

*Addasrwydd y ddarpariaeth Gymraeg mewn
ysgolion cyfrwng Saesneg at gynhyrchu
siaradwyr yr iaith*

DR ASHLEY BEARD
Prifysgol Metropolitan Caerdydd

CRYNODEB

Diben y gwaith ymchwil hwn oedd ymchwilio i nodweddion gwersi a chysyniadaeth yr athrawon am y rhaglen Gymraeg mewn ysgolion cyfrwng Saesneg, Cyfnodau Allweddol 2 a 3, i weld a oeddent yn cefnogi addysgeg sydd yn anelu at ddatblygu hyfedredd cyfathrebol y disgyblion. Ystyrir hyn yng ngoleuni'r cwricwlwm newydd i Gymru a gaiff ei weithredu'n llawn erbyn 2022, a'i bwyslais ar ddysgu Gymraeg yn bennaf fel ffordd o gyfathrebu mewn ysgolion cyfrwng Saesneg, o fewn cyd-destun gweledigaeth ieithyddol Llywodraeth Cymru i sicrhau miliwn o siaradwyr Gymraeg erbyn 2050. Mae'r erthygl yn codi cwestiwn am y graddau y mae'r ddarpariaeth Gymraeg bresennol mewn ysgolion cyfrwng Saesneg yn addas i gynhyrchu siaradwyr yr iaith.

Allweddeiriau: Cymraeg, Cymhwysedd Cyfathrebol, ail iaith (I2), *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), cyrchddull (*approach*), Cychddull Strwythurol, Cychddull Cyfathrebol, dysgu yn seiliedig ar gynnwys, *Communicative Orientation of Language Teaching* (COLT).

Iaith cyflwyno'r gwreiddiol: Cymraeg
Dyddiad cyflwyno: 20 Awst 2020
Dyddiad derbyn: 15 Ionawr 2020

Cyflwyniad

Yn dilyn y gostyngiad yn nifer y siaradwyr Cymraeg a amlygodd cyfrifiad 2011, yn Eisteddfod Genedlaethol Y Fenni 2016, lansiodd Llywodraeth Cymru (LIC) ei gweledigaeth ar gyfer caffael ‘miliwn o siaradwyr y Gymraeg’ erbyn 2050. Cyfeiria dogfen LIC (2017), *Cymraeg 2050: Miliwn o Siaradwyr* at gyfrifoldeb y gyfundrefn addysg i wireddu'r weledigaeth honno. Dywed: ‘Mae addysg yn ganolog i'n gweledigaeth, ond mae'n rhaid i ni sicrhau fod ein pobl ifanc yn gadael y system addysg yn barod i ddefnyddio'r iaith ym mhob cyd-destun ac yn falch o gael gwneud hynny’ (2017: 2). Dangosodd canlyniadau cyfrifiad 2011 y ffaith fod mwy a mwy o bobl erbyn hyn yn dysgu'r iaith drwy'r gyfundrefn addysg na sydd yn ei dysgu yn y cartref (Jones, 2011). O ganlyniad, gellir dadlau y bydd cyfrifoldeb yn cwmpo ar ysgwyddau'r gyfundrefn addysg i gynnal ac adfywio'r iaith Gymraeg.

Rhoddodd y Ddeddf Ddiwygio 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 (14–16 oed) o 1999. Erbyn hyn, yn sgil cyflwyniad y Cyfnod Sylfaen, caiff y Gymraeg ei chyflwyno i blant o 3 i 16 oed. Fodd bynnag, 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’. Mae ystod o ddarpariaethau cyfrwng Cymraeg ar gynnig ledled Cymru. Cyhoeddodd LIC deipoleg ddwyieithog yn 2007 er mwyn categoreiddio ysgolion yn ôl y ddarpariaeth Gymraeg maent yn ei chynnig. Ar un pegwn y deipoleg ceir ysgolion cyfrwng Cymraeg sydd yn addysgu mwyafrif y cwricwlwm drwy gyfrwng y Gymraeg ac eithrio'r Saesneg. Ar y pegwn arall, ceir ysgolion cyfrwng Saesneg sydd yn addysgu mwyafrif y cwricwlwm drwy gyfrwng y Saesneg. Caiff y Gymraeg ei haddysgu fel pwnc sylfaen yn unig yn yr ysgolion hynny (LIC, 2007). Rhwng y ddau begwn hyn, mae amrywiaeth eang o ddarpariaethau dwyieithog yn dibynnu ar ganran y pynciau ysgol sydd yn cael eu haddysgu drwy gyfrwng y Gymraeg.

Dengys ystadegau mwyaf diweddar StatsCymru (2019) fod 1,238 o ysgolion cynradd yng Nghymru ac, o'r rheiny, mae 806 ohonynt yn ysgolion ‘Saesneg yn bennaf’. Golyga hyn fod cynifer â rhyw 65 y cant o ysgolion cynradd yng Nghymru yn ysgolion cyfrwng Saesneg, ac eithrio ysgolion cynradd dwy ffrwd (ysgolion sydd yn cynnig naill ai addysg

gyfrwng Cymraeg neu addysg gyfrwng Saesneg). At hynny, mae 187 o ysgolion uwchradd yng Nghymru ac, o'r rheiny, mae 132 ohonynt yn ysgolion 'Saesneg yn bennaf'. Mae cynifer â rhyw 70 y cant o ysgolion uwchradd yng Nghymru, felly, yn ysgolion cyfrwng Saesneg.

Dengys yr ystadegau hyn fod mwyafrif o blant Cymru yn derbyn eu haddysg drwy gyfrwng y Saesneg sydd, yn ei dro, yn golygu bod mwyafrif o blant Cymru yn dilyn rhaglen Gymraeg sylfaen, lle caiff y Gymraeg ei chyflwyno fel pwnc ysgol yn yr un modd ag ieithoedd modern tramor. Amlyga'r sefyllfa hon yn glir rôl allweddol ysgolion cyfrwng Saesneg er mwyn cynnal ac adfywio'r iaith Gymraeg ac er mwyn gwireddu gweledigaeth LIC. Cydnabyddir yn strategaeth ddiweddaraf y llywodraeth, *Cymraeg 2050: Miliwn o siaradwyr* (2017: 38), fod 'cyfraniad pwysig i'w wneud gan y sector cyfrwng Saesneg i'n nod o ddatblygu siaradwyr Cymraeg'. Dywed ymhellach:

Er mwyn cyrraedd miliwn o siaradwyr, mae angen i ni weddnewid sut rydym yn addysgu Cymraeg i ddysgwyr yr ysgolion hynny, er mwyn i o leiaf hanner y dysgwyr hynny allu dweud erbyn 2050 eu bod yn gallu siarad Cymraeg erbyn iddynt adael yr ysgol. Rydym yn bwriadu datblygu un continwmm ar gyfer addysgu'r Gymraeg, gan bwysleisio dysgu Cymraeg yn bennaf fel modd o gyfathrebu, yn enwedig cyfathrebu ar lafar. (LIC, 2017: 38)

Y broblem

Bu addysg Gymraeg mewn ysgolion cyfrwng Saesneg 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), sef 14 oed yn 1990, ac o'r cynradd i ddiwedd Cyfnod Allweddol 4 (CA4), sef 16 oed yn 1999, mae safonau cyrhaeddiad wedi parhau i beri pryder. Er gwaethaf 13 mlynedd o gyfarwyddyd rhwng 3 ac 16 oed, nifer gyfyng o ddisgyblion sydd yn gadael yr ysgol ag unrhyw hyfedredd arwyddocaol yn yr iaith.

'Ni ellir gwadu ei bod yn unfed awr ar ddeg ar Gymraeg ail iaith.' Crisiala geiriau yr Athro Sioned Davies uchod yn ei rhagair i *Un iaith i bawb* ddifrifwch y sefyllfa (LIC, 2013: 4; pwyslais wedi'i ychwanegu). Dilynodd yr adolygiad hwn flynyddoedd o adroddiadau blynyddol damniol gan Estyn (2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015) a bortreadai gyflwr o fethiant a dirywiad parhaus i addysg Gymraeg mewn ysgolion cyfrwng Saesneg.

Y feirniadaeth fwyaf cyffredin a geir mewn sawl adroddiad blynyddol yw'r diffyg cyfleoedd i ddisgyblion ddatblygu eu sgiliau cyfathrebol (Estyn, 2010, 2012, 2013, 2014). Yn ôl Estyn (2013: 45), ni chaff disgyblion gyfle i 'strwythuro brawddegau syml yn annibynnol' nac ychwaith i ddefnyddio'r Gymraeg ar draws y cwricwlwm. Amlygwyd y broblem hon dros ddegawd yn ôl gan Estyn 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 (2003: 4).

Nid yw LIC wedi pennu unrhyw addysgeg benodol ar gyfer addysgu'r Gymraeg mewn ysgolion cyfrwng Saesneg. Fodd bynnag, mae 70 y cant o aesiad lefel pwnc ar ddiwedd Cyfnod Allweddol 2 (CA2) a 60 y cant ar ddiwedd CA3, yn seiliedig ar berfformiad llafaredd (LIC, 2009). Dynoda'r canrannau mai rhaglen lafar-gyfeiriedig yw'r rhaglen astudio Gymraeg mewn ysgolion cyfrwng Saesneg. Wrth drafod y cyrchddull (*approach*) a ddefnyddir i addysgu'r Gymraeg, dywed yr adroddiad *Un iaith i bawb* (LIC, 2013: 33) fod yr '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.'

Dysgu ac addysgu iaith

Maes eang yw dysgu ac addysgu iaith a hanfodol yw cydnabod bod nifer o ffactorau seicolegol a chymdeithasol yn dylanwadu, yn y pendraw, ar ddeilliannau ieithyddol unrhyw ddarpariaeth. Fel y soniwyd eisoes, ffenomen gymhleth yw addysg ddwyieithog yng Nghymru, ac nid yw'n un sydd wedi'i chyfyngu'n syml naill ai i addysg 'gyfrwng-Cymraeg' nac addysg 'gyfrwng-Saesneg'. Amrywia'r ddarpariaeth sydd ar gynnig ar draws Cymru. Ysgolion cyfrwng Cymraeg yn unig sydd ar gael yng Ngwynedd tra bod mwyafrifo ysgolion y de wedi'u cyfyngu i naill ai ysgolion cyfrwng Cymraeg neu ysgolion cyfrwng Saesneg. Ceir amrywiaeth o ysgolion dwyieithog ym mannau eraill y wlad, megis sir Benfro a Cheredigion yn y gorllewin. Ar hyn o bryd, mewn ysgolion cyfrwng Saesneg, y darperir y rhaglen astudio Gymraeg sylfaen neu briflif (*mainstream*) a ystyrir yn yr astudiaeth hon. Nodwedd rhaglen iaith briflif yw'r ffaith ei bod yn cael ei

haddysgu fel 'pwnc' ysgol sydd yn rhan o'r cwricwlwm. Yn achos ysgolion cyfrwng Saesneg, ar hyn o bryd, caiff y Gymraeg ei chyflwyno fel pwnc ysgol yn unig yng CA2, 3 a 4.

Bu newidiadau mawr yn y math hwn o ddarpariaeth ddwyieithog dros y ganrif ddiwethaf o ganlyniad i ddylanwad ieithyddion, addysgwyr, seicolegwyr a gwleidyddion. Yn sicr gellir honni bod dau brif gyrchddull wedi dylanwadu'n fawr ar ddarpariaeth rhaglenni priflif ers canol yr ugeinfed ganrif. Gwelwyd dyfodiad y Cyrchddull Strwythurol o amgylch ail hanner yr ugeinfed ganrif wedi'r Ail Ryfel Byd. Bu cymariaethau rhwng caffael iaith gyntaf a chaffael ail iaith (I2) yn nodweddiadol bwysig o leithyddiaeth Strwythurol. Law yn llaw â'r Cyrchddull Strwythurol, fe ddatblygwyd cyswllt rhwng dysgu I2 ac ymddygiadaeth (*behaviourism*). Rhoddodd 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*). Gwelwyd dyfodiad dulliau priflif, iaith-gyfeiriedig megis y dull clyw-weledol, y dull llafar a'r dull strwythurol-llafar-sefyllfaol yn ogystal â dulliau amgen megis y dull naturiol, dysgu cymunedol, awgrymeg a dadawgrymeg, ymateb corfforol cyflawn a'r dull distaw yn ystod y cyfnod hwn. Dyma gyfnod 'y dulliau'. 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.

Cyfeirir yn gyson at ymosodiad Chomsky (1965) ar ddamcaniaethau ymddygiadaeth fel y man cychwyn i ddisodli'r Cyrchddull Strwythurol a datblygu'r Cyrchddull Cyfathrebol (Savignon, 1987; Richards a Rodgers, 2001; Talfryn, 2001; Cook, 2008). Cafodd damcaniaethau *universal grammar* Chomsky (1965) a'i ddiffiniadau o 'gymhwysedd' a 'pherfformiad' effaith mawr ar ieithyddiaeth ac, yn benodol, ar faes dysgu ac addysgu iaith, gan ysgogi diwygiad mewn methodoleg addysgu ieithoedd. Sbardunodd diffiniadau Chomsky o 'gymhwysedd' a 'pherfformiad' drafodaeth helaeth ynghylch ystyr ieithyddol 'cymhwysedd' a pharatoi'r ffordd i ddamcaniaethwyr eraill ddatblygu eu syniadau (Hymes, 1972; Halliday, 1973; Widdowson, 1978; Canale a Swain, 1980; Bachman, 1990, a Bachman a Palmer, 1996). Nod y mudiad cyfathrebol yw datblygu Cymhwysedd Cyfathrebol y dysgwyr, term a fathodd Hymes (1972). Yn ei hanfod, prif ddiben iaith yw cyfathrebu. Ceisiodd y damcaniaethau Cymhwysedd Cyfathrebol gysyniadu'r ddealltwriaeth sydd ei hangen er mwyn cyfathrebu'n effeithiol yn yr iaith darged. Fodd bynnag, yn y pen

draw, colodd maes llafur y Cyrchddull Cyfathrebol cynnar a gyflwynwyd yn ail hanner yr ugeinfed ganrif boblogrwydd. Dadleuwyd nad oedd ei faes llafur yn seiliedig ar ffwythiannau iaith mewn gwirionedd yn wahanol nac yn well na maes llafur y Cyrchddull Strwythurol y ceisiodd ei ddisodli.

Mae'r Cyrchddull Cyfathrebol wedi addasu, datblygu ac esblygu ers ei ddyfodiad a'i faes llafur tybiannol-ffwythiannol. Erbyn heddiw, yn perthyn i'r Cyrchddull Cyfathrebol ceir amrywiaeth o ganghennau sydd oll yn anelu at ddatblygu Cymhwysedd Cyfathrebol y dysgwyr. Darpariaethau poblogaidd sydd wedi ennill eu plwyf i raddau amrywiol yn seiliedig ar egwyddorion y Cyrchddull Cyfathrebol yw Addysg Drochi; Dysgu Iaith trwy Gynnwys Pynciol; a Dysgu Iaith yn Seiliedig ar Dasgau.

Yn ystod y blynyddoedd diweddar cododd cryn diddordeb yn rhaglenni dysgu yn seiliedig ar gynnwys, megis y ddarpariaeth *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), term a fathwyd gan yr Undeb Ewropeaidd er mwyn adlewyrchu'i anghenion ieithyddol a gwahaniaethu rhwng addysg ddwyieithog Ewropeaidd a gweddill y byd (García, 2009). Nodwedd o addysgeg CLIL yw pwyslais cytbwys ar gynnwys ac iaith o fewn un rhaglen addysgol integredig. Disgrifia Pérez-Cañado (2012) ddarpariaeth CLIL fel 'disgynydd' naturiol i raglenni trochi. Ymddengys cyswllt amlwg rhwng egwyddorion y Cyrchddull Cyfathrebol a rhaglenni trochi sy'n seiliedig ar yr un egwyddor o osod iaith mewn cyd-destun a'i defnyddio at ddibenion pwrpasol drwy gynnwys pynciol. Caiff llwyddiant y dysgwyr ei asesu yn ôl eu gallu i drafod cynnwys neu gyflawni tasg yn hytrach nag eu gallu i ddefnyddio ffurfiau iaith penodol. Yn wir, cyfeiria dogfen *Cymraeg ail iaith: Canllawiau ar gyfer Cyfnod Allweddol 2 a 3* (LIC, 2009) at fanteision dysgu iaith drwy gyfrwng.

Yn ôl Tavakoli a Jones (2018) yn eu hasesiad o dystiolaeth am ddulliau addysgu I2 effeithiol, anghyson oedd y dystiolaeth am fanteision darpariaeth CLIL yn yr adroddiad. Adroddodd yr astudiaeth am fanteision yn perthyn i hyfedredd llafar myfyrwyr CLIL. Fodd bynnag, nodwyd bod darpariaeth CLIL yn tueddu i fynd law yn llaw ag oriau cyswllt dwys ac, felly, nid oedd modd priodoli'r manteision arfaethedig i ddarpariaeth CLIL yn unig (Tavakoli a Jones, 2018). Fodd bynnag, gellir dadlau bod llwyddiant unrhyw raglen yn ddibynnol i raddau helaeth ar gyswllt digonol â'r iaith.

Tra bod ymchwil i effeithiolrwydd rhaglenni Dysgu Iaith yn seiliedig ar Gynnwys yn parhau i hollti barn, diau fod y dystiolaeth hyd yn hyn yn argoeli'n dda o ran cymhwysedd y math rhaglenni i ddatblygu sgiliau cyfathrebol (Harris ac Ó Duibhir, 2011; Puerto a Lacabex, 2013; Pérez Cañado a Lancaster, 2017; Pérez-Cañado, 2018). Yn ôl Pérez-Cañado

(2018: 19), ‘Studies from the very outset of CLIL research (1999) to the present moment (2016) have recurrently indicated that CLIL not only positively affects FL [foreign language] learning, but also L1 [first language] development and content acquisition.’ Yn wir dywed Harris ac Ó Duibhir (2011: 42) yn eu hadroddiad am gyrchddulliau effeithiol o addysgu ail 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.’

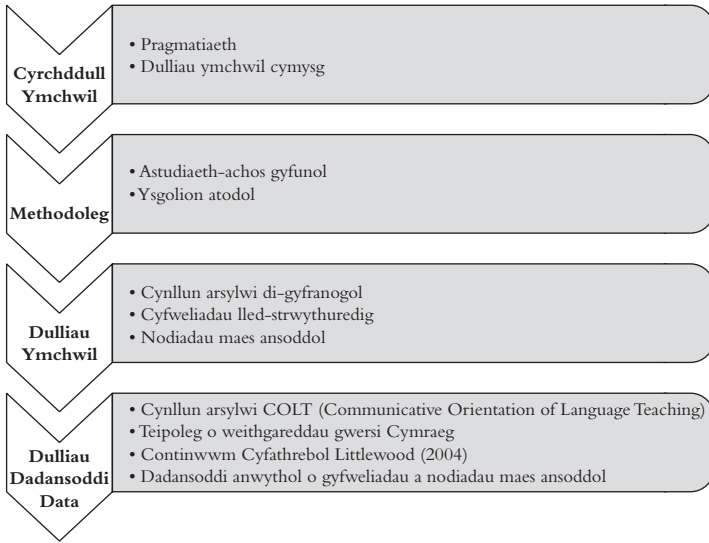
Yn dilyn cyhoeddi adolygiad yr Athro Graham Donaldson o’r cwricwlwm cenedlaethol, *Dyfodol Llwyddiannus: Adolygiad Annibynnol o’r Cwricwlwm a’r Trefniadau Asesu yng Nghymru* (LIC, 2015), derbyniodd y gweinidog addysg a sgiliau bob un o’r 68 argymhelliad a wnaethpwyd ganddo. Ymwnâi 10 o’r argymhellion hynny â’r Gymraeg yn y cwricwlwm yn sgil yr adolygiad *Un iaith i bawb* (LIC, 2013). Un o argymhellion *Dyfodol Llwyddiannus* (LIC, 2015: 60) oedd y ‘Dylai ysgolion ganolbwyntio o’r newydd ar ddysgu Cymraeg yn bennaf fel ffordd o gyfathrebu, yn enwedig cyfathrebu a deall yr iaith lafar.’

Beth yn union yw goblygiadau ymarferol dysgu Cymraeg yn bennaf fel ffordd o gyfathrebu? Onid dyma nod y rhaglen astudio lafar-gyfeiriedig gyfredol? Amcan y gwaith ymchwil hwn, felly, oedd archwilio amodau gwersi a chysyniadaeth yr athrawon am y rhaglen Gymraeg mewn ysgolion cyfrwng Saesneg i weld a oeddent yn cefnogi addysgeg sydd yn anelu at ddatblygu hyfedredd cyfathrebol y disgyblion. 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.

Methodoleg

Mabwysiadwyd safbwynt damcaniaethol pragmatig (Hamilton a Corbett-Whittier, 2013) ar gyfer yr astudiaeth drwy ddefnyddio cyrchddull dulliau ymchwil cymysg; hynny yw, cyfuniad o ddulliau casglu data meintiol ac ansoddol. O safbwynt damcaniaethol pragmatig, mae’n bosib i amcanion yr ymchwil fynnu data ansoddol a meintiol; i ddata ansoddol hefyd gynnig data meintiol ac i’r gwrthwyneb. Dewiswyd astudiaeth-achos gyfunol archwiliadol fel y fethodoleg ymchwil, sef, grŵp o astudiaethau achos unigol er mwyn ennill darlun mwy manwl o’r dosbarth mae’r

Ffigur 1. Cynllun yr ymchwil.



achosion yn perthyn iddo yn hytrach na bod yn gyfyng i un achos penodol (Stake, 1995). Amlinellir cynllun yr ymchwil yn Ffigur 1.

Yr ysgolion cyfranogol

Cyfranogodd ysgolion cynradd ac uwchradd ‘Saesneg yn bennaf’, ar sail diffiniadau LIC (2007) o ysgolion yn ôl eu darpariaeth gyfrwng Cymraeg. Yn rhan o'r sampl gwirfoddol oedd 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 gyuno i'r ymchwilydd arsylwi 10 gwera Gymraeg a chynnal cyfweiliadau â'r staff a arsylwyd.

Yn ogystal, cytunodd dau swyddog y Gymraeg mewn addysg i gael eu harsylwi yn addysgu un wers yr un yn y ddwy ysgol achos gynradd. Yn ogystal â'r pedair ysgol achos, cytunodd un ysgol uwchradd yn awdurdod lleol Caerfyrddin i gyfnod arsylwi o bum gwera 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 chyfweliad. Gelwir 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 oeddynt yn atodol i'r prif ysgolion achos er mwyn cynnig darlun ehangach o addysg Gymraeg mewn ysgolion cyfrwng Saesneg.

Adeg y gwaith ymchwil, roedd disgyblion yr ysgolion uwchradd yn derbyn pedair awr y pythefnos o wersi Cymraeg. Tueddai oriau cyswllt yr ysgolion cynradd i amrywio rhwng un a dwy awr yr wythnos.

Arsylwi

Mae'r dulliau casglu data a ddefnyddiwyd yn cynnwys arsylwi 50 o wersi dros gyfnod o flwyddyn ynghyd â chynnal cyfweiliadau lled-strwythuredig â phob athro/athrawes a arsylwyd. Defnyddiwyd cynllun arsylwi *Communicative Orientation of Language Teaching* (COLT) a ddatblygodd Allen, Spada a Fröhlich yn 1987 a'i addaswyd yn ddiweddarach gan Spada a Fröhlich (1995). Cynllun arsylwi meintiol yw cynllun COLT yn seiliedig ar arsylwi manwl o nodweddion gwersi gan gynnwys: gweithgareddau, rhyngweithio, cynnwys, sgiliau a deunyddiau er mwyn mesur natur gyfathrebol y gwersi. Mae'r cynllun yn broses-gyfeiriedig ac yn dadansoddi'r hyn a ddigwydd o fewn gwersi drwy gofnodi ac amseru ar y pryd. Mae'r cynllun hefyd yn caniatáu cynhyrchu data *low inference*: hynny yw, disgrifiad o ffeithiau arsylladwy sydd yn anneongladwy. Addaswyd y cynllun gwreiddiol at ddibenion y gwaith ymchwil hwn. Dengys Tabl 1 enghraifft godedig o gynllun COLT.

Amserwyd pob gweithgaredd/episod er mwyn cyfrif canran yr amser a dreuliwyd ar wahanol nodweddion y cynllun. Roedd un gweithgaredd fel arfer yn cynnwys sawl episod. Cynrychiolodd un episod yr uned ddadansoddi. Y gweithgareddau a/neu episodau a oedd 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 fanylach yn ôl gwahanol episodau o fewn y gweithgareddau hynny. Roedd yn rhaid i episod barhau am gyfnod o dros funud. Byddai episod byr a oedd yn parhau llai na munud, megis achos lle yr oedd athro'n gofyn am sylw'r

Tabl 1. Darn codedig o gynllun COLT.

(A) Amser, gweithgaredd ac episod	(B) Disgrifiad o'r gweithgaredd/episod		(C) Rhyngweithio						(Ch) Cynnwys					
			Dosbarth			Arall			Iaith					
			A ↔ Di/D	Di ↔ Di/D	Ar y cyd	Grŵp	Pâr	Unigol	Cyfarwyddiadau	Ffurf	Ffurf/Ystyr	Ystyr	Cymdeithasol-ieithyddol	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							

dosbarth er mwyn cywiro gwall yn ystod gwaith grŵp llafar, yn cael ei gynnwys fel rhan o'r gwaith grŵp.

Yn dilyn y cyfnod arsylwi, ffurfiwyd 'Teipoleg o weithgareddau gwersi Cymraeg' gan ddefnyddio data cynlluniau COLT a nodiadau arsylwi ansodol ar ffurf disgrifiadau manwl o wersi. Defnyddiwyd Continwmm Cyfathrebol Littlewood (2004) i ddadansoddi'r deipoleg o weithgareddau gwersi Cymraeg.

Tabl 2. Continwwm Cyfathrebol 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 that elicit pre-learnt 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

Tabl 3. Cyfanswm y cyfweiliadau lled-strwythuredig.

Siroedd	Sector	Cyfweledigion
Rhondda Cynon Taf	Ysgol uwchradd	3
Rhondda Cynon Taf	Ysgol gynradd	1
Caerdydd	Ysgol uwchradd	3
Caerdydd	Ysgol gynradd	2
Sir Gaerfyrddin	Ysgol uwchradd	4
Powys	Ysgol uwchradd	1
Sir Fynwy	Ysgol uwchradd	1
Sir Fynwy	Ysgol gynradd	1
Swyddogion y Gymraeg mewn addysg	Cynradd	2
Cyfanswm o gyfweiliadau		18

Continwmm sydd yn gwahaniaethu rhwng ymarferion ‘ffurf ganolbwyntiedig’ a ‘thasgau cyfathrebol’ yw Continwmm Cyfathrebol Littlewood (2004) er mwyn mesur natur gyfathrebol gweithgareddau dosbarth. Penderfynwyd y byddai Continwmm Cyfathrebol Littlewood (2004) yn ddull ymchwil effeithiol i fesur natur gyfathrebol gweithgareddau gwersi Cymraeg. Bu’n ddull systematig o ddadansoddi gweithgareddau gwersi trwy gyfrif canran yr amser a dreuliwyd ar wahanol ddimensiynau’r continwmm.

Cyfweiliadau

Cynhelid cyfweiliad lled-strwythuredig â 18 o athrawon a arsylwyd. Dengys Tabl 3 uchod gyfanswm y cyfweledigion ym mhob ysgol. Cynhaliwyd y cyfweiliadau trwy gyfrwng y Gymraeg neu’r Saesneg gan ddibynnu ar ddewis y cyfweledigion. Roedd 15 allan o’r 18 yn athrawon Cymraeg eu pwnc. Roedd tair athrawes gynradd yn athrawon blwyddyn 6 nad oeddent yn arbenigo yn y Gymraeg. Cynhaliwyd y cyfweiliadau ar ddiwedd y cyfnod arsylwi er mwyn sicrhau na fyddai cwestiynau’r cyfweiliad yn dylanwadu’n uniongyrchol ar addysgeg yr ymarferwyr.

Canlyniadau a thrafodaeth

Amcan y gwaith ymchwil hwn oedd archwilio amodau gwersi a chysyniadaeth yr athrawon am y Gymraeg mewn ysgolion cyfrwng Saesneg i weld a oeddent yn cefnogi addysgeg sydd yn anelu at ddatblygu hyfedredd cyfathrebol y disgyblion. Nid diben y gwaith ymchwil hwn oedd cyffredinoli i'r boblogaeth darged, sef ysgolion cynradd ac uwchradd ar draws Cymru sydd yn cwmpo i'r categori 'Saesneg yn bennaf' ar sail diffiniadau LLC (2007) o ysgolion yn ôl eu darpariaeth gyfrwng Cymraeg. Fodd bynnag, caniatodd 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. Trafodir y canlyniadau isod yn ôl nodweddion gwersi yr ysgolion a gyfranogodd.

Rhyngweithio

Dengys Tabl 4 i'r disgyblion dreulio ar gyfartaledd cyfanswm o 44.5 y cant o'r amser yn rhyngweithio fel dosbarth cyfan o dan arweiniad yr athro/athrawes. Gwelwyd canlyniadau tebyg ar draws yr ysgolion achos a'r ysgolion atodol. Fodd bynnag, roedd y ganran honno yn uwch yn yr ysgolion achos uwchradd, gyda chyfanswm o 53.6 y cant yn ysgol uwchradd Rhondda Cynon Taf (RhCT1), a 50.2 y cant yn ysgol uwchradd Caerdydd (C1). Dengys y canlyniadau fod gwersi Cymraeg yr ysgolion achos uwchradd yn fwy athro-ganolog na gwersi Cymraeg 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 yn ysgol achos gynradd Caerdydd (C2) a ddyrannodd gyfanswm o 10.2 y cant o'r amser i waith grŵp. 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.

Treuliai disgyblion yr ysgolion achos a'r gwersi cadarnhaol 2.9 y cant o'r amser ar gyfartaledd yn rhyngweithio â'r athro/athrawes yn ogystal â chyfuniad â rhyw nodwedd arall y categori. Cyfeiria hyn at gyfnodau pan

Tabl 4. Cyfartaledd cyffredinol categori rhyngweithio cynllun COLT.

Allwedd: A = Athro/Athrawes Di = Disgybl D = Dosbarth	Dosbarth			Arall			
	A ↔ Di/D	Di ↔ Di/D	Ar y cyd	Pâr	Grŵp	Unigol	Cyfuniadau
Rhondda Cynon Taf 1 (RhCT1) <i>10 gwrs</i>	53.6	6	2.3	14.9	2.6	19.8	0.8
Rhondda Cynon Taf 2 (RhCT2) <i>10 gwrs</i>	40.7	7.1	6.2	11.2	4.3	30.5	0
Caerdydd 1 (C1) <i>10 gwrs</i>	50.2	5.3	0	7.1	4.3	29.1	4
Caerdydd 2 (C2) <i>10 gwrs</i>	35.2	4.6	1.4	6.6	10.2	32	10
Ysgolion Atodol <i>10 gwrs</i>	43	8.6	3.5	11.4	16	17.5	0
Cyfartaledd cyffredinol	44.5	6.3	2.7	10.2	7.5	25.8	3

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, treuliai’r disgyblion 44.5 y cant o’r amser yn rhyngweithio fel dosbarth cyfan, 2.8 y cant o’r amser yn rhyngweithio ar y cyd o dan arweiniad yr athro/athrawes (drwy ymarfer dril er enghraifft) a 2.9 y cant 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 y cant o’r amser yn rhyngweithio fel dosbarth o dan arweiniad yr athro/athrawes, sef canran lawer uwch na nodweddion eraill y categori rhyngweithio.

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 yw 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.

Cydnabyddir yn y cyfweliadau bod ffactorau megis rheoli disgyblaeth, tuedd y disgyblion i droi at eu mamiaith, lefel sŵn, diffyg cyfraniad a diffyg lle yn y dosbarth yn gallu bod yn rhwystrau i waith grŵp. Rhaid hefyd gydnabod i ganlyniadau'r cyfweliadau ddangos bod dosbarthiadau mawr 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 hyfredredd cyfathrebol y disgyblion drwy gynnig cyfleoedd digonol iddynt ryngweithio a chyfathrebu. Diben y categori hwn yw gwahaniaethu rhwng addysgeg athro-ganolog ac addysgeg disgybl-ganolog sydd yn annog lefel uchel o ryngweithio a chyfathrebu drwy waith grŵp/pâr. Addysgeg athro-ganolog yn bennaf a arsylwyd ar draws yr ysgolion, nodwedd sydd â goblygiadau i feysydd eraill yr addysgeg. Arweinia'r pwynt hwn yn y drafodaeth at 'gynnwys' yr iaith yn ystod y gwersi a arsylwyd.

Cynnwys ieithyddol

Mewnbyn cyfyngedig yn seiliedig ar gyflwyno a defnyddio ystod gyfng o strwythurau iaith oedd hyd a lled cyswllt y disgyblion â'r iaith Gymraeg. Amlygodd canlyniadau'r cyfweliadau, wedi'u cefnogi gan y nodiadau maes mai, yn anad dim, maes llafur iaith-gyfeiriedig yn seiliedig ar themâu/topigau a ddefnyddiodd yr ysgolion i addysgu'r Gymraeg. Dywedodd un cyfweledig o ysgol uwchradd atodol yn sir Fynwy mai '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.' Disgrifiwyd sefyllfa debyg gan gyfweledig o ysgol uwchradd atodol yn sir Gaerfyddin a honnodd:

Ddw y 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. [Cyfweledig mewn ysgol uwchradd atodol yn sir Gaerfyddin]

Cadarnhaodd cyfweledig yn RhCT1:

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 sefyllfaedd go iawn. [Cyfweledig RhCT1]

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 ail ystyriaeth. 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 ystyrlon. Er enghraifft, byddai thema fel 'yr ysgol' yn ysgogi cyfnewidiau yn seiliedig ar fynegi hoffter o bynciau ysgol yn hytrach na thrafod agweddau ar fywyd ysgol a oedd yn berthnasol i'r disgyblion. Amlyga'r pwynt hwn natur mecanyddol a thrafodaethol (*transactional*) yr addysgeg. O ganlyniad, dadleuir bod yr iaith a gyflwynwyd yn ystod gwersi Cymraeg, i raddau helath, yn camgynrychioli natur yr iaith darged; hynny yw, ei bod yn amherthnasol i anghenion cyfathrebol y disgyblion y tu hwnt i'r ystafell ddosbarth.

Cadarna cynnwys y deunyddiau a ddefnyddiwyd yn ystod gwersi y pwynt hwn ymhellach. Mae'r deunyddiau yn adlewyrchu natur gyfyngedig y mewnbwn a gyflwynid i'r disgyblion gan eu bod yn seiliedig ar eirfa ac ystod gyfyng o strwythurau iaith. Roedd defnydd o ddeunyddiau â thestun lleiafysmiol (mewnbwn cyfyngedig o ran geirfa ac ystod gyfyng o strwythurau iaith annibynnol) yn nodwedd amlwg iawn o'r gwersi a arsylwyd. Defnyddiwyd deunyddiau felly am dros 50 y cant o'r amser ar draws y pedair ysgol achos a'r ysgolion atodol. O ganlyniad, roedd sylw i ddiwylliant a defnydd naturiol yr iaith darged trwy gyfrwng deunyddiau ystyrlon ac estynedig yn absennol ar y cyfan, ynghyd â defnydd o ddeunyddiau Cymraeg cyhoeddedig. Mewn pump yn unig allan o 50 o wersi a arsylwid y gwelwyd athrawon yn gwneud defnydd o ddeunyddiau gwreiddiol, sef llyfrau o'r gyfres Babs a Benja yn CA2, cylchgrawn *bore da*'r Urdd a llyfrau Cymraeg I2 ar gyfer CA2 a gyhoeddwyd gan Ganolfan Astudiaethau Addysg Prifysgol Aberystwyth. Yn hytrach, cyflwynwyd deunyddiau gyda mewnbwn syml wedi'i fanipiwlleiddio a'i reoli i gynnwys strwythurau iaith cyfarwydd a geirfa gysylltiedig er mwyn sicrhau bod y disgyblion yn deall y testun gair am air. Gellir hefyd ddisgrifio'r deunyddiau iaith hynny a ddefnyddiwyd yn ddiwylliannol niwtral.

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 benodol a chynnig ymatebion cywir mewn asesiadau. Fodd bynnag, mae amheuaeth yn codi am y graddau y gall gwneud hyn ddatblygu sgiliau cyfathrebol y disgyblion. Amlyga'r pwynt hwn ystyriaethau amlwg pellach parthed effaith arferion asesu ar addysgeg.

Rheolaeth iaith

Yn naturiol, mae natur athro-ganolog y gwersi a drafodwyd uchod a maes llafur iaith-gyfeiriedig yn amlygu rheolaeth yr athro dros ddefnydd iaith y disgyblion. Yr athrawon a reolodd ddefnydd iaith y disgyblion am 59 y cant o'r amser yn ystod yr arsylwi ar gyfartaledd. Gwelwyd enghraifft o hyn wrth i athrawes ofyn i ddisgyblion RhCT2 ymarfer y gystrawen 'Es i i ...' gyda phartner gan newid enw'r wlad bob tro a defnyddio rhestr o wledydd a ddarparodd yr athrawes. Mewn enghraifft arall gwelwyd disgyblion C2 yn newid amserau berfau i'r gorffennol: o'r person 1af presennol, er enghraifft, o 'Dw i'n mynd' i 'Es i'. Yn RhCT1, rhoddwyd taflen waith i'r disgyblion i'w chwblhau gyda phartneriaid. Darllenodd y disgyblion ddarn a ysgrifennwyd yn y 3ydd person yn seiliedig ar eu hardal. Gofynnwyd iddynt ddarllen y darn ar lafar gyda phartner a llenwi'r bylchau trwy ddewis y gair priodol o restr eirfa. Dengys yr enghreifftiau uchod mai'r athro neu'r testun oedd yn gyfrifol am reoli'r iaith a ddefnyddiodd y disgyblion i gwblhau'r gweithgareddau.

Am weddill yr amser, roedd ychydig o reolaeth gan y disgyblion eu hunain i gynnig ymatebion personol cyfyng i gwestiynau a osododd yr athro. Prin iawn oedd cyfleoedd y disgyblion i berchnogi'r iaith drwy weithgareddau a oedd yn hawlio defnydd iaith anrhagweladwy a digymell. 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.

Gweithgareddau dosbarth

Dangosodd y canlyniadau hefyd fod gweithgareddau dosbarth yr ysgolion a gyfranogodd yn seiliedig yn bennaf ar dduilliau traddodiadol gan gynnwys: ymarferion dril; ymarferion ynganiad; adolygu geirfa; cyfarwyddydd gramadegol; ymarferion cyfieithu a disodli a gweithgareddau ymarfer

**Ffigur 2. Gweithgaredd gradd 1 Continwwm
Cyfathrebol Littlewood (2004).**

Ysgol achos RhCT2

Disodli patrwm iaith

Gofynnwyd i'r disgyblion weithio gyda phartner i ymarfer y patrwm canlynol:

'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.

strwythurau iaith o dan reolaeth. Perthyn dros 50 y cant o weithgareddau ar draws yr ysgolion i gyd i radd 1 Continwwm Cyfathrebol Littlewood (2004): hynny yw, gweithgareddau nad oeddent yn gyfathrebol.

Dengys ffigur 2 enghraifft o weithgaredd yn C2 sydd yn perthyn i radd 1 y continwwm. Dyma enghraifft o ymarfer nad ydyw'n gyfathrebol. Nod y gweithgaredd oedd adolygu strwythur iaith a meistroli geirfa. Nid oedd angen i'r disgyblion ddeall ystyr y strwythur iaith i gyflawni'r ymarfer hwnnw.

Amrywiau gweithgareddau llafar o ymarfer strwythurau iaith mewn gwagle (gradd 2) i weithgareddau a ganolbwyntiwyd ar sgysiau trafodaethol drwy holi ac ateb cwestiynau personol gosod (gradd 3). At hynny, tueddai'r gweithgareddau llafar hynny fod yn fecanyddol a thrafodaethol gyda phwyslais ar ffurfio strwythurau cywir yn hytrach na chyfleu gwybodaeth ystyrion.

Dengys ffigur 3 enghraifft o weithgaredd yn ysgol uwchradd atodol ym Mhowys sydd yn perthyn i radd 2 y continwwm, sef ymarfer cyn-gyfathrebol. Dyma enghraifft o ymarfer cyn-gyfathrebol sy'n seiliedig ar ymarfer strwythur gyda dim ond 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. Amlyga'r ymarfer yr hyn a drafodwyd eisoes parthed defnyddio'r themâu fel testun trafod. Fodd bynnag, nid ydynt yn gosod yr iaith mewn unrhyw gyd-destun dilys. Yn ogystal â hyn, sylwer i'r iaith gam-gynrychioli natur yr iaith darged: hynny yw, nid ydyw'n cyfrannu at ddatblygu hyfedredd cyfathrebol y disgyblion y tu hwnt i'r ystafell ddosbarth.

Yn ffigur 4 ceir enghraifft o weithgaredd yn C2 sydd yn perthyn i radd 3 y continwwm, sef ymarfer cyfathrebol. Perthyn y gweithgaredd hwn i radd 3 y continwwm oherwydd bod elfen o fwlch gwybodaeth a natur anrhagweladwy i'r dasg wrth i'r disgyblion fynd ati i ffurfio atebion personol. Fodd bynnag, unwaith eto, roedd natur drafodaethol a

**Ffigur 3. Gweithgaredd gradd 2 Continwwm
Cyfathrebol Littlewood (2004).**

Ysgol uwchradd atodol ym Mhowys

Holi ac ateb dosbarth cyfan

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 ...' ar ddiwedd eu hatebion.
Er enghraifft, 'Dw i'n hoffi rygbi achos mae'n gyffrous.'

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. Eto, amlyga'r gweithgaredd reolaeth yr athro dros ddefnydd iaith y disgyblion wrth iddynt ymateb i gwestiynau gosod.

Gellir, felly, disgrifio'r gweithgareddau hynny y gellid eu hystyried yn 'gyfathrebol' (gradd 3 y continwwm) yn fecanyddol. Tueddai'r 'cyfathrebu' i fod yn drafodaethol, yn seiliedig ar gyfres o gwestiynau caeedig wedi'u gosod gan yr athro/athrawes: hynny yw, cyfleoedd i gynnig ymatebion cyfyng i gwestiynau gosod drwy ddefnyddio iaith ragweladwy yn unig oedd hyd a lled y 'cyfathrebu'.

Nodwedd amlwg arall o'r gwersi a arsylwyd oedd defnyddio ymarferion llafar trwy gyfrwng gemau iaith. Amlygai disgrifiadau'r cyfweledigion o'r gemau iaith yr oeddent yn hoff o'u gosod fel enghraifft o ddatblygu sgiliau llafar mai ymarferion strwythur oeddent yn y bôn. Ond fe'u cyflwynid trwy gyfrwng gemau er mwyn cadw diddordeb y disgyblion. Roedd

**Ffigur 4. Gweithgaredd gradd 3 Continwwm
Cyfathrebol Littlewood (2004).**

Ysgol achos C2

Holi ac ateb cwestiynau gosod personol

Gofynnwyd i'r disgyblion weithio 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?

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.

Ni pherthyn unrhyw weithgareddau ar draws yr ysgolion i gyd i radd 5 y continwwm (ymarfer cyfathrebol dilys), sef gweithgareddau a hawlia lefel uchel o iaith anrhagweladwy er mwyn meithrin rhuglder a chyflawni nod nad ydyw'n ieithyddol. Yn C2 yn unig yr arsylwyd canran fechan (7 y cant) o ymarferion yn perthyn i radd 4 y continwwm (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. Yn ystod y gweithgaredd hwn, gofynnwyd i'r disgyblion feddwl am berson enwog fel grŵp a mynd ati i ddisgrifio'r person hwnnw. Yn eu tro, disgrifiodd y grwpiau y person enwog i weddill y dosbarth. Rhoddodd y gweithgaredd hwn gyfle i'r disgyblion ddefnyddio ystod weddol eang o strwythurau iaith gydag elfen o natur ddigymell.

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. Tueddai gweithgareddau a oedd â ffocws ar ystyr i fod yn weithgareddau â lefel isel o ryngweithio a chyfathrebu rhwng y disgyblion, megis gweithgareddau darllen a deall. Ar y cyfan, teg yw honni mai natur gyfathrebol gul a arsylwyd ar draws y pedair ysgol achos a'r ysgolion atodol. Canolbwyntiai gweithgareddau ar feistroli ystod gyfyng iawn o strwythurau iaith a geirfa drwy fabwysiadu addysgeg drafodaethol o fewn cyd-destun cul.

Casgliadau

Rhy'r astudiaeth hon fewnwelediad i'r addysgeg a fabwysiedir i addysgu'r Gymraeg mewn ysgolion cyfrwng Saesneg. Awgryma'r dystiolaeth yn gryf fod yr addysgeg Gymraeg yn yr ysgolion cyfrwng Saesneg a gyfranogodd yn pwyso'r gloriant ar ochr dulliau traddodiadol. Yn sicr roedd nodweddion y gwersi yn nodweddiadol o'r dull traddodiadol strwythurol-llafar-sefyllfaol (*structural-oral-situational*) gyda'i bwyslais cryf ar y llafar a chyflwyno strwythurau iaith drwy dopigau iwtilitaraidd, dull sydd yn ôl Richards a Rodgers (2001: 47) hyd heddiw yn 'widely used, though not necessarily widely acknowledged'.

Ym mis Ebrill 2019, cyhoeddwyd drafft cyntaf y cwricwlwm newydd i Gymru. Nid oes amheuaeth bod ffocws mawr yn y ddogfen honno ar ‘ddarparu cyd-destunau ystyrion’ (LIC, 2019: 5) er mwyn cynhyrchu cyfathrebwyr effeithiol yn unol ag argymhellion *Dyfodol Llwyddiannus* (LIC, 2015: 60) o ‘ganolbwyntio o’r newydd ar ddysgu Cymraeg yn bennaf fel ffordd o gyfathrebu, yn enwedig cyfathrebu a deall yr iaith lafar’. Beth, felly, yw goblygiadau ymarferol dysgu Cymraeg yn bennaf fel ffordd o gyfathrebu?

Diau fod ateb y cwestiwn hwn yn allweddol er mwyn gwneud newidiadau cadarnhaol i addysg Gymraeg mewn ysgolion cyfrwng Saesneg, ac yn mynd i barhau i fod yn ganolog i’r drafodaeth am beth amser. Un o egwyddorion addysgegol *Dyfodol Llwyddiannus* (LIC, 2015: 67) yw bod ‘addysgu a dysgu da yn creu cyd-destunau dilys ar gyfer dysgu’, yn ogystal â phwysigrwydd ‘bod plant a phobl ifanc yn gweld bod eu dysgu’n berthnasol i’r byd y tu allan i’r ysgol a bod cyfleoedd i ffurfio cysylltiadau â’r byd hwnnw’n cael eu gwireddu’ (LIC, 2015: 67). Argymhellir ehangu cyfleoedd i’r disgyblion ddefnyddio’r iaith mewn cyd-destun dilys a chyflawni nod nad ydyw’n ieithyddol, cyfleoedd mae darpariaeth megis dysgu iaith yn seiliedig ar dasgau (*task-based learning*) yn eu hwyluso. Gall datblygu continwwm o dasgau iaith, fel y model a ddefnyddiwyd 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 feithrin rhuglder disgyblion, rhaid sylweddoli bod mwy wrth sail cyfathrebu na mynegiant llafar yn unig.

Cyfeiria dogfen *Cymraeg 2050: Miliwn o Siaradwyr* (LIC, 2017: 38) at ddatblygu ‘un continwwm ar gyfer addysgu’r Gymraeg’. Argymhellir y dylai’r continwwm hwnnw anelu at gyflwyno mewnbwn ieithyddol sydd yn gymdeithasol berthnasol, ystyrion, pwrpasol, diddorol ac eang. Mae’r ymchwil yn yr erthygl hwn yn awgrymu y bydd yn bwysig ystyried sut y gellir sicrhau bod profiadau perthnasol dysgwyr yn y cwricwlwm newydd yn gyrru’r broses o gaffael yr iaith heb i ymarfer patrymau’r iaith yn unig fod yn gyrru’r dewis o gynnwys neu brofiad. Cyfeirir ymhellach (LIC, 2017: 38) at ‘weddnewid’ y ffordd caiff y Gymraeg ei chyflwyno i ddisgyblion mewn ysgolion cyfrwng Saesneg. Yn unol â’r egwyddor hon, argymhellir ymchwilio i ddarpariaeth gynnwys-gyfeiriedig (*content-orientated*) gyda’r nod hirdymor o ddisodli’r ddarpariaeth Gymraeg iaith-gyfeiriedig (*language-orientated*) bresennol.

Mae Llywodraeth Cymru ac Estyn ill dau wedi beirniadu’n helaeth y ddarpariaeth Gymraeg gyfredol mewn ysgolion cyfrwng Saesneg. Mae

Llywodraeth Cymru hefyd wedi cyfeirio at fanteision dysgu elfennau o bynciau eraill drwy gyfrwng y Gymraeg. Fel y crybwyllwyd eisoes, argoela'r dystiolaeth, hyd yn hyn, yn dda i gymhwysedd rhaglenni cyfrwng-gyfeiriedig i ddatblygu sgiliau cyfathrebol (Harris ac Ó Duibhir, 2011; Puerto a Lacabex, 2013; Pérez Cañado a Lancaster, 2017; Pérez-Cañado, 2018). Mae consensws cyffredinol yn y maes dysgu ac addysgu iaith yn cefnogi addysgeg sydd yn gosod iaith mewn cyd-destun a'i defnyddio at ddibenion pwrpasol. Seilir y math hwn o ddarpariaeth ar yr athroniaeth fod dysgu iaith yn fwy llwyddiannus wrth ei defnyddio i gyfathrebu'n ddilys ac i bwrpas ystyrion.

Os mai datblygu cymhwysedd cyfathrebol fydd nod cwricwlwm newydd y Gymraeg mewn ysgolion cyfrwng Saesneg, bydd yn hanfodol i egwyddorion y ddarpariaeth honno efelychu'r hyn mae'n anelu at ei chyflawni, yn ogystal â chyfarwyddyd a hyfforddiant clir parthed sut yn union i'w gweithredu. At hynny, ymdrechion gwag fydd gwneud unrhyw newidiadau i'r ddarpariaeth mewn ysgolion cyfrwng Saesneg heb ddwysáu a chynyddu nifer yr oriau cyswllt â'r Gymraeg.

Mae hi'n bwysig cydnabod bod nifer fawr o ffactorau seicolegol, cymdeithasol a chyd-destunol oll, yn y pendraw, yn effeithio ar ddeilliannau ieithyddol unrhyw raglen cwricwlaidd. Cydnabyddir bod ffactorau cyd-destunol, megis oriau cyswllt â'r iaith, dilyniant rhwng y cyfnodau allweddol, niferoedd dosbarth, nifer yr athrawon sy'n medru'r Gymraeg a chyfluoedd i ddysgu'r Gymraeg ar draws y cwricwlwm i gyd yn ffactorau nas llwyddwyd i'w trafod yn fanwl yn yr erthygl hon. Yn ogystal, y mae goblygiadau hyfforddiant eang ynghlwm â gweithredu darpariaeth gynnwys-gyfeiriedig. Crybwyllwyd eisoes fod Estyn a Llywodraeth Cymru wedi beirniadu'r rhaglen Gymraeg mewn ysgolion Saesneg ers blynnydoedd. Fodd bynnag, dengys canlyniadau'r gwaith ymchwil hwn mai amgylchiadau – i raddau helaeth – sydd yn rhwystro athrawon rhag datblygu sgiliau cyfathrebol y disgyblion, amgylchiadau megis y defnydd ar fethodoleg draddodiadol a diffyg oriau cyswllt digonol.

Ni ellir amau, felly, mai'r her fwyaf sydd yn wynebu'r gyfundrefn addysg yw sut mae gwireddu a gweithredu argymhellion *Dyfodol Llywyddiannus* (LIC, 2015) er mwyn sicrhau bod y ddarpariaeth Gymraeg mewn ysgolion cyfrwng Saesneg yn addas at ddatblygu sgiliau cyfathrebol y disgyblion. Gellir dadlau, felly, fod dyfodol y Gymraeg yn dibynnu ar ewyllys a gallu Llywodraeth Cymru, yn ogystal â chonsortia, awdurdodau lleol ac ysgolion Cymru, i hyrwyddo'n weithredol ddarpariaeth Gymraeg mewn ysgolion cyfrwng Saesneg a'i gwneud yn gymwys i gynhyrchu siaradwyr yr iaith.

Er mwyn cyflawni gweledigaeth LIC o gyrraedd miliwn o siaradwyr erbyn 2050, bydd angen diwygio'n llwyr y ddarpariaeth Gymraeg bresennol mewn ysgolion cyfrwng Saesneg. Dyma'r unig drywydd dichonadwy er mwyn trosglwyddo'r iaith Gymraeg i fwyafrif plant Cymru, sef y rhai sydd ar hyn o bryd yn dal i dderbyn eu haddysg trwy gyfrwng y Saesneg.

Cydnabyddiaeth

Diolch i'r Coleg Gymraeg Cenedlaethol am ei nawdd. Diolch i'r ysgolion a gyfranogodd, ac ymarferwyr y maes a fu'n barod i gynnig eu hamser gwerthfawr ac ymestyn croeso i'r ymchwil ar ben eu dyletswyddau gwaith. Diolch hefyd i ddisgyblion yr ysgolion a gyfranogodd am eu brwdfrydedd a chroeso cynnes yn ystod y cyfnod arsylwi.

Cyfeiriadau

- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. a Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Bell, D. (2003). 'Method and Postmethod: Are they really so incompatible?'. *TESOL Quarterly*, 37 (2), 325–36.
- Canale, M. a Swain, M. (1980). 'Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing'. *Applied Linguistics*, 1 (1), 1–47.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MA: MIT Press.
- Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching* (4ydd arg.). London: Hodder Education.
- Coyle, D. (2006). 'Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers'. Gw. http://www.bayern-bilingual.de/realschule/userfiles/Bilingual_konkret/SLR13_Coyle.pdf (cyrchwyd Mawrth 2019).
- Ellis, R. (2013). 'Task-based language teaching: Responding to the critics'. *TESOL*, 8, 1–27.
- Estyn (2003). *Arolwg o'r Gymraeg fel Ail Iaith yng Nghyfnodau Allweddol 2 a 3 a'r Cyfnod Pontio*. Caerdydd: Estyn.
- Estyn (2009). *Adroddiad Blynyddol Prif Arolygydd EM dros Addysg a Hyfforddiant yng Nghymru 2008–2009*. Caerdydd: Estyn.
- Estyn (2010). *Adroddiad Blynyddol Prif Arolygydd EM dros Addysg a Hyfforddiant yng Nghymru 2009–2010*. Caerdydd: Estyn.

- Estyn (2011). *Adroddiad Blynyddol Prif Arolygydd EM dros Addysg a Hyfforddiant yng Nghymru 2010–2011*. Caerdydd: Estyn.
- Estyn (2012). *Adroddiad Blynyddol Prif Arolygydd EM dros Addysg a Hyfforddiant yng Nghymru 2011–2012*. Caerdydd: Estyn.
- Estyn (2013). *Adroddiad Blynyddol Prif Arolygydd EM dros Addysg a Hyfforddiant yng Nghymru 2012–2013*. Caerdydd: Estyn.
- Estyn (2014). *Adroddiad Blynyddol Prif Arolygydd EM dros Addysg a Hyfforddiant yng Nghymru 2013–2014*. Caerdydd: Estyn.
- Estyn (2015). *Adroddiad Blynyddol Prif Arolygydd EM dros Addysg a Hyfforddiant yng Nghymru 2014–2015*. Caerdydd: Estyn.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the Functions of Language*. London: Edward Arnold.
- Hamilton, L. a Corbett-Whittier, C. (2013). *Using Case Study in Education Research*. London: British Educational Research Association.
- Harris, J. ac Ó Duibhir, P. (2011). *Effective Language Teaching: A Synthesis of Research*. Ireland: NCCA.
- Hymes, D. (1972). 'On communicative competence', yn J. B. Pride a J. Holmes (goln), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Jones, H. M. (2011). 'Darlun ystadegol o sefyllfa'r Gymraeg'. Gw. <http://www.comisiynyddygyymraeg.cymru/Cymraeg/Rhestr%20Cyhoeddiadau/Darlun%20ystadegol%20Cymraeg.pdf> (cyrchwyd Mawrth 2019).
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. USA: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Kumaravadivelu, B. (1994). 'The Postmethod Condition: (E)merging strategies for Second/Foreign Language Teaching'. *TESOL Quarterly*, 28 (1), 27–48.
- Littlewood, W. (2004). 'The task-based approach: some questions and suggestions'. *ELT Journal*, 58 (4), 319–26.
- Llywodraeth Cymru (2003). *Iaith Pawb: Cynllun Gweithredu Cenedlaethol ar gyfer Cymru Ddwieithog*. Caerdydd: Llywodraeth Cynulliad Cymru.
- Llywodraeth Cymru (2007). *Diffinio ysgolion yn ôl y ddarpariaeth cyfrwng Cymraeg*. Caerdydd: Llywodraeth Cynulliad Cymru.
- Llywodraeth Cymru (2009). *Cymraeg ail iaith: Canllawiau ar gyfer Cyfnodau Allweddol 2 a 3*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Llywodraeth Cymru (2011). *Ystadegau ar gyfer Cymru, Schools' Census 2011: Final Results – Revised*. Llywodraeth Cymru: Y Gwasanaethau Gwybodaeth a Dadansoddi.
- 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 (2015). *Dyfodol Llwyddiannus: Adolygiad Annibynnol o'r Cwricwlwm a'r Trefniadau Asesu yng Nghymru*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

- Llywodraeth Cymru (2017). *Cymraeg 2050: Miliwn o Siaradwyr*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Llywodraeth Cymru (2019). *Canllawiau Statudol Drafft: Maes Dysgu a Phrofiad; Ieithoedd, Llythrennedd a Chyfathrebu*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Pérez-Cañado, M. L. (2012). 'CLIL research in Europe: past, present, and future'. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15 (3), 315–41.
- Pérez-Cañado, M. L. (2018). 'The effects of CLIL on L1 and content learning: Updated empirical evidence from monolingual contexts'. *Learning and Instruction*, 57, 18–33.
- Pérez Cañado, M. L. a Lancaster, N. K. (2017). 'The effects of CLIL on oral comprehension and production: a longitudinal case study'. *Language, Culture and Curriculum*, 30 (3), 300–16.
- Puerto, F. a Lacabex, E. (2013). 'The impact of additional CLIL exposure on oral english production'. *Journal of English Studies*, 11, 113–31.
- Richards, J. C. a Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2il arg.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Savignon, S. (1987). 'Communicative Language Teaching, Theory into Practice'. *Teaching Foreign Languages*, 26 (4), 235–42.
- Spada, N. a Fröhlich, M. (1995). *Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme: Coding Conventions & Applications*. Sydney: NCELTR.
- Stake, R. (1995). *The art of case research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- StatsCymru (2019). 'Ysgolion yn ôl awdurdod lleol, rhanbarth a math o gyfrwng Cymraeg'. Gw.<https://statscymru.llyw.cymru/Catalogue/Education-and-Skills/Schools-and-Teachers/Schools-Census/Pupil-Level-Annual-School-Census/Schools/schools-by-localauthorityregion-welshmediumtype> (cyrchwyd Mawrth 2019).
- Talfryn, I. (2001). *Dulliau Dysgu Ail Iaith eu hanes a'u datblygiad*. Yr Wuddgrug: Dylunio ac Argraffu.
- Tavakoli, P. a Jones, R. (2018). 'Trosolwg o ymagweddau at gaffael ail iaith ac arferion addysgol', Caerdydd: Llywodraeth Cymru, rhif adroddiad 12/2018. Gw.<http://llyw.cymru/statistics-and-research/overview-approaches-second-language-acquisition-instructional-practices/?lang=cy> (cyrchwyd Mawrth 2019).
- Widdowson, H. (1978). *Teaching Language as Communication*. London: Morrison and Gibb Ltd.