyfan yn nodwedd amlwg o'r gwersi a arsylwyd; hynny yw, bod mabwysiadu addysgeg athro-ganolog yn ffordd o reoli dosbarthiadau mawr.

### **7.2.2 Safon iaith Gymraeg yr athrawon cynradd**

Cyfwelwyd ag un athrawes yn RhCT 2 sydd yn dysgu Blwyddyn 6. Teimlodd nad oedd yr ysgol ar adeg y cyfweiliad yn derbyn digon o gefnogaeth yn ei darpariaeth o'r Gymraeg. Dywedodd fod cynllun gwaith pontio rhwng CA2 a CA3, cyfarfodydd clwstwr a chefnogaeth yr athrawon bro wedi darfod dros y blynyddoedd diweddar. Wrth drafod newidiadau y dymunodd eu gweld pe bai'r cyfle ar gael, dywedodd: "Possibly to have more input from different services such as the Athrawes Fro service".

Cyfwelwyd â dwy athrawes yn C2, athrawes Blwyddyn 6 a Chydlynnydd y Gymraeg. Ymddengys mai'r ffactorau mwyaf rhwystredig wrth addysgu'r Gymraeg, fel yn achos RhCT2, oedd safon iaith yr athrawon ac, o ganlyniad, eu diffyg hyder wrth addysgu'r Gymraeg. Yn ôl Cydlynnydd y Gymraeg, mae eisiau llawer mwy o hyfforddiant ar athrawon er mwyn datblygu eu safon a'u hyder wrth addysgu'r Gymraeg. Amlygodd fodd bynnag, anhawster rhyddhau athrawon i fynychu cyrsiau sabothol:

Ideally there should be more training available. There is some training available, but at a cost. There's a five week programme, but it's hard to send teachers off for five weeks. Next week we have an inset day with the Athrawes Fro, but ideally we could do with a lot more training.

Eglurodd athrawes Blwyddyn 6 sut roedd derbyn dosbarth nad oedd wedi gwneud rhyw lawer o Gymraeg y flwyddyn flaenorol, oherwydd safon iaith a diffyg hyder ei athro/athrawes, yn effeithio'n uniongyrchol ar addysg Gymraeg y blynyddoedd i ddilyn. Yn ei chyfweliad dywedodd:

The danger is that those teachers who don't have much Welsh don't enjoy teaching the subject because they find it difficult and, therefore, it tends to be the subject that's neglected. I happen to have a class this year which I've inherited from a non-Welsh speaker who inherited them from an English person who had no Welsh who inherited them previously again from a non-Welsh speaker, so I currently have a year 6 class who have had 3 years of very little Welsh. I, therefore, have to play catch up and get them at a level ready for high school and be levelled at the end of Key Stage 2.

Er bod yr ysgol yn derbyn cefnogaeth gan swyddog y Gymraeg mewn addysg, teimlodd yr athrawes fod y gefnogaeth yn anghyson. Ni theimlodd bod athrawon di-Gymraeg yn derbyn digon o gefnogaeth. Ymddengys, felly, fod y ddwy ysgol achos gynradd yn teimlo bod eisiau mwy o gefnogaeth arnynt yn eu darpariaeth Gymraeg.



Cyfwelwyd ag un athrawes mewn ysgol gynradd atodol yn Sir Fynwy a oedd yn gyfrifol am addysgu'r Gymraeg yn CA2. Fe'i harsylwyd yn addysgu gwerau Gymraeg i Flwyddyn 6. Mae'r ysgol yn rhan o'r clwstr o ysgolion sydd yn bwydo'r ysgol uwchradd a gyfranogodd yn Sir Fynwy. Megis yn achos athrawon yr ysgolion achos cynradd, mynegodd mai safon iaith yr athrawon, yn enwedig y rhai sydd yn addysgu CA2, yw'r ffactor mwyaf rhwystredig wrth ddarparu'r Gymraeg. Dywedodd fod nifer o aelodau staff wedi gofyn am hyfforddiant ychwanegol am eu bod nhw'n ddihyder ac, yn enwedig, gan fod pwyslais mawr ar hyn o bryd ar godi safonau addysg Gymraeg I2, ynghyd â phwysau asesiadau athrawon ar ddiwedd CA2 er 2010. Fodd bynnag, er iddi fynegi mai safon iaith a diffyg hyder oedd y rhwystr mwyaf, yn wahanol i'r ysgolion achos cynradd, teimlodd fod yr ysgol yn derbyn cefnogaeth ardderchog gan y Wasanaeth Cyflawni Addysg i Dde ddwyrain Cymru, a bod cyswllt da gan yr ysgol â'r ysgol uwchradd.

Cyfwelwyd â dau Swyddog Gymraeg mewn Addysg sydd yn rhan o Gonsortium Canolbarth y De. Cytunodd y ddau fod diffyg hyder athrawon yn rhwystr wrth ddarparu'r Gymraeg. Pwysleisiodd y ddau swyddog y dymunent, yn ddelfrydol, gynnig mwy o gefnogaeth i'r ysgolion drwy dreulio mwy o amser gyda'r athrawon ond bod gormod o ysgolion ganddynt i'w cefnogi sydd yn tanseilio prif bwrpas eu swydd. Meddai un: "Hoffwn gael llai o ysgolion i'w cefnogi, er mwyn treulio mwy o amser mewn ysgolion yn talu sylw i'r Gymraeg...". Dywedodd y swyddog arall:

Mae'r amser yn brin. Byddwn i'n licio cael mwy o gyfle i ganu â'r plant. Byddwn i hefyd yn licio cael mwy o gyfle i siarad â'r athrawon am ein bod ni'n mynd o un dosbarth i'r llall a 'dyn ni ddim yn cael digon o amser i sgwrsio â'r athrawon 'dyn ni'n eu cefnogi. Ond, dw i'n deall sefyllfa'r ysgolion am eu bod nhw am i ni roi cymorth i gymaint o athrawon â phosib o fewn yr amser.

Ymddengys, felly, tra bod athrawon yr ysgolion achos yn dymuno derbyn mwy o gefnogaeth gan Swyddogion y Gymraeg, bod y swyddogion hynny, yn eu tro, yn dymuno cynnig mwy o gefnogaeth. Amlygodd y cyfweiliadau'r her mae athrawon di-Gymraeg yn ei hwynebu wrth addysgu'r Gymraeg yn CA2, er gwaethaf cefnogaeth gan y consortia addysg; nid yn unig yr her, ond y pwysau sydd arnynt i gefnogi datblygiad dwyieithrwydd disgyblion, a hwythau ond yn meddu ar sgiliau *syllfaenol* yn yr iaith eu hunain.

### **7.2.3 Dilyniant rhwng y Cyfnodau Allweddol**

Amlygodd y cyfweiliadau fod diffyg dilyniant rhwng CA2 a CA3 yn parhau i fod yn broblem. Yn y gorffennol, arferodd ysgolion clwstwr cynradd ysgol uwchradd RhCT1 ddechrau ar ymarferion *Bobol Bach* (cyfres o adnoddau Cymraeg I2 ar gyfer CA2 a CA3) ym Mlwyddyn 6, a byddai'r ysgol uwchradd yn parhau â'r ymarferion hynny ym Mlwyddyn 7. Fodd bynnag, cyfaddefodd pennaeth yr adran fod y trefniant hwnnw wedi darhod i raddau. Er hynny, dywedodd ei fod yn ymwybodol o safon iaith disgyblion yr ysgolion cynradd a'u bod nhw, fel clwstwr, yn cwrdd yn weddol reolaidd. Wrth siarad am ddilyniant rhwng CA2 a CA3, dywedodd pennaeth yr adran:

Rwy'n ymwybodol ein bod ni'n mynd dros bynciau eithaf cyfarwydd i'r disgyblion weithiau, ond oherwydd natur ein rhaglen addysgu ni gyda'r ffocws ar ramadeg, mae hyn yn hollbwysig. Hefyd dydy pob ysgol gynradd ddim yn rhoi'r un statws i'r Gymraeg.

Awgryma'r dyfyniad uchod fod gwahaniaethau ym meysydd llafur yr ysgolion clwstwr cynradd a'r ysgol uwchradd yn achosi diffyg dilyniant rhwng y Cyfnodau Allweddol.

Wrth drafod dilyniant rhwng CA2 a CA3, cadarnhaodd athrawes Blwyddyn 6

RhCT2 sylwadau pennaeth adran ysgol achos uwchradd RhCT1:

It used to be that we'd use Bobol Bach and we'd do the first four programmes and they'd pick it up from there. We'd also do a piece of work in the summer term such as a personal profile which would then be sent to the comprehensive school and be displayed ready for when the children started in year 7. At that point I thought the system worked well, it was a level playing field. We all knew we needed to get the children to level 4 so that they wouldn't be at a disadvantage. There was talk of a teacher from the comprehensive school coming to us to do demonstration lessons, but although it was talked about, it hasn't materialised. We knew where we needed to get the children so that they were at the same level as other schools. As it is now, I couldn't say if we're in line with other primary schools because I just don't know.

Ymddengys, felly, adeg y cyfweiliadau, nad oedd cynllun pontio sefydlog yn ei le rhwng ysgolion achos RhCT er mwyn sicrhau dilyniant o CA2 i CA3. O ganlyniad, roedd disgyblion Blwyddyn 7 yn ail-adrodd yn hytrach nag yn adeiladu ar yr hyn a ddysgwyd yn y cynradd.

Wrth drafod dilyniant rhwng CA2 a CA3, cyfaddefodd pennaeth adran ysgol achos uwchradd C1 fod rhaid dechrau yn aml gydag agweddau sylfaenol ym Mlwyddyn 7 yn hytrach nag adeiladu ar yr hyn a ddysgid yn y cynradd oherwydd bod yr ysgolion cynradd yn pwysleisio agweddau iaith gwahanol. Cynhaliwyd cyfarfodydd rhwng yr ysgol uwchradd a chydlynwyr Cymraeg yr ysgolion clwstwr cynradd bob tymor. Fodd bynnag, yn ôl pennaeth yr adran, nid cydlynnydd y Gymraeg oedd bob amser yn dysgu Blwyddyn 6. O ganlyniad, nid oedd y cydlynnydd bob tro yn ymwybodol o'r hyn roedd Blwyddyn 6 yn ei wneud o ran y Gymraeg. Cadarnhaodd Cydlynnydd y Gymraeg yn ysgol achos gynradd C2 ei fod yn mynychu cyfarfod clwstwr bob hanner tymor gyda'r ysgol uwchradd. Fodd bynnag, fel y crybwyllodd pennaeth adran C1, nid Cydlynnydd y Gymraeg oedd yn gyfrifol am addysgu Blwyddyn 6 yr ysgol honno, ac nid oedd athrawes Blwyddyn 6 yn mynychu'r cyfarfodydd clwstwr.

Achosa gwahaniaethau ym meysydd llafur yr ysgolion clwstwr cynradd a'r ysgol uwchradd ddiffyg dilyniant rhwng y Cyfnodau Allweddol yn ysgol achos uwchradd C1 fel y gwnaethpwyd yn ysgol achos uwchradd RhCT1.

Ymddengys, felly, nad yn unig ddiffyg cysondeb mewn safonau iaith rhwng disgyblion yr ysgolion cynradd a oedd yn achosi diffyg dilyniant, ond diffyg dilyniant yn y meysydd llafur hefyd.

Mynegodd yr athrawon y cyfwelwyd â nhw yn siroedd Caerfyrddin, Mynwy a Phowys fod diffyg dilyniant rhwng CA2 i CA3 yn parhau i fod yn rhwystr yn narpariaeth y Gymraeg. Daeth disgyblion yr ysgol uwchradd a gyfranogodd ym Mhowys o wahanol siroedd ac, o ganlyniad, roedd amrywiaeth eang yn safon iaith y disgyblion ar gyrraedd yr ysgol ym Mlwyddyn 7. Yn awdurdod lleol Caerfyrddin, mynegodd pennaeth yr adran fod cynllun pontio wedi'i sefydlu rhyw bum mlynedd yn ôl, ond bod y cynllun hwnnw, fel yn achos ysgolion achos RhCT, wedi darford i raddau. Ar adeg y cyfweliad, roedd cynllun pontio newydd ar y gweill wedi'i greu gan y sir a oedd ar fin cael ei lansio ym mis Medi 2014. Dywedodd pennaeth yr adran eu bod nhw fel clwstwr wedi cytuno y byddent yn addasu'r cynllun yn ôl eu gofynion.

Cyfeiriodd pob athrawes a gyfwelwyd yn yr ysgol uwchradd a gyfranogodd yn Sir Gaerfyrddin at y ffaith bod rhaid ail-adrodd agweddau ar iaith gyda disgyblion Blwyddyn 7 yn hytrach nag adeiladu ar eu dealltwriaeth o waith y cynradd. Crisiala'r dyfyniad isod gan un athrawes yn Sir Gaerfyrddin y pwynt hwn:

Y broblem sy' gyda ni yw bod yr hyn 'dyn ni'n cael o CA2 yn amrywio. Mae safon y Gymraeg sy'n dod o'r ysgolion cynradd sy'n ein bwydo ni yn amrywiol iawn. Mae safon ac effeithiolrwydd yr athrawon bro yn amrywio. Yn naturiol mae safon iaith athrawon Blwyddyn 5 a 6 yn amrywio. Felly, yn anffodus

oherwydd beth 'dyn i'n cael, mae ble 'dyn ni'n gorfod dechrau weithiau'n gorfod bod yn is i rai plant na beth hoffen ni. 'Dyn ni'n cael ein cyfyngu oherwydd y cynradd. Mae'r broses yna yn gwella achos 'dyn ni'n cael mwy o oriau cyswllt. Mae pethau yn gwella, ond mae dal ffordd i fynd a than i bethau wella'n sylweddol, 'dyn ni ddim yn gallu dechrau gyda phawb lle hoffen ni ddechrau.

Ymddengys, felly, fel yn yr ysgolion achos, fod diffyg dilyniant rhwng CA2 a CA3 yn broblem yn yr ysgolion uwchradd atodol a gyfranogodd hefyd.

Mynegodd athrawes Blwyddyn 6 ysgol gynradd yn Sir Fynwy ei bod hi'n hapus iawn gyda'r gefnogaeth mae'r ysgol yn ei derbyn gan y Wasanaeth Cyflawni Addysg i Dde Ddwyrain Cymru a'i dîm cefnogi'r Gymraeg, a bod cysylltiadau da â'r ysgol uwchradd. Wrth drafod dilyniant rhwng y Cyfnodau Allweddol dywedodd:

We're quite fortunate because we have really good links with our secondary school. I'm in regular contact with the head of Welsh at the secondary and we meet every summer to moderate pieces of work. We're always fully informed of the work they will be doing when they get to Year 7. They are fully aware of what we're doing here, and this year they're developing it further where we will receive a transition pack on the theme of *'The Fair'* that we will start in Year 6 and they will finish in Year 7. We receive postcards after Christmas from ex-pupils in Year 7 discussing themselves and showing us what they've been doing and how they've moved on which is nice, and I then show them to our Year 6. We have great links and always feel fully informed by the secondary school.

Fodd bynnag, er gwaethaf y cyswllt cryf rhwng yr ysgol gynradd hon, a'r ysgol uwchradd, cyfeiriodd pennaeth adran yr ysgol uwchradd at y ffaith eu bod nhw'n parhau i ail-adrodd agweddau ar gwricwlwm y cynradd ym Mlwyddyn 7 yn hytrach nag yn adeiladu oherwydd anghysondeb yr ysgolion clwstwr. Wrth drafod y pwynt hwn dywedodd:

Mae dal rhaid i ni ail fynd dros bethau ym Mlwyddyn 7 gan fod anghysondeb yn parhau i fod rhwng yr ysgolion cynradd. Hefyd, gan fod llai o bwyslais ar ysgrifennu yng Nghyfnod Allweddol 2, mae'r ysgrifennu yn tueddu i fod yn wan. O ganlyniad 'dyn ni bellach yn gosod prawf gwaelodlin - ysgrifennu a darllen ym Mlwyddyn 7 cyn eu setio.

Awgrymir unwaith eto mai diffyg cysondeb rhwng y meysydd llafur yw'r problem fel y gwelwyd gyda'r ysgolion achos uwchradd, ac nid anghysondeb mewn safonau iaith disgyblion yr ysgolion cynradd yn unig.

Cyfeiriodd y ddau Swyddog y Gymraeg mewn Addysg y cyfwelwyd â nhw at lansiad cynllun gwaith newydd wedi'i ddatblygu gan Gonsortiw m Canolbarth y De sydd yn gwasanaethu awdurdodau lleol Pen-y-bont ar Ogwr, Caerdydd, Merthyr Tudful, Rhondda Cynon Tâf, a Bro Morgannwg. Mae'r cynllun gwaith ar y gweill erbyn hyn. Cynigia'r cynllun Continw m Patrymau Iaith o'r feithrinfa hyd at Flwyddyn 6, deunyddiau, a syniadau am weithgareddau i'r ysgolion clwstwr cynradd eu dilyn. Nid yw'r cynllun yn orfodol, ond cynigia gysondeb i'r ysgolion clwstwr hynny sydd yn dewis ei ddilyn. Ar adeg y cyfweliad, dywedodd un o'r swyddogion fod amrywiaeth yn parhau i fodoli rhwng meysydd llafur yr ysgolion cynradd. Fodd bynnag, teimlodd fod safon iaith y disgyblion ar y cyfan wedi gwella er bod rhai ysgolion, wrth reswm, yn rhagori. Teimlodd fod asesiadau athrawon ar ddiwedd CA2 a chyfarfodydd cymedroli ysgolion clwstwr wedi cyfrannu at wella safon iaith y disgyblion. Cadarnhaodd y ddau swyddog mai'r *ysgolion unigol* sydd yn gyfrifol am eu meysydd llafur ac, er bod lansiad cynllun gwaith newydd gan y consortiw m yn anelu at sicrhau cysondeb ar draws yr ysgolion, fel y crybwyllwyd eisoes, nid yw'r cynllun yn orfodol. Felly, mae i ba raddau y bydd y cynllun yn sicrhau cysondeb yn dibynnu ar nifer yr ysgolion cynradd a fydd yn dewis ei ddilyn.

Amlygodd canlyniadau'r cyfweliadau fod diffyg cysondeb yn safon iaith y disgyblion ar drosglwyddo i'r ysgol uwchradd yn golygu bod rhaid ail-adrodd agweddau ar iaith yn hytrach nag adeiladu ar yr hyn a ddysgwyd yn y cynradd.

Ar adeg y cyfweiliadau, roedd lansiad cynlluniau gwaith newydd ar y gorwel wedi'u creu gan Sir Gaerfyrddin a Chonsortiw m Canolbarth y De er mwyn meithrin cysondeb mewn safonau iaith ar draws yr ysgolion cynradd ar drosglwyddo i'r uwchradd. Roedd cynllun gwaith cynradd eisoes yn ei le yn Sir Fynwy, er i bennaeth adran yr ysgol atodol uwchradd gyfaddef bod elfen o ail-adrodd yn parhau i ddigwydd ym Mlwyddyn 7.

Ymddengys, felly, fod cryn dipyn o waith ar y gweill i fynd i'r afael â'r anghysondeb mewn safonau iaith ar draws yr ysgolion cynradd ar drosglwyddo i'r uwchradd. Fodd bynnag, rhaid ystyried nad anghysondeb rhwng safonau iaith y disgyblion yn unig oedd y broblem. Daeth yn amlwg hefyd nad oedd continw m rhwng meysydd llafur yr ysgolion cynradd a'r ysgolion uwchradd. O ganlyniad, er gwaethaf datblygiadau i wella'r cynllun pontio rhwng CA2 a CA3, rhaid i athrawon barhau i ail-gyflwyno agweddau iaith sylfaenol ym Mlwyddyn 7. Cyfeiriodd penaethiaid adran ysgolion achos uwchradd RhCT1, C1 a phennaeth adran yr ysgol uwchradd yn Sir Fynwy at y ffaith nad oedd meysydd llafur yr ysgolion cynradd bob tro yn ateb gofynion eu meysydd llafur nhw. O ganlyniad, ymddengys fod cydweithrediad rhwng cynllunwyr meysydd llafur y ddau gyfnod allweddol yn angenrheidiol a fyddai'n datblygu maes llafur adeiladol ar gyfer CA2 a CA3 er mwyn sicrhau dilyniant a chynnydd.

### **7.3 Cysyniadaeth athrawon am y rhaglen Gymraeg ail iaith yng Nghyfnodau Allweddol 2 a 3**

Cyflwynir isod ganlyniadau'r cyfweiliadau yn seiliedig ar gysyniadaeth yr athrawon y cyfwelwyd â nhw am y rhaglen Gymraeg I2 yn CA2 a CA3.

Cyflwynir y canlyniadau yn ôl y nodweddion canlynol:

1. maes llafur;

2. nodweddion gwers;
3. meithrin rhuglder.

### 7.3.1 Maes llafur

At ddiben yr astudiaeth hon diffinnir y maes llafur yn ôl y *cynnwys* a'r *iaith* a gyflwynir i'r disgyblion. Pennaeth yr adran a oedd yn gyfrifol am osod y maes llafur yn RhCT1. Cafodd y disgyblion bedair awr y pythefnos o wersi Cymraeg I2 ym Mlwyddyn 7. Defnyddiwyd maes llafur strwythurol gyda geirfa gysylltiedig. Cyflwynwyd y strwythurau iaith trwy gyd-destun themâu. Dengys y dyfyniad isod ddisgrifiad pennaeth yr adran o'r maes llafur:

Mae rhyddid gyda ni i ddewis pa iaith rydyn ni'n ei chyflwyno. Ym Mlwyddyn 7 mae'r plant yn dysgu'r presennol yn unig. Maen nhw'n dysgu'r gorffennol ac idiomau ym Mlwyddyn 8, ac yna'n dechrau ar yr amodol a dysgu mwy o idiomau ym Mlwyddyn 9. Wedi dweud hynny, maen nhw'n dysgu'r iaith trwy bynciau penodol er mwyn hybu eu gallu i ddefnyddio'r iaith mewn sefyllfaoedd go iawn:

Blwyddyn 7: trafod eu hunain, ble maen nhw'n byw a'u teuluoedd.

Blwyddyn 8: gwyliau, hobiau a threfn ddyddiol.

Blwyddyn 9: siopa, y cyfryngau a'r ysgol.

Dengys y dyfyniad uchod sut y defnyddiwyd maes llafur iaith-gyfeiriedig yn seiliedig ar strwythurau iaith graddedig, a geirfa gysylltiedig trwy gyd-destun themâu.

Un o athrawon yr adran a oedd yn gyfrifol am faes llafur CA3 yn ysgol achos uwchradd C1. Cafodd y disgyblion bedair awr y pythefnos o wersi Cymraeg I2 ym Mlwyddyn 7. Megis yn ysgol achos uwchradd RhCT1, defnyddiwyd maes llafur iaith-gyfeiriedig graddedig gyda geirfa gysylltiedig trwy gyd-destun themâu. Yn ôl yr athrawes a oedd yn gyfrifol am y maes llafur yn CA3, canolbwyntiwyd ar fynegi barn a chynnig rhesymau ym Mlwyddyn 7 yn ogystal



â'r 3ydd person presennol, yr amodol (hoffwn i), ac, yn syml iawn, yr amser gorffennol.

Dyrannwyd pedair awr y pythefnos i'r Gymraeg yn yr ysgol uwchradd a gyfranogodd yn Sir Gaerfyrddin ac yn Sir Fynwy, ond tair awr y pythefnos yn unig a ddyrannwyd i'r Gymraeg ym Mlwyddyn 7 yn yr ysgol uwchradd a gyfranogodd ym Mhowys. Yr ysgolion eu hunain oedd yn pennu'r meysydd llafur yn y ddwy, fel yn ysgolion achos uwchradd RhCT1 a C1.

Yn yr ysgol uwchradd yn Sir Fynwy, y pennaeth adran gyda chefnogaeth Gwasanaeth Cyflawni Addysg i Dde ddwyrain Cymru a'i dîm cefnogi'r Gymraeg oedd yn gyfrifol am faes llafur CA3. Disgrifia'r dyfyniad isod gan bennaeth adran yr ysgol drefniant y maes llafur:

Maes llafur thematig yw e, ond yr iaith sy'n arwain. 'Dyn ni'n penderfynu ar y patrymau iaith i'w cyflwyno ac wedyn yn penderfynu ar themâu addas i gyflwyno'r patrymau. Mae'r tîm cefnogi yn dweud wrthym beth sy'n digwydd yng Nghyfnod Allweddol 2 yn yr ysgolion clwstwr cynradd er mwyn sicrhau dilyniant o Gyfnod Allweddol 2 i Gyfnod Allweddol 3. 'Dyn ni wrthi'n creu llyfrynnau gwaith newydd ar gyfer Cyfnod Allweddol 3. 'Dyn ni wedi creu llyfryn iaith gyda chontinwmm o'r patrymau iaith sy'n cael eu cyflwyno trwy gydol y flwyddyn, a llyfryn geirfa i fynd gyda'r patrymau.

Dengys y dyfyniad uchod sut y defnyddiwyd maes llafur iaith-gyfeiriedig yn seiliedig ar strwythurau iaith graddedig a geirfa gysylltiedig trwy gyd-destun themâu yn debyg i'r ysgolion achos uwchradd. Defnyddiwyd maes llafur tebyg ym Mhowys. Yn ôl pennaeth yr adran, ar yr amser presennol mae'r prif ffocws ym Mlwyddyn 7 a phwysleisir mynegi barn drwy ddefnyddio ansoddeiriau gan dynnu sylw'r disgyblion at dreiglo ansoddair yn feddal ar ôl 'yn' traethiadol.

Yn ôl pennaeth adran yr ysgol uwchradd a gyfranogodd yn Sir Gaerfyrddin, defnyddiwyd maes llafur gramadegol. Dywedodd nad oeddent yn defnyddio themâu bellach ym Mlwyddyn 7, ond yn hytrach eu bod nhw'n canolbwyntio ar yr amser presennol a'r amser gorffennol yn drylwyr. Cyflwynir themâu ym Mlynnyddoedd 8 a 9. Wrth drafod trefniant y maes llafur, dywedodd y pennaeth adran:

Ddwy flynedd yn ôl, dechreuon ni ddysgu Blwyddyn 7 trwy ramadeg yn unig. Felly, 'dyn ni'n gwneud yr amser presennol a'r gorffennol yn drylwyr iawn, ond 'dyn ni ddim yn gwneud hynny trwy themâu ym Mlwyddyn 7 rhagor. 'Dyn ni'n gadael y themâu tan Flwyddyn 8 a 9. 'Dyn ni'n gweld wedyn erbyn Blwyddyn 8 mai'r themâu yn unig sydd rhaid dysgu achos mae'r iaith yn barod gyda nhw.

Ym Mlwyddyn 7 'dyn ni'n cyflwyno berfau penodol megis mynd, byw, chwarae a hoffi a 'dyn ni'n defnyddio'r berfau i drafod unrhyw beth, ond fel arfer ym Mlwyddyn 7 maen nhw'n trafod eu hunain. Maen nhw'n gwneud yr un berfau yn y gorffennol, a 'dyn ni'n ychwanegu atynt hefyd. 'Dyn ni'n gwneud llawer o ddrilio a gemau ym Mlwyddyn 7 i sicrhau eu bod nhw'n gwybod rhediad y ferf.

Er i faes llafur yr ysgol uwchradd hon amrywio ychydig ar drefn y ddwy ysgol uwchradd ym Mhowys a Sir Fynwy, meysydd llafur iaith-gyfeiriedig a ddefnyddiodd y tair ysgol uwchradd atodol a gyfranogodd, yn debyg i'r ysgolion achos uwchradd.

Cydlynnydd y Gymraeg a Chonsortiw m Canolbarth y De oedd yn gyfrifol am feysydd llafur ysgolion achos cynradd RhCT2 a C2. Ar adeg y cyfweiliadau, defnyddiodd y ddwy ysgol achos faes llafur iaith-gyfeiriedig graddedig gyda geirfa gysylltiedig trwy gyd-destun themâu wedi'i drefnu gan gydlynwyr y Gymraeg a'r swyddogion Cymraeg mewn addysg. Fel y soniwyd eisoes yn y bennod hon, adeg y cyfweiliadau, roedd Consortiw m Canolbarth y De ar fin lansio Continw m Patrymau Iaith y byddai pob ysgol a oedd yn rhan o'r consortiw m yn ei dderbyn. Lanswyd y cynllun gwaith newydd ym mis Ionawr 2014, ac mae ar gael ar wefan y consortiw m i gyd-fynd â'r Continw m

Patrymau iaith i'r ysgolion ei ddefnyddio os ydynt yn dymuno. Seilir y cynllun gwaith newydd ar strwythurau iaith trwy gyd-destun themâu. Sylwer, felly, fel yn achos yr ysgolion uwchradd, mai maes llafur iaith-gyfeiriedig graddedig trwy gyd-destun themâu a ddefnyddiodd yr ysgolion cynradd hynny sydd yn dewis mabwysiadu Continwmm Patrymau Iaith a chynllun gwaith y consortiwm.

Cadarnheir y pwynt hwn gan Swyddog y Gymraeg mewn Addysg awdurdod

RhCT:

'Dyn ni wedi rhoi continwmm o batrymau iaith fel bod gan bob athro neu athrawes gopi o'r feithrinfa hyd at Flwyddyn 6, felly maen nhw'n gallu gweld y dilyniant ac fel mae ambell batrwm yn ail godi trwy ymestyniad. Er enghraifft, byddai trafod y tywydd yn y Cyfnod Sylfaen yn wahanol i'w drafod ym Mlwyddyn 6, ac efallai y bydden ni'n dod â'r dyfodol i mewn ym Mlwyddyn 6. Mae'r cynllun gwaith yn bwydo'r themâu, felly mae pob thema yng Nghyfnod Allweddol 2 wedi'i seilio ar y patrymau iaith er mwyn gwneud y gwaith cynllunio'n rhwyddach i'r athrawon.

Defnyddiwyd maes llafur tebyg yn yr ysgol gynradd a gyfranogodd yn Sir

Fynwy, sef maes llafur a gynlluniwyd gan y Gwasanaeth Cyflawni Addysg i Dde

Ddwyrain Cymru a'i dîm cefnogi'r Gymraeg.

Yn anad dim, maes llafur iaith-gyfeiriedig graddedig yn seiliedig ar

themâu/topigau a ddefnyddiodd yr ysgolion i addysgu'r Gymraeg. Yn rhan o'r

maes llafur hwnnw disgrifiodd y cyfweleion stoc o frawddegau iaith tocynistaidd

ym Mlynnyddoedd 6 a 7 sydd yn cyfateb â lefelau penodedig y Cwricwlwm

Cenedlaethol. Diben y themâu yw gosod cyd-destun. Fodd bynnag, er bod y

themâu yn cynnig testun trafod i gyflwyno ac ymarfer iaith, nid ydynt o

angenrheidrwydd yn gosod iaith mewn cyd-destun ystyrion. Ymhellach,

oherwydd natur strwythurol a thrafodaethol y maes llafur, caiff y themâu hynny

eu trafod mewn modd mecanyddol ac artiffisial fel y trafodwyd ym Mhennod 6.

Er enghraifft, byddai defnyddio'r topig Pynciau Ysgol yn ysgogi trafodaethau fel

a ganlyn: “Wyt ti’n hoffi hanes? Ydw, dw i’n hoffi hanes achos mae’n ddiddorol. Wyt ti’n mwynhau mathemateg? Nac ydw, dw i ddim yn mwynhau mathemateg achos mae’n anodd.”

Dengys canlyniadau cynllun COLT a Chontinwwm Cyfathrebol Littlewood sut y tueddodd sgysiau ddilyn trefn fecanyddol a thrafodaethol. Ymhellach, awgrymir nad oedd yr iaith na’r hyn a drafodent ag unrhyw berthnasedd ymarferol neu werth diwylliannol y tu hwnt i’r ystafell ddosbarth. Pan ofynnwyd i athrawes Blwyddyn 6 ysgol achos gynradd RhCT2 a ddymunodd ychwanegu unrhyw sylwadau ar ddiwedd ei chyfweliad, dywedodd:

There’s so much practice and drill that the children get fed up. The assessing at end of Key Stage 2 has added a lot of pressure, certainly from my point of view, and again what constitutes a level 4? You go on some courses and they say throw in a few ‘*ond*’ and ‘*achos*’ and you’ve extended your sentence. It’s all too clinical and rehearsed. Even on the training material you can see the children looking at the wall for a clue, and that’s not how it should be, they shouldn’t need to look. I try to encourage the children not to rely on what’s on the wall.

They’ve set out to try and improve the standard but it’s become more stressful instead of being enjoyable. I feel as though it’s perhaps had an adverse effect. But on the other hand they are saying more, but there’s no two ways about it, it is rehearsed. When Estyn expect the children to naturally be speaking Welsh on the yard, that’s asking a lot because it’s so structured in the way it’s taught. So unless they’re saying ‘*mae hi’n bwrw glaw*’ or ‘*dw i’n mynd i’r parc*’ then they’re not going to be able to use it. It’s not natural. This is where you need to be totally immersed to learn Welsh.

Crisiala’r sylwadau uchod natur strwythurol y maes llafur a’r addysgeg a arsylwyd ar draws yr ysgolion achos a’r ysgolion atodol. Er bod meysydd llafur iaith-gyfeiriedig yn parhau i fod yn boblogaidd, cydnabyddir *nad ydynt* yn cyfrannu at ddealltwriaeth na defnydd y dysgwyr o’r iaith darged. Mae i ba raddau mae cyflwyno cyfres o ffurfiau iaith annibynnol yn datblygu meistrolaeth ymarferol ar yr iaith darged erbyn hyn yn ddadleuol.

## 7.3.2 Nodweddion gwers

### 7.3.2.1 Ysgolion uwchradd

Yn ôl pennaeth adran ysgol achos uwchradd RhCT1, defnyddir dull traddodiadol i ddysgu'r Gymraeg yn CA3 gyda sail ramadegol. Cadarnhaodd athrawes arall yr adran ei bod hi'n "dysgu trwy batrymau a drilio iaith".

Dywedodd dau allan o'r tri chyfwelai fod gemau iaith yn ffurfio rhan o'u dull. Yn ôl un cyfwelai, mae gemau iaith yn gwneud gweithgareddau'n hwyl fel bod y disgyblion yn dysgu'n anymwybodol.

Wrth ddisgrifio'r dull a ddefnyddir i addysgu'r Gymraeg yn CA3, cyfeiriodd un o'r cyfweleion at gynllun *Asesu ar gyfer Dysgu'r ysgol* gan gynnwys hunan asesu, asesu cyfoedion a, 'Think, Pair, Share', lle mae gofyn i ddisgyblion ddefnyddio eu sgiliau meddwl a rhannu syniadau gyda disgyblion eraill. Cefnoga'r sylwadau hyn ddamcaniaeth ddysgu Luniadaeth a drafodwyd ym Mhennod 2. Gellir priodoli'r strategaethau y cyfeiriwyd atynt uchod i gyd-destun ehangach y byd addysg yn hytrach na bod yn unigryw i'r dosbarth I2.

Yn ôl pennaeth yr adran, nod y rhaglen yn CA3 yw datblygu gwybodaeth a dealltwriaeth am yr iaith ynghyd â hyder i'w defnyddio. Disgrifiodd un athrawes nod y rhaglen fel a ganlyn:

Gwneud yn siŵr bod y plant yn dysgu'r patrymau allweddol a'u bod nhw'n defnyddio'r patrymau hynny yn rhugl a chywir. Mae'r plant yn yr ysgol hon yn siarad iaith fwy cywir na phlant ysgolion cyfrwng Cymraeg. Mae'n bwysig eu bod nhw'n gallu trosglwyddo'r patrymau rhwng y topigau.

Mae cysyniadau'r cyfweleion am yr addysgeg a ddefnyddir yn ysgol achos uwchradd RhCT1 yn cytuno â chanlyniadau Penodau 5 a 6. Addysgeg

draddodiadol a ddefnyddir i addysgu'r Gymraeg yn CA3 yn seiliedig ar feistrolï strwythurau iaith ynysedig a geirfa gysylltiedig.

Yn ôl pennaeth adran ysgol achos uwchradd RhCT1, byddai gwersi nodweddiadol yn seiliedig ar y llyfrynnau gwaith. Byddent yn dechrau drwy adolygu neu ddrilio, ac yn dilyn byddai cyfres o weithgareddau. Byddai gwaith darllen/ysgrifennu yn arwain at waith llafar. Cyfeiriodd athrawes arall at bolisi dysgu ac addysgu'r ysgol wrth ddisgrifio gwers nodweddiadol; hynny yw, bod trefn benodol i wers y dylid cadw ati. Yn ôl yr athrawes, rhennir y wers yn bedair rhan:

- 1) cysylltu - adolygu'r hyn a ddysgwyd yn flaenorol/cywiro gwallau gwaith cartref gyda'r dosbarth cyfan;
- 2) ysgogi - cyfnod cyflwyno;
- 3) arddangos - gosod gweithgareddau er mwyn i'r plant arddangos eu dealltwriaeth; ac,
- 4) atgyfnerthu - adolygu er mwyn asesu a chadarnhau dealltwriaeth y plant.

Mae'r drefn uchod yn cyseinio â'r model PAR (Presentation-Apply-Review) a sefydlodd Petty (2009) yn seiliedig ar gyfnod o gyflwyno cyn cymhwyso'r hyn a gyflwynir trwy gyfres o weithgareddau, a chyfnod o adolygu er mwyn asesu dealltwriaeth i orffen y wers. Unwaith eto, model y gellir ei briodoli i ddamcaniaeth ddysgu Luniadaeth.

Wrth drafod gweithgareddau, honnodd y pennaeth adran fod: "ffocws yr iaith ar ryw batrwm bob amser". Ymhellach, dywedodd: "Dw i'n bersonol yn hoff iawn o

weithgareddau llafar sydd yn golygu ail-adrodd iaith; er enghraifft, y gêm Battleships ‘yn y niwl’ sydd yn gorfodi’r plant i ail-adrodd yr un patrwm” (gweler Tabl 6.2 am ddisgrifiad o’r gweithgaredd hwn). Cyfeiriodd athrawes arall hefyd at y ffaith bod gweithgareddau’n seiliedig ar ymarfer patrymau iaith: “...os ydyn ni wedi cyflwyno patrwm iaith fel ‘mae’n gas gyda fi...’ bydd y gweithgaredd sy’n dilyn yn seiliedig ar ymarfer y patrwm hwnnw”. Cadarnha’r dyfyniadau hyn ganlyniadau Continwrm Cyfathrebol Littlewood (2004) a ddangosodd fod gweithgareddau dosbarth ysgol achos uwchradd RhCT1 yn canolbwyntio ar feistrolï strwythurau iaith a geirfa mewn *gwagle* yn hytrach na defnyddio iaith mewn modd ystyrlon.

Dechreuodd gwrs nodweddiadol yn ysgol achos uwchradd C1 drwy gyfeirio at nod y wers. Yn dilyn, gosodwyd rhyw fath o weithgaredd adolygu byr. Yn dilyn cyfnod o gyflwyno neu adolygu dosbarth byddai cyfres o weithgareddau yn seiliedig ar y sgiliau llafar, darllen ac ysgrifennu. Ar ôl y cyfnod o ymarfer, byddai cyfnod o adolygu er mwyn asesu a oedd y nod wedi’i gyflawni. Trafodwyd man cychwyn y wers ganlynol a gorffennwyd y wers gyda gêm fer. Mae’r drefn hon yn debyg iawn i’r wers nodweddiadol a ddisgrifiwyd gan athrawon ysgol achos uwchradd RhCT1.

Cyfeiriodd pennaeth yr adran at y ffaith ei bod hi’n bwysig cyflwyno pytiau byr er mwyn cadw diddordeb y disgyblion: “Y nod yw cadw’r wers yn llifo trwy bytiau bach”. Mae’r sylw hwn yn cyd-fynd â’r hyn a nodwyd yn y nodiadau maes ansoddol. Thema gyffredin i’r ysgolion achos uwchradd oedd bod y gwrsi yn cynnwys nifer o ymarferion byr er mwyn cadw’r disgyblion ar dasg. Cyfeiriodd pennaeth adran ysgol achos uwchradd C1 hefyd at y ffaith ei bod hi’n bwysig

cynnwys amrywiaeth o bethau er mwyn apelio at ddysgwyr cinesthetig, dysgwyr clywedol a dysgwyr gweledol; unwaith eto, nodwedd y gellir ei phriodoli i ddamcaniaeth ddysgu'r cyfnod cyfredol fel y trafodwyd ym Mhennod 2. Disgrifiodd ddefnydd gemau iaith megis Scrabble, Ateb y gair, (gêm gyda geirfa a llun), Blockbusters, a Who wants to be a Millionaire fel rhan o'r addysgeg. Tueddodd gweithgareddau ddilyn y drefn: llafar, darllen ac ysgrifennu. Wrth drafod ffocws ar y sgiliau, dywedodd un athrawes:

'Dyn ni'n ceisio gwneud gwaith darllen cyn yr ysgrifennu er mwyn rhoi enghreifftiau da iddynt. Yn aml o'r darllen maen nhw'n gwella eu llafar. Er enghraifft, gyda'r llafar 'dyn ni'n gweld lle maen nhw ar lafar, ac wedyn mae darllen yn helpu trwy ddangos iddyn nhw sut maen nhw'n gallu ymestyn eu llafar; hynny yw, maen nhw'n dysgu geirfa newydd a gweld sut mae rhywun wedi defnyddio 'mwynhau', 'dwlu ar' yn lle 'hoffi' drwy'r amser. Felly, mae darllen yn rhoi enghreifftiau da i'r plant.

Gwelir unwaith eto yn y dyfyniad uchod gyfeiriad at ddysgu iaith yn ôl lefelau'r Cwricwlwm Cenedlaethol drwy amrywio'r ferf 'hoffi'. Soniodd athrawes arall am bwysigrwydd ffocws ar y lefelau yn ystod gwersi drwy honni: "Mae'r plant yn gwybod yn syth beth i wneud i gael lefel da". Cytuna'r datganiad hwn â chanlyniadau'r bennod flaenorol a amlygodd fod ysgol achos uwchradd C1 yn treulio mwy o amser na'r ysgolion eraill yn trafod disgwyliadau lefelau'r Cwricwlwm Cenedlaethol.

Yn ôl y cyfweleion, dilynodd gwrs nodweddiadol yr ysgolion uwchradd atodol drefn debyg i'r ysgolion achos uwchradd. Dechreuwyd gyda chyfnod o gyflwyno ac/neu adolygu cyn symud ymlaen at gyfres o weithgareddau yn seiliedig ar y sgiliau. I orffen y wers cafwyd cyfnod o adolygu a/neu ryw fath o weithgaredd adolygu neu gêm er mwyn asesu dealltwriaeth.



Mynegodd cyfweleion yr ysgol uwchradd a gyfranogodd yn Sir Gaerfyrddin mai prif ffocws gwersi yw gwaith llafar oherwydd bod gwaith llafar yn cyfrannu at 60% o lefel y pwnc ar ddiwedd CA3. Wrth drafod gweithgareddau llafar y maent yn hoff o'u gosod, soniodd pob un ohonynt eu bod nhw'n hoff o osod gemau iaith. Rhoddodd un athrawes yr enghreifftiau canlynol o gemau iaith mae hi'n hoff o'u gosod:

Cardiau holi gyda brawddegau gwahanol arnynt ac maen nhw'n gweithio gyda phartner ac yn gofyn cwestiynau fel, *Beth ydy, 'where can we have the party?* ac mae rhaid i'r person arall ateb. Rhaid i'r person sydd yn dal y cerdyn i ddweud *da iawn* neu *na, rwyf ti'n anghywir*. Hefyd *pass the parcel*, er enghraifft, rhoi geirfa neu frawddegau mewn bocs a chwarae cerddoriaeth. Mae rhaid iddyn nhw basio'r blwch, tynnu un mas, cyfieithu beth sydd ar y cerdyn, ac, os ydyn nhw'n gywir, maen nhw'n cael cadw'r cerdyn. Y person sydd â'r mwyaf o gardiau sydd yn ennill y gêm.

Dengys yr enghreifftiau uchod fod gweithgareddau llafar megis gemau iaith yn tueddu i ganolbwyntio ar ymarfer strwythurau iaith mewn gwagle yn hytrach nag ar unrhyw gyfathrebu ystyrion.

Teimlodd cyfweleion y tair ysgol uwchradd atodol fod y disgyblion yn cael digon o gyfleodd i ryngweithio yn ystod gwersi. Dywedodd athrawes Gymraeg yn yr ysgol uwchradd a gyfranogodd yn Sir Fynwy ei bod hi'n hoff o osod gwaith pâr a gwaith grŵp er mwyn gwneud y gwersi mor rhyngweithiol â phosib. Wrth drafod gweithgareddau rhyngweithiol, trafododd yr enghreifftiau canlynol:

...er mwyn gwneud tasg ddarllen yn fwy o hwyl dw i'n gwneud rhywbeth fel *'quick on the drawer'* lle mae rhaid i'r disgyblion ddod i nôl cwestiynau oddi ar ddesg yr athrawes ac ateb y cwestiynau mewn grwpiau yn seiliedig ar ddarn darllen - fel ras. Gyda thasgau ysgrifennu maen nhw'n gallu gweithio mas mewn grŵp beth sy'n bwysig mewn darn ysgrifennu er mwyn cyrraedd lefel uchel; er enghraifft, pa idiomau, pa gysyllteiriau a.y.b. gan ddefnyddio rhyw fath o restr gynnwys neu fatiau gosod i'w helpu heb ddibynnu'n ormodol arnynt.

Dengys yr enghreifftiau uchod, unwaith eto y pwyslais ar wneud gweithgareddau'n "hwyl" i'r disgyblion er mwyn ceisio cadw'u diddordeb.

Cadarnheir y pwynt hwn gan un o gyfweleion yr ysgol uwchradd a gyfranogodd yn Sir Gaerfyrddin wrth drafod yr hyn a wneir yn ystod gwersi, sydd yn adlewyrchu ei hegwyddorion addysgu I2 bersonol hi:

Ceisio gwneud y gwersi yn hwyl er mwyn sicrhau agwedd dda at y Gymraeg. Weithiau wrth chwarae gemau ac ati 'dyn nhw ddim yn sylweddoli eu bod nhw'n dysgu. Wedyn mae agwedd dda gyda nhw at y Gymraeg. Maen nhw'n gallu bod yn negyddol ar adegau, ond o leiaf os ydyn nhw'n cael hwyl, er eu bod nhw'n dysgu, maen nhw'n meddwl bod y Gymraeg yn grêt.

Mae'r ffaith bod athrawon Cymraeg I2 yn meithrin boddhad a diddordeb y disgyblion er mwyn sicrhau eu bod yn mwynhau gwersi Cymraeg i'w chanmol. Fodd bynnag, sylwer mai ymarferion mecanyddol yw nifer o'r gemau neu weithgareddau "hwyl" a ddisgrifiai'r cyfweleion, ac felly, rhaid ystyried i ba raddau y gall y fath weithgareddau gyfrannu at ddatblygu defnydd ymarferol y disgyblion o'r iaith.

### **7.3.2.2 Ysgolion cynradd**

Yn ôl cyfwelai'r ysgol gynradd a gyfranogodd yn Sir Fynwy nod y rhaglen Gymraeg I2 yn CA2 yw sicrhau bod y plant yn rhugl mewn sgwrs wrth drafod eu hunain mewn amrywiaeth o sefyllfaoedd gan ddefnyddio'r person 1af, a 3ydd person yr amser presennol a'r gorffennol oherwydd bod pwysoliad o 70% ar lafaredd mewn asesiadau ar ddiwedd y Cyfnod Allweddol. Yn ogystal â chyrraedd lefel uchel, mynegodd ei bod hefyd yn bwysig fod gan y disgyblion agwedd positif at yr iaith a'u bod yn mwynhau ei dysgu. Gwnaethpwyd sylwadau tebyg gan cyfweleion ysgolion achos cynradd RhCT2 a C2. Cyfeiriodd athrawes Blwyddyn 6 ysgol achos gynradd C2 at bwysigrwydd y Cwricwlwm Cymreig er mwyn annog y disgyblion i ymfalchïo yn yr iaith. Wrth ddisgrifio gwrs nodweddiadol, meddai athrawes Blwyddyn 6 ysgol achos gynradd RhCT2:

Usually I try to use some kind of visual stimulus whether it's a video clip or PowerPoint. We do use the NGFL site a fair bit. Very much a visual start therefore. We do some pair or group work and then it generally ends up with something in their books...So that would be my format, some sort of audio visual or a story book, then pair work such as asking answering questions and then something in their books.

Mae disgrifiad yr athrawes yn cyd-fynd â'r hyn a nodwyd yn y nodiadau maes ansoddol. Byddai gwers fel arfer yn dechrau gyda chyfnod o adolygu neu gyflwyno dosbarth cyfan o dan arweiniad yr athrawes cyn symud ymlaen at weithgaredd llafar pâr/grŵp yn seiliedig ar holi ac ateb cwestiynau gosod personol. I orffen y wers, byddai gweithgaredd ysgrifenedig unigol yn seiliedig ar ysgrifennu brawddegau tebyg i'r hyn a ymarferwyd ar lafar. Cadarnhaodd cyfweiliadau â chydlynedd y Gymraeg ac athrawes Blwyddyn 6 mai'r un drefn a ddilynodd ysgol achos gynradd C2.

Disgrifiodd athrawes Blwyddyn 6 yr ysgol gynradd a gyfranogodd yn Sir Fynwy strwythur gwers debyg:

If we're introducing a new topic we would introduce the vocabulary first through drilling, games, actions and maybe some kind of ICT resource such as a PowerPoint – things to get them stimulated. Then depending on whether the focus of the lesson is on oracy, reading or writing, they may do some pair work as a warm up to practice using the sentence patterns or questions. We would then come together to share so that they can listen to each other. For example, if it's an oracy task, I will often record them or show them some standardised material from the county so that they can watch children from other schools having a conversation about themselves, or an interview or going to a travel agent. We would come together at the end and I try and do something that they enjoy, such as a game. The packs do outline what needs to be done such as introduction, main and plenary, but we try to incorporate games as well which they enjoy.

Gwelir uchod, unwaith eto, y drefn gyfarwydd o gyflwyno/adolygu sydd yn arwain at gyfres o weithgareddau yn seiliedig ar y sgiliau, ac yna ddiweddglo sydd yn cynnwys rhyw fath o weithgaredd adolygu neu gêm i orffen y wers. Amlyga'r dyfyniad uchod natur strwythurol y wers sydd yn seiliedig ar

dechnegau megis drilio ac ymarfer strwythurau iaith. Dengys y cyfeiriad yn y dyfyniad at ddeunyddiau enghreifftiol y sir, unwaith eto, ddylanwad anhepgorol lefelau'r Cwricwlwm Cenedlaethol ar yr addysgeg.

Disgrifiodd y ddau Swyddog y Gymraeg mewn Addysg eu swyddogaeth fel rôl modelu i'r athrawon. Meddai un swyddog: "Ein rôl ni fel athrawon bro yw modelu i'r athrawon a darparu deunyddiau er mwyn gwneud darpariaeth y Gymraeg yn haws iddynt." Cadarnhaodd y swyddog arall: "Yn sicr, rôl modelu yw hi fel bod yr athrawon yn gallu defnyddio'r fethodoleg".

Pan drafodwyd nodweddion eu haddysgeg, cyfeiriodd un swyddog at strwythur brawddeg:

Mae rhaid iddyn nhw ddeall synau'r wyddor wrth ddarllen a strwythur brawddegau - 'pattern, verb, noun, sparkle words', hynny yw, er enghraifft: *dw i'n hoffi chwarae pêl droed, Ble? yn y parc, Pryd? ar nos Fercher, Gyda phwy? gyda fy ffrindiau, wedyn rhoi achos mae'n ac ansoddair ar ddiwedd y frawddeg. Felly'r nod yw bod trefn i'r Gymraeg a'ch bod chi'n dilyn cynllun sy'n adolygu ac ymestyn y plant.*

Cyfeiriodd y swyddog arall at yr un fath o strwythur brawddegol fel rhan o'r addysgeg:

Bydda i'n dechrau'n aml iawn gyda phatrymau ac wedyn dod â'r eirfa i mewn, ond ambell waith bydda i'n cyflwyno'r eirfa yn gyntaf. Gyda chwaraeon, er enghraifft, efallai y byddwn i'n cyflwyno deuddeg math o chwaraeon a drilio'r eirfa ac yna defnyddio'r eirfa gyda'r patrymau er enghraifft, *Dw i'n hoffi chwarae rygbi, Dw i'n mwynhau..., Dw i'n dwlu ar...* Gyda phlant sydd yn hŷn bydda i'n dod â rhesymau i mewn hefyd, er enghraifft, *Dw i'n hoffi chwarae rygbi achos mae'n wych.* Felly geirfa, patrymau a rhesymau, a drilio pob cam o'r patrwm fel bod strwythur a bod yr athrawon yn gwybod sut i ymestyn ar y patrymau.

Fel y crybwyllwyd eisoes, daeth y strwythur hwn i'r amlwg yn ystod y cyfnod arsylwi ar draws yr ysgolion cynradd ac uwchradd; hynny yw, anogwyd y

disgyblion i greu brawddegau megis “Dw i’n hoffi criced achos mae’n wych”.

Defnyddir “achos mae’n” fel enghraifft o ehangu ar frawddeg a chaiff defnyddio berfau megis “mwynhau” a “dwlu ar” eu canmol fel dewis amgen i’r ferf “hoffi”.

### **7.3.3 Meithrin rhuglder yn y Gymraeg**

#### **7.3.3.1 Meithrin rhuglder yn ystod gwersi Cymraeg**

Teimlodd pennaeth adran ysgol achos uwchradd RhCT1 fod y rhaglen Gymraeg I2 yn CA3 yn addas at gynhyrchu siaradwyr yr iaith am fod rhyddid gan athrawon i wneud yr hyn maent yn ei ddewis er mwyn cyrraedd lefelau’r Cwricwlwm Cenedlaethol. Cytunodd athrawes arall yn yr adran fod y rhaglen yn addas at gynhyrchu siaradwyr yr iaith er bod rhaid hefyd rhoi ffocws ar y darllen a’r ysgrifennu oherwydd y lefelu ar ddiwedd CA3. Yn ôl athrawes arall yn yr adran, hoffai dreulio mwy o amser yn gwneud gwaith llafar, ond bod rhaid iddi feddwl am yr arholiadau, a chyfeiriodd at y ffaith fod popeth yn arwain at y TGAU. Dengys ymatebion y tri chyfwelai yn ysgol achos uwchradd RhCT1 ddylanwad asesiadau diwedd y Cyfnod Allweddol ar yr addysgeg.

Trafodwyd gyda chyfweleion ysgol achos uwchradd RhCT1 a oeddent yn teimlo bod pwyslais ar lafaredd yn meithrin rhuglder. Teimlodd pennaeth yr adran fod pwyslais ar lafaredd yn gwneud hynny, yn enwedig ym Mlynnyddoedd 7 ac 8, oherwydd bod yr hyder ganddynt i ddefnyddio’r iaith, hyder sydd yn lleihau wrth iddynt fynd yn hŷn. Teimlodd athrawes arall yr adran fod y disgyblion uchel eu gallu yn rhugl yn y testunau y maent wedi’u hastudio. Dywedodd ymhellach: “...mae’r rhai sy’n frwd ac yn abl iawn yn ieithyddol yn gwneud y cysylltiadau rhwng y patrymau ac yn gallu eu trosglwyddo rhwng y topigau a datblygu arnynt.” Yr hyn sydd yn nodweddiadol o’r dyfyniad uchod yw ei fod yn tynnu

sylw at yr anawsterau mae nifer o disgyblion yn eu cael wrth gymhwyso'r strwythurau iaith at sefyllfa naturiol. Nid yw'r disgyblion yn deall goblygiadau *cyfathrebol* y strwythurau iaith hynny maent yn eu dysgu yn yr ystafell ddosbarth. Trafodir y pwynt hwn ymhellach ym Mhennod 8.

Er mwyn meithrin rhuglder o fewn gwersi Cymraeg I2, cyfeiriodd pennaeth yr adran at sgysiau anffurfiol y mae e'n hoff o'u cynnal gyda'r disgyblion wrth iddynt ddod i mewn i'r dosbarth. Cyfeiriodd un athrawes at ddefnydd yr iaith darged ac athrawes arall at bwyslais y Cwricwlwm Cenedlaethol ar y llafar fel ffyrdd o feithrin rhuglder.

Yn ôl pennaeth adran ysgol achos uwchradd C1, mae'r rhaglen astudio yn addas at gynhyrchu siaradwyr yr iaith oherwydd ei bod yn eang. Gwnaeth pennaeth adran ysgol achos uwchradd RhCT1 bwynt tebyg. Fodd bynnag, cyfeiriodd at niferoedd uchel mewn dosbarthiadau fel rhwystr: "Dysgu iaith yw dysgu iaith ond mae angen grwpiau llai a mwy o amser i gyrraedd y nod, yn enwedig mewn ardaloedd di-Gymraeg." Teimlodd fod y pwyslais ar lafaredd yn CA3 yn gywir er mwyn meithrin rhuglder, ond bod niferoedd dosbarth uchel yn cael effaith negyddol ar yr addysgeg.

Pan ofynnwyd i athrawes arall yr adran a oedd hi'n teimlo bod y rhaglen Gymraeg I2 yn CA3 yn addas at gynhyrchu siaradwyr, atebodd: "Maen nhw'n gallu siarad Cymraeg am y pynciau sy' wedi cael eu dysgu, ond dw i ddim yn credu eu bod nhw'n siaradwyr yr iaith," pwynt tebyg i'r un a wnaeth un o gyfweleion ysgol achos uwchradd RhCT1.

Wrth drafod yr hyn maent yn ei wneud er mwyn datblygu rhuglder mewn gwersi Cymraeg I2, cyfeiriodd pennaeth yr adran at weithgareddau ac adnoddau iaith megis, cardiau darllen; geiriau cwestiwn; gemau bwrdd; helpa drysor, a darllen a deall. Ymdebyga nifer o'r gweithgareddau a drafodir yma i'r gweithgareddau a drafodwyd ym Mhennod 6, gan gofio i gyfanswm o 80.3% o'r gweithgareddau gwmpo i radd 1 Continwmm Cyfathrebol Littlewood yn C1, ac 17.2% i radd 2. Cynrychiola graddau 1 a 2 y continwmm hwnnw weithgareddau nad ydynt yn gyfathrebol. 2.4% yn unig o'r gweithgareddau a gwmpai i radd 3 y continwmm hyd yn oed, sef ymarfer cyfathrebol mewn cyd-destun cul drwy gwestiynau personol neu weithgareddau bwch-gwybodaeth. Mae'r canlyniad hwn yn awgrymu bod y cyfweleion o'r farn bod ymarferion llafar yn datblygu rhuglder mewn modd anochel; hynny yw, bod y weithred o siarad ynddi'i hunan yn datblygu CC y disgyblion.

Er mwyn meithrin rhuglder yn ystod gwersi, dywedodd athrawes yr ysgol uwchradd yn Sir Fynwy ei bod hi'n: "dysgu Cymraeg mewn ffordd hwyl a rhyngweithiol sy'n apelio at ddysgwyr gwahanol". Ni theimlodd fod y Cwricwlwm Cenedlaethol yn ei rhwystro mewn unrhyw ffordd rhag datblygu rhuglder y disgyblion. Cyfeiriodd athrawes yr ysgol uwchradd ym Mhowys at weithgareddau llafar fel ffordd o ddatblygu rhuglder y disgyblion. Dywedodd ei bod hi'n hoff o ddefnyddio mapiau iaith sydd yn helpu'r disgyblion i ehangu ar eu brawddegau er mwyn dringo lefelau'r Cwricwlwm Cenedlaethol. Yn debyg i gyfweleion ysgolion achos uwchradd RhCT1 a C1, cyfeiriodd cyfweleion yr ysgol uwchradd a gyfranogodd yn Sir Gaerfyrddin at ddefnydd o'r iaith darged a gweithgareddau llafar fel strategaethau dysgu i ddatblygu rhuglder o fewn gwersi.

Wrth fynegi ei barn ynglŷn ag addasrwydd y rhaglen Gymraeg I2 yn CA2 at gynhyrchu siaradwyr yr iaith, ymatebodd athrawes Blwyddyn 6 RhCT2 fel a ganlyn:

It's all very much rehearsed. We've done moderation exercises with the cluster of schools and it never feels like a natural situation. I understand the learning of patterns is important and needs to be repetitive but it does become very robotic I feel. That's why it doesn't naturally lend itself well to the playground because it's very structured. Although they need the patterns and vocabulary, I feel it becomes quite rigid, and they can only say certain sentences. We also find that when we introduce a new sentence pattern, they forget the previous one, so there needs to be a lot of revisiting and relearning. Certain things come naturally, such as doing the register and prayers and phrases during assembly, but again, it's very structured in that it's done in a certain place. They don't often realise what's being said if it's out of context.

Unwaith eto, dengys y dyfyniad uchod natur strwythurol y gwersi Cymraeg I2 a arsylwyd ac, o ganlyniad, yr anhawster y mae'r disgyblion yn ei wynebu wrth drosglwyddo'r hyn maent yn ei ddysgu o fewn yr ystafell ddosbarth i sefyllfa naturiol. Amlyga'r dyfyniad hefyd y modd ymadroddol y caiff yr iaith ei defnyddio ar draws yr ysgol nad ydyw ychwaith yn hwyluso defnydd ymarferol yr iaith. Pan ofynnwyd i'r athrawes a oedd hi'n teimlo bod ffocws ar y llafaredd yn meithrin rhuglder, dywedodd: "Maybe it's changed for the better with the shift towards oracy, so it's more conversational. It's hard to make sure it doesn't become too much like a rote learning exercise."

Teimlodd athrawes Blwyddyn 6 ysgol achos gynradd C2, er bod 70% o lefel y pwnc yn seiliedig ar lafaredd, nad yw athrawon mewn gwirionedd yn treulio digon o amser yn cyflawni gweithgareddau llafar, ond cyfeiriodd at y ffaith bod rheoli gweithgareddau llafar gyda niferoedd dosbarth uchel yn her. Mynegodd Cydlynnydd y Gymraeg yn ysgol achos gynradd C2 at ddiffyg amser i'r pwnc er ei bod hi'n teimlo bod y rhaglen ei hunan a'i thopigau perthnasol yn addas at gynhyrchu siaradwyr. Cyfeiriodd y ddwy athrawes at gemau iaith a sesiwn o



ddeng munud bob dydd yn seiliedig ar ymarfer ymadrodd penodol fel strategaethau o feithrin rhuglder o fewn gwersi. Sylwer, unwaith eto, bod sesiwn llafar o ddeng munud yn seiliedig ar feistroli strwythur iaith yn cael ei ystyried fel strategaeth i feithrin rhuglder.

Teimlodd athrawes Blwyddyn 6 yr ysgol gynradd yn Sir Fynwy fod y continwmm ieithyddol yn meithrin rhuglder oherwydd ei natur adeiladol. Rhoddodd yr athrawes yr enghraifft ganlynol o ddatblygiad iaith y continwmm:

The same patterns will be re-introduced and extended as the children go further up the school. For example, further down the school they may use *mae'n boeth*, *mae'n oer*, then further up the school they'll introduce a question, and then in year 5 and 6 they'll do the past tense.

Thema a ddaeth yn amlwg yn y nodiadau maes ansoddol oedd y modd y byddai strwythur megis “mae hi'n braf” yn datblygu i “roedd hi'n braf” a “bydd hi'n braf” fel enghreifftiau o ddefnyddio'r presennol, y gorffennol a'r dyfodol. Gwelir, unwaith eto, y modd tocynistaidd o gyflwyno iaith er mwyn ‘ticio bocsys’ yn seiliedig ar lefelau'r Cwricwlwm Cenedlaethol. Cwyd eto'r pwynt ynglŷn â'r effaith y mae asesiadau ar ddiwedd CA2 a CA3 yn ei gael ar yr addysgeg Gymraeg I2.

### **7.3.3.2 Meithrin rhuglder ar draws yr ysgol**

Mynnodd y tri chyfwelai yn ysgol achos uwchradd RhCT1 fod yr ysgol ar y cyfan yn gefnogol o'r Gymraeg. Cyfeiriwyd at sesiynau hyfforddiant athrawon; systemau gwobrwyo defnydd y Gymraeg; ‘iaith achlysurol’ ar draws yr ysgol; arwyddion ac arddangosfeydd Cymraeg; triapiau i Langrannog ac eisteddfodau fel ffyrdd o ddatblygu'r Gymraeg ar draws yr ysgol. Teimlodd dau allan o'r tri chyfwelai y dymument dreulio mwy o amser yn meithrin hunaniaeth Gymreig y

disgyblion pe bai'r amser ganddynt. Er mwyn datblygu'r Gymraeg ar draws yr ysgol, soniodd cyfweleion ysgol achos uwchradd C1 am strategaethau megis, 'iaith achlysurol'; clybiau Cymraeg; siaradwyr allanol, a meithrin cyswllt â'r ysgol uwchradd Gymraeg leol.

Rhestrodd yr ysgolion uwchradd atodol strategaethau tebyg i ddatblygu'r Gymraeg gan gynnwys, clybiau; tripiâu; 'iaith achlysurol', eisteddfodau, a dathliadau megis Gŵyl Ddewi a Santes Dwynwen. Cyfeiriodd cyfweleion yr ysgol uwchradd ym Mhowys a Sir Fynwy at y ffaith mai yn yr ysgol yn unig mae'r plant yn defnyddio a chlywed y Gymraeg oherwydd natur ddemograffaid ac ieithyddol yr ardal.

Soniodd y ddau gyfweilai yn ysgol achos gynradd C2 am strategaethau megis defnyddio'r Gymraeg am 10 munud bob diwrnod yn ogystal â'r wers Gymraeg. Anogwyd gwneud defnydd o 'iaith achlysurol' ar draws yr ysgol gan aelodau staff a disgyblion, a chyflwynwyd ymadrodd bob wythnos i'w defnyddio lle bo'n bosib. Soniwyd hefyd am lyfryn o'r enw *Ar yr Iard* a oedd yn cynnwys syniadau am gemau cyfrwng-Cymraeg y gallai'r disgyblion eu chwarae ar yr iard. Fodd bynnag, yn ôl athrawes Blwyddyn 6, ers cyflwyniad y fframwaith llythrennedd a rhifedd, roedd y strategaethau hyn wedi darford i raddau oherwydd pwysau gwaith. Trafododd athrawes Blwyddyn 6 ysgol achos gynradd RhCT2 strategaethau megis, gweithgareddau'r Urdd, sylw i'r Cwricwlwm Cymreig er mwyn meithrin hunaniaeth ddiwylliannol, a gwasanaethau Cymraeg. Cyfeiriodd athrawes Blwyddyn 6 yr ysgol gynradd yn Sir Fynwy at strategaethau tebyg i ysgolion achos cynradd C2 a RhCT2 yn ogystal â hyfforddiant staff, clwb Cymraeg a system gwobrwyo er mwyn annog disgyblion i ddefnyddio'r iaith.

Beth bynnag, ni soniodd un o'r cyfweleion cynradd at enghraifft o ddysgu'r Gymraeg trwy gynnwys pynciol, sef, fel y soniwyd ym Mhennod 1, dull y mae LIC (2009a) yn ei argymhell. Cyfaddefodd un o Swyddogion y Gymraeg mewn Addysg nad oes fawr o dystiolaeth bod Dysgu Iaith trwy Gynnwys Pynciol yn digwydd ar hyn o bryd, ond maentumiodd fod defnydd 'iaith achlysurol' yn gam i'r cyfeiriad cywir.

#### **7.4 Crynodeb o'r bennod**

Amlygodd canlyniadau'r cyfweiliadau lled-strwythuredig fod niferoedd dosbarth uchel yr ysgolion uwchradd, safon iaith athrawon cynradd, a diffyg dilyniant rhwng CA2 a CA3 yn effeithio'n negyddol ar y ddarpariaeth Gymraeg yn yr ysgolion cyfranogol. Defnyddiwyd maes llafur iaith-gyfeiriedig graddedig i addysgu'r Gymraeg ar draws yr ysgolion hynny yn seiliedig ar gyflwyno strwythurau iaith trwy gyfrwng topigau/themâu. Law yn llaw â'r maes llafur iaith-gyfeiriedig graddedig, daeth set o weithdrefnau dosbarth i'r amlwg a oedd yn cyseinio ag egwyddorion y Dull Strwythurol-Llafar-Sefyllfaol (gweler 2.3.4 am drafodaeth ar y dull hwnnw). Yn sicr, gellid haeru bod elfen o'r gylchred PPP a drafodwyd eisoes (2.3.4) yn nodwedd amlwg o'r ymarferion llafar; hynny yw, cyfnod llafar o *gyflwyno*, *ymarfer* a *chynhyrchu* strwythurau iaith. Fodd bynnag, daeth nodweddion gwersi sydd yn cyd-fynd â damcaniaeth ddysgu Luniadaeth i'r amlwg hefyd. Er enghraifft, y model PAR (Presentation-Apply-Review) a dysgu cydweithredol drwy 'Think, Pair Share', hunan asesu ac asesu cyfoedion. Nodwedd amlwg arall o wersi yn ôl canlyniadau'r cyfweiliadau oedd ymarferion llafar trwy gyfrwng gemau iaith. Amlygodd disgrifiadau'r cyfweleion o'r gemau iaith roeddent yn hoff o'u gosod mai ymarferion strwythur oeddent yn y bôn a gyflwynwyd trwy gyfrwng gemau er mwyn cadw diddordeb y disgyblion.

Amlygodd data'r cyfweiliadau (wedi'u cefnogi gan ganlyniadau cynllun COLT a Chontinwmm Cyfathrebol Littlewood) egwyddorion dysgu I2 yn seiliedig ar y cyrchddull strwythurol, law yn llaw ag egwyddorion dysgu y gellid eu priodoli i egwyddorion Lluniadaeth a drafodwyd ym Mhennod 2.

Dengys canlyniadau Continwmm Cyfathrebol Littlewood (2004) mai natur gyfathrebol isel ar y cyfan a berthynai i'r gwersi Cymraeg I2 a arsylwyd. Roedd ymarferion llafar mecanyddol a thrafodaethol, gyda phwyslais ar ffurfio ystod gyfyng o strwythurau cywir, yn nodwedd amlwg o'r gwersi. Fodd bynnag, wrth drafod dulliau o feithrin rhuglder yn ystod gwersi Cymraeg, cyfeiriodd yr athrawon at yr union weithgareddau llafar hynny. Ymddengys fod gan athrawon ganfyddiadau bod y gweithgareddau llafar hyn yn datblygu rhuglder y disgyblion mewn modd anochel.

Dengys canlyniadau'r cyfweiliadau y modd y defnyddiodd yr ysgolion achos a'r ysgolion atodol strategaethau tebyg i ddatblygu'r Gymraeg ar draws yr ysgol, gan gynnwys, 'iaith achlysurol'; dathliadau; eisteddfodau; tripiâu a gweithgareddau'r Urdd. Trafododd ysgol achos gynradd C2 a'r ysgol gynradd a gyfranogodd yn Sir Fynwy hefyd strategaethau megis sesiwn deng munud bob diwrnod er mwyn meithrin rhuglder. Fodd bynnag, ni chrybwyllwyd unrhyw enghraifft o ddysgu'r Gymraeg trwy gynnwys pynciol nac unrhyw fwriad i ystyried gwneud hynny.

## **Pennod 8: Casgliad ac Argymhellion**

### **8.1 Cyflwyniad i'r bennod**

Cyfeiriwyd ym Mhennod 1 at y ffaith mai diben yr astudiaeth hon oedd ymchwilio i'r ddarpariaeth Gymraeg yng Nghyfnodau Allweddol 2 a 3 (Blynyddoedd 6 a 7) mewn ysgolion cynradd ac uwchradd cyfrwng-Saesneg er mwyn mesur i ba raddau y gall gynhyrchu siaradwyr yr iaith. Wrth ystyried y cwricwlwm newydd arfaethedig a gaiff ei weithredu o fis Medi 2018, roedd diddordeb gan yr ymchwilydd mewn dirnad beth yw hyd a lled y newidiadau sydd eu heisiau ar lawr yr ystafell ddosbarth er mwyn sicrhau nad yw'r un ddarpariaeth Gymraeg yn parhau o dan gyfundrefn 'ddiwygiedig'.

Arsylwyd cyfanswm o 50 gwern Gymraeg I2 gan gynnwys 40 gwern yn y pedair ysgol achos, sef dwy ysgol uwchradd a dwy ysgol gynradd a fwydai'r ysgolion hynny o fewn siroedd Caerdydd a Rhondda Cynon Taf. Yn ogystal â'r ysgolion achos hynny, arsylwyd 10 wers Gymraeg I2 mewn ysgolion cynradd ac uwchradd a berthynai i'r un categori cyfrwng-Cymraeg yn awdurdodau lleol Caerfyrddin, Mynwy a Phowys, a dwy wers gan Swyddogion y Gymraeg mewn Addysg yn yr ysgolion achos cynradd yn Nghaerdydd a Rhondda Cynon Taf.

Defnyddwyd dulliau ymchwil meintiol ac ansoddol i gasglu data a chynllun COLT, sef cynllun arsylwi meintiol i gynhyrchu data ystadegol yn seiliedig ar arsylwi dosbarth. Yn ogystal, gan ddefnyddio data cynlluniau COLT a nodiadau maes ansoddol, aethpwyd ati i ffurfio Teipoleg o weithgareddau gwernsi Cymraeg ail iaith (Atodiad 6) a ddadansoddwyd drwy ddefnyddio Continwmm Cyfathrebol Littlewood (2004), continwmm a ddefnyddiwyd er mwyn

gwahaniaethu rhwng ymarferion *ffurf-ganolbwyntiedig* a *thasgau cyfathrebol* i fesur natur gyfathrebol gweithgareddau dosbarth. Yn ogystal â'r gwaith arsylwi, cynhaliwyd deunaw cyfweliad lled-strwythuredig â'r athrawon a arsylwyd. I gefnogi'r canlyniadau, defnyddiwyd data nodiadau maes ansoddol ar ffurf disgrifiadau manwl o wersi ynghyd â sylwadau personol a ddadansoddwyd wrth i'r gwaith maes fynd ei flaen.

Nid diben y gwaith ymchwil hwn oedd cyffredinoli i'r boblogaeth darged; hynny yw, ysgolion cynradd ac uwchradd ar draws Cymru sydd yn cwmpo i'r categori 'Saesneg yn bennaf' ar sail diffiniadau LIC (2007) o ysgolion yn ôl eu darpariaeth gyfrwng-Cymraeg. Fel y soniwyd ym Mhennod 3, defnyddiwyd astudiaeth-achos *gyfunol* ynghyd â gwersi cadarnhaol mewn ysgolion atodol er mwyn datblygu darlun mwy manwl o'r ddarpariaeth Gymraeg mewn ysgolion 'Saesneg yn bennaf' yn hytrach na bod yn gyfyng i un astudiaeth-achos benodol. Yr hyn a darodd yn ddiddorol trwy gydol y gwaith maes oedd nodweddion tebyg yr addysgeg a fabwysiadwyd ar draws yr ysgolion a'r ddau sector. Caniataodd y canlyniadau i'r ymchwilydd gyffredinoli i'r ysgolion hynny a gyfranogodd yn yr astudiaeth a gwneud casgliadau a fydd yn berthnasol i ysgolion cyfrwng-Saesneg eraill yn ogystal â rhanddeiliaid eraill y maes dysgu ac addysgu Cymraeg I2 yn unol ag argymhellion Bassegy (1984) a drafodwyd ym Mhennod 3.

## **8.2 Cyfyngiadau'r ymchwil**

### **Derbyn caniatâd**

Fel y soniwyd ym Mhennod 3, bu derbyn caniatâd gan yr ysgolion i gyfranogi yn y gwaith ymchwil yn faen tramgwydd sylweddol i'r ymchwilydd. Cysylltwyd ag ysgolion uwchradd ac ysgolion cynradd cyfrwng-Saesneg ar draws awdurdodau

Ileol Caerdydd, Rhondda Cynon Taf, Merthyr, Mynwy, Caerfyrddin, Abertawe, Nedd Port Talbot, Pen-y-bont, Bro Morgannwg, Caerffili, Blaenau Gwent, Torfaen a Chasnewydd. Yr ysgolion a gyfranogodd yn y diwedd oedd yr unig ysgolion i ymateb i gais yr ymchwilydd. Dymuna'r ymchwilydd fod wedi derbyn caniatâd mwy o ysgolion atodol er mwyn ennill darlun manylach o'r ddarpariaeth ar draws awdurdodau lleol eraill. Fodd bynnag, nid oedd hynny'n bosibl oherwydd goblygiadau ymarferol a chyfyngiadau amser oblegid yr anawsterau a wynebwyd fel ymchwilydd unigol wrth geisio derbyn ymateb ysgolion.

### **Rhan B cynllun COLT**

Fel y soniwyd ym Mhennod 3, hoffai'r ymchwilydd fod wedi defnyddio Rhan B cynllun COLT sydd yn nodweddu trafodion llafar rhwng yr athro/athrawes a'r dysgwyr er mwyn asesu cyfeiriadedd cyfathrebol y gweithgareddau. Fodd bynnag, er mwyn gwneud hyn byddai'n rhaid i'r ymchwilydd fod wedi derbyn caniatâd gan bob rhiant a disgybl er mwyn recordio gwersi ac, yn anffodus, darganfuwyd yn ystod y cyfnod arsylwi rhagarweiniol a pheilota cynllun COLT na fyddai hynny'n bosib. Anfonwyd llythyron adref gyda phob disgybl dosbarth Blwyddyn 7 mewn un ysgol yn gofyn am ganiatâd i recordio gwers. Fodd bynnag, gwrthododd nifer bach o rieni ac, o ganlyniad, ni fu'n bosibl gwneud hynny.

### **8.3 Casgliadau**

Fel y soniwyd ar ddechrau'r bennod hon, diben yr astudiaeth oedd ymchwilio'r ddarpariaeth Gymraeg mewn ysgolion cynradd ac uwchradd cyfrwng-Saesneg er mwyn dirnad i ba raddau y gall gynhyrchu siaradwyr yr iaith. Er mwyn cyflawni'r amcan hwnnw, gosodwyd amcanion pellach gyda'r bwriad o ateb

pedwar cwestiwn ymchwil. Trafodir isod gasgliadau'r astudiaeth mewn perthynas â'r cwestiynau hynny.

### **8.3.1 Cwestiwn ymchwil 1: I ba raddau mae'r addysgeg a fabwysiedir ar gyfer y rhaglen Gymraeg ail iaith yn ymgorffori egwyddorion addysgu ail iaith sydd yn seiliedig ar ddatblygu Cymhwysedd Cyfathrebol y disgyblion?**

Dengys y canlyniadau i'r disgyblion dreulio ar gyfartaledd 44.5% o'r amser yn rhyngweithio fel dosbarth o dan arweiniad yr athro/athrawes, neu 50.2% drwy gynnwys yr is-gategori *Ar y Cyd* a'r adegau pan oedd disgyblion yn rhyngweithio fel dosbarth cyfan yn gyfochrog â nodwedd arall y categori hwnnw. Yn ogystal â hynny, treuliodd y disgyblion ar gyfartaledd 25.7% o'r amser yn cyflawni gwaith *unigol*.

Fel y trafodwyd ym Mhennod 2, gwelwyd symudiad dros y deugain mlynedd diwethaf yn y maes dysgu o Ymddygiadaeth yn seiliedig ar ddysgu trwy ymateb cyflyredig i Luniadaeth a dysgu trwy brofiadau. Dywed Jacobs a Farrell (2001) mai un o brif elfennau'r symudiad yw pwysigrwydd rôl y dysgwr a dysgu dysgwr-ganolog. Yn ogystal â Jacobs a Farrell (2001), cyfeiria un o strategaethau micro Kumaravadivelu (1994; 2006), ac un o egwyddorion Cyrchddull Cyfathrebol cyfredol Richards (2006) at bwysigrwydd ymreolaeth y dysgwr. Ymhell o fod yn unigryw i'r maes dysgu l2, mae cysyniad ymreolaeth y dysgwr wedi datblygu cryn fomentwm ar draws y byd addysg ac yn dal cysylltiadau cryf â damcaniaethau Cymdeithasol-Ddiwylliannol a Lluniadaeth.

Anogir gwaith grŵp a gwaith pâr er mwyn rhoi cyfleodd i'r disgyblion ddatblygu eu CC drwy ryngweithio ystyrlon. Dadleuir bod gwaith grŵp yn rhoi'r cyfle i'r disgyblion ddefnyddio'r iaith darged yn ddilys ac yn ddigymell yn hytrach na



chynnig ymatebion byr i gwestiynau caeëdig yr athro/athrawes, pwynt a wna

Spada a Fröhlich (1995, t. 15):

In the literature on communicative language teaching, group work is considered to be essential in the development of communicative competence. In group work, learners are encouraged to 'negotiate meaning', to use a greater variety of linguistic forms and functions and to develop overall fluency skills. This contrasts with teacher-centred instruction which may restrict learners in their use of language and their opportunities to engage in more than a few words. In teacher-centred classes, learners tend to spend more time responding to the teacher's questions and rarely initiate discourse. Since group work is more likely to focus on the expression and negotiation of meaning and less likely to focus on accuracy of utterances, classes which engage learners in more group work are often described as being more communicatively orientated (Spada a Fröhlich, 1995, t. 15).

Cydnabyddir bod ffactorau megis rheoli disgyblaeth, tuedd y disgyblion i droi at eu mamiaith, lefel sŵn, diffyg cyfraniad gan ambell unigolyn a diffyg lle yn y dosbarth yn gallu bod yn rhwystrau i waith grŵp. Rhaid hefyd cydnabod i ganlyniadau'r cyfweiliadau ddangos bod niferoedd dosbarth uchel yn rhwystr yn narpariaeth Gymraeg yr ysgolion uwchradd, yn enwedig wrth reoli tasgau llafar. Fodd bynnag, nid yw canlyniadau'r gwaith ymchwil hwn chwaith yn tystiolaethu i addysgeg sydd yn anelu at ddatblygu CC disgyblion drwy gynnig cyfleoedd digonol iddynt ryngweithio a chyfathrebu. Addysgeg athro-ganolog a arsylwyd ar draws yr ysgolion, nodwedd sydd â goblygiadau i feysydd eraill yr addysgeg. Arweinia'r pwynt hwn y drafodaeth at *gynnwys* yr iaith a gyflwynwyd yn ystod y gwersi a arsylwyd.

Tueddodd gweithgareddau symud o ymarferion mecanyddol ffurf-ganolbwyntiedig (29%) i ymarferion a oedd yn ymarfer strwythur(au) yr iaith darged mewn cyd-destun cul (51.9%). Treuliwyd cyn lleied â 6.5% o'r amser ar gyfartaledd ar weithgareddau a ganolbwyntiai ar ystyr. Treuliodd ysgol achos gynradd C2 gyfanswm o 16.8% o'r amser ar weithgareddau oedd â ffocws ar

ystyr, canran lawer uwch na'r ysgolion eraill. Dengys canlyniadau cynllun COLT a'r nodiadau maes ansoddol fod unrhyw bwyslais ar gyfathrebu ystyrion drwy ryngweithio a defnyddio strwythurau iaith mewn modd integredig a digymell yn absennol yn gyffredinol yn y gwersi a arsylwyd. Un o dybiaethau craidd y Cyrchddull Cyfathrebol cyfredol (yn seiliedig ar ddatblygu CC y dysgwyr) yn ôl Richards (2006, t. 22) yw hyn: "Second language learning is facilitated when learners are engaged in interaction and meaningful communication." Fodd bynnag, ar ddefnyddio'r strwythurau targed yn gywir oedd pwyslais y gweithgareddau a arsylwyd ac nid ar gyfathrebu'n ystyrion. Tueddodd gweithgareddau a oedd â ffocws ar ystyr fod yn weithgareddau â lefel isel o ryngweithio a chyfathrebu rhwng y disgyblion, megis gweithgareddau darllen a deall.

Cytunir yn eang erbyn heddiw (Jacobs a Farrell, 2001; Kumaravadivelu, 2006; Brown, 2007a, Richards, 2006; Dörnyei, 2009) y dylai disgyblion dderbyn cyfleoedd i ryngweithio'n ystyrion. Trafoda Brown (2007a, tt. 56-57) egwyddorion dysgu I2 gan gynnwys "automaticity" a "meaningful language". Argymhella Brown (2007a, t. 56): "a timely movement of the control of a few language forms into the automatic processing of a relatively unlimited number of language forms" er mwyn hwyluso meistrolaeth ar yr iaith darged. Fodd bynnag, yn anaml iawn y rhoddwyd cyfleoedd i'r disgyblion ddefnyddio strwythurau iaith mewn modd integredig fel yr argymhella Brown (2007a).

Fel y soniwyd ym Mhennod 1, rhaid tanlinellu nad bwriad y gwaith ymchwil hwn yw cymeradwyo addysgeg a bwysleisia ffocws ar *ystyr* yn lle *ffurf* neu *rhuglder* yn lle *gywirdeb* mwy na chymeradwyir addysgeg sydd yn pwysleisio ffocws ar

*ffurf* yn lle *ystyr* neu *gywirdeb* yn lle *rhuglder*. Fel y trafodwyd ym Mhennod 2, ni ellir amau llwyddiant rhaglenni trochi i gynhyrchu siaradwyr yr iaith. Eto i gyd, cydnabyddir bod gwendidau amlwg yng nghymhwysedd gramadegol plant trochi (Hickey, 2001; Johnstone, 2007; Baker, 2011). Yn yr un modd, gellid dadlau bod rhaglenni Cymraeg I2 priflif yn datblygu dealltwriaeth *fetaieithyddol* y disgyblion. Fodd bynnag, aflwyddiant y disgyblion i drosglwyddo'r ddealltwriaeth honno i ddefnydd *ymarferol* sydd wrth sail yr astudiaeth hon. O ganlyniad, dadleuir bod rhaglen sydd yn cyfuno ffocws ar *ffurf ac ystyr, cywirdeb* a *rhuglder* yn angenrheidiol er mwyn datblygu CC disgyblion. Dywed Dörnyei (2009, t. 41): "An important hallmark of good teaching is finding the optimal balance between meaning-based and form-focused activities in the dynamic classroom context."

Yn naturiol, mae natur athro-ganolog y gwersi a arsylwyd a defnydd cyfyngedig yr iaith darged a drafodwyd uchod yn amlygu rheolaeth yr athro/athrawes dros ddefnydd iaith y disgyblion yn ystod gwersi. Amlygodd canlyniadau cynllun COLT mai'r athro/athrawes neu destun (deunydd) a reolodd ddefnydd iaith y disgyblion am 59.4% o'r amser ar gyfartaledd. Am 40.6% o'r amser, gwelwyd bod ychydig o reolaeth gan y disgyblion eu hunain i gynnig ymatebion personol cyfyng i gwestiynau a osododd yr athro/athrawes. Bu rheolaeth yr athro/athrawes dros ddefnydd iaith y disgyblion yn nodwedd amlwg o'r gwersi a arsylwyd oblegid natur strwythurol a thrafodaethol yr addysgeg yn seiliedig ar faes llafur iaith-gyfeiriedig. Dengys y dyfyniad isod gan Callaghan (1998, t. 7) reolaeth maes llafur iaith-gyfeiriedig dros ddefnydd iaith disgyblion:

...it seems to me that it does not matter if you design language course books around grammar, topics, or notions and functions when the underlying principle is one of a linear progression, the effect on the learner is to instil the sentiment

that the teacher is always one step ahead of the pupil; and thus always pushing, demanding a little bit more - more than the pupil wants to give (Callaghan, 1998, t. 7).

Edrychir ymhellach ar oblygiadau maes llafur i ddefnydd iaith y disgyblion yn ddiweddarach yn y bennod hon.

Dengys canlyniadau cynllun COLT (wedi'u cefnogi gan y nodiadau maes ansoddol) fod gwaith llafar yn digwydd o dan arweiniad yr athro/athrawes a bod gwaith annibynnol heb gyfarwyddyd yr athro yn tueddu i fod yn seiliedig ar gyflawni gweithgareddau â lefel isel o ryngweithio, megis gwaith ysgrifenedig unigol. Ni chafwyd *unrhyw* dystiolaeth o ddisgyblion yn cychwyn a chynnal sgwrs ddilys. Amlyga'r canlyniad hwn, unwaith eto, natur athro-ganolog yr addysgeg a rheolaeth yr athro/athrawes dros ddefnydd iaith y disgyblion.

Adlewyrcha'r deunyddiau a ddefnyddiwyd yn ystod y gwersi a arsylwyd mai mewnbwn cyfyngedig a gyflwynwyd i'r disgyblion yn seiliedig ar eirfa ac ystod gyfyng o strwythurau iaith gan ddangos, unwaith eto, y rheolaeth sydd gan y fath fewnbwn ar ddefnydd iaith y disgyblion. Roedd defnydd o ddeunyddiau â thestun lleiafsymiol (Atodiad 19) (hynny yw, mewnbwn cyfyngedig yn seiliedig ar eirfa a strwythurau iaith annibynnol wedi'u paratoi gan athrawon Cymraeg I2) yn nodwedd amlwg iawn o'r gwersi a arsylwyd. Gwelwyd ychydig o amrywiaeth rhwng yr ysgolion gydag ysgolion achos RhCT yn defnyddio deunyddiau lleiafsymiol am ganran uwch o'r amser a arsylwyd nag ysgolion achos Caerdydd. Er hynny, defnyddwyd deunyddiau lleiafsymiol am dros 50% o'r amser ar draws y pedair ysgol achos a'r gwersi cadarnhaol. O ganlyniad, roedd sylw i ddiwylliant a defnydd naturiol yr iaith darged trwy gyfrwng deunyddiau yn absennol ar y cyfan ynghyd â defnydd o ddeunyddiau Cymraeg I2 cyhoeddedig

a deunyddiau Cymraeg gwreiddiol. Mewn pump yn unig allan o 49 o wersi a arsylwyd y gwelwyd athrawon yn gwneud defnydd o ddeunyddiau gwreiddiol. Yn hytrach, cyflwynwyd deunyddiau gyda mewnbwn syml wedi'i fanipiweiddio a'i reoli i gynnwys strwythurau iaith cyfarwydd a geirfa gysylltiedig er mwyn sicrhau bod y disgyblion yn deall y testun air am air. Mae disgrifiad Kumaravadivelu (2006, t. 58) o'r addysgeg *iaith-gyfeiriedig* a oedd yn perthyn i'r Cyrchddull Strwythurol yn taro cloch â'r hyn a arsylwyd; dywed:

...manipulating language input meant selecting grammatical features, sequencing them in some fashion, making them salient for the learner through a predominantly **teacher-centered, metalinguistic, decontextualized** instruction involving **explicit pattern practice** and explicit error correction. The learner was expected to observe the grammatical input, examine it, analyze it, imitate it, practice it, internalize it, use it. But, it became increasingly clear that confining the learner to an exclusively **product-orientated, form-based language input** not only **distorted the nature of the target language exposed to the learner** but also decreased the learner's potential to develop appropriate language knowledge/ability (Kumaravadivelu, 2006, t. 58 *pwyslais wedi'i ychwanegu*).

Awgrymir bod nifer o'r nodweddion a drafoda Kumaravadivelu (2006), yn enwedig y rhai sydd wedi'u pwysleisio yn y dyfyniad uchod, yn cyseinio â'r hyn a arsylwyd. Cyfeiriwyd ym Mhennod 7 at strwythur y frawddeg: "*Rydw i'n hoffi/mwynhau/dwlu ar....achos mae'n...*" a ddaeth yn thema amlwg yn y nodiadau maes ansoddol a'r cyfweiliadau. Dadleuir bod y fath fewnbwn yn camgynrychioli natur yr iaith darged fel y trafoda Kumaravadivelu (2006) uchod; hynny yw, bod yr iaith a gyflwynir i'r disgyblion yn amherthnasol i'w hanghenion cyfathrebol y tu hwnt i'r ystafell ddosbarth. Golygodd gor-ddefnyddio deunyddiau lleiafsymiol nad oedd y disgyblion yn cael profiad o fodlau dilys yr iaith darged na iaith fformiwlraig.

Wrth drafod hyn, dywed Lightbown a Spada (2006, t. 191): "...given a meaningful context, learners can comprehend the general meaning of oral or written texts that contain vocabulary and structures they have not 'mastered'...."

Cyfeiriwyd ym Mhennod 2 at Ddamcaniaeth Fewnbwn Krashen (1982).

Maentumia Krashen y dylai dysgwyr dderbyn mewnbwn sydd gam yn anoddach yn ramadegol na safon ieithyddol gyfredol y dysgwr er mwyn hyrwyddo

caffaeliad yn yr iaith (gweler 2.3.5 am drafodaeth bellach). Heblaw hynny,

dywed Lightbown a Spada (2006, t. 191): "We should remember that learners who successfully acquire a second language outside classrooms certainly are exposed to a great variety of forms and structures they have not mastered."

Mae'r pwynt hwn yn wir am raglenni trochi. Dadleuir, felly, na wnaethpwyd

defnydd digonol o ddeunyddiau gwreiddiol I2 a deunyddiau gwreiddiol I1

oherwydd natur strwythurol yr addysgeg yn seiliedig ar fewnbwn cyfyngedig.

Ystyrier y testun enghreifftiol isod o lyfryn gwaith un o'r ysgolion achos

uwchradd:

Geraint ydw i ac rydw i'n hoffi gwneud llawer o bethau. Rydw i'n mwynhau darllen, gwyllo'r teledu a gwrando ar ganu pop. Mae'n gas gyda fi chwarae gemau bwrdd a siopa – ych a fi! Rydw i wrth fy modd yn chwarae pêl-droed a rygbi ac rydw i'n hoffi gwyllo pêl-droed Americanaidd ar y teledu.

Mae Dad yn hoffi mynd i'r sinema, chwarae cardiau, a gwyllo pêl-droed. Mae mam yn mwynhau siopa, gwrando ar y radio, darllen nofelau a chwarae tennis. Mae hi'n chwarae gyda Modryb Marge (ei chwaer) bob nos Lun.

Dydy fy mrawd, Dafydd, ddim yn hoffi darllen – mae e'n hoffi gwyllo'r teledu ac mae e'n dwli ar chwarae ar y cyfrifiadur.

Mae fy chwaer, Menna, yn casáu gemau bwrdd, ond mae hi'n dwli ar fynd i'r disgo bob nos Sadwrn gyda ffrindiau. Mae hi'n hoffi rhedeg traws gwlad ac mae hi yn y tîm yn yr ysgol.

Tasg:

Colour in the following from the paragraph:

- Hobbies in red
- Negative opinions in green
- Positive opinion in blue

- Verbs in orange

Dengys y darn natur fecanyddol ac artiffisial yr iaith a gyflwynid i'r disgyblion dro ar ôl tro trwy gyfrwng gwahanol dopigau ar draws Blynyddoedd 6 a 7. Yn ogystal, dadleuir nad oes gan yr iaith na'r cynnwys unrhyw ffwythiant na diben ystyrlon y tu hwnt i'r ystafell ddosbarth.

Dywed Yr Athro Sioned Davies (LIC, 2013, t. 1) yn ei rhagair i *Un iaith i bawb: adolygiad o Gymraeg ail iaith yng Nghyfnodau Allweddol 3 a 4*:

Profiad diflas dros ben ydyw i lawer iawn ohonynt yn ôl y dystiolaeth - nid ydynt yn gweld y pwnc yn berthnasol nac o unrhyw fudd iddynt. Nid ydynt yn ddigon hyderus i ddefnyddio'r Gymraeg y tu allan i'r dosbarth - yn wir, prin iawn yw'r cyfleoedd i wneud hynny - ac nid oes unrhyw gymhelliad felly i ddysgu'r iaith (LIC, 2013, t. 1).

Gellid dadlau mai natur fecanyddol a thrafodaethol y maes llafur sydd wrth wraidd y diflastod hwnnw y cyfeirir ato yn y dyfyniad uchod. Heblaw hynny, awgrymir nad yw'r iaith na'r testun trafod yn y darn blaenorol o unrhyw berthnasedd ymarferol, diddordeb personol na gwerth diwylliannol i'r disgyblion.

Diau fod cyfathrebu ystyrlon yn digwydd pan fo disgyblion yn trafod testun sydd yn berthnasol, yn bwrpasol a diddorol. Dynoda Kumaravadelu (2006, t. 205) bwysigrwydd gosod mewnbwn ieithyddol mewn cyd-destun:

The features of language as discourse call for contextualization of linguistic input so that learners can benefit from the interactive effects of systemic as well as discursal components of language. Introducing isolated, discrete items will result in pragmatic dissonance, depriving the learner of necessary pragmatic cues and rendering the process of meaning-making harder (Kumaravadelu, 2006, t. 205).

Argymhella Jacobs a Farrell (yn Richards, 2006, t. 24) “a whole-to-part orientation instead of a part-to-whole approach” sydd yn cynnig modelau dilys o’r iaith darged.

I grynhoi, ar sail y dystiolaeth uchod, gellir dadlau nad oedd addysgeg y gwersi a arsylwyd yn addas ar gyfer datblygu CC y disgyblion a chynhyrchu siaradwyr yr iaith. Haerir mai addysgeg athro-ganolog a arsylwyd yn seiliedig ar fewnbwn cyfyngedig ac ymarferion o dan reolaeth gyda diffyg pwyslais ar ddefnydd iaith at ddibenion ystyrlon. Dadansoddir isod natur gyfathrebol gweithgareddau dosbarth y gwersi a arsylwyd.

### 8.3.2 Cwestiwn ymchwil 2: Beth yw natur gyfathrebol gweithgareddau dosbarth?

**Tabl 8.1: Natur gyfathrebol y gwersi a arsylwyd**

	RhCT 1	RhCT2	C1	C2	Ysgolion Atodol
<b>Gradd 1</b> Ymarfer nad ydyw'n gyfathrebol	75.6%	60.8%	80.3%	72.6%	55.7%
<b>Gradd 2</b> Ymarfer cyn-gyfathrebol	9.1%	35.5%	17.2%	14.8%	28.9%
<b>Gradd 3</b> Ymarfer cyfathrebol	15.3%	3.6%	2.4%	5.2%	15.4%
<b>Gradd 4</b> Ymarfer cyfathrebol strwythuredig	0%	0%	0%	7.4%	0%
<b>Gradd 5</b> Ymarfer cyfathrebol dilys	0%	0%	0%	0%	0%

Dengys Tabl 8.1 i dros 50% o weithgareddau ar draws yr ysgolion achos a’r gwersi cadarnhaol berthyn i radd 1 Continwrm Cyfathrebol Littlewood (2004); hynny yw, gweithgareddau nad oeddent yn gyfathrebol. Symudodd gweithgareddau llafar y Deipoleg o weithgareddau gwersi Cymraeg ail iaith o ymarferion mecanyddol yn seiliedig ar ddysgu geirfa neu strwythurau iaith mewn gwagle i weithgareddau bwlch-gwybodaeth, megis holi ac ateb cwestiynau personol.



Unwaith eto, gellir disgrifio'r gweithgareddau hynny y gellid eu hystyried yn 'gyfathrebol' (gradd 3 y continwmm) yn fecanyddol. Tueddodd 'cyfathrebu', megis gweithgareddau chwarae rôl, fod yn drafodaethol, yn seiliedig ar gyfres o gwestiynau caeëdig wedi'u gosod gan yr athro/athrawes; hynny yw, cyfleoedd i gynnig ymatebion cyfyng i gwestiynau gosod drwy ddefnydd iaith ragweladwy yn unig oedd hyd a lled y 'cyfathrebu'. Gwahaniaetha Ellis (2013) rhwng tasgau maes llafur Dysgu I2 yn Seiliedig ar Dasgau a thasgau a geir mewn dulliau mwy traddodiadol yn seiliedig ar y gylchred 'Presentation, Practice, Production' (gweler 2.3.4). Awgryma'r dystiolaeth hon fod eisiau gwell ystyriaeth o gynnwys y gweithgareddau a osodir yn y dosbarth Cymraeg I2. Disgrifia Ellis (2013, t. 5) dasgau sydd yn seiliedig ar ddulliau traddodiadol fel rhai sydd yn "based on a linguistic syllabus: that is, tasks serve as a means of providing opportunities for practising pre-determined linguistic items", pwynt sydd yn cyseinio â'r hyn a arsylwyd yng ngwersi yr ysgolion a gyfranogodd.

Crybwyllwyd yn flaenorol bod yr iaith a gyflwynwyd yn cam-gynrychioli natur yr iaith darged (8.3.1). O ganlyniad, dadleuir nad oedd yr iaith na'r testun trafod ag unrhyw berthnasedd ymarferol, diddordeb personol na gwerth diwylliannol y tu hwnt i'r ystafell ddosbarth. Meddai Salters *et al.* (1995, t. 6) ugain mlynedd yn ôl:

The pendulum has swung from a literary syllabus bearing very little resemblance to every day life to one which is totally utilitarian in nature but still manages to be largely irrelevant to pupils in the secondary sector (Salters *et al.*, 1995, t. 6).

Yn fwy diweddar, wrth drafod manteision rhaglenni CLIL (gweler Pennod 2 am drafodaeth ar CLIL), beirniadodd Coyle (2006) yr un maes llafur a feirniadodd

Salters *et al.* (1995) yn flaenorol. Yn ôl Coyle (2006, t. 1), mae anghenion dysgu pobl ifanc y cyfnod cyfredol "... somewhat at odds with a national curriculum and examination system which promote transactional foreign language topic-based study under the guise of communication." Amlyga Yule (2006, t. 190) ddiflastod ymarfer strwythurau iaith ynysedig: "...isolated practice in drilling language patterns bears no resemblance to the interactional nature of actual spoken language use. Moreover, it can be incredibly boring." Trafoda Kumaravadivelu (1994) sut y dylai dosbarth cyfathrebol hwyluso dehongliad, mynegiant a chyd-drafod ystyr. Dylid annog disgyblion i fynd y tu hwnt i ymarferion strwythur er mwyn cychwyn a chyfranogi mewn cyfathrebu ystyrllon. Fodd bynnag, â Kumaravadivelu (1994) yn ei flaen i hawlio bod y fath ddosbarthiadau mewn realiti yn anghyffredin; pwynt y mae canlyniadau'r gwaith ymchwil hwn yn ei gadarnhau.

Ni chwympodd unrhyw weithgareddau ar draws y pedair ysgol achos na'r gwersi cadarnhaol i radd 5 Continwmm Cyfathrebol Littlewood (2004) (ymarfer cyfathrebol dilys); hynny yw, gweithgareddau a hawliodd lefel uchel o iaith anrhagweladwy ac o natur ddigymell er mwyn meithrin rhuglder a chyflawni nod nad ydyw'n ieithyddol bur. Yn ysgol achos gynradd C2 yn unig yr arsylwyd canran fechan (7.4%) o ymarferion a lwyddodd i gwmpo hyd yn oed i radd 4 y continwmm (ymarfer cyfathrebol strwythuredig). Mae gradd 4 yn seiliedig ar weithgareddau sydd wedi'u cyfeirio at ymarfer iaith gyfarwydd gydag *elfen* o natur ddigymell ac iaith anrhagweladwy.

**Tabl 8.2: Nodweddion ymarferion rhuglder ac ymarferion cywirdeb**  
(Addaswyd o Richards, 2006)

Ymarferion sydd yn canolbwyntio ar ddatblygu rhuglder	Ymarferion sydd yn canolbwyntio ar ddatblygu cywirdeb
1. Adlewyrchu defnydd naturiol yr iaith	1. Adlewyrchu defnydd iaith y dosbarth
2. Canolbwyntio ar gyfathrebu	2. Canolbwyntio ar ffurfio enghreifftiau cywir o'r iaith darged
3. Defnyddio iaith at ddibenion ystyrion	3. Defnyddio iaith y tu fas i gyd-destun
4. Strategaethau cyfathrebu	4. Cynhyrchu ffurfiau iaith cyfyng
5. Cynhyrchu iaith anrhagweladwy	5. Dim pwyslais ar gyfathrebu ystyrion
6. Cysylltu iaith â chyd-destun	6. Rheoli defnydd iaith

Dengys Tabl 8.2 uchod nodweddion gweithgareddau rhuglder ar y naill law a chywirdeb ar y llaw arall. Diau bod nodweddion yr ymarferion sydd yn anelu at ddatblygu cywirdeb yn cyseinio â'r hyn a arsylwyd yn yr ysgolion cyfranogol. Yn anad dim, natur gyfathrebol isel tu hwnt oedd i'r gwersi a arsylwyd. Yn sicr, gellir dadlau bod nodweddion gweithgareddau'r gwersi yn nodweddiadol o'r dull traddodiadol Strwythurol-Llafar-Sefyllfaol gyda'i bwyslais cryf ar y llafar ac ymarfer strwythurau iaith. Trafodwyd ym Mhennod 2 sut, yn ôl Richards a Rodgers (2001, t. 47), mae'r Dull Strwythurol-Llafar-Sefyllfaol yn parhau i fod yn "widely used, though not necessarily widely acknowledged" hyd heddiw. Cydnabu adolygiad LIC (2013, t. 33) fod elfennau o'r Cyrchdull Strwythurol yn parhau i fodoli:

Nid yw Llywodraeth Cymru na'r darparwyr hyfforddiant athrawon yn pennu addysgeg benodedig ar gyfer addysgu Cymraeg ail iaith. Mae'r athroniaeth sylfaenol wedi amrywio dros y blynyddoedd o ddull strwythuredig wedi'i seilio ar ramadeg i ddull mwy cyfathrebol. Erbyn hyn bydd athrawon yn dewis dulliau sy'n cynnwys elfennau o'r naill a'r llall (LIC, 2013, t. 33).

Fel y soniwyd ym Mhennod 1, er mwyn codi safonau iaith disgyblion, dywedwyd dros ddeng mlynedd yn ôl yn *Arolwg o'r Gymraeg fel Ail Iaith yng Nghyfnodau Allweddol 2 a 3 a'r Cyfnod Pontio* (Estyn, 2003, t. 4) bod angen: "gofyn am ymatebion hwy ar lafar gan ddisgyblion a phrofi eu gallu i gymhwyso'r hyn maent wedi'i ddysgu i sefyllfaoedd cyfathrebu naturiol, gan gynnwys gwneud

cyfraniadau digymell ac estynedig.” Awgryma tystiolaeth yr ymchwil hwn fod y pwynt hwn *yr un mor berthnasol heddiw*. Mae consensws cyffredinol yn y maes dysgu ac addysgu I2 sydd yn dadlau nad yw dulliau mwy traddodiadol yn seiliedig ar y Cyrchddull Strwythurol yn datblygu CC disgyblion. Trafodwyd y pwynt hwn ym Mhennod 2. Cyfeiria Prabhu (1987) at y ffaith nad yw gallu'r disgyblion i ffurfio brawddegau cywir yn yr ystafell ddosbarth yn adlewyrchiad teg o'u gallu i'w ffurfio mewn cyd-destun gwahanol nac mewn sefyllfaoedd naturiol, pwynt a wnaethpwyd gan sawl un o'r cyfweleion. Hynny yw, nid yw cyflwyno strwythurau iaith annibynnol yn datblygu meistrolaeth o'r iaith darged yn ei chyfanrwydd.

Cyfeiriwyd ym Mhennod 1 at y ffaith bod adroddiadau gan Estyn (2009; 2010; 2011; 2013; 2014) yn cyfeirio'n gyson at bwysigrwydd datblygu rhuglder disgyblion Cymraeg I2. Fodd bynnag, daw y Cyrchddull Cyfathrebol cyfredol â maen tramgwydd *ymarferol* i athrawon I2, sef, datrys sut mae cymhwysio set o egwyddorion *i'r dosbarth I2?* Gellir deall pam fod elfennau o'r Dull Strwythurol-Llafar-Sefyllfaol wedi goroesi oherwydd eu cymhwysiad a'u cyfleuster *ymarferol* i'r ystafell ddosbarth. Dynoda Brown (2007b, t. 18) y pwynt hwn yn effeithiol:

Indeed, the single greatest challenge in the profession is to move significantly beyond the teaching of rules, patterns, definitions, and other knowledge “about” language to the point that we are teaching our students to communicate genuinely, spontaneously, and meaningfully in the second language (Brown, 2007b, t. 18).

Sefyllfa lawer rwyddach yw dysgu ystod gyfyng o strwythurau iaith a geirfa gysylltiedig na meithrin cyfathrebu ystyrllon a digymell, yn enwedig i'r athrawon hynny nad ydynt yn meddu ar sgiliau cryf yn yr iaith eu hunain.

### 8.3.3 Cwestiwn Ymchwil 3: Pa ffactorau cyd-destunol sydd yn effeithio ar ddarpariaeth y Gymraeg?

#### 8.3.3.1 Niferoedd dosbarth ysgolion uwchradd

Soniodd pob un o'r cyfweleion uwchradd bod rheoli gweithgareddau llafar yn heriol. Heblaw am ysgol uwchradd atodol Caerfyrddin, mynegodd pob un o'r cyfweleion uwchradd fod niferoedd dosbarth uchel yn rhwystro eu darpariaeth bedagogaid yn y gwersi Cymraeg. Ymddengys felly fod i niferoedd dosbarth uchel oblygiadau ymarferol parthed yr addysgeg a bod gwaith llafar yn anodd i'w reoli a'i fonitro. Mae'r dystiolaeth hon yn cynnig rheswm posibl am natur athro-ganolog yr addysgeg yn ogystal â'r ffaith bod rhan fwyaf y gwaith llafar yn digwydd fel dosbarth cyfan o dan arweiniad yr athro/athrawes. Fel y gallem ei ddisgwyl, mae addysgeg athro-ganolog yn hwyluso rheolaeth ar ddosbarthiadau mawr.

Cytuna'r canlyniad hwn â chanlyniadau *Un iaith i bawb: adolygiad o Gymraeg ail iaith yng Nghyfnodau Allweddol 3 a 4* (LIC, 2013). Disgrifia'r adolygiad niferoedd dosbarth uchel fel rhwystr wrth addysgu'r Gymraeg (LIC, 2013, t. 35):

Rhwystro arall wrth addysgu a dysgu Cymraeg yw maint y dosbarthiadau. Dosbarthiadau mawr yw'r norm ac nid yw dosbarthiadau o 30+ yn anghyffredin mewn ysgolion uwchradd. Derbyniodd y Grŵp Adolygu dystiolaeth gan y sector Cymraeg i Oedolion, sy'n ffodus o gael dosbarthiadau llai o ryw 8-12 o ddysgwyr sy'n darparu amgylchedd mwy ffafriol i gaffael iaith (LIC, 2013, t. 35).

Ymhellach, cyfeiria'r adolygiad at rwystro dosbarthiadau mawr wrth gynnal gweithgareddau llafar (LIC, 2013, tt. 35-36):

Mae maint dosbarthiadau yn broblem fawr hefyd pan gynhelir tasgau ac asesiadau llafar. Mae cwblhau asesiadau unigol o bob disgybl mewn dosbarth yn cymryd llawer o amser y gellid ei ddefnyddio ar gyfer addysgu. At hynny, nid oes ffordd ymarferol foddhaol o annog deialog ystyrion ac estynedig yn ystod gwersi mewn dosbarth o 30+ o ddisgyblion. I ddatblygu

sgiliau llafar, mae angen ffyrdd amgen ac arloesol o ymarfer ac annog y defnydd o sgiliau llafar. Mae yna enghreifftiau o'r arfer orau lle y defnyddir cynorthwyr addysgu/cynorthwyr iaith i hwyluso tasgau llafar, ond dim ond mewn lleiafrif o ysgolion y bydd hyn yn digwydd (LIC, 2013, tt. 35-36).

Gall cefnogaeth cynorthwyr dysgu mewn gweithgareddau llafar, fel y crybwyllwyd yn y dyfyniad uchod, sicrhau bod disgyblion yn aros ar dasg ac nad ydynt yn troi at eu mamiaith. Fodd bynnag, nid dosbarthiadau I2 yn unig sydd yn hawlio gwaith grŵp, megis wrth addysgu pynciau eraill yn gyffredinol ac, fel y crybwyllwyd ym Mhennod 2, gall athrawon gael effaith mawr ar gymhelliant disgyblion drwy gyflwyno cynnwys diddorol a phwrpasol sydd yn berthnasol i'w hoedran, a chyd-destun dysgu unigryw. Yn hytrach na gosod tasgau mecanyddol, ail-adroddus, iaith-gyfeiriedig, gallai tasgau mwy ystyrlon, cyfrwng-gyfeiriedig a roddai reolaeth i'r disgyblion dros eu defnydd iaith ysgogi eu cymhelliant hefyd.

### **8.3.3.2 Safon iaith a hyder athrawon cynradd**

Cyfeiriodd pob un o'r cyfweleion cynradd at y ffaith mai safon iaith athrawon ac, o ganlyniad, eu diffyg hyder yw'r rhwystr mwyaf i ddarpariaeth y Gymraeg yn y sector hwnnw. Teimlodd dwy athrawes Blwyddyn 6 yr ysgolion achos cynradd y cyfwelwyd â nhw ac a dderbyniodd gefnogaeth gan Consortiwm Canolbarth y De y dymument gael mwy o hynny. Fodd bynnag, cyfaddefodd y ddau Swyddog Cymraeg a oedd yn rhan o'r consortiwm hwnnw y dymument hwythau hefyd gynnig mwy o gefnogaeth i'r ysgolion. Er hynny, teimlodd athrawes Blwyddyn 6 ysgol gynradd atodol ym Mynwy ei bod hi'n derbyn cefnogaeth arbennig gan Wasanaeth Cyflawni Addysg i Dde Ddwyrain Cymru.

Wrth reswm, caiff safon iaith athrawon cynradd effaith ddylanwadol ar ddatblygiad CC y disgyblion. Crisiala'r dyfyniad isod yn *Adroddiad Blynyddol 2010-2011* Estyn (2010, t. 13) graidd y broblem:

Mae llawer o'r disgyblion yn cychwyn yn dda wrth ddysgu Cymraeg yn y Cyfnod Sylfaen, ond nid ydyn nhw'n datblygu eu medrau Cymraeg yn ddigon da yng nghyfnod allweddol 2. Nid yw'r athrawon yn cynnig digon o gyfleoedd i'r disgyblion yma ddatblygu eu gwybodaeth a'u gallu i ddeall yr iaith. Nid yw eu disgwyliadau o'r hyn y gall y disgyblion ei gyflawni'n ddigon uchel. Y rheswm pennaf am hyn yw nad yw llawer o'r athrawon yn ddigon hyderus ac nid oes ganddyn nhw ddigon o wybodaeth i addysgu'r iaith ar y lefel uchel sy'n briodol (Estyn, 2010, t. 13).

Gwnaed pwynt tebyg mewn adroddiad diweddarach (Estyn, 2012, t. 3):

Yn y mwyafrif o'r ysgolion, mae'r disgyblion yn cychwyn yn dda wrth ddysgu siarad a gwrandao yn Gymraeg. Yn y Cyfnod Sylfaen, mae mwyafrif o'r disgyblion yn gwneud cynnydd da yn ystod sesiynau grŵp cyfan, ac mae ganddyn nhw agwedd gadarnhaol at siarad Cymraeg. Mae'r safonau yng nghyfnod allweddol 2 yn gwella'n araf, ond mewn lleiafrif sylweddol o'r ysgolion, nid yw'r disgyblion yn parhau i ddatblygu eu medrau Cymraeg yn ddigon da. Yn yr ysgolion yma'n aml, nid yw'r athrawon yn neilltuo digon o amser i wella medrau Cymraeg ail iaith y disgyblion, ac nid oes gan lawer o'r athrawon ddigon o hyder i addysgu Cymraeg, yn enwedig i ddisgyblion hŷn Cyfnod Allweddol 2 (Estyn, 2012, t. 3).

Dengys y dyfyniadau uchod yr her y gall athrawon di-Gymraeg ei hwynebu wrth ddysgu'r Gymraeg yn CA2 er gwaethaf cefnogaeth gan y consortia addysg.

Rhaid cydnabod ei bod hi'n ofyn mawr ar athrawon di-Gymraeg y sector cynradd i gefnogi datblygiad dwyieithrwydd disgyblion a hwythau ag ond sgiliau sylfaenol yn yr iaith eu hunain. O ganlyniad, bydd hyfforddiant a chefnogaeth bellach yn hanfodol ar gyfer datblygu'r Gymraeg yn y sector hwnnw. Cwyd pwynt pwysig yn yr adolygiad *Un iaith i bawb* (LIC, 2013, t. 40) ynglŷn â

llwyddiant hir-dymor Cymraeg I2:

Bydd llwyddiant Cymraeg ail iaith yn y tymor hir yn dibynnu ar recriwtio a hyfforddi niferoedd digonol o athrawon Cymraeg ail iaith brwdfrydig a medrus. Mae gwella hyfforddiant cychwynnol athrawon a hyrwyddo addysgu Cymraeg fel gyrfa felly'n hanfodol. Mae cymhellion ar gael i astudio Cymraeg fel pwnc Tystysgrif Addysg i Raddedigion (TAR), ac mae'r cymhellion hyn wedi bod yn hanfodol i ddenu myfyrwyr. Fodd bynnag,

derbyniodd y Grŵp ddata ar y gostyngiad yn nifer y disgyblion sy'n astudio Cymraeg ar gyfer Safon Uwch ac sy'n mynd ymlaen i astudio ar gyfer gradd yn y Gymraeg. Mae'r Grŵp yn credu'n gryf, felly, yn ogystal ag ymdrechu i hyrwyddo addysgu Cymraeg fel gyrfa, fod angen ceisio cynyddu nifer y disgyblion sy'n astudio Cymraeg ar gyfer Safon Uwch a gradd (LIC, 2013, t. 40).

Os cynhyrchu siaradwyr yr iaith yw'r nod, hanfodol fydd hi i ymarferwyr cynradd y dyfodol feddu ar sgiliau Cymraeg cryf a dealltwriaeth gref o'r amgylchiadau gorau sydd yn hwyluso dysgu I2.

### **8.3.3.3 Dilyniant rhwng Cyfnodau Allweddol 2 a 3**

Daeth diffyg dilyniant rhwng CA2 a CA3 i'r amlwg fel thema gref yng nghanlyniadau'r cyfweiliadau. Fel y soniwyd ym Mhennod 7, mae tipyn o waith ar y gweill i fynd i'r afael â'r anghysondeb sydd mewn safonau iaith ar draws yr ysgolion cynradd ar drosglwyddo i'r uwchradd drwy gymedroli clwstwr a gwaith y consortia rhanbarthol. Fodd bynnag, yn hanfodol bwysig yw'r dilyniant *ym meysydd llafur* y ddau gyfnod ac nid yn unig yn safonau iaith y disgyblion ar drosglwyddo i'r uwchradd. Ar sail tystiolaeth y gwaith ymchwil hwn, dadleuir nad oes continwmm ieithyddol yn bodoli rhwng meysydd llafur yr ysgolion cynradd a'r ysgolion uwchradd. O ganlyniad, ym Mlwyddyn 7, er gwaethaf datblygiadau i wella'r cynllun pontio rhwng CA2 a CA3, rhaid i athrawon barhau i ail-gyflwyno agweddau ar iaith sylfaenol.

Trafodwyd ym Mhennod 7 sut y cyfeiriodd penaethiaid adran RhCT1, C1 ac ysgol uwchradd atodol Sir Fynwy at y ffaith nad yw meysydd llafur yr ysgolion cynradd bob tro yn ateb gofynion eu meysydd llafur hwythau. Ymddengys, felly, nad yw meysydd llafur yr ysgolion cynradd bob tro yn gweddu i feysydd llafur yr



ysgolion uwchradd. Un o argymhellion yr adolygiad *Un iaith i bawb*: (LIC, 2013, t. 26) yw:

...adeiladu ar y Fframwaith Llythrennedd Cenedlaethol er mwyn creu un continwwm dysgu ar gyfer y Gymraeg a fyddai'n cynnwys disgwyliadau ar gyfer disgyblion sy'n dysgu Cymraeg mewn ysgolion cyfrwng Cymraeg, ysgolion dwyieithog ac ysgolion cyfrwng Saesneg. Byddai angen ymchwil er mwyn mapio meini prawf caffael Cymraeg ail iaith gan eu cymharu â'r lefelau disgwylidig mewn llythrennedd Cymraeg ar gyfer pob blwyddyn ysgol. Yna byddai angen cynllunio gofalus er mwyn sefydlu lefelau cymhwysedd disgwylidig ar gyfer disgyblion sydd ar hyn o bryd yn dysgu Cymraeg ail iaith mewn ysgolion cyfrwng Saesneg a byddai angen darparu gwybodaeth glir i rieni (LIC, 2013, t. 26).

At hynny, un o argymhellion yr Athro Graham Donaldson yn ei *Adolygiad Annibynnol o'r Cwricwlwm a'r Trefniadau Asesu yng Nghymru* (LIC, 2015a, t. 56) yw: "Dylai'r cwricwlwm cenedlaethol newydd gael ei drefnu ar ffurf continwwm dysgu rhwng 3 ac 16 oed heb gyfnodau na chyfnodau allweddol."

Yn ogystal â gwaith y consortia rhanbarthol, cymedroli clwstwr a chynlluniau pontio'r ysgolion eu hunain, byddai datblygu continwwm ieithyddol yn meithrin dilyniant a chynnydd ieithyddol y disgyblion. Cyfeiria adroddiadau Estyn (2010; 2011; 2013) at y ffaith i ddisgyblion wneud cynnydd da yn y Cyfnod Sylfaen nad ydyw'n parhau yn CA2. Fodd bynnag, mae'r saith mlynedd o ddechrau CA2 hyd ddiwedd CA3 yn flynyddoedd hanfodol i ddatblygiad iaith y disgyblion.

#### **8.3.4 Cwestiwn Ymchwil 4: Ydy cysyniadaeth yr athrawon am y rhaglen Gymraeg ail iaith yng Nghyfnodau Allweddol 2 a 3 yn cefnogi addysgeg sydd yn anelu at ddatblygu cymhwysedd cyfathrebol y disgyblion?**

Er mwyn ateb cwestiwn ymchwil pedwar, gosodwyd tri amcan pellach:

- Pa fath o faes llafur a ddefnyddir i ddysgu'r Gymraeg?
- Beth yw nodweddion gwers?

- Sut mae'r ysgol/athrawon yn datblygu rhuglder yn ystod gwersi Cymraeg, ac ar draws yr ysgol?

Trafodir yr amcanion uchod ar wahân.

#### 8.3.4.1 Maes llafur

Fel y crybwyllwyd ym Mhennod 7, diffinnir y maes llafur at ddiben yr astudiaeth hon yn ôl y cynnwys a'r iaith a gyflwynir i'r disgyblion. Trafodwyd ym Mhennod 7 mai maes llafur iaith-gyfeiriedig, graddedig yn seiliedig ar strwythurau iaith a geirfa gysylltiedig a gyflwynid trwy gyd-destun themâu/topigau a ddefnyddiwyd i addysgu'r Gymraeg yn yr ysgolion achos a'r ysgolion atodol. Cynigia Krahnke (1987, t. 16) ddiffiniad cynhwysfawr o faes llafur strwythurol sydd yn gweddu i'r dim i'r hyn a arsylwyd yn yr ysgolion a gyfranogodd:

Although the definition of language form and the most appropriate "grammar" to use in pedagogy have long been disputed, most existing structural syllabi use some form of traditional, Latin-based, descriptive/prescriptive grammatical classification and terminology. The usual grammatical categories are the familiar ones of noun; verb; pronoun; adjective; singular; plural; present tense; past tense, and so on. The domain of structural syllabi has tended to be limited to the sentence. That is, the sentence is the largest unit of discourse that is regularly treated. A classification of sentence types usually includes semantically defined types such as statements or declaratives, questions or interrogatives, exclamations and conditionals; and grammatically defined types such as simple, compound, and complex sentences (Krahnke, 1987, t. 16).

Trefnir meysydd llafur iaith-gyfeiriedig o gwmpas yr *iaith*. Daw'r sylw a roddir i'r cyd-destun a ddefnyddir i gyflwyno'r iaith honno yn eilaidd. O ganlyniad, gall maes llafur iaith-gyfeiriedig rwystro dysgu elfen o bwnc trwy gyfrwng y Gymraeg oni bai bod y disgyblion yn ymarfer strwythurau iaith penodol. Er enghraifft, pe bai disgyblion yn dysgu am yr Ail Ryfel Byd, ni fyddai modd dysgu elfen o'r thema trwy gyfrwng y Gymraeg tan i amser gorffennol, megis yr amherffaith

neu'r gorffennol cryno, gael ei gyflwyno. Cwyd Coyle (2006, t. 10) y pwynt hwn wrth hyrwyddo rhaglen CLIL:

No longer can the foreign language be parcelled into grammatical progression leaving past tenses and more complex linguistic constructions 'until later'. Students studying sustainability, for example, will need easy access to expressing 'future' whilst those studying the industrial revolution will need to use past tenses. This is in sharp contrast to the linguistic progression upon which foreign language is based (Coyle, 2006, t. 10).

Crisialodd Krahnke (1987, t. 25) y rhwystr hwn dros ugain mlynedd yn ôl:

A third drawback to structural syllabi is a result of the sequencing or grading problems referred to earlier. A strictly structural syllabus prevents students from producing structures they have not been taught. Either the students have to be severely limited or controlled in their use of the new language until the needed structures have been taught, or groping and error must be tolerated or ignored until the appropriate instruction appears in the sequence. This dilemma has led to the development of "controlled communicative activities" that are intended to provide practice in using forms that have been taught (Krahnke, 1987, t. 25).

Yn ôl Ellis (2013, t. 2): "language learning is best achieved not by treating language as an 'object' to be dissected into bits and learned as set of 'accumulated entities' (Rutherford, 1988), but as a 'tool' for accomplishing a communicative purpose." Â Ellis (2013, t. 2) yn ei flaen i ddweud: "In other words, 'learning' does not need to precede 'use', but rather occurs through the efforts that learners make to understand and be understood in achieving a communicative goal." Ymwrthododd Krashen (1982, t. 70) â maes llafur gramadegol graddedig gan nodi: "The very orientation of the gramatically-based syllabus reduces the quality of comprehensible input and distorts the communicative focus." Dadleuodd Krashen (1982) fod y maes dysgu a chaffael I2 wedi tanbrizio i raddau helaeth y mewnbwn sydd ei angen ar ddysgwyr i gyrraedd hyfedredd rhesymol yn yr iaith darged. Yn ôl Krashen (1982, t. 69), gall Mewnbwn Dealladwy ddigwydd yn naturiol trwy "unsequenced communicative input"; hynny yw, ni ddylid trefnu mewnbwn trwy faes llafur

strwythurol graddedig, ond, yn hytrach, dylai mewnbwn fod yn eang ac yn *gyfrwng-gyfeiriedig*.

Disgrifia Krahnke (1987, t. 16) feysydd llafur strwythurol yn “naturally value and culture free.” Mae'r pwynt hwn yn cytuno â chanlyniadau'r gwaith ymchwil dan sylw. Defnyddiwyd deunyddiau diwylliannol-niwtral yn ystod y gwersi a arsylwyd yn seiliedig ar feistrolï geirfa a strwythurau iaith yn unig. Heblaw am hynny, yn rhan o'r maes llafur, arsylwyd stoc o frawddegau iaith tocynistaidd ym Mlynnyddoedd 6 a 7 a gyfatebodd â lefelau penodedig y Cwricwlwm Cenedlaethol.

Diben topigau/themâu a ddefnyddir i gyflwyno iaith yw gosod iaith mewn cyd-destun. Fodd bynnag, fel y crybwyllwyd ym Mhennod 7, er eu bod yn cynnig testun trafod i gyflwyno ac ymarfer iaith, maentumia'r ymchwilydd nad ydynt mewn gwirionedd yn gosod iaith mewn cyd-destun *ystyrlon*. Ymhellach, oherwydd natur strwythurol y maes llafur, caiff y themâu hynny eu trafod mewn modd mecanyddol a thrafodaethol. Dros bymtheg mlynedd yn ôl, disgrifiodd Callaghan (1998, t. 6) natur “utilitarian and transactional” maes llafur TGAU Ffrangeg. Wrth feirniadu diflastod y maes llafur, meddai: “Even the topic of school which should be covering problems of direct interest to them, such as bullying, drugs, peer pressure, confines itself to pedestrian descriptions of the school buildings and whether they like or dislike a school subject.”

I ychwanegu at y diflastod hwnnw, caiff y topigau eu hail-adrodd flwyddyn ar ôl blwyddyn. Meddai Callaghan (1998, t. 6): “Perhaps the biggest problem (and the main cause of boredom) is that those topics are visited and revisited year

after year adding on a little more vocabulary each time.” Dyma bwynt arall a wnaed hefyd yn *Un iaith i bawb: adolygiad o Gymraeg ail iaith yng Nghyfnodau Allweddol 3 a 4* (LIC, 2013, t. 33):

Yn y grwpiau ffocws, dywedodd disgyblion nad oeddent yn hoff o natur ailadroddus yr addysgu a bod tuedd iddynt astudio pynciau nad ydynt yn berthnasol i fywyd bob dydd. “Byddwn yn ymdrin â'r un pynciau bob blwyddyn...Mae'n ailadroddus.” (LIC, 2013, t. 33).

Crybwyllwyd eisoes (8.3.1 a 8.3.2) nad oedd gan yr iaith na'r topigau a arsylwyd yn yr ymchwil unrhyw berthnasedd ymarferol ac nad oeddent o ddiddordeb personol neu werth diwylliannol y tu hwnt i'r ystafell ddosbarth. Cyfeirir unwaith eto at y ffaith i'r iaith a gyflwynwyd i'r disgyblion yn ystod y gwersi a arsylwyd gam-gynrychioli'r iaith darged i raddau helaeth; er enghraifft, bod brawddegau megis, “*Dydw i ddim yn hoffi gwyddoniaeth achos mae'n sbwriel*” yn cyflwyno fersiwn ddiwerth ac annaturiol o'r iaith darged. Trafodwyd ym Mhennod 2 bwysigrwydd meithrin hunaniaeth trwy gyfrwng yr iaith a bod llwyddiant dysgwyr i gaffael I2 yn dibynnu ar i ba raddau maent yn addasu i “cultural milieu” newydd (Brown, 2007a, t. 65), ac yn datblygu “cultural consciousness” (Kumaravadivelu, 2006, t. 201). Yn ôl Baker (1993a, t. 215): “It is possible to teach a second or foreign language with little or no reference to the attendant culture. A student may become fluent in the Chinese or German language without being at all fluent in Chinese or German culture. The language learnt becomes the language of the classroom and no more.”

Rhwystyr cynhenid arall y maes llafur iaith-gyfeiriedig yw diffyg gallu'r disgyblion i gymhwyso'r strwythurau iaith y maent yn eu dysgu yn yr ystafell ddosbarth at ofynion sefyllfa naturiol. Cyfeiriodd athrawes ysgol achos uwchradd C1 ac athrawes ysgol achos uwchradd RhCT1 at y broblem hon. Cwyd y pwynt hwn

unwaith eto yn *Un iaith i bawb: adolygiad o Gymraeg ail iaith yng Nghyfnodau*

*Allweddol 3 a 4* (LIC, 2013, t. 29):

Fel y nodwyd droeon yn y dystiolaeth, nid yw cwblhau'r cwrs TGAU Cymraeg ail iaith presennol yn sicrhau bod disgyblion wedi'u paratoi'n ddigonol ac yn gallu defnyddio'r iaith y tu allan i'r ysgol. Yn y grwpiau ffocws a gynhaliwyd gyda disgyblion, gwnaethpwyd yn glir eu bod am fedru cynnal sgysiau cyffredinol: "Erbyn diwedd TGAU roedden ni'n gallu siarad am ailgylchu! Dim ond am y testunau penodol roedden ni'n eu hastudio roedden ni'n gallu siarad." (LIC, 2013, t. 29).

Gellir dadlau bod dysgwyr sydd yn dilyn meysydd llafur iaith-gyfeiriedig graddedig yn datblygu dealltwriaeth fetaeithyddol sydd yn ddigon i ymdopi â gofynion arholiadau, ond nid ydynt yn datblygu dealltwriaeth ymarferol o'r iaith darged. Hynny yw, nid ydynt yn deall *goblygiadau cyfathrebol* y strwythurau iaith maent yn eu dysgu.

Ymhellach, cyfeiriodd yr adolygiad at effaith arholiadau ar yr addysgeg (LIC, 2013, t. 31):

Un feirniadaeth gyson o'r broses asesu yn y dystiolaeth yw bod modd i ddysgwyr ddysgu darnau ar y cof i'w hailadrodd mewn asesiad. Nodwyd hyn hefyd mewn dystiolaeth gan athrawon; eu bod nhw, oherwydd prinder amser, yn addysgu tuag at asesiad neu arholiad, sy'n golygu nad yw'r disgyblion yn hyderus i ddefnyddio Cymraeg mewn cyd-destunau eraill (LIC, 2013, t. 31).

Cyfeiriwyd yn gyson yn ystod y cyfweiliadau at strwythurau brawddegol a drafodwyd eisoes, megis "*Dw i'n hoffi criced achos mae'n wych*". Fel y soniwyd ym Mhennod 7, defnyddir "*achos mae'n*" fel enghraifft o ehangu ar frawddeg a mynegi barn a chaiff defnydd berfau megis "*mwynhau*" a, "*dwlw ar*" eu canmol fel dewis amgen i'r ferf "*hoffi*". Meddai athrawes Blwyddyn 6 RhCT2: "You go on some courses and they say throw in a few '*ond*' and '*achos*' and you've extended your sentence. It's all too clinical and rehearsed." O ganlyniad, rhaid ystyried i ba raddau mae asesiadau'r athrawon ar ddiwedd CA2 a CA3 a'r

disgrifiadau lefel wedi dylanwadu'n uniongyrchol ar yr addysgeg Gymraeg I2.

Gellid, yn wir, gydymdeimlo â sefyllfa athrawon sydd yn gaeth i bwysau

asesiadau ar ddiwedd y Cyfnodau Allweddol a phrinder amser i'r Gymraeg yn y

Cwricwlwm Cenedlaethol. Disgwylir i fwyafrif y disgyblion gyrraedd Lefel 4 ar

ddiwedd CA2. Dyfynnir isod ddisgrifiad lefel 4 ar gyfer y targed-cyrhaeddiad

llafaredd (LIC, 2008a, t. 20):

Bydd y disgyblion yn sgwrsio'n hyderus mewn amrywiaeth o gyd-destunau. Byddant yn cyflwyno gwybodaeth, yn sôn am brofiadau, yn ymateb yn fanwl ac yn dangos ymwybyddiaeth o drefn a dilyniant. Byddant yn mynegi barn yn glir gan gynnwys rhesymau ar adegau. Byddant yn dangos ymwybyddiaeth o ofynion cynulleidfa drwy ddechrau amrywio llais, goslef ac ystum. Mewn trafodaeth, byddant yn gwrando'n ofalus ac yn ymateb drwy ofyn cwestiynau a chynnig sylwadau sy'n berthnasol i gyfraniadau eraill. Byddant yn siarad yn rhwydd ac yn ddealladwy, gan ddefnyddio amrywiaeth cynyddol o ymadroddion a phatrymau brawddegol gyda mesur da o gywirdeb (LIC, 2008a, t. 20).

Gellir dadlau bod stoc o frawddegau tocynistaidd wedi datblygu ar draws

ysgolion cyfrwng-Saesneg er mwyn gwneud synnwyr o ddisgrifiadau lefel y

Cwricwlwm Cenedlaethol Cymraeg (LIC, 2008a). Awgrymir nad yw deilliannau'r

lefelau wedi'u geirio mewn modd sydd yn cynnig cyfarwyddyd clir i ymarferwyr

ynglŷn â sut i'w cyrraedd.

Ar sail tystiolaeth y gwaith ymchwil hwn, dadleuir bod y maes llafur yn rhoi

digon o ddealltwriaeth i alluogi'r disgyblion i ddefnyddio strwythurau iaith

cyfarwydd *mewn amgylchiadau dosbarth*, ac i drafod thema/topig penodol a

chynnig ymatebion cywir mewn asesiadau athrawon ar ddiwedd y Cyfnodau

Allweddol. Fodd bynnag, mae i ba raddau y gall ddatblygu CC y disgyblion yn

amheus. Dadleuir ymhellach ei fod yn faes llafur heb unrhyw werth *diwylliannol*

i'r disgyblion ac, oherwydd ei natur strwythurol a thrafodaethol, bod ei

oblygiadau ymarferol yn gyfyng tu hwnt.

### 8.3.4.2 Nodweddion gwers

Trafodwyd ym Mhennod 7 set o weithdrefnau dosbarth a arsylwyd law yn llaw â'r maes llafur iaith-gyfeiriedig. Cyseiniodd hynny â'r Dull Strwythurol-Llafar-Sefyllfaol. Fel y trafodwyd ym Mhennod 2, prif nodweddion y Dull Strwythurol-Llafar-Sefyllfaol oedd:

1. pwyslais ar y llafar;
2. iaith yn cael ei hymarfer ar lafar cyn cyflwyno ymarferion darllen ac ysgrifenedig;
3. pwyslais ar ddefnyddio'r iaith darged yn ystod cyfarwyddyd;
4. yr eirfa yn ddefnyddiol ac yn gysylltiedig â'r sefyllfa;
5. y strwythurau iaith a'r eirfa yn cael eu graddio yn ôl eu cymhlethdod;
6. y strwythurau iaith yn cael eu hymarfer drwy sefyllfaoedd.

Yn sicr, arsylwyd pob un o'r nodweddion uchod yn yr ymchwil presennol.

Awgrymir bod canlyniadau'r cyfnod arsylwi a chyfweliadau wedi amlygu paradocs yn y dosbarth Cymraeg I2. Trafodwyd ym Mhennod 2 y newid mewn addysgeg I2 dros yr hanner canrif diwethaf o'r Cyrchddull Strwythurol i'r Cyrchddull Cyfathrebol ochr yn ochr â newid mwy cyffredinol mewn athroniaeth ddysgu o Ymddygiadaeth i Luniadaeth. Dadleuir bod gan yr addysgeg a arsylwyd yn yr ysgolion a gyfranogodd gysylltiadau cryf â'r Cyrchddull Strwythurol. Fodd bynnag, ymddangosodd egwyddorion Lluniadaeth (sydd yn rhan o feddylfryd y cyfnod cyfredol) yn rhan o naratif yr athrawon y cyfwelwyd â nhw; hynny yw, egwyddorion yn seiliedig ar ymreolaeth y dysgwr, addysgeg dysgwr-ganolog a dysgu gweithredol trwy gyfathrebu a rhyngweithio. Oherwydd hynny, bodola paradocs amlwg rhwng egwyddorion *Lluniadaeth* ac addysgeg I2 *Strwythurol* a adlewyrcha ddwy garfan wahanol o feddwl.



Nodwedd amlwg arall o'r gwersi a arsylwyd oedd ymarferion llafar trwy gyfrwng gemau iaith. Amlygodd disgrifiadau'r cyfweleion o'r gemau iaith roeddent yn hoff o'u gosod mai ymarferion strwythur oeddent yn y bôn a gyflwynwyd trwy gyfrwng gemau er mwyn cadw diddordeb y disgyblion. Disgrifiodd Savignon (1987, t. 241) y math hwn o weithgaredd yn "structure drills in disguise". Cyseinia hynny â sylwadau Good a Brophy (1994, t. 212) a honnodd fod athrawon I2 yn gorfod dibynnu ar "bag of tricks" trwy drawsnewid ymarferion diflas yn ymarferion hwyl er mwyn ysgogi'r disgyblion, pwynt a ddaeth i'r amlwg yn ystod y cyfnod arsylwi.

Nid yw LIC wedi gosod unrhyw addysgeg benodol yn ei lle ar gyfer addysgu Cymraeg I2. Cyfeiria dogfennau Cymraeg ail iaith y Cwricwlwm Cenedlaethol at bwysigrwydd datblygu CC drwy ddefnyddio'r iaith yn bwrpasol, a chydabyddir manteision Dysgu Iaith trwy Gynnwys Pynciol. Mae'r ffaith bod 70% o bwysoliad yr asesu ar gyfer pennu lefel yn y pwnc yn cael ei ddyrannu i lafaredd ar ddiwedd CA2, a 60% ar ddiwedd CA3, yn ei hunan yn adlewyrchu'r pwyslais sydd ar ddatblygu CC disgyblion. Fodd bynnag, rhaid sylweddoli nad yw rhaglen *lafar gyfeiriedig* yn cynhyrchu siaradwyr mewn modd *anochel*.

Awgrymwyd yn adolygiad *Un iaith i bawb* (LIC, 2013, t. 40):

y dylai pob athro cynradd ac uwchradd gael hyfforddiant ymwybyddiaeth iaith a hyfforddiant ar ddefnyddio Cymraeg y tu allan i wersi Cymraeg fel rhan o ddatblygiad proffesiynol cychwynol neu gynnar i sicrhau eu bod yn deall hanes a chyd-destun yr iaith (LIC, 2013, t. 40).

Dywedwyd ymhellach:

Roedd y Grŵp Adolygu'n cytuno ei bod yn bwysig clywed barn athrawon uwchradd sydd newydd gymhwyso, am mai hwy yw'r dyfodol. Dywedodd y rhan fwyaf o'r sampl o athrawon newydd gymhwyso a holwyd y byddent wedi hoffi cael mwy o hyfforddiant ar fethodoleg caffael Cymraeg ail iaith yn ystod eu cyrsiau. Mewn tystiolaeth arall a dderbyniwyd, nododd un athro Cymraeg ail

iaith: “Byddai cynnig mwy o hyfforddiant ar y broses o gaffael iaith yn fuddiol iawn i'r rhan fwyaf o athrawon” (LIC, 2013, t. 40).

Ymddengys, felly, fod eisiau codi ymwybyddiaeth darpar athrawon Cymraeg I2 o ddamcaniaethau dysgu a chaffael I2, ac o gyrchddulliau i addysgu I2.

#### **8.3.4.3 Meithrin rhuglder yn ystod gwersi Cymraeg**

Trafodwyd yn y bennod hon sut yr amlygodd canlyniadau cynllun COLT a Chontinwmm Cyfathrebol Littlewood mai natur gyfathrebol isel ar y cyfan oedd i'r gwersi Cymraeg I2 a arsylwyd. Roedd ymarferion llafar mecanyddol a thrafodaethol gyda phwyslais ar ymarfer geirfa a ffurfio ystod gyfyng o strwythurau cywir yn nodwedd amlwg o'r gwersi. Wrth drafod dulliau o feithrin rhuglder yn ystod gwersi Cymraeg, cyfeiriodd yr athrawon at y gweithgareddau llafar hynny. Awgryma'r canlyniad hwn unwaith eto fod y cyfweleion o'r farn bod ymarferion llafar yn datblygu rhuglder mewn modd anochel; hynny yw, bod y weithred o siarad *ynddi'i hunan* yn datblygu sgiliau cyfathrebol y disgyblion. Fodd bynnag, rhaid ystyried *i ba raddau* y gall gweithgareddau ymarfer strwythur feithrin rhuglder a datblygu defnydd ymarferol o'r iaith darged. Ymddengys fod diffyg cyfleoedd i'r disgyblion ddatblygu rhuglder, ac felly, y caiff gweithgareddau llafar megis ymarfer geirfa a strwythur eu hystyried yn enghreifftiau o ymarferion cyfathrebol.

#### **8.3.4.4 Meithrin rhuglder ar draws yr ysgol**

Dengys canlyniadau'r cyfweiliadau sut y defnyddiodd yr ysgolion achos a'r ysgolion atodol strategaethau tebyg i ddatblygu'r Gymraeg ar draws yr ysgol gan gynnwys: 'iaith achlysurol'; dathliadau; eisteddfodau; gwibdeithiau a gweithgareddau'r Urdd. Trafododd ysgol achos gynradd C2 ac ysgol atodol gynradd Sir Fynwy strategaethau megis sesiwn deng munud bob diwrnod er

mwyn meithrin rhuglder. Cyfeiriodd adroddiad blynyddol Estyn (2013, t. 63) at strategaethau tebyg:

Eleni, mewn ychydig o ysgolion, bu cynnydd mewn sesiynau ymarfer byr, dyddiol i gadw medrau disgyblion yn Gymraeg yn chwim. Mae hyn yn aml yn gwella hyder disgyblion pan fyddant yn siarad am ystod o destunau, ac mae wedi'u galluogi i gynnal sgwrs am gyfnodau hirach, yn enwedig yng nghyfnod allweddol 2. Yn y rhan fwyaf o ysgolion, nid yw disgyblion yn defnyddio'u medrau llfaredd ac ysgrifennu Cymraeg ymhellach na gwersi Cymraeg. Nid oes hyder ganddynt ac maent yn amharod i gyfranogi mewn sgysiau byr ynglŷn â phynciau bob dydd (Estyn, 2013, t. 63).

Fodd bynnag, dynoda'r dyfyniad uchod hefyd ddiffyg cyfleoedd i ddisgyblion ddefnyddio'r Gymraeg y tu hwnt i wersi Cymraeg, pwynt y mae canlyniadau'r gwaith ymchwil hwn yn ei gadarnhau. Ni chrybwyllwyd unrhyw enghraifft o ddysgu'r Gymraeg trwy bwnc ar draws yr ysgolion achos na'r ysgolion atodol. Cwyd y pwynt hwn eto mewn cyfres o adroddiadau gan Estyn (2009; 2010; 2012; 2013). Yn ôl Estyn (2010, t. 12): "yn llawer o'r ysgolion uwchradd cyfrwng Saesneg, nid oes digon o gyfleoedd i'r disgyblion wella'u gallu i ddefnyddio'r Gymraeg heblaw yn y gwersi Cymraeg." At hynny, dywed (Estyn, 2012, t. 45):

Nid oes digon o gyfleoedd i ddisgyblion wella eu gallu i ddefnyddio'r Gymraeg y tu allan i wersi Cymraeg. Ychydig iawn o ysgolion uwchradd cyfrwng Saesneg sy'n cynnwys camau gweithredu yn eu cynlluniau gwella ysgol i gynyddu rhuglder yn y Gymraeg. Ychydig iawn ohonynt sy'n cydweithio â sefydliadau fel yr Urdd neu Fentrau Iaith i gynnig mwy o gyfleoedd i ddisgyblion ymarfer siarad Cymraeg yn anffurfiol y tu allan i oriau ysgol. Fodd bynnag, mae rhai ysgolion unigol yn llwyddo'n dda pan fydd ganddynt athrawon â chymwysterau gwell ac sy'n dod o hyd i ffyrdd dychmygus i wella medrau disgyblion yn eu gwersi amserlenedig a'r tu allan iddynt (Estyn, 2012, t. 45).

Cydnabyddir yn eang fanteision cyfarwyddyd Dysgu Iaith trwy Gynnwys Pynciol megis rhaglenni CLIL. Mae CLIL eisoes ar waith mewn dros 30 o wledydd Ewrop (Baker, 2011). Fodd bynnag, fel y trafodwyd eisoes yn y bennod hon, byddai natur strwythurol meysydd llafur iaith-gyfeiriedig yr ysgolion cyfranogol yn rhwystro dysgu elfen o bwnc trwy gyfrwng y Gymraeg. Ond, yn ogystal, gall

diffyg athrawon cymwys rwystro dysgu elfen o bwnc trwy gyfrwng y Gymraeg i blant ysgolion cyfrwng-Saesneg, yn enwedig yn y sector cynradd.

### **8.3.5 Casgliadau allweddol**

Awgryma tystiolaeth yr ymchwil hwn yn gryf fod yr addysgeg Gymraeg I2 yn yr ysgolion a gyfranogodd yn pwysu'r glorian ar ochr dulliau addysgu I2 traddodiadol. Diau nad oedd addysgeg y gwersi a arsylwyd yn addas ar gyfer datblygu CC y disgyblion a chynhyrchu siaradwyr yr iaith. Arsylwyd mewnbwn ieithyddol a oedd wedi'i gyfyngu i *eirfa a strwythurau iaith ynysedig* ac a oedd, ar y cyfan, yn cam-gynrychioli natur yr iaith darged. Tueddodd ymarferion llafar ddatblygu o ymarferion mecanyddol i gyfnewidiau trafodaethol o dan reolaeth yr athrawon gyda diffyg pwyslais ar ddefnydd iaith at ddibenion ystyrlon. Dadleuir nad oedd y mewnbwn ieithyddol, y deunyddiau dosbarth na'r gweithgareddau yn cyfrannu at ddatblygu hunaniaeth ddiwylliannol na sgiliau cyfathrebol y disgyblion

Hyd yn hyn, nid yw'r LIC wedi pennu unrhyw addysgeg benodedig ar gyfer Cymraeg I2, ond, gyda chwricwlwm diwygiedig ar y gorwel, efallai ei bod hi'n bryd gwneud hynny. Er mwyn cynhyrchu siaradwyr yr iaith rhaid symud y tu hwnt i ymarferion mecanyddol sydd yn seiliedig ar ymarfer geirfa ac ystod gyfyng o strwythurau iaith. Maentumir, felly, mai'r unig ffordd o wneud hynny yw disodli'r math o addysgeg drafodaethol strwythurol a arsylwyd yn yr ymchwil hwn gydag addysgeg sydd yn:

- cyflwyno iaith berthnasol at ddibenion pwrpasol;
- hwyluso cyfathrebu a rhyngweithio ystyrlon a dilys;
- datblygu dealltwriaeth fetaieithyddol;

- meithrin ymwybyddiaeth a hunaniaeth ddiwylliannol.

Trafodir y pwyntiau hyn yn fanylach isod.

## **8.4 Argymhellion**

### **8.4.1 Argymhellion byr-dymor**

#### **1. Maes Llafur**

Mae cymedroli clwstwr a gwaith y consortia rhanbarthol wedi dechrau mynd i'r afael â'r anghysondeb mewn safonau iaith ar draws yr ysgolion cynradd wrth i ddisgyblion drosglwyddo i'r uwchradd. Fodd bynnag, amlygodd canlyniadau'r gwaith ymchwil hwn nad oedd continwwm rhwng meysydd llafur y ddau sector. O ganlyniad, fel y trafodwyd ym Mhennod 7, er gwaethaf datblygiadau i wella'r cynllun pontio rhwng CA2 a CA3, rhaid i athrawon barhau i ail-gyflwyno agweddau sylfaenol ar yr iaith ym Mlwyddyn 7.

*Cyfeiria Un iaith i bawb: adolygiad o Gymraeg Ail Iaith yng Nghyfnodau Allweddol 3 a 4 (LIC, 2013) at ddatblygu continwwm Cymraeg a fydd yn gwasanaethu pob darpariaeth Gymraeg yng Nghymru trwy Fframwaith Llythrennedd Cenedlaethol. Ymhellach, argymhella Dyfodol Llwyddiannus Donaldson (LIC, 2015a) drefnu'r cwricwlwm yn ôl continwwm dysgu rhwng 3 ac 16 oed a chael gwared ar y Cyfnodau Allweddol cyfredol. Cefnoga'r ymchwilydd yr argymhellion hyn. Fodd bynnag, argymhellir datblygu fframwaith amldimensiynol a fydd, yn ogystal â phennu deilliannau ieithyddol y disgyblion, yn anelu at:*

- gyflwyno mewnbwn ieithyddol sydd yn gymdeithasol berthnasol, ystyrion, pwrpasol a diddorol;
- ddatblygu ymwybyddiaeth, hunaniaeth a dealltwriaeth ddiwylliannol;

- ddatblygu dealltwriaeth ddadansoddol o'r iaith Gymraeg er mwyn hyrwyddo cywirdeb ieithyddol;
- ddatblygu hyfedredd cyfathrebol y disgyblion trwy brofiadau sydd yn ennyn cyfathrebu dilys ac ystyrlon.

## **2. Deunyddiau**

Bu defnydd deunyddiau a oedd â thestun lleiafsymiol (hynny yw, mewnbwn cyfyngedig yn seiliedig ar eirfa a strwythurau iaith cyfarwydd wedi'u paratoi gan ymarferwyr Cymraeg I2) yn nodwedd amlwg iawn o'r gwersi a arsylwyd.

Defnyddiwyd deunyddiau lleiafsymiol am dros 50% o'r amser ar draws y pedair ysgol achos a'r gwersi cadarnhaol. Pump allan o 49 o wersi yn unig a arsylwyd lle roedd athrawon yn gwneud defnydd o ddeunyddiau gwreiddiol.

Yn ogystal â deunyddiau yn seiliedig ar ddysgu geirfa a strwythurau iaith, sef deunyddiau ffurf-ganolbwyntiedig, argymhellir y dylai ymarferwyr Cymraeg I2 sicrhau bod y disgyblion yn cael mwy o brofiad o ddeunyddiau gwreiddiol, megis deunyddiau Cymraeg I2 cyhoeddedig a deunyddiau I1 gwreiddiol. Ni ddylid, felly, gyfyngu testun y deunyddiau i iaith gyfarwydd yn unig. Dylai deunyddiau iaith fod yn ddiddorol, pwrpasol a pherthnasol er mwyn modelu ffurfiau dilys o'r iaith Gymraeg a datblygu ymwybyddiaeth ddiwylliannol y disgyblion.

## **3. Arfarniad o dasgau iaith**

Ar sail tystiolaeth y gwaith ymchwil, ymddengys fod gweithgareddau dosbarth yr ysgolion a gyfranogodd yn seiliedig yn bennaf ar ddulliau traddodiadol gan gynnwys: ymarferion dril; ymarferion ynganiad; adolygu geirfa; cyfarwyddyd gramadegol; ymarferion cyfieithu a gweithgareddau ymarfer strwythur o dan reolaeth. Tueddodd gweithgareddau'r ysgolion a gyfranogodd felly fod yn

weithgareddau *ffurf-gyfeiriedig*. Yn sgil y dystiolaeth hon, yn ogystal â'r ffaith bod yr athrawon y cyfwelwyd â nhw o'r farn bod ymarferion llafar yn datblygu rhuglder mewn modd anochel, argymhellir arfarniad o dasgau yn y dosbarth Cymraeg I2. Pwysleisir, felly, fod eisiau gwell ystyriaeth o *gynnwys* tasgau er mwyn gosod ymarferion pwrpasol sydd yn anelu at:

- ymarfer yn ogystal â datblygu'r iaith maent eisoes wedi'i chaffael;
- feithrin cywirdeb ieithyddol;
- gyflawni nod nad ydyw'n seiliedig ar iaith *yn unig*.

Dylid cynnwys tasgau sydd yn cynnwys nodweddion datblygiad *rhuglder* a restrir yn Nhabl 8.2 uchod. Argymhellir bod eisiau datblygu maes llafur sydd yn cynnig cyfleoedd i ddisgyblion reoli defnydd eu hiaith drwy ganiatáu iddynt ddefnyddio iaith ddigymell ac anrhagweladwy. Fel y soniwyd eisoes, nid diben y traethawd hwn yw hyrwyddo ffocws ar ddatblygu rhuglder *ar draul* cywirdeb ieithyddol. Yn hytrach, anogir mabwysiadu tasgau sydd yn meithrin dealltwriaeth ramadegol ochr yn ochr â thasgau sydd yn ennyn cyfathrebu ystyrion, sef tasgau a fyddai'n cwmpo i raddau 4 a 5 Continwwm Cyfathrebol Littlewood (2004). Gall datblygu continwwm o dasgau iaith i athrawon Cymraeg I2, fel y defnyddiwyd fel dull ymchwil ar gyfer y gwaith ymchwil hwn, gynnig arweiniad ynglŷn â sut i fynd ati i osod ymarferion sydd yn ennyn cyfathrebu dilys ac ystyrion. Wrth geisio meithrin CC disgyblion, rhaid sylweddoli bod mwy wrth sail cyfathrebu na mynegiant llafar a chyfnewidiau trafodaethol drwy gydnabod gwir ystyr cyfathrebu sydd yn seiliedig ar fynegiant, dehongliad, a thrafodaeth. Argymhellir ymchwilio i nodweddion tasgau yr addyseg Dysgu I2 yn Seiliedig ar Dasgau sydd yn anelu at hwyluso caffael I2 drwy ryngweithio a defnydd dilys o'r iaith darged.

#### **4. Meithrin hunaniaeth ddiwylliannol**

Cytunir yn eang erbyn heddiw yn y maes dysgu ac addysgu I2 mai egwyddor hanfodol o'r addysgeg yw ei bod yn datblygu hunaniaeth ac ymwybyddiaeth ddiwylliannol; hynny yw, bod datblygu hunaniaeth ddiwylliannol yn elfen anhepgorol o daith unigolyn at ddwyieithrwydd, egwyddor nas arsylwyd yn yr ysgolion hynny a gyfranogodd yn y gwaith ymchwil hwn, er gwaethaf gofynion y Cwricwlwm Cymreig. Cyfeirir yn adroddiad yr Athro Donaldson o'r Cwricwlwm Cenedlaethol, *Dyfodol Llwyddiannus* (LIC, 2015a, t. 24) at adroddiad grŵp adolygu'r Cwricwlwm Cymreig sydd yn datgan y "dylai'r fersiwn nesaf o'r cwricwlwm cenedlaethol i Gymru gymryd fel man cychwyn syniadau a delfrydau'r Cwricwlwm Cymreig presennol, gan adeiladu arnynt yn hytrach na'u trin fel atodiad. Dylai fod ganddo ddimensiwn Cymreig a phersbectif rhyngwladol." O ganlyniad, fel y soniwyd yn Argymhelliad 1 uchod, argymhellir y dylai datblygu ymwybyddiaeth a hunaniaeth ddiwylliannol ffurfio rhan annatod o'r rhaglen astudio Gymraeg mewn ysgolion cyfrwng-Saesneg.

#### **5. Hyfforddiant methodolegol**

Dengys y canlyniadau fod athrawon y sector cynradd yn parhau i fod yn ddihyder yn addysgu'r Gymraeg. Ymhellach, ymddengys fod yr athrawon y cyfwelwyd â nhw o'r farn bod ymarferion llafar yn datblygu rhuglder mewn modd anochel. Wrth drafod strategaethau datblygu rhuglder, cyfeiriwyd yn gyson at ymarferion mecanyddol strwythurol. Argymhellir ar sail tystiolaeth y gwaith ymchwil hwn bod eisiau codi ymwybyddiaeth athrawon o ddamcaniaethau a chyrchddulliau dysgu a chaffael I2. Teimla'r ymchwilydd ei bod hi'n bwysig arfogi ymarferwyr Cymraeg I2 â dealltwriaeth gadarn o'r amodau dosbarth optimaidd sydd yn datblygu dwyieithrwydd disgyblion. Awgrymir, felly, nad yw hyfforddiant sydd yn seiliedig ar ofynion y Cwricwlwm Cenedlaethol yn ddigonol.



Mae'r argymhelliad hwn yn cytuno â'r hyn a ddywedir yn adolygiad y LIC (2013) o Gymraeg ail iaith yn CA3 a CA4.

#### **8.4.2 Argymhelliad hir-dymor**

Argymhellir ymchwilio i ddarpariaeth *gyfrwng-gyfeiriedig* gyda'r nod hir-dymor o ddisodli'r maes llafur *iaith-gyfeiriedig*, graddedig presennol sydd yn seiliedig ar strwythurau iaith a geirfa gysylltiedig. Cyfeiria sawl adroddiad gan Estyn (2010-2011; 2011-2012; 2013-2014) ac adolygiad Donaldson (LIC, 2015a) at y ffaith i ddisgyblion wneud cynnydd da yn y Cyfnod Sylfaen. At beth y gellir priodoli'r cynnydd hwn felly; dysgu trwy brofiad yn seiliedig ar ddamcaniaeth Gymdeithasol-Ddiwylliannol a Lluniadaeth? Cydnabyddir mai dwyieithrwydd cyfyng y gellir ei ddisgwyl fel deilliant rhaglen I2 briflif a ffurf 'wan' o addysg ddwyieithog (Baker, 1993a; 2006; 2011) fel y mabwysiedir ar gyfer addysgu Cymraeg I2 yn CA2 a CA3. Yn ogystal, ni ellir gweithredu rhaglen *gynnwys-gyfeiriedig* effeithiol a pharhau â neilltuo cyn-lleied â dwy awr yr wythnos i'r Gymraeg. Hanfodol fydd hi wrth ddiwygio'r fethodoleg addysgu i ddwysáu a chynyddu nifer yr oriau cyswllt â'r Gymraeg.

Dadleua'r ymchwilydd mai amlygu *manteision* Dysgu Iaith trwy Gynnwys Pynciol yn unig a wnaethpwyd yn y disgwrs academiaidd cyfredol hyd yn hyn yng Nghymru ond ni chynigiwyd cyfarwyddyd clir nac ychwaith hyfforddiant digonol ar sut i'w gymhwyso'n ymarferol. O ganlyniad, bydd angen hyfforddiant ar draws y sector addysg Gymraeg I2 ynglŷn â sut i gyflwyno dysgu elfen o bwnc trwy'r Gymraeg. Unwaith eto, cytuna'r argymhelliad hwn â'r hyn a ddywedir yn adolygiad LIC (2013) o'r Gymraeg ail iaith yn CA3 a CA4.

Fodd bynnag, fel y trafodwyd eisoes yn y bennod hon, disgwyliadau cyfyng sydd i ddysgu elfen o bwnc trwy gyfrwng y Gymraeg law yn llaw â maes llafur *iaith-gyfeiriedig*. O ganlyniad, gall maes llafur iaith-gyfeiriedig strwythurol rwystro dysgu elfen o bwnc trwy gyfrwng y Gymraeg oni bai bod y disgyblion yn ymarfer strwythurau iaith penodol. Mae rhaglenni Dysgu Iaith drwy Gynnwys Pynciol, megis yn achos rhaglenni CLIL, yn seiliedig ar feysydd llafur *cynnwys-gyfeiriedig*; hynny yw, y thema neu bwnc sydd yn pennu'r iaith a ddefnyddir. Mae disgyblion yn caffael yr iaith drwy drafod cynnwys fel yn achos plant rhaglenni trochi. O ganlyniad, er mwyn deall cymhwysiad a goblygiadau *ymarferol* rhaglenni Dysgu Iaith trwy Gynnwys Pynciol, bydd angen ymchwilio i'r ysgolion/ colegau hynny y tu hwnt i Gymru sydd eisoes wedi sefydlu'r fath rhaglenni.

## **8.5 Diwedd glo**

Drwy gynnal astudiaeth fanwl o *nodweddion* yr addysgeg a fabwysiedir i addysgu'r Gymraeg mewn ysgolion cyfrwng-Saesneg penodol, teimla'r ymchwilydd fod tystiolaeth y gwaith ymchwil hwn yn cefnogi adroddiadau LIC ac Estyn. Cefnoga'r ymchwilydd argymhellion Donaldson (LIC, 2015a) parthed lle'r Gymraeg yn y cwricwlwm arfaethedig a wnaethpwyd ar sail argymhellion y Grŵp Adolygu Cymraeg ail iaith (LIC, 2013). Yn sgil adroddiad Donaldson (LIC, 2015a), ymddengys fod yr argymhellion priodol eisoes yn eu lle yn seiliedig ar y bwriad i feithrin sgiliau cyfathrebol a hunaniaeth ddiwylliannol y dysgwyr yn ogystal â defnyddio'r Gymraeg fel cyfrwng i ddysgu meysydd eraill. Fodd bynnag, fel y soniwyd eisoes, diau mai'r her fwyaf sydd yn wynebu'r gyfundrefn addysg yw *gweithredu'r* argymhellion hynny er mwyn sicrhau na fydd yr un ddarpariaeth Gymraeg yn parhau mewn ysgolion cyfrwng-Saesneg o dan gyfundrefn 'ddiwygiedig'. Nod yr ymchwil hwn oedd dirnad i ba raddau y gall yr

addysgeg Gymraeg I2 mewn ysgolion cyfrwng-Saesneg gynhyrchu siaradwyr yr iaith, sef, i ba raddau mae'n addas ar gyfer ei phwrpas? Ar sail y dystiolaeth, daw'r ymchwil i'r casgliad clir a diamheuol *nad yw'r* addysgeg bresennol, beth bynnag, yn addas ar gyfer hynny.

Fel y trafodwyd ym Mhennod 1, mae cynllunio ac adfywio'r iaith Gymraeg yn rhan ganolog o agenda ieithyddol LIC. Disgrifia *Iaith Pawb: Cynllun Gweithredu Cenedlaethol ar gyfer Cymru Ddwyieithog* weledigaeth LIC fel "gwlad lle y gall pobl ddewis byw eu bywydau naill ai drwy gyfrwng y Gymraeg neu'r Saesneg neu'r ddwy iaith a lle mae bodolaeth y ddwy iaith yn fater o falchder a chryfder i ni i gyd." (LIC, 2003, t. 1). Yn ei bapur 'Towards a philosophy of language diversity', maentumia Crystal (2005, t. 2) unwaith y daw cynllunio ac adfywio iaith yn rhan o agenda gwleidyddol unrhyw wlad, nad ffactorau allanol yn unig fydd y bygythiad mwyaf i iaith leiafrifol y wlad honno. Dadleua: "the dangers facing the language diversity movement not only come from without; they also come from within"; hynny yw, y gall brwydrau *mewnol* fod yr un mor ddinistriol os na chânt eu rheoli yr un mor effeithiol â brwydrau allanol.

Trafodwyd ym Mhennod 1 bwysigrwydd y gyfundrefn addysg ar gyfer datblygu dwyieithrwydd wrth i drosglwyddiad ieithyddol traws-genhedlaeth ddirywio. Rhaid cofio bod rhyw 65% o ysgolion cynradd a rhyw 71% o ysgolion uwchradd yn *gyfrwng-Saeneg* (LIC, 2011b). Amlyga'r ffaith hon, er y 'twf' honedig yn addysg gyfrwng-Cymraeg, mai dilyn rhaglen Gymraeg *syllfaen* mae mwyafrif plant Cymru. Fel y soniwyd ym Mhennod 1, mae parhad y rhaglen bresennol yn ein harwain at ystyried polisïau a chynllunio'r iaith ar lefel gymdeithasol-wleidyddol; hynny yw, nid penderfyniad 'addysgol' yn unig yw dyfodol y

Gymraeg mewn ysgolion cyfrwng-Saesneg. Dywed Baker (2011, t. 208):

“Bilingual education is not just about education. There are sociocultural, political and economic issues ever present in the debate over the provision of bilingual education, particularly politics.”

Er mwyn gwireddu ‘gweledigaeth’ ieithyddol LIC, hanfodol fydd hi i fabwysiadu darpariaeth a all sicrhau bod gan y disgyblion hynny sydd yn mynychu ysgolion cyfrwng-Saesneg ac yn derbyn *11 mlynedd* o gyfarwyddyd Gymraeg yr hyfedredd a’r ewyllys i ddefnyddio’r iaith yn hyderus ar adael yr ysgol. Er mwyn cyflawni hyn, bydd rhaid i egwyddorion y ddarpariaeth honno efelychu’r hyn mae’n anelu at ei chyflawni yn ogystal â chyfarwyddyd clir parthed sut i’w gweithredu. Wrth drafod addysg ddwyieithog yng Nghymru yn yr unfed ganrif ar hugain, dywed Lewis (2010, tt. 82-83):

Un o negeseuon amlwg y llenyddiaeth ryngwladol gyfoes yw bod addysg ddwyieithog yn datblygu’n gyson ac yn ennill tir fel y ffordd fwyaf ystyrion o addysgu plant yn yr unfed ganrif ar hugain. Rhaid i ninnau yng Nghymru sicrhau bod ein cyfundrefn addysg Gymraeg a dwyieithog yn parhau i ddatblygu ac esblygu ar seiliau athronyddol cadarn er mwyn cyfarfod â gofynion amrywiol plant Cymru heddiw (Lewis, 2011, tt. 82-83).

Roedd safon uchel yr addysgu, ymrwymiad yr athrawon ac agweddau cadarnhaol a brwdfrydig y disgyblion yn amlwg yn yr ysgolion a gyfranogodd yn yr ymchwil. Dywed yr Athro Sioned Davies (LIC, 2013, t. 1) yn ei hadolygiad *Un iaith i bawb*: “Heblaw datblygu siaradwyr Gymraeg y dyfodol, mae gennym hefyd ddyled i’r bobl ifanc hynny yn ein hysgolion sy’n ceisio dysgu’r iaith.” Hoffai’r ymchwilydd gefnogi ac adleisio ei sylwadau. Rhaid sicrhau nad yw’r disgyblion hynny sydd yn dilyn rhaglen Gymraeg I2 sylfaen mewn ysgolion cyfrwng-Saesneg yn cael cam.

Yn nogfen ymgynghorol ddiweddaraf LIC *Ymgynghoriad ar strategaeth ddrafft Llywodraeth Cymru: miliwn o siaradwyr Cymraeg erbyn 2050* (LIC, 2016, t. 2), dywed Gweinidog y Gymraeg a Dysgu Gydol Oes, Alun Davies: “Ein uchelgais ni fel Llywodraeth yw cyrraedd miliwn o siaradwyr Cymraeg erbyn 2050.”

Dywed ymhellach: “Rwy’n glir mai ein cyfrifoldeb ni fel Llywodraeth yw gosod cyfeiriad ac arwain y gwaith.” Maentumir, felly, fod dyfodol y Gymraeg yn ddibynnol ar ewyllys LIC i hyrwyddo’n weithredol ddarpariaeth Gymraeg sydd yn gymwys i gynhyrchu siaradwyr yr iaith mewn ysgolion cyfrwng-Saesneg er mwyn cyflawni ei gweledigaeth. Dywedodd Lewis (1999, tt. 572-573) dros ugain mlynedd yn ôl yn ei ymchwil i dwf addysg gyfrwng-Cymraeg:

Fe ddengys y dystiolaeth na ddylid asesu'r modd yr hyrwyddir dwyieithrwydd ar sail *unrhyw bolisi* neu ddatganiadau swyddogol ond, yn hytrach, ar effaith *gweithredu'r* polisi hwnnw. Cyfeiriwyd yn gynharach at y ffaith mai hyrwyddo amcanion diglosaidd yn hytrach nag amcanion dwyieithog a wnaed gan y gyfundrefn addysg yng Nghymru. Hyrwyddid hynny drwy ddulliau addysg Gymraeg ‘cryf’ (Baker, 1993) i'r rhai a'i mynnai a darpariaeth ‘wan’ i'r mwyafrif a ddewisai addysg gyfrwng-Saesneg. Tra y dengys y dystiolaeth y gall model yr ysgol Gymraeg/ddwyieithog benodedig sicrhau llwyddiant ieithyddol ac academaidd (ar draws y pynciau) i ddisgyblion o gefndir Cymraeg a di-Gymraeg, dengys y dystiolaeth hefyd mai aflwyddiannus fu'r ymdrech i addysgu'r Gymraeg fel ail iaith i ddisgyblion trwy ddulliau ‘bwydo-diferol’ mewn ysgolion cyfrwng-Saesneg. Ar sail *cost-ffeithiolrwydd* y gyfundrefn addysg yn ei chyfanrwydd yn unig, felly, onid teg yw gofyn pam y parheir i ddilyn trywydd y cyrchddull aflwyddiannus hwnnw oni bai am resymau *anaddysgol* (Lewis, 1999, tt. 572-573).

Yn flaenorol ym Mhennod 1, drwy gyfeirio at waith Bourhis (2001) a Wiley (2002), cyfeiriwyd at y tensiwn gwleidyddol y gellir haeru sydd yn mudferwi o dan yr wyneb ar hyn o bryd rhwng polisïau addysgol Cymru a gweddill Prydain (Lloegr yn benodol) ac sydd, fe faentumir, yn deillio o ideolegau gwleidyddol gwahanol a amlygir mewn polisïau iaith, ynghyd ag agweddau gwahanol at amrywiaeth ieithyddol o ganlyniad i hynny. Ni ellir gwadu na chafodd y cyd-destun gwleidyddol Prydeinig hegemoniaidd hwnnw effaith andwyol ar ddysgu

Cymraeg fel I2 dros y blynyddoedd a, gyda'r posibilrwydd cryf ei fod yn dal yn ddylanwadol, ei fod yn haeddu ymchwil pellach.

Maentumia'r ymchwilydd fod yr argymhellion byr-dymor a wneir ar sail tystiolaeth yr ymchwil hwn yn cynnig man cychwyn priodol ar gyfer gwneud newidiadau cyraeddadwy i'r addysgeg bresennol er mwyn datblygu sgiliau cyfathrebol y disgyblion. Fodd bynnag, gall disodli'r maes llafur iaith-gyfeiriedig cyfredol gydag addysgeg *gyfrwng-gyfeiriedig* fod yn gyfaddawd effeithiol hir-dymor rhwng addysg drochi lwyr ac addysgeg I2 draddodiadol. Er mwyn gwarchod ein hiaith leiafrifol, hanfodol fydd hi i ddiwygio'r ddarpariaeth Gymraeg I2 bresennol mewn ysgolion cyfrwng-Saesneg. Nid trywydd hawdd fydd hynny. Fodd bynnag, haerir mai dyma'r unig drywydd dichonadwy er mwyn trosglwyddo'r iaith Gymraeg hefyd i fwyafrif plant Cymru sef, yr rhai sydd ar hyn o bryd yn dal i dderbyn eu haddysg trwy gyfrwng y Saesneg.

## Llyfryddiaeth

Anthony, E. M. (1963) 'Approach, Method and Technique', *ELT Journal*, Vol. XVII(2), pp. 63-67.

Asher, J. (1977) *Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher's Guide Book*, Los Gatos: Sky Oaks Productions.

Bachman, L.F. & Palmer, A.S. (1996) *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*, Oxford: Oxford University Press.

Bachman, L.F. (1990) *Fundamental considerations in language testing*, Oxford: Oxford University Press.

Baetens-Beardsmore, H. (1982) *Bilingual Education: Basic Principles*, London: Multilingual Matters.

Baker, C. (2011) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism (5<sup>th</sup> Edition)*, United States of America: McNaughton & Gunn Ltd.

Baker, C. (2006) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism (4<sup>th</sup> Edition)*, United States of America: McNaughton & Gunn Ltd.

Baker, C. (1993a) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Bridgend: WBC Print.

Baker, C. (1993b) 'Bilingual Education in Wales', in Hugo Baetens Beardsmore (ed.), *European Models of Bilingual Education*, Bristol: Longdunn Press.

Bassey, M. (1984) 'Pedagogic Research: On the relative merits of search for generalization and study of single events', in Bel, J., Bush, T., Fox, A., Goodey, J. & Goulding, S. (eds.), *Conducting Small-scale investigations in Educational Management*, Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Bazeley, P. (2006) 'The contribution of computer software to integrating qualitative and quantitative data and analyses', *Research in the Schools*, Vol. 13(1), pp. 64-74.

Bell, D. (2003) 'Method and Postmethod: Are they really so incompatible?' *TESOL Quarterly*, Vol. 37(2), pp. 325-336.

Bourhis, R.Y. (2001) 'Acculturation, language maintenance, and language shift', in Klatter-Folmer, J. & Vanavermaet, P. (eds.), *Theories on Maintenance and Loss of Minority Languages*, Munster: Waxmann.

British Educational Research Association (2011) *Ethical Guidelines for Educational Research*, London: BERA.

Brown, D. (2007a) *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, United States of America: Pearson Education.

Brown, D. (2007b) *Principles of Language Learning and Teaching (5<sup>th</sup> Edition)*, United States of America: Pearson Education.

Brown, D. (2002) English Language Teaching in the "Post-Method" Era: Towards Better Diagnosis, Treatment and Assessment, [ar-lein], Ar gael: <http://sapp.uv.mx/univirtual/cursos/LEI/Curriculum%20Analysis%20and%20Syllabus%20Design/unit2/docs/2.4.1.Background.reading..pdf> [Mawrth, 2014].

Brumfit, C. (1984) *Communicative Methodology in Language Teaching: The roles of fluency and accuracy*, Cambridge: Cambridge University Press.

Bruner, J. (1966) *The Culture of Education*, Cambridge MA: Havard University Press.

Bygate, M., Skehan, P. & Swain, M. (eds.) (2001) *Introduction. Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*, Harlow: Longman.

Callaghan, M. (1998), 'An investigation into the causes of boys' underachievement in French', *Language Learning Journal*, Vol. 17(1), pp. 2-7.

Canale, M. (1983) 'From communicative competence to communicative language Pedagogy', in Richards, J. C. & Schmidt, R. W. (eds.), *Language and Communication*, London: Longman.

Canale, M. & Swain, M. (1980) 'Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing', *Applied Linguistics*, Vol. 1(1), pp. 1-47.

Celce-Murcia, M. (1991) *Teaching English as a second or foreign language (2nd Edition)*, Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.

Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge: MA: MIT Press.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011) *Research Methods in Education (7<sup>th</sup> Edition)*, Oxon: Routledge.

Cook, V. (2008) *Second language learning and language teaching (4<sup>th</sup> Edition)*, London: Hodder Education.

Cook, V. (1996) *Second language learning and language teaching*, London: Arnold.

Coyle, D. (2006) Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers, [ar-lein], Ar gael: [http://www.bayern-bilingual.de/realschule/userfiles/Bilingual\\_konkret/SLR13\\_Coyle.pdf](http://www.bayern-bilingual.de/realschule/userfiles/Bilingual_konkret/SLR13_Coyle.pdf) [Tachwedd, 2012].



- Coyle, D. (2005) 'CLIL: Planning Tools for Teachers', [ar-lein], Ar gael: [http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle\\_clil\\_planningtool\\_kit.pdf](http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle_clil_planningtool_kit.pdf) [Chwefror, 2016].
- Crystal, D. (2005) 'Towards a Philosophy of Language Diversity', paper presented to Dialogue of Cultures, April 2005, Reykjavic.
- Crystal, D. (1987) *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J., Bismilla, V., Chow, P., Cohen, S., Giampapa, F., Leoni, L., Sandhu, P. & Sastri, P. (2005) 'Affirming Identity in Bilingual Classrooms', *Educational Leadership*, Vol. 3(1), pp. 38-43.
- Cummins, J. (1981) *Bilingualism and Minority Children*, Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.
- Cummins, J. (1976) 'The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses', *Working papers on Bilingualism*, Vol. 9, pp. 1-43.
- Cynulliad Cenedlaethol Cymru (2010) *Dysgu ac addysgu Cymraeg fel ail iaith*, Caerdydd: Cynulliad Cenedlaethol Cymru.
- Deng, C. & Carless, D. (2009) 'The Communicativeness of Activities in a Task-based Innovation in Guangdong, China', *Asian Journal of English Language Teaching*, Vol. 19, pp. 113–134.
- Dodson, C. J. (1995) 'The Effects of Second-Language Education on First/Second-Language Development', in Morris Jones, B. & Singh Ghuman, P. (eds.), *Bilingualism, Education and Identity; Essays in honour of Jac L. Williams*, Caerdydd: Gwasg Prifysgol Caerdydd.
- Dörnyei, Z. (2009) *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2006) 'Individual Differences in Language Acquisition', *AILA Review*, Vol. 19, pp. 42-68.
- Ellis, R. (2013) 'Task-based language teaching: Responding to the critics', *TESOL*, Vol. 8, pp. 1-27.
- Ellis, R. (2008) *The Study of Second Language Acquisition (2<sup>nd</sup> Edition)*, Oxford: Oxford University Press
- Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1985) *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press

- Estyn (2015) *Adroddiad Blynyddol Prif Arolygydd EM dros Addysg a Hyfforddiant yng Nghymru 2014-2015*, Caerdydd: Estyn
- Estyn (2014) *Adroddiad Blynyddol Prif Arolygydd EM dros Addysg a Hyfforddiant yng Nghymru 2013-2014*, Caerdydd: Estyn
- Estyn (2013) *Adroddiad Blynyddol Prif Arolygydd EM dros Addysg a Hyfforddiant yng Nghymru 2012-2013*, Caerdydd: Estyn
- Estyn (2012) *Adroddiad Blynyddol Prif Arolygydd EM dros Addysg a Hyfforddiant yng Nghymru 2011-2012*, Caerdydd: Estyn
- Estyn (2011) *Adroddiad Blynyddol Prif Arolygydd EM dros Addysg a Hyfforddiant yng Nghymru 2010-2011*, Caerdydd: Estyn
- Estyn (2010) *Adroddiad Blynyddol Prif Arolygydd EM dros Addysg a Hyfforddiant yng Nghymru 2009-2010*, Caerdydd: Estyn
- Estyn (2009) *Adroddiad Blynyddol Prif Arolygydd EM dros Addysg a Hyfforddiant yng Nghymru 2008-2009*, Caerdydd: Estyn
- Estyn (2006) *Adroddiad ar brosiectau peilot addysg drochi Cymraeg a dysgu iaith trwy ddulliau dwys mewn ysgolion*, Caerdydd: Estyn.
- Estyn (2003) *Arolwg o'r Gymraeg fel Ail Iaith yng Nghyfnodau Allweddol 2 a 3 a'r Cyfnod Pontio*, Caerdydd: Estyn.
- Estyn (2002) *Safonau ac Ansawdd mewn Ysgolion Uwchradd; Anelu at Ragoriaeth mewn leithoedd Tramor Modern; Arweiniad Estyn i Ysgolion ac Awdurdodau Addysg Lleol*, Caerdydd: Estyn.
- Ethnologue (2016) 'Languages of the World', [ar-lein], Ar gael: <https://www.ethnologue.com> [lonawr, 2016].
- Eurydice (2006) *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*, Belgium: Eurydice European Unit.
- Feagin, J., Orum, A. & Sjoberg, G. (1991) *A case for case study*, Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
- Flores, N., & Schissel, J.L. (2014) 'Dynamic Bilingualism as the Norm: Envisioning a Heteroglossic Approach to Standard-Based Reform', *TESOL Quarterly*, Vol. 48(3), pp. 454-479.
- Flymann-Mattsson, A. (1999) 'Students' communicative behaviour in a foreign language classroom', *Working Papers 47, Lund University Dept. of Linguistics*, pp. 39-57.
- Freebody, P. (2003) *Qualitative Research in Education: Interaction and Practice*, Wiltshire: Cromwell Press.

García, O. (2009) *Bilingual Education in the 21<sup>st</sup> Century: A Global Perspective*, Chichester: Wiley-Blackwell.

Gardner, H. (2006) *Multiple Intelligences; New Horizons*, United States of America: Basic Books.

Gardner, R. (1988) 'The socio-educational model of second language learning: assumptions, findings and issues', *Language Learning*, Vol. 38, pp. 101-26.

Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1972) *Attitudes and motivation in second language learning*, Rowley, MA: Newbury House.

Genesee, F. (1994) *Educating Second Language Children: The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community*, Cambridge: Cambridge University Press

Gold, R. (1958) 'Roles in sociological field observations', *Social Forces*, Vol 36, pp. 217-223.

Good, T. L. & Brophy, J.E. (1994) *Looking in classrooms (6th Edition)*, Harper & Row: New York.

Halliday, M.A.K. (1975) *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*, London: Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. (1973) *Explorations in the Functions of Language*, London: Edward Arnold.

Hamilton, L. & Corbett-Whittier, C. (2013) *Using Case Study in Education Research*, London: British Educational Research Association.

Harris, J. & O Duibhir, P. (2011) *Effective Language Teaching: A Synthesis of Research*, Ireland: NCCA.

Hashemi, S. (2011) '(Post)-Methodism: Possibility of the Impossible?' *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 2(1), pp. 137-145.

Hickey, T. (2001) 'Mixing Beginners and Native Speakers in Minority Language Immersion: Who Is Immersing Whom?', *The Canadian Modern Language Review*, Vol. 57(3), pp. 443-74.

Honey, P. & Mumford, A. (1986) *The Manual of Learning Styles*, London: Peter Honey Associates.

Hymes, D. (1972) 'On communicative competence', in Pride, J. B. & Holmes, J. (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin Books.

Jacobs, G. & Farrell, T. (2001) 'Paradigm Shift: Understanding and Implementing Change in Second Language Education', [ar-lein], Ar gael: <http://tesl-ej.org/ej17/a1.html> [Mehefin, 2013].

Johnson, K. & Morrow, K. (1981) *Communication in the classroom*, Hong Kong: Longman Group (FE) Ltd.

Johnson, M. (1992) *Approaches to Research in Second Language Learning*, New York: Longman.

Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J. & Turner, L.A. (2007) 'Towards a Definition of Mixed Methods Research' *Journal of Mixed Methods Research*, Vol. 1(2), pp. 112-133.

Johnson R.B. & Onwuegbuzie A.J. (2004) 'Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come', *Educational Researcher*, Vol. 33(7), pp. 14-26.

Johnstone, R. M. (2007) 'Characteristics of immersion programmes', in García, O. & Baker, C. (eds.), *Bilingual Education: an Introductory Reader*, Clevedon: Multilingual Matters.

Jones, D. V & Martin-Jones, M. (2004) *Bilingual Education and Revitalisation in Wales: Past Achievements and Future Challenges*, [ar-lein], Ar gael: <http://dspace.trinity-cm.ac.uk/dspace/bitstream/10412/121/1/Bilingual%20Ed.%20final%20version.pdf> [Mawrth, 2016].

Jones, D. (1997) *Cyflwyniad i Ddwylieithrwydd*, Aberystwyth: Canolfan Astudiaethau Addysg.

Jones, H.M. (2011) 'Darlun ystadegol o sefyllfa'r Gymraeg', [ar-lein], Ar gael: <http://www.comisiynyddygybraeg.cymru/Cymraeg/Rhestr%20Cyhoeddiadau/Darlun%20ystadegol%20Cymraeg.pdf> [Mawrth, 2016].

Klapper, J. (2006) *Understanding and Developing Good Practice*, London: CILT.

Kolb, D.A. (1984) *Experiential Learning experience as a source of learning and development*, New Jersey: Prentice Hall.

Kolb, D.A. & Fry, R. (1975) 'Toward an applied theory of experiential learning', in Cooper, C. (ed.), *Theories of Group Process*, London: John Wiley.

Krahnke, K. (1987) *Approaches to syllabus design for foreign language teaching*, Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Krashen, S. & Terrell, T. (1988) *The Natural Approach; Language Acquisition in the Classroom*, Hertfordshire: Prentice Hall International (UK) Ltd.

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

Kumaravadivelu, B. (2006) *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*, United States of America: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

- Kumaravadivelu, B. (1994) 'The Postmethod Condition: (E)merging strategies for Second/Foreign Language Teaching', *TESOL Quarterly*, Vol. 28(1), pp. 27-48.
- Lambert, W. (1974) 'Culture and language as factors in learning and education', in Aboud, F.E. & Meade, R.D (eds.), *Cultural Factors in Learning and Education*, 5<sup>th</sup> Western Washington Symposium on Learning, Bellingham: Washington.
- Larsen-Freeman, D. (1987) 'Recent Innovations in Language Teaching Methodology', *Annals of the American Academy of Political and Social Science, Foreign Language Instruction: A National Agenda*, Vol. 490, pp. 51-69.
- Lewis, H.G. (2016) 'Language attrition in the Welsh context: evidence of attempted murder or suicide?', in Asmus, S. & Jaworska-Biskup, K. (eds.), *New Perspectives of Modern Wales - Studies in Welsh Language, Literature and Social Politics*, New York: Mellen Press (yn y wasg).
- Lewis, H.G. (2014) *Models for Bilingual Teaching*, Caerfyrddin: Prifysgol Cymru Y Drindod Dewi Sant.
- Lewis, H.G. (1999) *Astudiaeth o dwf addysg ddwyieithog yng Nghymru hyd at 1988 gyda sylw arbennig i dair ysgol uwchradd ddwyieithog benodedig*, Aberystwyth: Prifysgol Cymru. (Traethawd Ph.D. heb ei gyhoeddi).
- Lewis, W.G. (2011) 'Addysg ddwyieithog yn yr unfed ganrif ar hugain: Adolygu'r cyd-destun rhyngwladol', *Gwerddon*, Cyf. 7, tt. 66-88.
- Lightbown, P. & Spada, N. (2006) *How Languages are Learned (3rd Edition)*, Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, P. & Spada, N. (1999) *How Languages are Learned (Revised Edition)*, Oxford: Oxford University Press.
- Littlewood, W. (2004) 'The task-based approach: some questions and suggestions' *ELT Journal*, Vol. 58(4), pp. 319-326.
- Lozanov, G. (1988) *Foreign Language Teacher's Suggestopedic Manual*, New York: Gordon and Breach Science Publishers.
- Llywodraeth Cymru (2016) *Ymgynghoriad ar strategaeth ddrafft Llywodraeth Cymru: miliwn o siaradwyr Cymraeg erbyn 2050*, Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Llywodraeth Cymru (2015a) *Dyfodol Llwyddiannus: Adolygiad o'r Cwricwlwm a'r Trefniadau Asesu yng Nghymru*, Yr Athro Graham Donaldson, Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Llywodraeth Cymru (2015b) 'Cymraeg ail iaith yn ein cwricwlwm newydd', *Datganiad Ysgrifenedig Llywodraeth Cymru*, Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cymru (2015b) My Local School, [ar-lein], Ar gael:  
<http://mylocalschool.wales.gov.uk/> [Tachwedd, 2015].

Llywodraeth Cymru (2013) *Un iaith i bawb: Adolygiad o Gymraeg ail iaith yng Nghyfnodau Allweddol 3 a 4, Adroddiad ac Argymhellion*, Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cymru (2012) *Iaith fyw: iaith byw; Strategaeth y Gymraeg 2012-2017*, Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cymru (2011a) *Cynllun Iaith Gymraeg: 2011-2016*, Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cymru (2011b) *Ystadegau ar gyfer Cymru, Schools' Census 2011: Final Results - Revised*, Llywodraeth Cymru: Y Gwasanaethau Gwybodaeth a Dadansoddi.

Llywodraeth Cymru (2010) *Strategaeth Addysg Cyfrwng Gymraeg*, Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cymru (2009a) *Cymraeg ail iaith, Canllawiau ar gyfer Cyfnodau Allweddol 2 a 3*, Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cymru, (2009b) *Fframwaith sgiliau ar gyfer dysgwyr 3 i 19 oed yng Nghymru'r Cwricwlwm*, Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cymru (2008a) *Cymraeg yng Nghwricwlwm Cenedlaethol Cymru*, Caerdydd: Llywodraeth Cymru

Llywodraeth Cymru (2008b) *Cyfnod Sylfaen: Fframwaith ar gyfer Dysgu Plant 3 i 7 oed yng Nghymru*, Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Llywodraeth Cymru (2007) *Diffinio ysgolion yn ôl y ddarpariaeth cyfrwng Gymraeg*, Caerdydd: Llywodraeth Cynulliad Cymru.

Llywodraeth Cymru (2003) *Iaith Pawb: Cynllun Gweithredu Cenedlaethol ar gyfer Cymru Ddwyieithog*, Caerdydd: Llywodraeth Cynulliad Cymru.

Mackey, W.F. (1970) 'A typology of bilingual education', *Foreign Language Annals*, Vol. 3(4), pp. 596-608.

Menken, K. & García, O. (2010) 'Stirring the Onion: Educators and the Dynamics of Language Education Policies (looking Ahead)', in Menken, K. & García, O. (eds.), *Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policymakers*, New York: Routledge.

Merriam, S.B. (1988) *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Miles, M.B. & Huberman, M. (1994) *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook (2<sup>nd</sup> Edition)*, Thousand Oaks CA: SAGE Publications.

- National Federation for Educational Research (2004) *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe: England, Wales and Northern Ireland*, England: NFER.
- Netten, J. & Germain, C. (2005) 'Pedagogy and second language learning: Lessons learned from intensive French', *Canadian Journal of Applied Linguistics*, Vol. 8(2). pp. 183–210.
- Newby, P. (2010) *Research Methods for Education*, Essex: Pearson Education Limited.
- Nisbet, J. & Watt, J. (1984) 'Case study', in Bell, J., Bush, T., Fox, A., Goodey, J. & Goulding, S. (eds.), *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*, London: Harper and Row.
- Nunan, D. (1992) *Research Methods in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Onwuegbuzie, A. & Leech, N. (2005) 'On Becoming a Pragmatic Researcher: The Importance of Combining Quantitative and Qualitative Research Methodologies' *Int. J. Social Research Methodology*, Vol. 8(5), pp. 375–387.
- Patton, M.Q. (2002) *Qualitative research and evaluation methods (3rd Edition)*, Thousand Oaks: CA: Sage.
- Pennycook, A. (1989) 'Concept of Method, Interested Knowledge, and the Politics of Language Teaching', *TESOL Quarterly*, Vol. 23(4), pp. 589-618.
- Pérez-Cañado, M.L. (2012) 'CLIL research in Europe: past, present, and future', *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 15(3), pp. 315-341.
- Petty, G. (2009) *Teaching Today a Practical Guide (4th Edition)*, Spain: GraphyCems.
- Piaget, J. (1963) *The developmental psychology of Jean Piaget*, Van Nostrand: Princeton, N.J.
- Prabhu, N.S. (1990) 'There Is No Best Method-Why?', *TESOL Quarterly*, Vol. 24(2), pp. 161-176.
- Prabhu, N.S. (1987) *Second Language Pedagogy*, Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J.C. (2006) *Communicative Language Teaching Today*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. & Rodgers, T S. (2001) *Approaches and Methods in Language Teaching (2<sup>nd</sup> Edition)*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. & Rodgers, T.S. (1982) 'Method: Approach, design, procedure', *TESOL Quarterly*, Vol. 16, pp. 153-168.

- Richards, J. & Schmidt, R. (2002) *Longman dictionary of language teaching & applied Linguistics (3<sup>rd</sup> Edition)*, New York: Pearson Education.
- Rondon-Pari, G. (2012) 'Analysis Of L1 And L2 Use In Spanish College Courses Using The COLT Observation Scheme', *Journal of College Teaching and Learning*, Vol 9(3), pp. 189-200.
- Salters, J., Neil, P. & Jarman, R. (1995) 'Why did the French bakers spit in the dough?', *Language Learning Journal*, Vol. 11, pp. 26-29.
- Savignon, S. (1987) 'Communicative Language Teaching, Theory into Practice', *Teaching Foreign Languages*, Vol. 26 (4), pp. 235-242.
- Schumann, J. (1978) *The pidginization process: a model for second language acquisition*, Rowley, MA: Newbury House.
- Selinker, L. (1994) *Rediscovering Interlanguage*, New York: Longman Inc.
- Selinker, L. (1972) 'Interlanguage', *IRAL; International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, Vol. 10(3), pp. 209-231.
- Shenton, A.K. (2004) 'Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects', *Education for Information*, Vol. 22, pp. 63–75. IOS Press.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000) *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?*, Mahwah: NJ: Erlbaum.
- Spada, N. & Fröhlich, M. (1995) *Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme: Coding Conventions & Applications*, Sydney: NCELTR.
- Spolsky, B. (1989) *Conditions for second language learning: introduction to a general theory*, Oxford: Oxford University Press.
- Stake, R. (1995) *The art of case research*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stubbs, M. (1991) 'Educational Language Planning in England and Wales: Multicultural Rhetoric and Assimilationist Assumptions', in Baker, C. & García, O. (eds.), *Policy and Practice in Bilingual Education: A Reader Extending the Foundations*, Penybont: WBS Ltd.
- Swain, M., & Lapkin, S. (2002) 'Talking it through: two French immersion learners' response to reformulation', *International Journal of Educational Research*, Vol. 37, pp. 285-304.
- Talfryn, I. (2001) *Dulliau Dysgu Ail Iaith eu hanes a'u datblygiad*, Yr Wuddgrug: Dylunio ac Argraffu.



United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2011) *Atlas of the World's Languages in Danger*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Van Ek, J. & Trim, J. (1990) *Threshold 1990*, Council of Europe, Cambridge: Cambridge University Press.

Van Ek, J. & Trim, J. (1984) *Across the Threshold; Readings from the modern language projects of the Council of Europe*, London: Williams Cloves Ltd.

Vygotsky, L. (1978) 'Interaction between learning and development', *Mind and Society*, pp. 79-91.

Widdowson, H. (1978) *Teaching Language as Communication*, London: Morrison and Gibb Ltd.

Wiley, T.G. (2002) 'Accessing language rights in education: A brief history of the US context', in Tollefson J.W. (ed.), *Language Policies in Education: Critical Issues*, Mahwah, NJ: Erlbaum.

Wilkins, D.A. (1972) *Linguistics in Language Teaching*, London: Edward Arnold.

Williams, C. (2009) 'Profiadau addysg drochi yng Nghymru yng Nghyfnodau Allweddol 2 a 3' yn *Iaith yn y Gymru Amlieithog*, Bangor: Canolfan Addysg a Dysgu Gydol Oes.

Wragg, E.C. (1994) 'Conducting and Analysing Interviews' in Bennett, N., Glatter, R. & Levačić, R. (eds.), *Improving Educational Management: Through Research and Consultancy*, Tyne & Wear: Athenaeum Press Ltd.

Yin, R. (2006) 'Case Study Methods', in Green, J., Camilli, G. & Elmore, P. (eds.), *Handbook of Complementary Methods in Educational Research*, London: Lawrence Erlbaum Publishers.

Yin, R. (1984) *Case study research: Design and methods (1st Edition)*, Beverly Hills, CA: Sage Publishing.

Yr Undeb Ewropeaidd (2013) *Endangered Languages and Linguistic Diversity in the European Union*, [ar-lein], Ar gael: <http://www.europarl.europa.eu/studies> accessed [Hydref, 2015].

Yule, G. (2006) *The Study of Language*, Cambridge: Cambridge University Press.

## Atodiadau

- Atodiad 1: Llythyr cais ysgolion uwchradd
- Atodiad 2: Cynllun *Communicative Orientation of Language Teaching* (COLT) gwreiddiol Spada a Fröhlich (1995)
- Atodiad 3: Cynllun COLT wedi'i addasu
- Atodiad 4: Cynllun COLT: Sampl Codedig
- Atodiad 5: Cronfa ddata Excel: Sampl o gynllun COLT
- Atodiad 6: Teipoleg o weithgareddau gwersi Cymraeg ail iaith
- Atodiad 7: Cronfa ddata Excel: Sampl o Gontinwwm Cyfathrebol Littlewood (2004)
- Atodiad 8: Disgrifiad gwers
- Atodiad 9: Disgrifiad gwers yn seiliedig ar gynllun COLT
- Atodiad 10: Nodiadau Arsylywi: Sylwadau'r ymchwilydd
- Atodiad 11: Cwestiynau cyfweiliad ysgolion uwchradd
- Atodiad 12: Cwestiynau cyfweiliad ysgolion cynradd
- Atodiad 13: Sampl o gwestiwn cyfweiliad codedig
- Atodiad 14: Sampl o gynllun dadansoddi cyfweiliadau
- Atodiad 15: Ffurflen ganiatâd i benaethiaid yr ysgolion
- Atodiad 16: Taflen wybodaeth ymchwil
- Atodiad 17: Ffurflen ganiatâd arsylywi
- Atodiad 18: Ffurflen ganiatâd cyfweiliad
- Atodiad 19: Enghreifftiau o adnodd lleiafsymiol (ysgol achos uwchradd RhCT1 ac ysgol achos uwchradd C1)
- Atodiad 20: Enghreifftiau o adnodd estynedig (ysgol uwchradd achos RhCT1 ac ysgol uwchradd atodol Sir Fynwy)

## Atodiad 1

### Llythyr cais ysgolion uwchradd

Annwyl

#### Gwaith ymchwil PhD i fethodoleg addysgu Cymraeg ail iaith

Rwyf yn fyfyrwraig ymchwil ôl-raddedig gyda Phrifysgol Cymru Y Drindod Dewi Sant. Fe'm penodwyd i gynnal ymchwil i fethodoleg addysgu Cymraeg ail iaith yng nghyfnodau allweddol 2 a 3 mewn ysgolion cyfrwng Saesneg. Nod yr ymchwil yw darganfod i ba raddau y gall y fethodoleg a fabwysiadir i addysgu Cymraeg ail iaith gynhyrchu siaradwyr ffwythiannol.

Ysgrifennaf atoch i ofyn am gyfranogiad ysgol ? yn yr ymchwil fel rhan o hap sampl a ddewiswyd o ysgolion cyfrwng Saesneg ar draws Awdurdodau Lleol Caerdydd, Rhondda Cynon Taf, Merthyr, Mynwy, Caerfyrddin, Abertawe, Castell-nedd Port Talbot, Pen-y-bont, Bro Morgannwg, Caerffili, Blaenau Gwent, Torfaen a Chasnewydd. Os ydych yn cytuno i fod yn rhan o'r ymchwil byddwn yn ddiolchgar pe baech yn gallu cwblhau'r ffurflen amgaeedig trwy awgrymu ysgolion cynradd sydd yn rhan o ddalgylch ? a fydd yn debygol o gytuno i gyfranogi yn y gwaith ymchwil.

Yn ogystal, amgaeaf daflen wybodaeth sydd yn cynnig manylion pellach ynglŷn â'r gwaith ymchwil ynghyd â ffurflen ganiatâd ac amlen ragdaledig. Rwyf yn frwd i gychwyn ar y gwaith maes yn ddi-oed ac felly byddaf yn werthfawrogol tu hwnt pe baech yn gallu dychwelyd y ffurflen ganiatâd cyn gynted â phosib gan ddynodi os dymunwch gyfranogi neu beidio.

Diolch yn fawr am gymryd yr amser i ddarllen ac ystyried fy nghais.

Edrychaf ymlaen at glywed oddi wrthyich yn y dyfodol agos.

Yn gywir,

Ashley Beard.

Amg.

**Atodiad 2**

**Cynllun 'Communicative Orientation of Language Teaching' (COLT) gwreiddiol Spada a Fröhlich (1995)**

TIME	ACTIVITIES AND EPISODES	PARTICIPANT ORGANIZATION							CONTENT							CONTENT CONTROL			STUDENT MODALITY					MATERIALS								
		Class			Group		Indiv.		Manag		Language			Other topics										Type		Source						
		T ↔ S/C	S ↔ S/C	Choral	Same task	Different tasks	Same task	Different tasks	Procedure	Discipline	Form	Function	Discourse	Sociolinguistic	Narrow	Broad	Teacher/Text	Teacher/Text/Stud	Student	Listening	Speaking	Reading	Writing	Other	Text		Audio	Visual	L2-NNS	L2-NS	L2-NSA	Student made
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33

### Atodiad 3

#### Cynllun COLT wedi'i addasu

#### Communicative Orientation of Language Teaching (COLT) Rhan A

Caerdydd [ ]

Cynradd [ ]

Dyddiad:

Rhif Arsylwi [ ]

RhCT [ ]

Uwchradd [ ]

Amser:

Arall \_\_\_\_\_

Blwyddyn [ ]

Hyd y wers:

1	2	(C) Rhyngweithio						(Ch) Cynnwys						(D) Rheoli Cynnwys						(Dd) Sgiliau						(E) Deunyddiau					
		Dosbarth			Arall			Cyfarwyddiadau	Iaith					Athro / Testun	Athro / Disgybl / Testun	Disgybl	Gwranddo	Llafar	Darllen	Ysgrifennu	Arall	Math				Ffynhonnell					
		A ↔ Di/D	Di ↔ Di/D	Ar y Cyd	Grŵp	Pâr	Unigol		Ffurff	Ffurff / Ystyr	Ystyr	Socioieithyddol	Disgwrs									Lleiafymiol	Estynedig	Clywedol	Gweledol	Deunyddiau Athrawon	Deunyddiau I1 Gw.	Deunyddiau Cym. I2	Disgybl		
3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30				

## Atodiad 4

### Cynllun COLT: Sampl Codedig

Caerdydd [ ]

RhCT [ ✓ ]

Atodol [ ]

Cynradd [ ]

Uwchradd [ ✓ ]

Blwyddyn [ 7 ]

Dyddiad 14/05/13

Amser 12.10-13.10

Hyd y wers: Awr

Rhif Arsylwi [ 1 ]

(A) Amser	(B) Gweithgaredd / Episod	(C) Rhyngweithio						(Ch) Cynnwys								(D) Rheoli Cynnwys				(Dd) Sgiliau				(E) Deunyddiau					
		Dosbarth		Arall				Cyfarwyddiadau	Iaith															Math		Ffynhonell			
		A ↔ Di/D	Di ↔ Di/D	Ar y Cyd	Grŵp	Pâr	Unigol		Ffurf	Ffurf / Ystyr	Ystyr	Socioieithyddol	Disgwrs	Athro	Athro / Disgybl	Disgybl	Gwranddo	Llafar	Darllen	Ysgrifennu	Arall	Minimal	Estynedig	Clywedol	Gweledol	DA	D11 Gw.	DCI2	Disgybl
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
1   1 7	Cyrraedd, cofrestr a chyfarch ac egluro amcanion y wers	/						/							/		/												
2   1 5	Tasg adolygu, darllen a deall mewn parau	/				/		/		/					/				/	/			/			/			
2   2 3	Adborth i'r dasg adolygu	/	/					/	/	/				/		/	/					/			/				
2   3 6	Cyfieithu'r darn i'r Saesneg					/				/				/					/	/			/			/			
2   4 4	Adborth	/								/				/		/	/					/			/				
3   1 6	Cyflwyno iaith	/								/				/		/	/					/			/				

# Atodiad 5

## Cronfa ddata Excel: Sampl o gynllun COLT

Dadansoddiad o Rhan A Cynllun COLT - Caerdydd 1																					
Rhyngweithio																					
C1	Hyd y wers	Dosbarth				Arall				Cyfuniadau											
		A↔D/D		D↔D/D		Ar y cyd		Pâr		Grŵp		Unigol		A↔D/D & Unigol		A↔D/D		Cyfanswm			
		Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%		
Gwers 1	54.00	34.00	63	2.00	4	0.00	0	0.00	0	0.00	0	18.00	33	0.00	0	0.00	0	0.00	0	54.00	100
Gwers 2	45.00	19.00	42	0.00	0	0.00	0	1.00	2	11.00	24	14.00	31	0.00	0	0.00	0	0.00	0	45.00	100
Gwers 3	54.00	11.00	20	22.00	41	0.00	0	0.00	0	0.00	0	21.00	39	0.00	0	0.00	0	0.00	0	54.00	100
Gwers 4	60.00	37.00	62	0.00	0	0.00	0	15.00	25	0.00	0	8.00	13	0.00	0	0.00	0	0.00	0	60.00	100
Gwers 5	52.00	18.00	35	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	10.00	19	4.00	8	0.00	0	20.00	38	52.00	100
Gwers 6	54.00	36.00	67	0.00	0	0.00	0	5.00	9	0.00	0	13.00	24	0.00	0	0.00	0	0.00	0	54.00	100
Gwers 7	62.00	16.00	26	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	46.00	74	0.00	0	0.00	0	0.00	0	62.00	100
Gwers 8	59.00	38.00	64	2.00	3	0.00	0	14.00	24	0.00	0	5.00	8	0.00	0	0.00	0	0.00	0	59.00	100
Gwers 9	54.00	39.00	72	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	15.00	28	0.00	0	0.00	0	0.00	0	54.00	100
Gwers 10	54.00	9.00	17	45.00	83	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	54.00	100
Cyfanswm	548.00	257.00	46.9	71.00	13.0	0.00	0	35.00	6.4	21.00	3.8	144.00	26.3	0.00	0	20	3.6	548.00	100		

Cynnwys																			
C1	Hyd y wers	Iaith				Ffur/Ystyr				Socioieithyddol		Disgwrs		Cyfanswm					
		Cyfarwyddiadau		ffurf		Amser		%		Amser		%		Amser		%			
		Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%		
Gwers 1	54.00	6.00	11	6.00	11	31.00	57	11.00	20	0.00	0	0.00	0	54.00	100				
Gwers 2	45.00	3.00	7	22.00	49	20.00	44	0.00	0	0.00	0	0.00	0	45.00	100				
Gwers 3	54.00	2.00	4	18.00	33	29.00	54	5.00	9	0.00	0	0.00	0	54.00	100				
Gwers 4	60.00	12.00	20	20.00	33	28.00	47	0.00	0	0.00	0	0.00	0	60.00	100				
Gwers 5	52.00	12.00	23	30.00	58	10.00	19	0.00	0	0.00	0	0.00	0	52.00	100				
Gwers 6	54.00	7.00	13	25.00	46	18.00	33	4.00	7	0.00	0	0.00	0	54.00	100				
Gwers 7	62.00	10.00	16	24.00	39	28.00	45	0.00	0	0.00	0	0.00	0	62.00	100				
Gwers 8	59.00	11.00	19	34.00	58	14.00	24	0.00	0	0.00	0	0.00	0	59.00	100				
Gwers 9	54.00	26.00	48	0.00	0	28.00	52	0.00	0	0.00	0	0.00	0	54.00	100				
Gwers 10	54.00	9.00	17	0.00	0	45.00	83	0.00	0	0.00	0	0.00	0	54.00	100				
Cyfanswm	548.00	98.00	17.9	179.00	52.7	251.00	45.8	20.00	3.6	0.00	0	0.00	0	548.00	100				

Rheoli Cynnwys																			
C1	Hyd y wers	Athro		Athro/Disgybl		Disgybl		Cyfanswm											
		Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%										
		Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%										
Gwers 1	54.00	14.00	26	40.00	74	0.00	0	54.00	100										
Gwers 2	45.00	16.00	36	29.00	64	0.00	0	45.00	100										
Gwers 3	54.00	25.00	46	29.00	54	0.00	0	54.00	100										
Gwers 4	60.00	43.00	72	17.00	28	0.00	0	60.00	100										
Gwers 5	52.00	17.00	33	35.00	67	0.00	0	52.00	100										
Gwers 6	54.00	54.00	100	0.00	0	0.00	0	54.00	100										
Gwers 7	62.00	10.00	16	52.00	84	0.00	0	62.00	100										
Gwers 8	59.00	35.00	59	24.00	41	0.00	0	59.00	100										
Gwers 9	54.00	26.00	48	28.00	52	0.00	0	54.00	100										
Gwers 10	54.00	9.00	17	45.00	83	0.00	0	54.00	100										
Cyfanswm	548.00	249.00	45.4	299.00	54.6	0.00	0	548.00	100										

Sgiliau																											
C1	Hyd y wers	Cyfuniadau																									
		Gwrandio		Llafar		Darllen		Ysgrifennu		Arall		Gwrandio a Darllen		Darllen ac Ysgrifennu		Gwrandio ac Ysgrifennu		Llafar a Darllen		Gwrandio, Llafar a Darllen		Gwrandio, Llafar, Darllen ac Ysgrifennu					
		Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%		
Gwers 1	54.00	28.00	52	0.00	0	6.00	11	18.00	33	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	2.00	4	0.00	0	0.00	0	0.00	0	54.00	100
Gwers 2	45.00	16.00	36	0.00	0	2.00	4	6.00	13	0.00	0	0.00	0	13.00	29	0.00	0	1.00	2	0.00	0	0.00	0	7.00	16	45.00	100
Gwers 3	54.00	22.00	41	0.00	0	19.00	35	13.00	24	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	54.00	100
Gwers 4	60.00	37.00	62	0.00	0	0.00	0	3.00	5	0.00	0	0.00	0	20.00	33	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	60.00	100
Gwers 5	52.00	18.00	35	0.00	0	0.00	0	4.00	8	0.00	0	0.00	0	0.00	0	20.00	38	10.00	19	0.00	0	0.00	0	0.00	0	52.00	100
Gwers 6	54.00	32.00	59	0.00	0	5.00	9.3	13.00	24	0.00	0	4.00	7	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	54.00	100
Gwers 7	62.00	16.00	26	0.00	0	8.00	13	38.00	61	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	62.00	100
Gwers 8	59.00	40.00	68	0.00	0	0.00	0	5.00	8	0.00	0	0.00	0	6.00	10	0.00	0	8.00	14	0.00	0	0.00	0	0.00	0	59.00	100
Gwers 9	54.00	39.00	72	0.00	0	0.00	0	15.00	28	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	54.00	100
Gwers 10	54.00	54.00	100	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	54.00	100
Cyfanswm	548.00	302.00	55.1	0.00	0	40.00	7.3	115.00	21.0	0.00	0	4.00	0.7	39.00	7.1	20.00	3.6	21.00	3.8	0.00	0	0.00	0	7.00	1.3	528.00	100

Deunyddiau - Testun																					
C1	Hyd y wers	Lleiafysymiol		Estynedig		Gweledol		Clywedol		Dim		Cyfanswm									
		Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%								
		Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%								
Gwers 1	54.00	26.00	48	0.00	0	24.00	44	0.00	0	4.00	7	54.00	100								
Gwers 2	45.00	24.00	53	21.00	47	0.00	0	0.00	0	0.00	0	45.00	100								
Gwers 3	54.00	20.00	37	19.00	35	8.00	15	0.00	0	7.00	13	54.00	100								
Gwers 4	60.00	48.00	80	12.00	20	0.00	0	0.00	0	0.00	0	60.00	100								
Gwers 5	52.00	35.00	67	0.00	0	11.00	21	0.00	0	6.00	12	52.00	100								
Gwers 6	54.00	34.00	63	18.00	33	0.00	0	0.00	0	2.00	4	54.00	100								
Gwers 7	62.00	5.00	8	52.00	84	0.00	0	0.00	0	5.00	8	62.00	100								
Gwers 8	59.00	31.00	53	9.00	15	15.00	25	0.00	0	4.00	7	59.00	100								
Gwers 9	54.00	40.00	74	14.00	26	0.00	0	0.00	0	0.00	0	54.00	100								
Gwers 10	54.00	45.00	83	0.00	0	0.00	0	0.00	0	9.00	17	54.00	100								
Cyfanswm	548.00	308	56.2	145.00	26.5	58	10.6	0.00	0	37.00	6.8	548.00	100								

Deunyddiau - Ffynhonnell																					
C1	Hyd y wers	L2-NNS		L2-NS		L2-NSA		Disgybl		Dim		Cyfanswm									
		Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%								
		Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%								
Gwers 1	54.00	50.00	93	0.00	0	0.00	0	0.00	0	4.00	7	54.00	100								
Gwers 2	45.00	45.00	100	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	45.00	100								
Gwers 3	54.00	42.00	78	0.00	0	0.00	0	5.00	9	7.00	13	54.00	100								
Gwers 4	60.00	60.00	100	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	60.00	100								
Gwers 5	52.00	21.00	40	0.00	0	0.00	0	25.00	48	6.00	12	52.00	100								
Gwers 6	54.00	52.00	96	0.00	0	0.00	0	0.00	0	2.00	4	54.00	100								
Gwers 7	62.00	5.00	8	0.00	0	0.00	0	52.00	84	5.00	8	62.00	100								
Gwers 8	59.00	55.00	93	0.00	0	0.00	0	0.00	0	4.00	7	59.00	100								
Gwers 9	54.00	54.00	100	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	54.00	100								
Gwers 10	54.00	0.00	0	0.00	0	0.00	0	45.00	83	9.00	17	54.00	100								
Cyfanswm	548.00	384.00	70.1	0.00	0	0.00	0	127.00	23.2	37.00	6.8	548.00	100								

**Dadansoddiad o Rhan A Cynllun COLT - Caerdydd 2**

**Rhyngweithio**

C2	Hyd y wers	Dosbarth				Arall				Cyfuniadau				Cyfanswm								
		A↔D		D↔D		Ar y cyd		Pâr		A↔D/D & Unigol		A↔D/D, D↔D/D		i/D ac Ary		D & D↔D						
		Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%					
Gwers1	49.00	20.00	41	0.00	0	0.00	0	6.00	12	0.00	0	23.00	47	0.00	0	0.00	0	0.00	0	49.00	100	
Gwers2	45.00	21.00	47	0.00	0	3.00	7	0.00	0	0.00	0	21.00	47	0.00	0	0.00	0	0.00	0	45.00	100	
Gwers3	44.00	12.00	27	0.00	0	0.00	0	0.00	0	9.00	20	23.00	52	0.00	0	0.00	0	0.00	0	44.00	100	
Gwers4	63.00	26.00	41	7.00	11	0.00	0	10.00	16	20.00	32	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	63.00	100	
Gwers5	62.00	29.00	47	0.00	0	0.00	0	5.00	8	0.00	0	28.00	45	0.00	0	0.00	0	0.00	0	62.00	100	
Gwers6	51.00	0.00	0	11.00	22	0.00	0	0.00	0	9.00	18	0.00	0	0.00	0	20.00	39	11.00	22	51.00	100	
Gwers7	36.00	20.00	56	0.00	0	4.00	11	0.00	0	0.00	0	8.00	22	0.00	0	4.00	11	0.00	0	36.00	100	
Gwers8	54.00	16.00	30	0.00	0	0.00	0	0.00	0	9.00	17	20.00	37	0.00	0	0.00	0	9.00	17	54.00	100	
Gwers9	42.00	22.00	52	2.00	5	0.00	0	12.00	29	0.00	0	0.00	0	0.00	0	6.00	14	0.00	0	42.00	100	
Gwers10	54.00	10.00	19	3.00	6	0.00	0	0.00	0	4.00	7	37.00	69	0.00	0	0.00	0	0.00	0	54.00	100	
Cyfanswm	500.00	176.00	95.2	23.00	4.6	7.00	1.4	33.00	6.6	51.00	10.2	160.00	32.0	0.00	0	0	30.00	6.0	20.00	4.0	500.00	100

**Cynnwys**

C2	Hyd y wers	Iaith				Socioleithyd				Cyfanswm					
		Cyfarwyddiad		Ffur/Ystyr		Disgwr		Disgwr		Cyfanswm		Cyfanswm			
		Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%		
Gwers1	49.00	4.00	8	9.00	18	36.00	73	0.00	0	0.00	0	0.00	0	49.00	100
Gwers2	45.00	6.00	13	27.00	60	12.00	27	0.00	0	0.00	0	0.00	0	45.00	100
Gwers3	44.00	6.00	14	4.00	9	34.00	77	0.00	0	0.00	0	0.00	0	44.00	100
Gwers4	63.00	0.00	0	0.00	0	26.00	41	37.00	59	0.00	0	0.00	0	63.00	100
Gwers5	62.00	0.00	0	13.00	21	49.00	79	0.00	0	0.00	0	0.00	0	62.00	100
Gwers6	51.00	5.00	10	17.00	33	0.00	0	29.00	57	0.00	0	0.00	0	51.00	100
Gwers7	36.00	7.00	19	8.00	22	17.00	47	4.00	11	0.00	0	0.00	0	36.00	100
Gwers8	54.00	4.00	7	0.00	0	50.00	93	0.00	0	0.00	0	0.00	0	54.00	100
Gwers9	42.00	11.00	26	17.00	40	0.00	0	14.00	33	0.00	0	0.00	0	42.00	100
Gwers10	54.00	6.00	11	0.00	0	48.00	89	0.00	0	0.00	0	0.00	0	54.00	100
Cyfanswm	500.00	49.00	9.8	95.00	19.0	272.00	54.4	84.00	16.8	0.00	0	0.00	0	500.00	100

**Rheoli Cynnwys**

C2	Hyd y wers	Athro/Disgybl				Cyfanswm			
		Athro		Disgybl		Cyfanswm		Cyfanswm	
		Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%
Gwers1	49.00	13.00	27	36.00	73	0.00	0	49.00	100
Gwers2	45.00	36.00	80	9.00	20	0.00	0	45.00	100
Gwers3	44.00	10.00	23	34.00	77	0.00	0	44.00	100
Gwers4	63.00	63.00	100	0.00	0	0.00	0	63.00	100
Gwers5	62.00	29.00	47	33.00	53	0.00	0	62.00	100
Gwers6	51.00	51.00	100	0.00	0	0.00	0	51.00	100
Gwers7	36.00	36.00	100	0.00	0	0.00	0	36.00	100
Gwers8	54.00	4.00	7	50.00	93	0.00	0	54.00	100
Gwers9	42.00	40.00	95	2.00	5	0.00	0	42.00	100
Gwers10	54.00	6.00	11	48.00	89	0.00	0	54.00	100
Cyfanswm	500.00	288.00	57.6	212.00	42.4	0.00	0	500.00	100

**Sgiliau**

C2	Hyd y wers	Cyfuniadau																													
		Gwrandio		Llafar		Darllen		Ysgrifennu		Arall		Gwrandio a Darllen		Darllen ac Ysgrifennu		Gwrandio ac Ysgrifennu		Llafar ac Ysgrifennu		Gwrandio a Llafar		Llafar a Darllen		Gwrandio, Llafar a Darllen		Gwrandio, Darllen ac Ysgrifennu		Gwrandio, Llafar ac Ysgrifennu		Cyfanswm	
		Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%
Gwers1	49.00	20.00	41	0.00	0	0.00	0	23.00	47	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	6.00	12	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	49.00	100
Gwers2	45.00	6.00	13	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	21.00	47	15.00	33	0.00	0	0.00	0	3.00	7	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	45.00	100
Gwers3	44.00	12.00	27	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	23.00	52	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	9.00	20	44.00	100		
Gwers4	63.00	33.00	52	0.00	0	0.00	0	48	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	63.00	100	
Gwers5	62.00	29.00	47	0.00	0	0.00	0	28.00	45	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	5.00	8	0.00	0	0.00	0	0.00	0	62.00	100		
Gwers6	51.00	22.00	43	0.00	0	0.00	0	29.00	57	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	51.00	100		
Gwers7	36.00	20.00	56	0.00	0	4.00	11	0.00	0	0.00	0	8.00	22	0.00	0	4.00	11	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	36.00	100		
Gwers8	54.00	25.00	45	0.00	0	0.00	0	20.00	37	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	9.00	17	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	54.00	100		
Gwers9	42.00	24.00	57	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	12.00	29	0.00	0	0.00	0	6.00	14	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	42.00	100		
Gwers10	54.00	13.00	24	0.00	0	0.00	0	15.00	28	0.00	0	0.00	0	22.00	41	0.00	0	4.00	7	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	54.00	100		
Cyfanswm	500.00	204.00	40.8	0.00	0	34.00	6.8	86.00	17.2	0.00	0	41.00	8.2	74.00	14.8	15.00	3.0	4.00	0.8	30.00	6.0	3.00	0.6	0.00	0	0.00	0	9.00	1.8	500.00	100

**Deunyddiau - Testun**

C2	Hyd y wers	Lleiafymiol		Estynedig		Gweledol		Clywedol		Dim		Cyfanswm	
		Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%
		Gwers1	49.00	49.00	100	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0
Gwers2	45.00	15.00	33	27.00	60	0.00	0	0.00	0	3.00	7	45.00	100
Gwers3	44.00	44.00	100	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	44.00	100
Gwers4	63.00	12.00	19	51.00	81	0.00	0	0.00	0	0.00	0	63.00	100
Gwers5	62.00	46.00	74	0.00	0	0.00	0	0.00	0	16.00	26	62.00	100
Gwers6	51.00	17.00	33	34.00	67	0.00	0	0.00	0	0.00	0	51.00	100
Gwers7	36.00	10.00	28	26.00	72	0.00	0	0.00	0	0.00	0	36.00	100
Gwers8	54.00	54.00	100	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	54.00	100
Gwers9	42.00	17.00	40	25.00	60	0.00	0	0.00	0	0.00	0	42.00	100
Gwers10	54.00	54.00	100	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	54.00	100
Cyfanswm	500.00	318	63.6	163.00	32.6	0	0	0.00	0	19.00	3.8	500.00	100

**Deunyddiau - Ffynhonnell**

C2	Hyd y wers	L2-NNS		L2-NS		L2-NSA		Disgybl		Dim		Cyfanswm	
		Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%	Amser	%
		Gwers1	49.00	49.00	100	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0
Gwers2	45.00	42.00	93	0.00	0	0.00	0	0.00	0	3.00	7	45.00	100
Gwers3	44.00	44.00	100	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	44.00	100
Gwers4	63.00	63.00	100	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	63.00	100
Gwers5	62.00	46.00	74	0.00	0	0.00	0	0.00	0	16.00	26	62.00	100
Gwers6	51.00	13.00	25	0.00	0	38.00	75	0.00	0	0.00	0	51.00	100
Gwers7	36.00	22.00	61	0.00	0	14.00	39	0.00	0	0.00	0	36.00	100
Gwers8	54.00	54.00	100	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	54.00	100
Gwers9	42.00	17.00	40	0.00	0	25.00	60	0.00	0	0.00	0	42.00	100
Gwers10	54.00	54.00	100	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	54.00	100
Cyfanswm	500.00	404.00	80.8	0.00	0	77.00	15.4	0.00	0	19.00	3.8	500.00	100



## Atodiad 6

### Teipoleg o weithgareddau gwersi Cymraeg ail iaith

Teipoleg o weithgareddau gwersi Cymraeg ail iaith			
Rhif	Disgrifiad	Cod	Gradd y Continwrm
1	Cyflwyniad athro/athrawes	CA	1
2	Cyfarwyddiadau athro/athrawes	CyA	1
3	Cyflwyniad athro/athrawes gyda chyfraniad dosbarth neu unigolion	CA/C	2
4	Gramadeg	Gr	1
5	Iaith	I	1
6	Drilio	Dr	1
7	Adolygu geirfa	AG	1
8	Gêm adolygu geirfa	GAG	1
9	Ymarfer patrwm disodli	YP(D)	1
10	Ymarfer patrwm	YP	2
11	Gêm ymarfer patrwm	GYP	2
12	Gêm ymarfer patrwm trwy gwestiwn ac ateb	GYP(CA)	2
13	Ymarfer patrwm trwy gwestiwn ac ateb	YP(CA)	2
14	Holi ac ateb cwestiynau gosod personol	HA(CGP)	3
15	Gêm holi ac ateb cwestiynau gosod personol	GHA(CGP)	3
16	Holi ac ateb cwestiynau gosod yn seiliedig ar destun darllen	HA(CGT)	3
17	Gêm holi ac ateb cwestiynau gosod yn seiliedig ar destun darllen	GHA(CGT)	3
18	Holi ac ateb cwestiynau personol	HA(CP)	3
19	Cyfathrebu Strwythuredig	CS	4
20	Cyflwyniad llafar disgyblion	CLI	3
21	Darllen	D	1
22	Darllen a deall	DaD	2
23	Darllen a deall ac ysgrifennu lleiafsymiol	DaD/YLI	1
24	Ysgrifennu lleiafsymiol	YLI	1
25	Ysgrifennu estynedig	YE	1
26	Gwrando a deall ac ysgrifennu lleiafsymiol	GaD/YLI	1
27	Gwyllo testun gweledol	Gw	1
28	Gwyllo testun gweledol ac ysgrifennu lleiafsymiol	Gw/YLI	1
29	Cyfieithu lleiafsymiol	CLI	1
30	Cyfieithu estynedig	CE	1
31	Gêm cyfieithu lleiafsymiol	GCLI	1

## Atodiad 7

### Cronfa ddata Excel: Sampl o Gontinwrm Cyfathrebol Littlewood (2004)

RhCt 1				
Cod		Amser	%	Gradd
CA	Cyflwyniad athro/athrawes	29	5	1
CyA	Cyfarwyddiadau athro/athrawes	58	11	1
CA/C	Cyflwyniad athro/athrawes gyda chyfraniad dosbarth neu unigolion	14	3	2
Gr	Gramadeg	7	1	1
I	Iaith	6	1	1
Dr	Drilio	11	2	1
AG	Adolygu geirfa	13	2	1
GAG	Gêm adolygu geirfa	27	5	1
YP(D)	Ymarfer patrwm disodli	0	0	1
YP	Ymarfer patrwm	23	4	2
GYP	Gêm ymarfer patrwm	0	0	2
GYP(CA)	Gêm ymarfer patrwm trwy gwestiwn ac ateb	3	1	2
YP(CA)	Ymarfer patrwm trwy gwestiwn ac ateb	8	2	2
HA(CGP)	Holi ac ateb cwestiynau gosod personol	31	6	3
GHA(CGP)	Gêm holi ac ateb cwestiynau gosod personol	6	1	3
GHA(CGT)	Gêm holi ac ateb cwestiynau gosod yn seiliedig ar destun darllen	0	0	3
HA(CP)	Holi ac ateb cwestiynau personol	20	4	3
SRhS	Siarad rhydd strwythuredig	0	0	4
CLI	Cyflwyniad llafar disgyblion	3	1	3
D	Darllen	3	1	1
DaD	Darllen a deall	0	0	2
DaD/YII	Darllen a deall ac ysgrifennu lleiafsymiol	5	1	1
YII	Ysgrifennu minimal	64	12	1
YE	Ysgrifennu estynedig	7	1	1
GaD/YII	Gwranddo a deall ac ysgrifennu lleiafsymiol	0	0	1
Gw	Gweledol	0	0	1
Gw/YII	Gweledol ac ysgrifennu lleiafsymiol	0	0	1
CLI	Cyfieithu lleiafsymiol	37	7	1
CE	Cyfieithu estynedig	18	3	1
GCLI	Gêm cyfieithu lleiafsymiol	12	2	1
A/CE		13	2	1
A/CLI		27	5	1
A/GAG		2	0	1
A/HA(CGP)		21	4	3
A/YII		62	12	1
<b>Cyfanswm</b>		<b>530</b>	<b>100</b>	

RhCT 1			
Gradd 1	Disgrifiad	Amser	%
CA	Cyflwyniad athro/athrawes	29	5.5
CyA	Cyfarwyddiadau athro/athrawes	58	10.9
Gr	Gramadeg	7	1.3
I	Iaith	6	1.1
Dr	Drilio	11	2.0
AG	Adolygu geirfa	13	2.5
GAG	Gêm adolygu geirfa	27	5.1
D	Darllen	3	1.0
DaD/YII	Darllen a deall ac ysgrifennu lleiafsymiol	5	0.9
YII	Ysgrifennu lleiafsymiol	64	12.1
YE	Ysgrifennu estynedig	7	1.3
CLI	Cyfieithu lleiafsymiol	37	7.0
CE	Cyfieithu estynedig	18	3.4
GCLI	Gêm cyfieithu lleiafsymiol	12	2.3
A/CE		13	2.5
A/CLI		27	5.1
A/GAG		2	0.4
A/YII		62	11.7
		<b>401</b>	<b>76.0</b>

## Atodiad 8

### Disgrifad gwers

#### Cynllun Gwers

Dyddiad 20/05/13 Caerdydd [ ] RhCT [ ✓ ] Arall \_\_\_\_\_  
Blwyddyn [ 7 ] Rhif [ 7 ]

#### Dechrau:

##### **Nod y wers: Paratoi ar gyfer arholiad diwedd y flwyddyn.**

- Trafodwyd cynllun ysgrifennu sgwrs gyda'r disgyblion er mwyn eu paratoi ar gyfer arholiad diwedd y flwyddyn.
- Cafwyd sesiwn holi ac ateb gyda'r athro yn gofyn cwestiynau i unigolion er mwyn adolygu'r math o iaith y gellir ei chynnwys mewn sgwrs.
- Adolygwyd fel dosbarth ar lafar geiriau cwestiwn.
- Cafwyd sesiwn holi ac ateb gydag unigolion yn gofyn cwestiynau i'r athro y tro hwn, er mwyn ymarfer defnyddio'r geiriau cwestiwn. Trafodwyd a chywirwyd unrhyw wallau iaith a godwyd.

#### Dilyniant:

- Gofynnwyd i'r disgyblion ddefnyddio'r cynllun ysgrifennu i'w helpu ysgrifennu cwestiynau posib y gellir eu cynnwys mewn sgwrs yn seiliedig ar gwestiynau cyflwyno. (Doedd dim rhaid cadw yn gaeth i'r cynllun)
- Roedd rhaid i'r disgyblion gyda phartner ymarfer gofyn ac ateb cwestiynau ei gilydd ar lafar.
- Gofynnwyd i'r disgyblion ddefnyddio'r cynllun ysgrifennu i'w helpu ysgrifennu cwestiynau posib y gellir eu cynnwys mewn sgwrs yn seiliedig ar drafod chwaraeon. (Doedd dim rhaid cadw yn gaeth i'r cynllun)
- Roedd rhaid i'r disgyblion gyda phartner ymarfer gofyn ac ateb cwestiynau ei gilydd ar lafar.
- Gofynnwyd i'r disgyblion ddefnyddio'r cynllun ysgrifennu i'w helpu ysgrifennu cwestiynau posib y gellir eu cynnwys mewn sgwrs yn seiliedig ar drafod ysgol.
- Roedd rhaid i'r disgyblion gyda phartner ymarfer gofyn ac ateb cwestiynau ei gilydd ar lafar.
- Gofynnwyd i'r disgyblion ddefnyddio'r cynllun ysgrifennu i'w helpu ysgrifennu cwestiynau posib y gellir eu cynnwys mewn sgwrs yn seiliedig ar drafod diddordebau allgyrsiol megis siopa, teledu a.y.b. (Doedd dim rhaid cadw yn gaeth i'r cynllun)
- Roedd rhaid i'r disgyblion gyda phartner ymarfer gofyn ac ateb cwestiynau ei gilydd ar lafar.

#### Diweddqlo

- Rhoddwyd y disgyblion mewn grwpiau a rhoddwyd cardiau iaith iddynt. Roedd geirfa/brawddegau Cymraeg ar un ochr a'r cyfieithiad Saesneg ar yr ochr arall. Gofynnwyd iddynt gymryd cerdyn a'i gyfieithu o'r Gymraeg i'r Saesneg. Wrth ateb yn gywir cant gadw'r cerdyn. Wrth ateb yn anghywir roedd rhaid rhoi'r cerdyn i waelod y pentwr.

**Adnoddau:**

Bwrdd gwyn, cynllun ysgrifennu - meini prawf (arholiad diwedd y flwyddyn),  
cardiau iaith – gêm.

Cytunaf fod hwn yn ddisgrifiad cywir o'r wers a arsylwyd.

Llofnod: \_\_\_\_\_ Dyddiad: \_\_\_\_\_

## Atodiad 9

### Disgrifiad gwrs wedi'i gysylltu â chynllun COLT

#### Nodiadau Maes

Dyddiad 20/05/13 Caerdydd [ ] RhCT [√] Arall \_\_\_\_\_ Blwyddyn [ 7 ] Rhif [ 7 ]

Disgrifiad o'r wers	Sylwadau Cyffredinol
<p><b><u>Dechrau:</u></b> <b>Nod y wers: Paratoi ar gyfer arholiad diwedd y flwyddyn.</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ <b>(A1, E1)</b> Egluro Adnodd: Trafodwyd cynllun ysgrifennu sgwrs gyda'r disgyblion er mwyn eu paratoi ar gyfer arholiad diwedd y flwyddyn.</li><li>➤ <b>(A2, E1)</b> Adolygu iaith fel Dosbarth: Cafwyd sesiwn holi ac ateb gyda'r athro yn gofyn cwestiynau i unigolion er mwyn adolygu'r math o iaith y gellir ei chynnwys mewn sgwrs. Adolygwyd fel dosbarth ar lafar geiriau cwestiwn.</li><li>➤ <b>(A2, E3)</b> Adolygu iaith fel Dosbarth: Cafwyd sesiwn holi ac ateb gydag unigolion yn gofyn cwestiynau i'r athro y tro hwn, er mwyn ymarfer defnyddio'r geiriau cwestiwn. Trafodwyd a chywirwyd unrhyw wallau iaith a godwyd.</li></ul> <p><b><u>Dilyniant:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ <b>(A3, E1) Egluro Gweithgaredd</b></li><li>➤ <b>(A3, E2) Gweithgaredd Ysgrifenedig Unigol:</b> Gofynnwyd i'r disgyblion ddefnyddio'r cynllun ysgrifennu i'w helpu ysgrifennu cwestiynau posib y gellir eu cynnwys mewn sgwrs yn seiliedig ar gwestiynau cyflwyno. (Doedd dim rhaid cadw yn gaeth i'r cynllun.)</li><li>➤ <b>(A3, E3) Gweithgaredd Llafar Pâr:</b> Roedd rhaid i'r disgyblion gyda phartner ymarfer gofyn ac ateb cwestiynau ei gilydd ar lafar.</li><li>➤ <b>(A3, E4) Egluro Rhan Nesa'r Gweithgaredd</b></li><li>➤ <b>(A3, E5) Gweithgaredd Ysgrifenedig Unigol:</b> Gofynnwyd i'r disgyblion ddefnyddio'r cynllun ysgrifennu i'w helpu ysgrifennu cwestiynau posib y gellir eu cynnwys mewn sgwrs yn seiliedig ar drafod chwaraeon. (Doedd dim rhaid cadw yn gaeth i'r cynllun)</li><li>➤ <b>(A3, E6) Gweithgaredd Llafar Pâr:</b> Roedd rhaid i'r disgyblion gyda phartner ymarfer gofyn ac ateb cwestiynau ei gilydd ar lafar.</li><li>➤ <b>(A3, E7) Gweithgaredd Ysgrifenedig Unigol:</b> Gofynnwyd i'r disgyblion ddefnyddio'r cynllun ysgrifennu i'w helpu ysgrifennu cwestiynau posib y gellir eu cynnwys mewn sgwrs yn seiliedig ar drafod ysgol.</li><li>➤ <b>(A3, E8) Gweithgaredd Llafar Pâr:</b> Roedd rhaid i'r disgyblion gyda phartner ymarfer gofyn ac ateb cwestiynau ei gilydd ar lafar.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Nifer fawr o elfennau i'r wers.</li><li>➤ Llawer o weithgareddau byr.</li><li>➤ Plant yn cael defnyddio eu gwaith ysgrifenedig/ adnoddau i'w helpu yn ystod gweithgareddau llafar.</li><li>➤ Gêm lafar – iaith mewn gwagle, cyfieithu o'r Gymraeg i'r Saesneg.</li><li>➤ Dim llawer o iaith darged.</li><li>➤ Gwaith llafar – dosbarth cyfan.</li></ul>

- **(A3, E9) Gweithgaredd Ysgrifenedig Unigol:** Gofynnwyd i'r disgyblion ddefnyddio'r cynllun ysgrifennu i'w helpu ysgrifennu cwestiynau posib y gellir eu cynnwys mewn sgwrs yn seiliedig ar drafod diddordebau allgyrsiol megis siopa, teledu a.y.b. (Doedd dim rhaid cadw yn gaeth i'r cynllun)
- **(A3, E10) Gweithgaredd Llafar Pâr:** Roedd rhaid i'r disgyblion gyda phartner ymarfer gofyn ac ateb cwestiynau ei gilydd ar lafar.

**Diweddglu**

- **(A4, E1) Egluro Gweithgaredd**
- **(A4, E2) Gweithgaredd Llafar Grwp:** Rhoddwyd y disgyblion mewn grwpiau a rhoddwyd cardiau iaith iddynt. Roedd geirfa/brawddegau Cymraeg ar un ochr a'r cyfieithiad Saesneg ar yr ochr arall. Gofynnwyd iddynt gymryd cerdyn a'i gyfieithu o'r Gymraeg i'r Saesneg. Wrth ateb yn gywir cant gadw'r cerdyn. Wrth ateb yn anghywir roedd rhaid rhoi'r cerdyn i waelod y pentwr.
- **(A5, E1) Pacio:** Diwedd y wers

**Adnoddau:**

- Bwrdd gwyn, cynllun ysgrifennu - meini prawf (arholiad diwedd y flwyddyn), cardiau iaith – gêm

## Atodiad 10

### Sampl o Nodiadau Maes: Sylwadau'r Ymchwilydd

Nodiadau Maes - Sylwadau Cyffredinol	
<b>Gwers 1</b>	<b>Gwers 6</b>
Ymddygiad da	Ymddygiad da
Plant yn weithgar ac yn frwd	Pwyslais ar amrywio brawddegau e.e. rydw i'n hoffi, dwlu ar, caru etc.
Dim llawer o iaith darged	Plant yn cael eu hannog i gynnig rheswm gan ddefnyddio 'achos mae'n'
Plant yn aml yn adrodd yn ôl yn y Saesneg	Plant yn eistedd mewn rhesi
Gwaith llafar dosbarth cyfan yn unig	
Plant yn eistedd mewn rhesi	
<b>Gwers 2</b>	<b>Gwers 7</b>
Ymddygiad da	Ymddygiad da
Ymdrech i ddefnyddio'r iaith darged	Nifer fawr o elfennau i'r wers - nifer o weithgareddau byr
Nifer fawr o elfennau byr i'r wers	Plant ddim yn gallu cyflawni gweithgareddau llafar heb rhyw fath o gymorth ysgrifenedig
Plant yn aml yn adrodd yn ôl yn y Saesneg	Gêm llafar ynysig - cyfieithu o'r Gymraeg i'r Saesneg
Plant ddim yn gallu cyflawni gweithgareddau llafar heb llyfrau/taflenni gwaith	Plant yn eistedd mewn rhesi
Plant yn eistedd mewn rhesi	
<b>Gwers 3</b>	<b>Gwers 8</b>
Ymddygiad da	Ymddygiad da
Dim llawer o iaith darged	Plant ddim yn gallu cyflawni gweithgaredd llafar heb gymorth ysgrifenedig
Gwaith llafar dosbarth cyfan	Gweithgaredd chwarae rôl ond dan reolaeth yr athrawes - h.y. plant yn ateb cwestiynau gosod
Plant yn adrodd yn ôl yn y Saesneg	Plant yn eistedd mewn rhesi
Nifer fawr o elfennau byr i'r wers	
Plant yn eistedd mewn rhesi	
<b>Gwers 4</b>	<b>Gwers 9</b>
Ymddygiad da	Ymddygiad da
Gwaith llafar dosbarth cyfan	Dosbarth isel eu gallu felly mewnbwn syml tu hwnt - ymarfer geirfa yn unig
Gêm llafar - patrymau ynysig	Dim llawer o iaith darged
Plant yn eistedd mewn rhesi	Nifer fawr o elfennau i'r wers
	Plant yn eistedd mewn rhesi
<b>Gwers 5</b>	<b>Gwers 10</b>
Ymddygiad da	Ymddygiad da
Gwaith llafar dosbarth cyfan	Dim llawer o iaith darged
Gêm llafar - ynysig - cyfieithu o'r Saesneg i'r Gymraeg	Nifer fawr o elfennau i'r wers
Nifer fawr o elfennau i'r wers	Dim llawer o gyfleoedd i'r plant rhyngweithio
Plant yn eistedd mewn rhesi	Plant yn defnyddio eu llyfrau i gyflawni gweithgareddau llafar

## Atodiad 11

### Cwestiynau cyfweiliad ysglion uwchradd

1. Oes unrhyw ffactorau yn eich rhwystro wrth addysgu'r Gymraeg?
2. Ydych chi'n hapus gyda'r rhaglen addysgu Cymraeg ail iaith yng Nghyfnod Allweddol 3?
3. Beth yw nod y rhaglen addysgu Cymraeg ail iaith yng Nghyfnod Allweddol 3 yn eich barn chi?
4. Ydych chi'n meddwl bod y rhaglen addysgu Cymraeg ail iaith yng Nghyfnod Allweddol 3 yn addas ar gyfer cynhyrchu siaradwyr yr iaith?
5. Sut fasech chi'n disgrifio'r dull a ddefnyddir gennych i addysgu Cymraeg ail iaith yng Nghyfnod Allweddol 3?
6. Allech chi ddisgrifio eich rhesymau dros defnyddio'r dull hwnnw a ddisgrifir gennych yn y cwestiwn blaenorol i addysgu'r Gymraeg yng Nghyfnod Allweddol 3?
7. Allech chi ddisgrifio trefn gwrs nodweddiadol?
8. Wrth osod tasgau iaith, ydy ffocws ar y sgiliau (llafaredd, ysgrifennu a darllen) yn dilyn unrhyw drefn arbennig?
  9. Ydych chi'n meddwl bod y disgyblion yn cael digon o gyfleoedd i ryngweithio yn ystod gwrsi?
10. Ydych chi'n meddwl bod pwyslais y Cwricwlwm ar lafaredd yng nghyfnod allweddol 3 yn meithrin rhuglder?
11. Oes unrhyw beth penodol rydych chi'n wneud fel ysgol/adran i ddatblygu rhuglder y disgyblion:
  - a. Yn ystod gwrsi Cymraeg
  - b. Y tu fas i wersi
12. Fyddech chi'n disgrifio eich rôl chi yn y dosbarth fel:
  - a. Hyrwyddwr dysgu
  - b. Rheolwr dysgu
13. Ydych chi'n creu adnoddau dysgu eich hunan?
14. Ydych chi'n defnyddio unrhyw ddeunyddiau gwreiddiol?
15. Oes yna unrhyw beth dych chi ddim yn cael y cyfle i wneud yn ystod gwrsi ail iaith y hoffech ei wneud pe bai'r cyfle gyda chi?

### Cwestiynau 16-19 i bennaeth yr adran yn unig:

16. Pwy sy'n gyfrifol am y maes llafur ym Mlwyddyn 7?



17. Sut mae'r maes llafur wedi'i drefnu?

18. Ydych chi'n ymwybodol o feysydd llafur yr ysgolion cynradd clwstwr?

19. Oes polisi yn ei le er mwyn sicrhau dilyniant o Gyfnod Allweddol 2 i Gyfnod Allweddol 3?

Hoffech chi ychwanegu rhywbeth arall?

**Diolch yn fawr iawn.**

## Atodiad 12

### Cwestiynau cyfweiliad ysgolion cynradd

1. Are there any factors that you feel impede the teaching of Welsh?
2. Are you happy with the second language teaching programme in Key Stage 2?
3. What do you think the aim of the second language Welsh programme is in Key Stage 2?
4. Do you think that the programme is suitable for producing Welsh language speakers?
5. Can you describe a typical Welsh lesson?
6. Does focus on the skills follow any particular order?
7. Do you think that the children have enough opportunities to interact during Welsh lessons?
8. Do you think that the emphasis on oracy nurture's fluency in Key Stage 2?
9. Would you describe your role during Welsh lessons as:
  - a. Facilitator of learning
  - b. Manager of learning
10. Do you prepare your own learning/teaching resources?
11. Do you use any original resources?
12. Is there anything you don't get an opportunity to do during Welsh lessons that you would like to do if you had the opportunity?
13. Is there anything specific you as a teacher/school do to develop fluency:
  - a. During Welsh lessons?
  - b. Outside of Welsh lessons?
14. Who's responsible for the syllabus you use?
15. Are you aware of the the syllabus used in the secondary school?
16. What contact do you have with the secondary school?
17. Is there anything else you would like to add?

## Atodiad 13

### Sampl o gwestiwn cyfweiliad codedig

#### Cwestiwn: Sut mae'r maes llafur wedi'i drefnu?

##### Cyfwelai ysgol achos uwchradd Caerdydd

Trwy themau – cyflwyniad, ysgol a hobiau ym ml. 7 – gwaith gramadeg wedi ei wau drwyddo

##### Cyfwelai ysgol achos uwchradd Rhondda Cynon Taf

Mae rhyddid gyda ni i ddewis pa iaith rydyn ni'n ei chyflwyno.

Ym Mlwyddyn 7 mae'r plant yn dysgu'r presennol yn unig. Maen nhw'n dysgu'r gorffennol ac idiomau ym Mlwyddyn 8, ac yna'n dechrau ar yr amodol a dysgu mwy o idiomau ym Mlwyddyn 9. Wedi dweud hynny, maen nhw'n dysgu'r iaith trwy bynciau penodol er mwyn hybu eu gallu i ddefnyddio'r iaith mewn sefyllfaoedd go iawn :

Blwyddyn 7: trafod eu hunain, ble maen nhw'n byw a'u teuluoedd.

Blwyddyn 8: gwyliau, hobiau a threfn ddyddiol.

Blwyddyn 9: siopa, y cyfryngau ac yr ysgol.

Felly er enghraifft, er eu bod nhw'n dysgu'r amser gorffennol wrth drafod hobiau ym Mlwyddyn 8 maen nhw hefyd yn gallu defnyddio'r presennol hefyd. Mae'r datblygiad iaith yn parhau trwy'r topigau.

##### Cyfwelai ysgol atodol uwchradd yn Sir Fynwy

Maes llafur thematig yw hi, ond yr iaith sy'n arwain. Dyn ni'n penderfynu ar y patrymau iaith i'w cyflwyno ac wedyn yn penderfynu ar themâu addas i gyflwyno'r patrymau. Mae'r tîm cefnogi yn dweud wrthym beth sy'n digwydd yng nghyfnod allweddol 2 yn yr ysgolion cynradd clwstwr er mwyn sicrhau dilyniant o gyfnod allweddol 2 i gyfnod allweddol 3. Dyn ni wrthi'n creu llyfrynnau gwaith newydd ar gyfer Cyfnod Allweddol 3. Dyn ni wedi creu llyfryn iaith gyda chontinwmm o'r patrymau iaith sy'n cael eu cyflwyno trwy gydol y flwyddyn, a llyfryn geirfa i fynd gyda'r patrymau.

### Cyfwelai ysgol atodol uwchradd yn Sir Gaerfyrddin

Fel adran dyn ni wedi trafod beth sydd eisiau ei wneud yn CA3 trwy benderfynu beth dyn ni eisiau iddyn nhw wybod erbyn diwedd blwyddyn 7, 8 a 9.

Dyn ni'n cael gwybod pa bynciau a'r math o brawddegau dylai'r disgyblion ei wneud erbyn diwedd CA3. Dwy flynedd yn ôl, dechreuon ni ddysgu blwyddyn 7 trwy ramadeg yn unig. Felly, dyn ni'n gwneud yr amser presennol a'r gorffennol yn drylwyr iawn ond dyn ni'n ddim yn gwneud hynny trwy themâu ym Mlwyddyn 7 rhagor. Dyn ni'n gadael y themâu tan Flwyddyn 8 a 9. Dyn ni'n gweld wedyn erbyn blwyddyn 8 mai'r themâu yn unig sydd rhaid dysgu achos mae'r iaith yn barod gyda nhw.

Ym Mlwyddyn 7 dyn ni'n cyflwyno berfau penodol megis mynd, byw, chwarae a hoffi a dyn ni'n defnyddio'r berfau i drafod unrhyw beth, ond fel arfer ym Mlwyddyn 7 maen nhw'n trafod eu hunain. Maen nhw'n gwneud yr un berfau yn y gorffennol, a dyn ni'n ychwanegu atynt hefyd. Dyn ni'n gwneud lot o ddrilio a gemau ym Mlwyddyn 7 i sicrhau eu bod nhw'n gwybod rhediad y ferf.

**Cwestiwn: Oes unrhyw un o'r ffactorau canlynol yn eich rhwystro chi rhag datblygu rhuglder y disgyblion yng Nghyfnod Allweddol 3?**

- a. Maint y dosbarth
- b. Gallu'r plant
- c. Ymddygiad y plant
- ch. Yr amser a neilltuir i'r pwnc
- d. Ateb gofynion y CC
- dd. Ateb gofynion y CC sydd ddim yn ymwneud â dysgu ail iaith
- e. Unrhyw beth arall

### Cyfwelai ysgol achos uwchradd Caerdydd

Ym Mlwyddyn 7 maen nhw'n grwpiau gallu cymysg ac yn grwpiau o 30 o blant o'u cymharu â'r 6ed dosbarth ble mae rhyw ddeg mewn grŵp felly mae rhywun yn gallu siarad â nhw drwy'r amser yn y Gymraeg. Mae'n anodd iawn gwneud gwaith llafar gyda 30 o blant a cheisio rhoi adborth unigol iddynt. Dyn ni'n gwneud dau asesiad ffurfiol ym Mlwyddyn 7, un unigol ac un gwaith grŵp. Ar y cyfan mae blwyddyn 7 yn eithaf da, ond mae Blynnyddoedd 8 a 9 yn poeni'n fwy am beth mae eu ffrindiau'n meddwl.

### Cyfwelai ysgol achos uwchradd Rhondda Cynon Taf

Mae hynny yn factor, achos yn aml iawn mae dros 30 o blant yn y dosbarth. Rydyn ni'n ffodus yn yr adran Gymraeg bod y dosbarthiadau yn fawr ac felly mae digon o le i'r plant symud o gwmpas yn ystod gweithgareddau.

Mae gweithgareddau'n anoddach i'w rheoli, hynny yw, os oes mwy o blant yn y dosbarth, mae mwy o blant eisiau help. Mae amrywiaeth fawr mewn gallu'r plant hefyd mewn dosbarthiadau mawr. Rydyn ni'n rhoi nhw mewn bandiau ym Mlwyddyn 8 a 9, hynny yw, mae dau set 1,2,3 a 4. O ganlyniad mae amrywiaeth fawr yng ngallu'r plant yn y dosbarthiadau o'u cymharu â phetai setiau pur gyda ni, sef o 1 i 8 er enghraifft.

#### Cyfwelai ysgol atodol uwchradd ym Mhowys

Yn yr ysgol yma mae tua 30 efallai 32 mewn un dosbarth. Mae'n anodd yn enwedig gyda gallu cymysg ym Mlwyddyn 7. Mae cefnogaeth gan y cynorthwywyr dosbarth gyda ni sy'n help mawr. Mae'n anodd mynd rownd pawb a gwrando ar bawb yn ymarfer, ac wrth gwrs ym Mlwyddyn 7 maen nhw wedi dod o ysgolion gwahanol a siroedd gwahanol hefyd. Mae faint o Gymraeg maen nhw wedi gwneud cyn cyrraedd yma yn amrywio o ysgol i ysgol, ac wrth gwrs mae gwahaniaethu yn bwysig, felly ydy, mae'n anodd mynd rownd pawb.

#### Cyfwelai ysgol atodol uwchradd yn Sir Fynwy

Weithiau dw i'n meddwl bod maint y dosbarth yn gallu bod yn anodd achos mae'n anodd rhoi'r un faint o amser i bob unigolyn. Hoffwn i roi mwy o fy amser i'r disgyblion, ond weithiau mae'n amhosib. Dyw e ddim yn effeithio ar beth dw i'n gallu gyflwyno i'r plant ond hoffwn i roi mwy o fy hunan iddynt – er mae hynny'n amhosib.

## Atodiad 14

### Sampl o gynllun dadansoddi cyfweiliadau

Themau	Gosodiadau	RhCT1	C1	Powys	Sir Fynwy 1	Caerfyrddin	RhCT2	C2	Sir Fynwy 2
Niferoedd dosbarth ysgolion uwchradd	Mae niferoedd yn broblem yn yr ysgolion uwchradd	>Disgyblu llafar >Adborth unigol	>Disgyblu llafar >Adborth unigol	>Disgyblu llafar >Adborth unigol	Adborth unigol	>Niferoedd derbyniol >Disgyblu llafar		>Niferoedd uchel >Disgyblu llafar	
Diffyg dilyniant rhwng CA2 a CA3	Mae anghysondeb CA2 yn parhau i fod yn broblem sydd yn golygu ail-adrodd ym Mlwyddyn 7	>Ymwybodol o feysydd llafur y cynradd >Cyfarfodydd rheolaidd >Cynllun gwaith B6/7 (wedi ymlacio)	>Ymwybodol o feysydd llafur y cynradd >Cyfarfod bob tymor	>Ymwybodol o feysydd llafur y cynradd >Cyfarfod yn yr haf >Plant yn dod o siroedd gwahanol	>Ymwybodol o feysydd llafur y cynradd >Cyfarfod yn yr haf >Prosiect B6/7 >Gobeithio anfon athrawes uwchradd ymweld â'r cynradd	>Cynllun gwaith B6/7 (wedi ymlacio) >Gobeithio anfon athrawes uwchradd ymweld â'r cynradd >Cynllun newydd	>Cynllun gwaith B6/7 (wedi ymlacio) >Diffyg cyswllt gyda'r uwchradd >Cynllun newydd - consortiwm	>Cyfarfod clwstr bob HT >Prosiect B6/7 >Ymweliad athrawes uwchradd yn B6	>Cyfarfodydd cymedroli >Cyswllt gwych gyda'r uwchradd >Cardiau post >Gwasanaeth ymgynghorol yn darparu cynllun gwaith sy'n golygu cysondeb

## Atodiad 15

### Ffurflen ganiatâd i benaethiaid yr ysgolion

Ffurflen Ganiatâd yr Ysgol/ School Consent Form

Gan ddibynu ar eich penderfyniad i gyfranogoi neu bedio, cwblhewch adran A neu B y ffurflen fel y bo'n briodol os gwelwch yn dda.

Depending on your decision to participate or not, please complete section A or B of the form as appropriate.

#### Adran/Section A

*I'w chwblhau gan Bennaeth yr Adran Gymraeg a'i llofnodi gan Bennaeth yr Ysgol, Pennaeth yr Adran Gymraeg a'r ymchwilydd.*

*To be completed by the Head of Welsh and signed by the Head Teacher, Head of Welsh and the researcher.*

**Teitl yr ymchwil:** Cymraeg ail iaith mewn ysgolion cyfrwng Saesneg  
**Research Title:** Second language Welsh in English medium schools ✓

1.	Mae'r ysgol wedi derbyn ffurflen wybodaeth ynglyn â'r gwaith ymchwil ac wedi cael y cyfle i ofyn cwestiynau pellach.	The school has received an information sheet regarding the research and has had the opportunity to ask further questions.	
2.	Mae'r ysgol yn cytuno i gyfranogi yn yr ymchwil uchod.	The school agrees to take part in the above research.	
3.	Mae hawl gan yr ysgol i dynnu'n ôl ar unrhyw adeg heb gynnig rheswm.	The school has a right to withdraw from the research at any time without giving a reason.	

#### **Llofnod / Signature:**

Pennaeth yr Ysgol  
Pennaeth yr adran  
Yr Ymchwilydd

Enw  
Enw  
Enw

Dyddiad  
Dyddiad  
Dyddiad

#### Adran/Section B

Nid ydym yn dymuno cyfranogi yn yr ymchwil hwn / We do not wish to participate in this research [ ]

## Atodiad 16

### Taflen wybodaeth ymchwil

**Teitl yr ymchwil:** Cymraeg ail iaith mewn ysgolion cyfrwng Saesneg

**Nod yr ymchwil:** Prif nod yr ymchwil yw darganfod i ba raddau y gall y fethodoleg a fabwysiadir i addysgu'r Gymraeg mewn ysgolion cyfrwng Saesneg gynhyrchu siaradwyr ffwythiannol trwy ymchwilio'r rhaglen Gymraeg ail iaith yng nghyfnodau allweddol 2 a 3.

**Dulliau:** Defnyddir y dulliau ymchwil canlynol:

- Cyfweiliadau gyda phenaethiaid yr adran Gymraeg, athrawon Cymraeg ail iaith, athrawon ymgynghorol y Sir.
- Arsylwi di-gyfranogol o wersi Cymraeg ail iaith.
- Astudio dogfennau sydd yn berthnasol i'r ymchwil.

Rhagwelir y bydd angen rhyw ddeg awr o arsylwi gwersi Cymraeg ym Mlwyddyn 7 ynghyd â chyfweiliadau gydag aelodau o'r adran Gymraeg.

**Cyfrinachedd:** Bydd yr ysgolion a holl gyfranogwyr yr ymchwil yn aros yn ddiennw trwy gydol yr astudiaeth ac yn y traethawd terfynol.

Mae eich cyfranogiad yn yr ymchwil hwn yn hollol wirfoddol ac mae'r hawl gennych i dynnu'n ôl ar unrhyw adeg yn ystod yr astudiaeth heb unrhyw ragfarn neu ganlyniadau negyddol.

Am fanylion pellach ynglŷn â'r gwaith ymchwil, cysylltwch â:

**Yr ymchwilydd:** Ashley Beard, Prifysgol Cymru Y Drindod Dewi Sant

Ffôn: [REDACTED]

E-bost: [1104175@student.uwtsd.ac.uk](mailto:1104175@student.uwtsd.ac.uk)

**Y Goruchwyliwr ymchwil:** Dr Christine Jones, Pennaeth Ysgol y Gymraeg ac Astudiaethau Dwyieithrwydd, Prifysgol Cymru Y Drindod Dewi Sant, Caerfyrddin, SA31 3EP

Ffôn: 01267 676774 / 01570 424931

E-bost: [c.m.jones@uwtsd.ac.uk](mailto:c.m.jones@uwtsd.ac.uk)

Mae Pwyllgor Moeseg Prifysgol Cymru Y Drindod Dewi Sant wedi cynderadwyo'r traethawd ar seiliau moesegol



## Atodiad 17

### Ffurflen ganiatad arsylwi

#### Ffurflen Ganiatad Arsylwi Gwers / Lesson Observation Consent Form

**Teitl yr ymchwil:** Cymraeg ail iaith mewn ysgolion cyfrwng Saesneg

**Research title:** *Second language Welsh in English medium schools*

**Nod yr ymchwil:** Prif nod yr ymchwil yw darganfod i ba raddau mae'r addygeg addysgu yng Nghyfnodau Allweddol 2 a 3 yn seiliedig ar ddatblygu Cymhwysedd Cyfathrebol.

**Research aim:** *The principle aim of the research is to examine to what extent the current second language Welsh teaching pedagogy is based on developing communicative competence.*

**Enw a Chyfeiriad yr Ymchwiliwr / Name and Address of the Researcher:**

Ashley Beard, Prifysgol Cymru Y Drindod Dewi Sant, Ysgol y Gymraeg ac Astudiaethau Dwyiethrwydd, Campws Caerfyrddin, Caerfyrddin SA31 3EP.

1. Rwyf yn cadarnhau fy mod wedi darllen a deall y daflen wybodaeth atodedig ac wedi cael y cyfle i ofyn cwestiynau ynglyn â'r gwaith ymchwil.  
*I confirm that I have read and understand the attached Information Sheet for the above study and have had the opportunity to ask questions.*

Please initial [    ]

2. Rwyf yn deall bod fy nghyfranogiad yn wirfoddol a bod yr hawl gennyf i dynnu'n ôl ar unrhyw adeg heb gynnig rheswm.  
*I understand that my participation is voluntary and that I am free to withdraw at any time, without giving reason.*

Please initial [    ]

3. Rwyf yn cytuno i gymryd rhan yn yr ymchwil hwn.  
*I agree to take part in this research.*

Please initial [    ]

Enw y Cyfranogwr

Dyddiad

Llofnod

Enw'r ymchwilydd

Dyddiad

Llofnod

## Atodiad 18

### Ffurflen ganiatad cyfweliad

#### Ffurflen Ganiatad Cyfweliad / Interview Consent Form

**Teitl yr ymchwil:** Cymraeg ail iaith mewn ysgolion cyfrwng Saesneg  
**Research title:** *Second language Welsh in English medium schools*

**Nod yr ymchwil:** Prif nod yr ymchwil yw darganfod i ba raddau mae'r addygeg addysgu a fabwysiadir yng Nghyfnodau Allweddol 2 a 3 yn seiliedig ar ddatblygu Cymhwysedd Cyfathrebol.

**Research aim:** *The principle aim of the research is to examine to what extent the current second language Welsh teaching pedagogy is based on developing communicative competence.*

**Enw a Chyfeiriad yr Ymchwiliwr / Name and Address of the Researcher:**  
Ashley Beard, Prifysgol Cymru Y Drindod Dewi Sant, Ysgol y Gymraeg ac Astudiaethau Dwyieithrwydd, Capws Caerfyrddin, Caerfyrddin SA31 3EP.

1. Rwyf yn cadarnhau fy mod wedi darllen a deall y daflen wybodaeth atodedig ac wedi cael y cyfle i ofyn cwestiynau ynglyn â'r gwaith ymchwil.  
*I confirm that I have read and understand the attached Information Sheet for the above study and have had the opportunity to ask questions.*  
Please initial [    ]
  2. Rwyf yn deall bod fy nghyfranogiad yn wirfoddol a bod yr hawl gennyf i dynnu'n ôl ar unrhyw adeg heb gynnig rheswm.  
*I understand that my participation is voluntary and that I am free to withdraw at any time, without giving reason.*  
Please initial [    ]
  3. Rwyf yn cytuno i gymryd rhan yn yr ymchwil hwn.  
*I agree to take part in this research.*  
Please initial [    ]
  4. Rwyf yn cytuno bod y cyfweliad yn cael ei recordio ar dâp sain.  
I agree to the interview being audio recorded.  
Please initial [    ]
  5. Rwyf yn cytuno i ddyfyniadau dienw gael eu defnyddio mewn cyhoeddiadau'r ymchwil hwn.  
I agree to the use of anonymised quotes in publications from this study.  
Please initial [    ]
- |                   |         |         |
|-------------------|---------|---------|
| Enw y Cyfranogwr  | Dyddiad | Llofnod |
| Enw yr Ymchwilydd | Dyddiad | Llofnod |

## Atodiad 19

### Enghreifftiau o adnodd *Lleiafsymiol*

#### Ysgol uwchradd atodol

#### Gwers 5 Hobiau

1. \_\_\_\_\_ i jîns a chrys
2. \_\_\_\_\_ i Pobl y Cwm ar y teledu
3. \_\_\_\_\_ i frechdanau a bisgedi
4. \_\_\_\_\_ i the Argus
5. \_\_\_\_\_ i ar y radio
6. \_\_\_\_\_ i yn y disgo
7. \_\_\_\_\_ i bêl-droed yn y parc
8. \_\_\_\_\_ i yn y pwll nofio
9. \_\_\_\_\_ i ffrind yng Nghasnewydd
10. \_\_\_\_\_ sudd oren a lemonêd

Chwaraeais Dawnsiais Nofiais Gwelais Bwytais Gwyliais Gwisgais Grandewais Yfais darllenais
---

11. Chwaraeais i \_\_\_\_\_
12. Bwytais i \_\_\_\_\_
13. Yfais i \_\_\_\_\_
14. Gwyliais i \_\_\_\_\_
15. Gwisgais i \_\_\_\_\_
16. Gwelais i \_\_\_\_\_
17. Darllenais i \_\_\_\_\_
18. Nofiais i \_\_\_\_\_
19. Grandewais i \_\_\_\_\_
20. Sgiaisi \_\_\_\_\_
21. Chwaraeais i \_\_\_\_\_

ffilm ar y teledu coke siwmpwr ar fy i-pod yn llangrannog gemau cyfrifiadur sglodion llyfr harry potter huw yn y siop yn y ganolfan hamdden
--

## Ysgol achos uwchradd C1

### Tasg 1

Using your previous knowledge of verbs, can you figure out what the following verbs mean, bearing in mind that we are studying the past tense? You came across some of these when studying the topic of YSGOL.

Es i \_\_\_\_\_  
Ces i \_\_\_\_\_  
Gwyliais i \_\_\_\_\_  
Chwaraeais i \_\_\_\_\_  
Nofiais i \_\_\_\_\_  
Bwytais i \_\_\_\_\_  
Darllenais i \_\_\_\_\_  
Rhedais i \_\_\_\_\_  
Mwynheuais i \_\_\_\_\_  
Roedd hi'n wych \_\_\_\_\_

### Tasg 2

Discuss with your partner – do any of these verbs have something in common? What does that tell you about how we form the past tense in Welsh?

### Tasg 3

Some of these sentences are correct and some don't make any sense. Work with your partner to figure out which ones are wrong and why, then write a more sensible version.

1. Es i i ysgol gynradd \_\_\_\_\_
2. Ces i llyfr i ginio
3. Gwyliais i byrger a sglodion neithiwr
4. Chwaraeais i nofio gyda fy ffrind
5. Nofiais i yn y sinema
6. Bwytais i afal
7. Darllenais i trowsus du cyn mynd i gysgu
8. Rhedais i yn gyflym
9. Mwynheuais i y ffilm
10. Roedd hi'n ofnadwy

## Atodiad 20

### Engbreiffiau o adnodd estynedig

#### Ysgol achos uwchradd RhCT1

Isod mae sgwrs Gymraeg ond dydy'r atebion ddim yn eu lleoedd cywir. Copiwch y sgwrs yn gywir yn eich llyfr ysgrifennu:  
Below is a Welsh conversation but its answers are not in the correct places. Copy the conversation correctly into your exercise book.

Bore da	Rydw i'n byw yng Nghasnewydd
Pwy wyt ti?	Da bo ti.
Sut wyt ti heddiw?	Y mis nesaf. Mis Ionawr.
Ble rwyt ti'n byw Lois?	Rydw i'n hoffi Celf gyda Mr Toms.
Beth ydy dy gyfeiriad di?	Rydw i'n weddol da diolch.
Ble rwyt ti'n mynd i'r ysgol Lois?	Nac ydw, rydw i'n ofnadwy.
Beth rwyt ti'n mwynhau yn yr ysgol?	Helo.
Beth dwyt ti ddim yn hoffi te?	Rydw i eisiau cael offer cyfrifiadur newydd.
Wyt ti'n hoffi chwarae rygbi neu bêl droed gyda ffrindiau?	Rydw i'n mynd i ysgol y Porthladd yng nghanol y ddinas
Faint ydy dy oed di?	Rydw i'n un deg dau.
Pryd mae dy benblwydd di?	Lois ydy f'enw i.
Beth rwyt ti eisiau ar dy benblwydd?	Mae'n gas gyda fi chwaraeon.
Hwyl fawr, wela i di eto.	Fy nghyfeiriad i ydy Hafod, Ffordd Laethog, Casnewydd.

Nawr ysgrifennwch eich sgwrs eich hun.  
Now write your own conversation. You can use similar questions as those in the conversation above but the more you vary the questions and answers the more fun you can have writing it and the more interesting it will be for your teacher (or anyone else) to read. Try to get both people asking and answering questions.

## Ysgol uwchrdd atodol Sir Fynwy

1. Mae Rhodri wedi dechrau mewn ysgol newydd ac wedi ysgrifennu amdano'i hun.

- a. Darllena'r wybodaeth
- b. Ticia'r lluniau cywir

*Rhodri has started in a new school and has written about himself.*

- c. *Read the information*
- d. *Tick the correct pictures*

Rhodri ydw i. Dw i'n byw yn [redacted] a dw i'n unarddeg oed. Mae gwallt brown a llygaid glas gyda fi. Mae fy mhen-blwydd i ym mis Hydref. Dw i'n hoffi criced a golff. Hefyd, dw i'n mwynhau pêl-droed. Ond, dw i'n dwlu ar rygbi achos mae'n fendigedig. Wyt ti'n hoffi rygbi? Dw i ddim yn hoffi merlota a dw i ddim yn mwynhau hoci. Ond, dw i'n casau bocsiio a bowlio deg. Wyt ti'n hoffi bowlio?

### 1. Enw

Rhian	Rhodri	Roger
-------	--------	-------

### 2. Byw

[redacted]	[redacted]	[redacted]
------------	------------	------------

### 3. Oed

10	11	12
----	----	----

### 4. Gwallt

Brown	melyn	du
-------	-------	----

### 5. Llygaid

Brown	glas	Gwyrdd
-------	------	--------