

“*Dyfodol Llwyddiannus*” i’n “*Dyfodol Byd-eang*”?
Goblygiadau Cwricwlwm 2022 ar Addysgu a
Dysgu Ieithoedd Rhyngwladol

DR DELYTH JONES
Yr Adran Addysg, Prifysgol Aberystwyth.

CRYNODEB

Mae’r erthygl hon yn trafod dyfodol addysgu a dysgu ieithoedd rhyngwladol yn ysgolion Cymru yng ngoleuni’r newidiadau ddaw yn sgil cwricwlwm 2022. Mae’n hysbys ddigon fod y niferoedd sy’n astudio ieithoedd tramor fel pwnc TGAU a Lefel A wedi gostwng yn sylweddol dros y blynyddoedd diwethaf. Bwriad strategaeth *Dyfodol Byd-eang* (Llywodraeth Cymru: 2015) y llywodraeth oedd cynyddu’r niferoedd hyn. Gyda’r strategaeth bum mlynedd hon ar fin dod i ben a chyda pharatoadau cwricwlwm 2022 yn mynd rhagddynt, mae’n amserol holi a ellir disgwyl gweld cynnydd yn nifer y disgyblion sy’n dewis ieithoedd megis Ffrangeg, Sbaeneg ac Almaeneg fel pwnc TGAU yn ystod y blynyddoedd nesaf. Er mwyn archwilio’r cwestiwn hwn, edrychir ar ymchwil i addysgu a dysgu ieithoedd tramor mewn ysgolion cynradd yn Lloegr a’r Alban, a’r heriau ymarferol ddaeth yn sgil hyn (Finch, Theakston a Serratrice, 2018; Holmes a Myles, 2019; Giraud-Johnstone, 2017). Yn ail, trafodir rôl cymhelliant wrth ddysgu iaith dramor a dadleuir bod cyfyngiadau’r blychau opsiwn ym mlynnyddoedd 8 neu 9 yn rhwystro rhai disgyblion rhag dewis iaith fodern fel pwnc TGAU (Estyn, 2016; Abrahams, 2018). Yn drydydd, manylir ar y farn gyffredin ymhlith disgyblion bod dysgu iaith dramor yn anodd ac yn heriol (Coleman, Galaczi ac Astruc, 2007; Coffey, 2018; Rodeiro, 2017; Cyngor Prydeinig, 2019). I gloi, cynigir rhai argymhellion ar sut i sicrhau llwyddiant elfen ieithoedd rhyngwladol y cwricwlwm newydd er mwyn

ceisio mynd i'r afael â'r prinder presennol o ddisgyblion sy'n dewis y pwnc ac athrawon i addysgu'r pwnc.

Allweddeiriau: ieithoedd rhyngwladol, blychau opsiwn, cwricwlwm 2022.

Cyflwyniad

Mae adroddiadau blynyddol y Cyngor Prydeinig dros y pum mlynedd diwethaf, *Tueddiadau Ieithoedd yng Nghymru*, wedi dangos y cwmp yn y niferoedd sy'n astudio Ffrangeg, Sbaeneg ac Almaeneg fel pwnc TGAU. O hyn ymlaen yn yr erthygl hon, cyfeirir at y pynciau hyn fel:

- 'ieithoedd tramor modern' neu ITM (ac IDE, 'iaith dramor fodern'), yn unol â'r term yng nghwricwlwm 2008 (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2008),
- defnyddir y term 'ieithoedd rhyngwladol' i gyfeirio at yr ieithoedd hyn ac unrhyw iaith dramor arall y gellir ei chyflwyno yn sgil cwricwlwm 2022.

Dengys adroddiad y Cyngor Prydeinig yn 2019 fod cwmp o 60 y cant yn nifer y cofrestriadau TGAU ar gyfer ITM yng Nghymru ers 2002 a bod gostyngiad wedi'i weld bob blwyddyn. Mae adroddiad Gorrara a Jenkins (2020) yn nodi mai ond 18 y cant o ddisgyblion mewn ysgolion a gynhelir yng Nghymru a astudiodd ITM fel pwnc TGAU yn 2017. Mae ffigurau ar lefel y Deyrnas Gyfunol yn dangos darlun tebyg. Nodir bod cyfran y disgyblion sy'n astudio ITM yng Nghyfnod Allweddol 4 wedi disgyn o 76 y cant yn 2002 i 47 y cant yn 2017 (Gorrara a Jenkins, 2020). Mae'r dirywiad hwn wedi cyrraedd sylw'r wasg Brydeinig a Chymreig a gwelwyd y penawdau canlynol yn ystod y blynyddoedd diwethaf, er enghraifft, 'Why is UK language teaching in crisis?', 'Foreign language learning "declining rapidly" in Wales', 'Fall in number of students taking up foreign languages prompts Brexit concerns' a 'Language learning: German and French drop by half in UK schools'.¹

Gellir dadlau bod penawdau fel hyn, sy'n pwysleisio bod argyfwng yn y maes, yn wrthgynhyrchiol gan eu bod yn atgyfnerthu barn rhai disgyblion a rhieni bod y pynciau hyn yn 'amhoblogaidd'. Yn wir, sylwyd gan Lanvers a Coleman (2013), yn eu hastudiaeth o benawdau erthyglau papurau newydd oedd yn trafod dysgu ieithoedd rhwng 2010 a 2012, bod termau

negyddol yn frith mewn penawdau ar draws Prydain (e.e. *decline*, *deplorable*, *dump* a *slump*). Dadleua Coffey (2018), wedi ymchwilio i resymau disgyblion 14 oed i barhau gydag iaith dramor, nad yw portreadu’r lleihad hwn yn y niferoedd sy’n siarad iaith dramor fel ‘diffyg’ (*deficit*) yn ddefnyddiol wrth annog disgyblion i ddewis ITM.

Er mwyn mynd i’r afael â’r prinder hwn, cyhoeddodd Llywodraeth Cymru y cynllun *Dyfodol Byd-eang*, sef strategaeth pum mlynedd o 2015 i 2020 i gynyddu’r nifer sy’n astudio iaith fodern fel pwnc arholiad TGAU a Lefel A. Roedd y cynllun yn dyst i uchelgais y gweinidog addysg a sgiliau ar y pryd, Huw Lewis, i Gymru fod yn genedl ‘Ddwieithog a mwy ... “lle bydd ein dysgwyr yn astudio Cymraeg, Saesneg ac, o Flwyddyn 5, un iaith dramor fodern neu fwy”’ i lefel arholiad (Llywodraeth Cymru, 2015: 2). Roedd tri cham strategol i’r cynllun sef:

- hybu a chynyddu proffil ieithoedd tramor modern fel pwnc pwysig,
- sicrhau bod athrawon ar gael i addysgu ieithoedd tramor modern mewn modd effeithiol o Flwyddyn 5 ymlaen,
- cynnig gwell cyfleoedd dysgu i ddenu dysgwyr.

Rhoddyd £480,000 i’r cynllun yn ystod y flwyddyn gyntaf ac ym mis Mai 2017 rhoddyd hwb pellach o £140,000 i brosiect Mentora Ieithoedd Tramor. Fel rhan o’r prosiect mentora yma, gosodwyd mentoriaid o blith myfyrwyr adrannau ieithoedd modern prifysgolion mewn ysgolion gyda’r nod o annog disgyblion i ddewis ieithoedd modern ar gyfer eu hopsiynau TGAU (am werthusiad o’r prosiect, gweler Blake a Gorrara, 2019).

Ar dudalen 8 o’r ddogfen *Dyfodol Byd-eang*, dywedir bod y strategaeth yn gysylltiedig â datblygiad y cwricwlwm newydd a’r Maes Dysgu a Phrofiad (MDaPh) ‘Iaith, Llythrennedd a Chyfathrebu’. Mae’r ffaith mai ‘Ieithoedd, Llythrennedd a Chyfathrebu’ yw enw’r MDaPh hwn bellach yn awgrymu bod amrywiaeth ieithyddol yn greiddiol i sgiliau a phrofiadau dysgwyr Cymru o 2022 (fel y dadleua Gorrara et al., 2019). Dadleuir gan Hopwood (2017) bod hyn yn cynnig gobaith i ieithoedd rhyngwladol yn y cwricwlwm newydd. Yn ei herthygl, dywed, “‘Ieithoedd’? Yn y lluosog, mynna fod y sawl sy’n curo ar y drws yn paratoi i gofleidio amlieithrwydd’ (Hopwood, 2017: 80).

Yn wir, ceir cyfeiriadau at y termau ‘amlieithog’ a ‘lluosieithog’ yn y cyflwyniad i’r cwricwlwm: ‘Bwriedir i’r dull *amlieithog* a *lluosieithog* hwn danio chwilfrydedd a brwdfrydedd y dysgwyr a chynnig sylfaen gadarn iddyn nhw ddatblygu diddordeb gydol oes yn ieithoedd Cymru ac ieithoedd y byd’ (Llywodraeth Cymru, 2020).

Yn y MDaPh hwn, ceir pedwar datganiad ‘o’r hyn sy’n bwysig’, sef:

1. Mae ieithoedd yn ein cysylltu â’n gilydd.
2. Mae deall ieithoedd yn allweddol i ddeall y byd o’n hamgylch.
3. Mae mynegi ein hunain drwy ieithoedd yn allweddol i gyfathrebu.
4. Mae llenyddiaeth yn tanio’r dychymyg ac yn ysbrydoli creadigrwydd.

Ceir deilliannau cyflawniad ar wahân:

- i’r Gymraeg a’r Saesneg,
- i’r Gymraeg mewn lleoliadau/ysgolion/ffrydiau cyfrwng Saesneg,
- ac i ieithoedd rhyngwladol

ar gyfer datganiadau 2, 3 a 4 uchod. Gellir cynnig un enghraifft yma o ddisgrifiad dysgu yng Ngham Cynnydd 3 i ddarlunio’r gwahanol ddeilliannau hyn ac i ddangos y continwwm iaith sy’n sail iddynt:

Disgrifiad dysgu yng Ngham Cynnydd 3, datganiad 3 ‘Mae mynegi ein hunain drwy ieithoedd yn allweddol i gyfathrebu’

Ieithoedd rhyngwladol	Cymraeg mewn lleoliadau/ysgolion/ffrydiau cyfrwng Saesneg	Cymraeg/Saesneg
Rwy’n gallu cyfathrebu gan ddefnyddio ymadroddion a brawddegau cyfarwydd	Rwy’n gallu defnyddio ac addasu iaith gyfarwydd, gan amrywio geirfa a naws yn ôl y gynulleidfa	Rwy’n gallu adnabod yr iaith briodol ar gyfer gwahanol gynulleidfaeodd a dibenion gan amrywio fy mynegiant, geirfa a naws i ennyn diddordeb y gynulleidfa

Ffynhonnell: Llywodraeth Cymru, 2020.

Darlunir y continwwm o gymwysterau iaith yn y tabl yma, sy’n dechrau gydag ychydig neu ddim iaith mewn iaith ryngwladol ac yn datblygu at hyfedredd a rhuglder yn y Gymraeg/Saesneg. Er bod y deilliannau cyflawniad hyn yn cael eu cyflwyno ar wahân i’w gilydd, dylid pwysleisio’r pwysigrwydd a rydd y cwricwlwm newydd ar greu cysylltiadau rhwng gwahanol ieithoedd ac mae’n anelu at ‘annog dysgwyr i drosglwyddo’r hyn

maen nhw wedi’i ddysgu am sut mae ieithoedd yn gweithio mewn un iaith er mwyn dysgu a defnyddio ieithoedd eraill’ (Llywodraeth Cymru, 2020).

Drwy hybu addysgu Cymraeg, Saesneg ac iaith ryngwladol, mae cwricwlwm Cymru yn ymdebygu i rai modelau addysgol yn Ewrop sy’n cael eu galw’n addysg dairieithog. Mae adroddiad Mercator yn 2011 yn disgrifio 11 o gyd-destunau o addysg dairieithog, er enghraifft yng Ngwlad y Basg, Catalonia, y Ffindir, yr Iseldiroedd ac Awstria, lle addysgir iaith leiafrifol, iaith fwyafrifol y gymuned ac iaith dramor. Diddorol nodi mai Saesneg yw’r iaith dramor mewn 8 o’r 11 cyd-destun a gyflwynir. Gellir dyfynnu rhai brawddegau sy’n dangos y bri sydd gan Saesneg yng ngolwg nifer mewn gwledydd yn Ewrop. Nodir gan Cenoz ac Extague, wrth sôn am Wlad y Basg (2011: 36): ‘English is becoming increasingly important as a medium of intra-European and international communication.’ Dywed Björklund (2011), wrth drafod addysg drochi Swedeg yn y Ffindir, bod disgyblion yn gweld Saesneg yn iaith fwy pwysig na’r Swedeg, ac yn yr Iseldiroedd, wrth ddisgrifio addysg yn Fryslân, nodir bod Saesneg wedi bod yn orfodol mewn ysgolion cynradd yno ers 1986 (Riemersma a de Vries, 2011).

Dengys hyn bwysigrwydd y Saesneg ar lefel Ewropeaidd. Nid y Saesneg, wrth gwrs, yw’r iaith dramor yn ysgolion y Deyrnas Gyfunol ac nid oes gan ieithoedd tramor eraill yr un statws â’r Saesneg ar draws y byd. Awgryma hyn fod sefyllfa addysgu iaith dramor mewn gwledydd Saesneg eu hiaith yn fwy heriol. Yn yr Alban, lle mabwysiadwyd system o addysgu dwy iaith dramor yn y cynradd yn 2012, gwelwyd mai Ffrangeg yw’r iaith fwyaf cyffredin mewn 88 y cant o’r ysgolion cynradd yno ac 89 y cant o’r ysgolion uwchradd (Llywodraeth yr Alban, 2020). Bwriad Strategaeth Iaith 1 + 2 yr Alban yw sicrhau y bydd pob ysgol, erbyn 2021, yn rhoi’r cyfle i ddisgyblion ddysgu iaith gyntaf ychwanegol yn 4–5 oed ac ail iaith ychwanegol yn 8–9 oed, gyda’r ddarpariaeth hon yn para nes bod y disgyblion yn 13–14 oed (Hancock, 2019). Er gwaethaf y polisi iaith uchelgeisiol hwn, lleihau mae’r niferoedd sy’n astudio’r Ffrangeg fel pwnc TGAU. Yn ôl adroddiad SCILT (2019), mae’r niferoedd sy’n astudio Ffrangeg wedi haneru rhwng 2012 a 2018. Addas yma felly yw troi ein golygon at brofiadau diweddar yr Alban a Lloegr o’r heriau o gyflwyno iaith dramor yn y cynradd.

Addysgu a dysgu ieithoedd tramor mewn ysgolion cynradd

Gan fod cyflwyno iaith dramor yn statudol yng Nghyfnod Allweddol 2 yn Lloegr ers 2014 (Department for Education (DfE), 2014), mae'n werth astudio eu profiadau nhw er mwyn gweld a ellir dysgu oddi wrthynt. Mae Holmes a Myles (2019) yn cynnig nifer o argymhellion yn seiliedig ar y rhwystrau a adnabuwyd wrth ddechrau cyflwyno iaith dramor yn yr ysgol gynradd. Dyma'r heriau a nodwyd ganddynt:

- i. prinder amser i addysgu'r iaith dramor,
- ii. y gwahaniaethau yn nisgwyliadau'r cynradd a'r uwchradd o gynnydd disgyblion,
- iii. nid oedd digon o gynllunio ar gyfer cynnydd,
- iv. roedd diffyg cynllunio traws-gyfnod,
- v. diffygion yng ngwybodaeth bynciol athrawon,
- vi. prinder cyfleon i gael datblygiad proffesiynol,
- vii. trefniadau monitro ac asesu,
- viii. trefniadau pontio a'r diffyg cyfathrebu rhwng y cynradd a'r uwchradd,
- ix. y ffaith fod ysgolion cynradd amrywiol yn bwydo'r ysgol uwchradd,
- x. diffygion wrth ddatblygu gwybodaeth bynciol mewn cyrsiau Addysg Gychwynnol Athrawon a Datblygiad Proffesiynol Parhaus, ac
- xi. atebolrwydd ysgolion. (2019: 7–9)

Er mwyn cyflawni nod yr erthygl hon, o edrych ar oblygiadau cwricwlwm 2022 ar ddyfodol addysgu a dysgu ieithoedd tramor, gellir crynhoi'r problemau hyn i ddau brif ffocws, sef:

1. Sicrhau gwybodaeth bynciol addas gan athrawon i addysgu'r ieithoedd yn hyderus ac effeithiol (sef heriau v, vi a x uchod),
2. A chynllunio cynnydd priodol o'r ysgol gynradd i'r ysgol uwchradd drwy well cyfathrebu a chydweithio (heriau ii, iii, iv, viii a ix uchod).

Yr heriau sy'n ymwneud â pharatoi'r athrawon sydd wedi eu nodi yn yr Alban, ys dywed Giraud-Johnstone (2017: crynodeb): 'Concerns around teachers' language competence, further training and need for on-going support were repeatedly highlighted as top challenges to 1+2 implementation.'

Mae astudiaethau eraill wedi nodi diffyg hyder a gwybodaeth ieithyddol athrawon cynradd fel problem i lwyddiant y cynllun yn Lloegr (ffocws 1.

uchod). Mewn astudiaeth gan Finch, Theakston a Serratrice (2018), nodwyd bod pedagogi ‘unigryw’ addysgu iaith dramor yn cynnig heriau i athrawon. Yn yr un modd, nodir yn adroddiad Tinsley (2019: 5) fod diffyg cymhwysedd iaith athrawon yn un o’r prif feini tramgwydd: ‘Improving staff proficiency in languages and boosting the expertise and confidence of staff teaching languages, are increasingly being identified as key challenges for primary schools.’

Cyfyd hyn oblygiadau pwysig i ni yma yng Nghymru i sicrhau bod athrawon presennol a darpar athrawon yn cael eu hyfforddi i baratoi ar gyfer cyflwyno iaith ryngwladol yn 2022. Dylid nodi, wrth gwrs, bod athrawon Cymru eisoes yn addysgu mewn cyd-destun dwyieithog, sy’n wahanol i brofiadau athrawon yn Lloegr, ond rhagdybir y byddant yn ddihyder wrth gyflwyno iaith ryngwladol.

Problemau’n ymwneud â threfniadau pontio oedd yr ail ffocws a nodwyd uchod. Mae Holmes a Myles (2019) yn tynnu sylw at y ffaith nad yw ysgolion uwchradd bob tro yn cymryd i ystyriaeth brofiad blaenorol y disgyblion o ddysgu iaith dramor. Gall hyn olygu bod ysgolion uwchradd yn addysgu iaith wahanol i’r iaith a gyflwynwyd yn y cynradd. Yn ogystal, gall olygu bod disgyblion yn aildechrau dysgu’r un iaith eto gan arwain at ddiflastod. Mae hyn yn ffactor bwysig i’w hystyried yn ein trafodaeth ar hybu niferoedd sy’n dewis iaith fel pwnc TGAU, ys dywed Holmes a Myles: ‘This can lead to demotivation and can result in an early loss of interest and curiosity in language learning, which may be a contributory factor to low uptake of languages at key stage 4’ (Holmes a Myles, 2019: 7).

Gwelwyd, o brofiad personol yr awdur o addysgu iaith dramor mewn ysgol gynradd, bod problemau’n gallu codi. Yn fy achos i, roedd ysgolion cynradd amrywiol yn bwydo’r ysgol uwchradd ac roedd un ysgol gynradd, am ei bod yn rhan o ysgol 3–19 oed, wedi cael cyfle i ddechrau dysgu Ffrangeg ym Mlwyddyn 6. Roedd dysgu un ysgol yn unig o glwstwr talgylch yr ysgol uwchradd yn golygu bod rhai wedi cael blwyddyn o iaith dramor tra bo disgyblion o’r ysgolion cynradd eraill heb gael cyflwyniad i’r Ffrangeg. Roedd perygl i’r rhai oedd wedi cael blwyddyn o Ffrangeg ddiflasu, fel y nodwyd yn nyfyniad Holmes a Myles uchod, drwy weld y gwaith yn rhy hawdd. Rhestra Chambers (2019: 20) yr un problemau yn ymwneud â phontio effeithiol ac, oherwydd hyn, dywed: ‘Transition is recognised as the key factor on which the success of the PMFL [Primary Modern Foreign Language] initiative hinges.’

Gellir awgrymu yma, pe byddai Cymru yn llwyddo i oresgyn y problemau o baratoi athrawon a gwella’r ddarpariaeth bontio, y byddai llai o’r

diflastod a amlygir yn nyfyniad Holmes a Myles uchod ac y byddai hyn, o bosib, yn arwain at gynnydd yn y nifer fyddai'n dewis iaith fel pwnc opsiwn. Cofier mai er mwyn codi'r niferoedd fyddai'n dewis iaith fodern fel pwnc TGAU a Lefel A yr awgrymwyd eu cyflwyno yn y cynradd yn y ddogfen *Dyffodol Byd-eang*.

Edrychir yma, felly, ar ymchwil sydd wedi awgrymu mai trwy ddechrau addysgu iaith dramor yn y cynradd y bydd modd cynyddu'r niferoedd sy'n dewis iaith dramor fel pwnc TGAU. Credir bod y farn ei bod hi'n well dechrau dysgu iaith dramor o oed ifanc yn deillio o'r Ddamcaniaeth Cyfnod Critigol (*Critical Period Hypothesis*) sy'n dadlau oni ddechreuir dysgu iaith erbyn cyfnod penodol, ni fydd modd dysgu'r iaith honno'n llwyddiannus (gw. Abello-Contesse, 2009, am drafodaeth bellach). Mae Gürsoy (2011) yn cynnig adolygiad o'r ddamcaniaeth yng ngoleuni canfyddiadau ymchwil i wahanol gyd-destunau dysgu iaith gan blant ifanc, plant yn eu harddegau ac oedolion. Casglodd Gürsoy mai'r prif wahaniaeth rhwng plant ifanc a phlant yn eu harddegau yw bod y plant iau yn gallu ynganu'r iaith dramor yn well ond bod plant yn eu harddegau yn dysgu gramadeg a geirfa'n well na phlant ifanc. Mae'n gofyn y cwestiwn, felly, pam fod dysgu ieithoedd tramor yn dechrau yn gynt ac ynghynt yng ngwledydd Ewrop ac Asia? Yn yr un modd, canfu Myles (2017) fod plant oed cynradd (5 a 7 oed) yn dysgu ieithoedd yn arafach na phlant hŷn. Awgryma fod y plant hŷn, 11 oed, yn dysgu iaith dramor ynghynt gan eu bod yn well wrth ddefnyddio ystod o strategaethau gwybyddol i gynorthwyo'r dysgu a bod ganddynt sgiliau llythrennedd uwch i gefnogi dysgu'r iaith dramor. Rhydd Gürsoy ragor o resymau paham fod plant hŷn yn dysgu iaith dramor ynghynt. Cyfeiria at gyfnod *formal operations* Piaget sy'n galluogi disgyblion o tua 12 oed i adnabod tebygrwydd a gwahaniaethau a bod datblygiad metaymwybyddiaeth yn cynorthwyo dysgwyr i fod yn fwy dadansoddol ac felly gallant ddysgu iaith dramor ynghynt (Gürsoy, 2011: 762).

Er gwaethaf y dystiolaeth sy'n awgrymu bod plant hŷn yn fwy llwyddiannus ar agweddau o ramadeg a chystrawen a'u bod yn dysgu iaith dramor yn gyflymach na phlant iau, deil Gürsoy bod cyfiawnhad i ddechrau dysgu iaith dramor yn gynnar. Gan fod dysgu iaith dramor o reidrwydd yn golygu cyswllt cyfyngedig â'r iaith, drwy ddechrau ynghynt, ceir mwy o fewnbwn i'r iaith honno. Nodwyd eisoes hefyd uchod (gan Gürsoy, 2011) bod ynganiad plant iau yn gallu rhagori ar blant hŷn. Mae hyn yn bwysig wrth gynyddu hyder dysgwyr i fentro defnyddio'r iaith.

Rôl cymhelliant wrth ddewis iaith fel pwnc TGAU

Yn wir, yn anad dim, mae Gürsoy (2011) a Myles (2017) o’r farn mai’r fantais fwyaf o ddechrau dysgu iaith dramor o oed ifanc yw’r agweddau cadarnhaol a gaiff eu meithrin tuag at ieithoedd. Ys dywed Myles (2017: 4): ‘If ... “better” means developing an enthusiasm for learning languages ... then much of the evidence suggests that younger is better.’

Ymddengys bod tystiolaeth ymchwil yn ffafrio dechrau dysgu iaith dramor o oed ifanc os mai’r nod yw meithrin brwdfrydedd ac agweddau cadarnhaol tuag at ddysgu ieithoedd. Gellid tybio fod brwdfrydedd ac agweddau cadarnhaol tuag at ddysgu ieithoedd yn arwain disgyblion i ddewis astudio’r iaith dramor fel pwnc TGAU.

Dadleua Taylor a Marsden (2014: 902), er hynny, mai ychydig iawn o ymchwil sydd wedi edrych yn systematig ar y berthynas rhwng agweddau disgyblion tuag at yr iaith a’u dewis terfynol o astudio’r pwnc hwnnw fel pwnc TGAU: ‘there is limited evidence about the extent to which perceptions of and attitudes towards languages, lessons, and learning are associated with the actual decision whether or not to study a FL [Foreign Language]’.

Roedd eu hastudiaeth yn cymharu dwy strategaeth wahanol a gyflwynwyd i 604 o ddisgyblion 13/14 oed mewn tair ysgol uwchradd yn Lloegr er mwyn gweld a ellid cysylltu’n uniongyrchol ganfyddiadau ac agweddau disgyblion â’u dewis o IDF. Eu casgliad nhw oedd nad oedd bwriad penodol i astudio IDF yn cyd-fynd gyda dewis terfynol chwarter o’r disgyblion. Ni chynigir unrhyw reswm ganddynt dros hyn.

Er bod y farn boblogaidd yn mynnu mai diffyg diddordeb neu fwynhad disgyblion o astudio ieithoedd tramor sydd wrth wraidd y lleihad yn y niferoedd sy’n ei ddewis fel pwnc TGAU, nid yw hyn yn cyd-fynd â phrofiadau nifer fawr o athrawon. Mae profiad personol yr awdur o addysgu iaith dramor am 19 o flynyddoedd, ynghyd â thystiolaeth anecdotaidd nifer fawr o athrawon eraill, yn pwysleisio bod disgyblion yn mwynhau astudio iaith dramor. Mae hyn yn adlewyrchu beth a welwyd yn arolwg ddiwethaf Estyn i ITM yng Nghymru yn 2016 lle nodir: ‘Dyweddodd llawer o ddysgwyr Blwyddyn 9 eu bod yn hoffi dysgu ieithoedd a bod arnynt eisiau parhau i astudio iaith ym Mlwyddyn 10’ (Estyn, 2016: 23).

Mewn astudiaeth ar gymhelliant gan Coleman, Galaczi ac Astruc (2007), lle cymerodd 10,000 o ddisgyblion CA3 ran ar draws y Deyrnas Gyfunol, casglwyd ganddynt bod cymhelliant cyffredinol tuag at ieithoedd yn gadarnhaol ond, er hynny, ânt yn eu blaen i sôn am y lleihad yn y niferoedd sy’n dewis IDF fel pwnc TGAU. Er bod tystiolaeth ymchwilwyr,

casgliadau arolwg Estyn a barn athrawon yn gytûn bod agweddau cadarnhaol tuag at ddysgu ieithoedd ymysg disgyblion, rhaid cydnabod o hyd bod y niferoedd sy'n dewis iaith fel pwnc TGAU yn gostwng. Mae nifer o ymchwilwyr yn tynnu sylw at y ffaith fod gwledydd Saesneg eu hiaith yn amharod i ddysgu ieithoedd tramor oherwydd y bri sydd gan Saesneg yn rhyngwladol (e.e. Rodeiro, 2017) ac fe all hyn fod yn ffactor yn y gostyn-giad. Fodd bynnag, fe ellir dadlau bod ffactor arall, sef cyfyngiadau'r blychau opsiwn, wrth wraidd y lleihad yn y niferoedd sy'n astudio ITM, er bod bwriad gan ddisgyblion i wneud hynny (gw. e.e. Taylor a Marsden, 2014) a bod tystiolaeth bendant bod disgyblion yn eu mwynhau (gw. dyfyniad Estyn 2016 uchod).

Cyfyngiadau'r blychau opsiwn

Flwyddyn ar ôl blwyddyn, teimla athrawon yn rhwystredig am fod tystiolaeth fod disgyblion eisiau parhau gydag ieithoedd ond maent yn methu gwneud hynny oherwydd cyfyngiadau'r blychau opsiwn. Cefnogir hyn gan Blake a Gorrara (2019) pan ddywedant:

Following the mentoring intervention, the number of pupils who continued to study a modern foreign language at GCSE could potentially have increased ... even when mentees had selected a modern foreign language at GCSE helping to generate a group, it was not permitted to run. This was due either to financial constraints and/or the organisation of option columns and school timetabling. (Blake a Gorrara, 2019: 34)

Mae'r dyfyniad yn dangos mai'r ffactorau sy'n cyfyngu ar allu disgyblion i barhau i astudio ieithoedd oedd ffactorau ariannol (oedd yn rhwystro grwpiau bach o ran maint rhag rhedeg) a'r trefniant blychau opsiwn ac amserlennu.

Y mae cyfyngiadau'r blychau opsiwn yn ymddangos nid yn unig mewn sgysrsiau aml rhwng athrawon ITM ond hefyd mewn dogfennau'r llywodraeth, arolwg Estyn ac adroddiad y Cyngor Prydeinig. Nodwyd eisoes ddyfyniad o arolwg Estyn yn dangos bod y disgyblion yn mwynhau'r pwnc. Dywedir ganddynt hefyd:

Mae strwythur y dewisiadau opsiwn ar ddiwedd cyfnod allweddol 3 yn aml yn golygu nad yw dysgwyr yn astudio iaith dramor fodern gan fod y pwnc mewn colofn dewisiadau gyda phwnc arall yr oeddent wir eisiau ei astudio. O ganlyniad, mae nifer fach o ysgolion yng Nghymru lle nad yw dysgwyr yn astudio iaith dramor fodern yng nghyfnod allweddol 4. (Estyn, 2016: 6)

Mae’n werth nodi’r hyn a ddywed adroddiad y Cyngor Prydeining hefyd ar y pwynt yma: ‘Nododd tri chwarter yr ysgolion a ymatebodd mai’r rheswm yr oedd ganddynt lai o ddisgyblion na’r flwyddyn flaenorol ym Mlwyddyn 10 neu Flwyddyn 11 oedd y nifer cyfyngedig o slotiau opsiwn oedd ar gael’ (Cyngor Prydeining, 2019: 20).

Roedd *Dyfodol Byd-eang* yn 2015 eisoes wedi nodi bod ‘cystadleuaeth gynyddol rhwng pynciau o fewn amserlenni ysgol ... wedi cyfrannu at y gostyngiad yn y niferoedd sy’n dysgu ieithoedd tramor modern i lefel arholiad’ (2015: 4). Pwysleisia’r ddogfen (mewn llythrennau bras) yr angen i: ‘adolygu sut mae ysgolion yn mynd ati i lunio blociau opsiwn TGAU a Safon Uwch ar gyfer Blynnyddoedd 10 ac 11’ (Llywodraeth Cymru, 2015: 7).

Mae’n bwysig nodi, fel y gwnaeth Blake a Gorrara (2019: 29), fod y sefyllfa hon wedi gwaethygu ers cyflwyno’r Bac Cymreig fel elfen gwricwlaidd orfodol yn 2017 gan fod blychau opsiwn wedi gostwng o 4 i 3 mewn nifer o ysgolion Cymru. Mae adroddiad y Cyngor Prydeinig hefyd yn cydnabod mai’r Fagloriaeth Gymraeg sy’n gyfrifol am leihau nifer y pynciau dewisol sydd ar gael i ddisgyblion (Cyngor Prydeining, 2019: 20). Felly, er bod y llywodraeth, gyda’r strategaeth *Dyfodol Byd-eang*, yn hyrwyddo astudio ieithoedd tramor ar un llaw, gellir dadlau bod cyfleon i barhau i astudio iaith dramor yn cael eu cymryd oddi ar y disgyblion, ar y llaw arall, gan mai’r cyfyngiadau amserlen a ddaeth yn sgil y Bac Cymreig sydd yn rhannol gyfrifol am lai o amser ar yr amserlen. Diddorol nodi bod rhieni’n cydnabod y broblem hon hefyd yn arolwg Estyn (2016):

Cododd rhai rhieni bryderon am nifer gyfyngedig y dewisiadau sydd ar gael i ddysgwyr yng nghyfnod allweddol 4 oherwydd nifer y pynciau gorfodol, a dywedodd ychydig iawn ohonynt eu bod yn teimlo y byddai eu plentyn wedi dewis astudio iaith dramor fodern pe bai ganddynt fwy o ddewisiadau. (Estyn, 2016: 39)

Mae sylwadau o’r fath yn gyfarwydd iawn i athrawon ieithoedd tramor. Er bod elfen ieithyddol wedi’i chyflwyno yn y Bac Cymreig yn wreiddiol, a fyddai wedi arwain at wella sgiliau ieithyddol ein disgyblion mewn iaith dramor, cafodd yr elfen hon ei hepgor yn 2015 (Bagloriaeth Cymru, 2016).

Diddorol yma yw cymharu gweithgareddau Llywodraeth Cymru gydag ymdrechion Lloegr i gynyddu’r niferoedd sy’n astudio ITM fel pwnc TGAU. Er bod y Bac Cymreig yn gyfrifol am leihau nifer y blychau opsiwn ar gael sydd, yn ei dro, yn cyfyngu’r niferoedd sy’n gallu cymryd IDF yma yng Nghymru, mae’r EBacc yn Lloegr, i’r gwrthwyneb, yn cynnig ffordd

ymarferol o geisio annog disgyblion i ddewis IDF. Mae disgyblion yn cael yr EBacc os ydynt yn dewis Saesneg iaith a llenyddiaeth, mathemateg, y gwyddorau, hanes neu daearyddiaeth ac iaith (un ai fodern neu glasurol) ar gyfer eu TGAU. Targed Llywodraeth Lloegr yw bod 75 y cant o ddisgyblion Lloegr yn gwneud pynciau'r EBacc erbyn 2022. (Erbyn 2019, roedd y rhai a ddewisodd Ffrangeg wedi cynyddu 4 y cant a Sbaeneg wedi cynyddu 8 y cant; Wright, 2020.)

Mae pwysigrwydd y blychau opsiwn wrth ddylanwadu ar ddyfodol pobl ifanc yn cael ei bwysleisio yn yr erthygl gyda'r pennawd bachog 'Option blocks that block options' (Abrahams, 2018). Er mai bwriad yr erthygl honno yw dangos sut mae blychau opsiwn yn cyfyngu dewisiadau rhai disgyblion rhag cael mynediad i brifysgolion y Russell Group, mae'r casgliadau'n berthnasol i'n trafodaeth yma. Edrychodd astudiaeth Abrahams ar y gwahaniaethau yn yr opsiynau oedd ar gael i ddisgyblion mewn tair ysgol uwchradd mewn tref yn Lloegr, sef ysgol wladol mewn ardal ddifreintiedig, ysgol wladol gefnog ac ysgol breifat. Dadleuai bod gwell cyfleoedd gyda'r rhai mewn ysgol breifat na'r disgyblion yn yr ysgol mewn ardal ddifreintiedig oherwydd nad oedd cyfyngiadau ar ddewisiadau'r disgyblion yn yr ysgol breifat tra bo cyfyngiadau'r blychau opsiwn yn rhwystr i ddyfodol y disgyblion yn yr ysgol ddifreintiedig. Cynhaliwyd arolwg o 800 o ddisgyblion ym mlynnyddoedd 7, 9 ac 11 o'r tair ysgol ac fe gymerodd 6–8 disgybl o bob un o'r blynyddoedd hynny o bob ysgol ran mewn cyfweiliadau rhannol strwythuredig. Yn ei chasgliad, dadleua Abrahams: 'I argue that we must understand young people and their package of GCSE and A levels in context of the *opportunities* they were given from which to make such choices' (Abrahams, 2018: 1157).

Yn dilyn hyn, gellir dadlau nad yw esbonio'r gostyngiad yn y niferoedd sy'n parhau i astudio ITM yng Nghymru yng Nghyfnod Allweddol 4 fel canlyniad i ddiffyg diddordeb, neu ddiffyg brwdfrydedd, y disgyblion mewn ieithoedd yn ddigonol. Rhaid esbonio'r cwmp yn nhermau'r dewisiadau a gynigiwyd i'n disgyblion. Mae modd dadlau y bydd agweddau cadarnhaol tuag at ieithoedd wedi cael eu meithrin o fod wedi cyflwyno iaith ryngwladol ym Mlwyddyn 5 ond, oni newidir y system blychau opsiwn, fe fydd hi'n parhau yn anodd i'r disgyblion hynny i gyd sy'n dymuno astudio iaith fel pwnc TGAU wneud hynny.

Y canfyddiad bod ITM yn anodd

Yr elfen arall bwysig sy’n gyfrifol am leihau’r niferoedd yw’r ffaith bod ITM yn cael eu hystyried yn bynciau anodd, yn arbennig yn dilyn cyflwyno’r fanyleb newydd i TGAU yn 2016. Pwysleisir hyn yn adroddiad y Cyngor Prydeinig: ‘Daeth yn amlwg mai’r her fwyaf cyffredin i 73% o’r ysgolion oedd natur a chynnwys arholiadau allanol gyda diffyg amser cwricwlwm ac amserlennu opsiynau Cyfnod Allweddol 4 yn dilyn hynny’ (2019: 28).

Mae astudiaeth Taylor a Marsden (2014: 913) yn ategu pwysigrwydd pa mor anodd neu hawdd yw’r pwnc ym marn y disgyblion yn eu penderfyniad i’w ddewis ai peidio: ‘Whether the class was perceived to be easy or hard significantly predicted language uptake in our study.’

Mae adroddiad Tinsley (2019) ar dueddiadau ieithyddol yn Lloegr yn datgan bod nifer o ysgolion yn dweud mai cynnwys arholiadau allanol oedd ‘the major barrier to increasing numbers’ (2019: 18). Mae’n werth manylu yma ar baham fod TGAU iaith fodern yn ymddangos yn anodd i ddisgyblion. Mae 18 o is-themâu i’w dysgu oddi fewn i dair thema eang, sef:

1. Hunaniaeth a diwylliant	2. Cymru a’r byd	3. Cyflogaeth ac astudiaeth gyfredol ac yn y dyfodol
Diwylliannau ieuentid Hunan a pherthnasoedd Technoleg a chyfryngau cymdeithasol	Cartref a’r ardal leol Ardaloedd lleol o ddiddordeb Teithio a thrafnidiaeth	Astudiaeth gyfredol Bywyd ysgol/coleg Astudiaethau ysgol/ coleg
Ffordd o fyw Iechyd a ffitrwydd corfforol Adloniant a hamdden	Y byd ehangach Nodweddion lleol a rhanbarthol Ffrainc a gwledydd Ffrangeg eu hiaith Gwyliau a thwristiaeth	Menter, cyflogadwyedd a chynlluniau’r dyfodol Sgiliau a rhinweddau personol Astudiaeth ôl-16 Cynlluniau gyrfa
Arferion a thraddodiadau Bwyd a diod Gwyliau a dathliadau	Cynaliadwyedd byd-eang Amgylchedd Materion cymdeithasol	

Ffynhonnell: CBAC, 2016: 6.

Mae disgwyl i'r disgyblion fod yn gyfarwydd â'r 47 tudalen (2016: 19–66) o eitemau geirfaol sy'n ymddangos yn y fanyleb. Yn ogystal â hynny, mae pedair tudalen yn manylu ar y ramadeg ar gyfer yr haen sylfaenol yn unig (2016: 67–71). Gellir rhoi un enghraifft yma o'r holl amserau gwahanol o'r ferf y disgwylir i'r dysgwr allu adnabod (G isod) a/neu eu cynhyrchu:

y presennol,
y gorffennol,
y dyfodol,
yr amherffaith,
yr amodol,
y gorberffaith,
stad oddefol: amserau dyfodol, amherffaith a pherffaith (G),
y berfenw perffaith,
rhangymeriad presennol, gan gynnwys ei ddefnyddio ar ôl *en*,
y modd dibynol: presennol, mewn ymadroddion cyffredin (G).

Gan gofio bod 18 is-thema, y ramadeg i'w dysgu a'r angen i ymarfer y pedair sgil ar gyfer pedwar arholiad (llafar, gwrando, darllen ac ysgrifennu), mae'n anorffod fod disgyblion yn gweld y pwnc yn heriol. Cofier hefyd na ellir sefyll unrhyw ran o'r arholiad TGAU ym Mlwyddyn 10, fel sy'n bosib mewn nifer o bynciau, ac nad oes elfen o waith cwrs yn yr arholiad bellach, er bod hyn yn parhau mewn rhai pynciau eraill.

Yn wir, o ganlyniad i bryderon athrawon bod llai o ddisgyblion yn dewis ITM fel pwnc TGAU oherwydd y gred ei bod hi'n anodd cael y graddau uchaf ynddynt, fe benderfynodd Ofqual (sef bwrdd rheoliadol cymwysterau ac arholiadau Lloegr) gynnal adolygiad i weld a oedd hi'n fwy anodd cael graddau da mewn TGAU Ffrangeg, Almaeneg a Sbaeneg o'u cymharu â phynciau eraill ac fe ddaethpwyd i'r casgliad: 'On the balance of the evidence we have gathered, we have judged that there is a sufficiently strong case to make an adjustment to grading standards in French and German, but not Spanish' (Ofqual, 2019).

Clywyd tystiolaeth ganddynt hwy hefyd bod y cynnwys pynciol o bosib yn rheswm paham fod ITM yn cael eu gweld yn anodd. Yn ogystal, barnwyd ganddynt bod Ffrangeg ac Almaeneg, ar draws ystod o fesurau ystadegol, yn ymddangos yn gyson yn fwy anodd na phynciau TGAU eraill a bod y ddau bwnc wedi profi gostyngiad arwyddocaol yn y nifer-oedd oedd yn eu dewis i TGAU a Lefel A.

Y ffordd ymlaen?

Mae modd cynnig rhai argymhellion yn awr ar sut i sicrhau bod y paratodau angenrheidiol mewn lle er mwyn gwireddu elfen iaith ryngwladol cwricwlwm 2022 yn effeithiol. Gall hyn arwain at fwy o niferoedd yn astudio ITM fel pwnc TGAU, yn unol â strategaeth *Dyfodol Byd-eang*, a sicrhau bod y genhedlaeth nesaf yn ‘Ddwieithog a mwy’.

Yn gyntaf, felly, sut mae sicrhau bod gan athrawon y sgiliau ieithyddol angenrheidiol i addysgu iaith dramor yn y cynradd?

- Un ateb fyddai sicrhau bod cyrsiau Tystysgrif Addysg i Raddedigion (TAR) yn cynnig modiwl ar addysgu iaith dramor. Argymhellwyd hyn gan Holmes a Myles (2019: 12), a nododd y dylai hyn fod yn elfen angenrheidiol o’r cwrs TAR.

Gallai’r sesiynau hyn gynnig cyfleon i’r myfyrwyr loywi eu sgiliau iaith (os oes ganddynt IDF fel pwnc TGAU eisoes) ynghyd ag arddangos strategaethau addysgu iaith fodern, gan gofio, fel dywedodd Finch, Theakston a Serratrice (2018) bod y pedagogi yma yn ‘unigryw’.

- Gellid cyflwyno cyrsiau datblygiad proffesiynol i’r athrawon hynny sydd eisoes mewn swydd er mwyn eu cynorthwyo i ddod yn hyderus wrth addysgu iaith dramor.

Mae’n bwysig fod athrawon yn ymwybodol o ymchwil sy’n cynnig tystiolaeth ar sut mae dysgwyr yn dysgu iaith er mwyn defnyddio’r dulliau mwyaf effeithiol. Nodwyd gan Chambers (2019) bod disgyblion eisiau cael eu haddysgu gan athrawon a chanddynt gymhwyster yn yr IDF ac wedi derbyn hyfforddiant priodol. Mae’n werth dyfynnu canfyddiad adroddiad y Cyngor Prydeinig (2019: 16) yma: ‘Dywedodd 86% o’r ysgolion a ymatebodd fod hyfforddiant dysgu ieithoedd i staff yn angenrheidiol.’

- Gellid hefyd ymestyn ar waith myfyrwyr ieithoedd tramor mewn prifysgolion sy’n ymweld ag ysgolion fel rhan o’r prosiect Mentora Ieithoedd Modern (Gorrara a Jenkins, 2020) er mwyn mynd i’r afael â phrinder arbenigedd athrawon.

Trefniadau pontio yw’r ail ffactor sy’n holl bwysig er mwyn sicrhau llwyddiant strategaeth *Dyfodol Byd-eang* ac a brofodd yn her i’r ddarpariaeth yn Lloegr.

- Mae angen sicrhau nad yw'r iaith ryngwladol gaiff ei chyflwyno yn y cynradd yn cael ei hanghofio yn yr ysgol uwchradd.

Gall hyn ddigwydd os mai iaith ryngwladol arall gaiff ei chyflwyno yno. Byddai'n fuddiol i holl ysgolion talgylch ysgol uwchradd astudio yr un iaith dramor er mwyn gweld cynnydd gwirioneddol yn yr iaith. Mae modd dadlau y byddai pum mlynedd o astudio iaith dramor, yn hytrach na thair fel sy'n digwydd ar hyn o bryd, cyn dewis pynciau TGAU yn golygu bod y disgyblion yn gweld y pwnc ychydig yn haws. Cofier bod rhai ysgolion uwchradd yn gofyn i'r disgyblion wneud eu dewisiadau TGAU ym Mlwyddyn 8, sy'n golygu mai ond ychydig dros flwyddyn y maen nhw wedi bod yn astudio'r iaith dramor yn y sefyllfa bresennol. Byddai gwella'r elfen hon o bontio yn sicrhau bod rhai o wersi'r gorffennol er mwyn gweld cynnydd o'r cynradd i'r uwchradd yn cael eu gwireddu, ys dywed Chambers (2019: 20).

The consequences of not learning from past experience has the potential to be damaging (Hunt et al. 2008). Findings on the Primary French initiative in the 1960s (Burstall et al. 1974) and now more recent research (e.g. Bolster 2009; Hunt et al. 2008; McLachlan 2009) on PMFL teaching in schools, report the same serious challenges relating to organisation, staffing, teaching methods and, very importantly, transition. These issues, which question the extent to which policy-makers are aware of, or take seriously, the experiences from the past, need to be addressed with the diligence and urgency they deserve, otherwise the latest iteration of PMFL is likely to be the same 'damp squib' as its predecessor.

Dylid nodi yma bod y cwricwlwm newydd yn cynnig cyfleon i ysgolion ddewis pa ieithoedd rhyngwladol i'w cynnig. Drwy gydol yr erthygl hon, fodd bynnag, soniwyd yn benodol am Ffrangeg, Sbaeneg ac Almaeneg, am mai dyma'r ieithoedd sy'n cael eu haddysgu fwyaf ar hyn o bryd mewn ysgolion cynradd ac uwchradd yng Nghymru, Lloegr a'r Alban (Tinsley, 2019; Cyngor Prydeinig, 2019; Llywodraeth yr Alban, 2020) ac oherwydd ein nod yma yw ymdrin â'r niferoedd sy'n dewis y pynciau hyn i TGAU.

Clo

Gobeithir, drwy weithredoedd parhaol *Dyfodol Byd-eang* (Llywodraeth Cymru, 2015), parhâd mewn cynlluniau megis y prosiect Mentora gan fyfyrwyr (Blake a Gorrara, 2019; Gorrara a Jenkins, 2020), yn ogystal â chyflwyno iaith ryngwladol yn y cynradd, y bydd modd cynyddu'r

niferoedd sy’n dewis IDF fel pwnc TGAU. Rhagwelir y bydd y system o flychau opsiwn, er hynny, yn parhau i fod yn rhwystr i rai disgyblion ddewis IDF fel pwnc TGAU. Mae’r newidiadau arloesol sy’n dod i rym yn 2022 yn cynnig cyfleon gwerthfawr i allu gwireddu gobeithion *Dyfodol Byd-eang*, a gellir cloi drwy ddyfynnu o’r ddogfen:

Mae angen dybryd i annog llawer mwy o’n pobl ifanc i astudio un iaith dramor fodern neu fwy fel rhan o’u haddysg ysgol ym Mlyneddoddedd 10 ac 11, ac wedi hynny. Mae angen inni sicrhau bod pob person ifanc o bob cefndir yn deall manteision cymhwyster ffurfiol mewn iaith dramor fodern a’u bod yn cael cyfle i ennill cymhwyster felly. (Llywodraeth Cymru, 2015: 3)

Nodyn

- 1 ‘Why is UK language teaching in crisis?’, *The Guardian*, 11 Medi 2013; ‘Foreign language learning “declining rapidly” in Wales’, *BBC Wales*, 2 Mehefin 2015; ‘Fall in number of students taking up foreign languages prompts Brexit concerns’, *Independent*, 5 Awst 2017; ‘Language learning: German and French drop by half in UK schools’, *BBC Wales*, 27 Chwefror 2019.

Llyfryddiaeth

- Abello-Contesse, C. (2009). ‘Age and the critical period hypothesis’. *ELT Journal*, 63 (2), 170–2, <https://doi.org/10.1093/elt/ccn072>.
- Abrahams, J. (2018). ‘Option blocks that block options: exploring inequalities in GCSE and A Level options in England’. *British Journal of Sociology of Education*, 38 (8), 1143–59, <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1483821>.
- Bagloriaeth Cymru (2016). *Welsh Baccalaureate National/Foundation*. Caerdydd: CBAC.
- Björklund, S. (2011). ‘Swedish immersion as a way to promote early multilingualism in Finland’, yn Mercator, *Trilingual Primary Education in Europe*. Leeuwarden/Ljouwert: Fryske Academy, tt. 13–31.
- Blake, S. a Gorrara, C. (2019). ‘Evaluating student mentoring as an intervention to support modern foreign language learning in secondary schools in Wales’. *Cylchgrawn Addysg Cymru/Wales Journal of Education*, 21 (1), 24–45, DOI: 10.16922/wje.21.1.3.
- CBAC (2016). *Manyleb TGAU CBAC mewn Ffrangeg o 2016*. Caerdydd: CBAC.
- Cenoz, J. ac Extague, X. (2011). ‘Third language learning and trilingual education in the Basque country’, yn Mercator, *Trilingual Primary Education in Europe*. Leeuwarden/Ljouwert: Fryske Academy, tt. 32–45.

- Chambers, G. (2019). 'Pupils' perceptions of Key Stage 2 to Key Stage 3 transition in modern foreign languages'. *The Language Learning Journal*, 47 (1), 19–33, DOI: 10.1080/09571736.2016.1172331.
- Coffey, S. (2018). 'Choosing to study modern foreign languages: Discourse of value as forms of cultural capital'. *Applied Linguistics*, 39 (4), 462–80.
- Coleman, J. A., Galaczi, A. ac Astruc, L. (2007). 'Motivation of UK school pupils towards foreign languages: a large-scale survey at Key Stage 3'. *Language Learning Journal*, 32 (2), 245–80.
- Cyngor Prydeinig (2019). *Tueddiadau Ieithoedd yng Nghymru – Adroddiad ymchwil 2019*. Gwelir yn: https://wales.britishcouncil.org/sites/default/files/language_trends_report_-_welsh_final.pdf (cyrchwyd 17 Mawrth 2020).
- Department for Education (DfE) (2014). *National Curriculum in England: Framework for Key Stages 1 to 4*, <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4/the-national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4> (cyrchwyd 19 Mawrth 2020).
- Department for Education (2019). *English Baccalaureate*, <https://www.gov.uk/government/publications/english-baccalaureate-ebacc/english-baccalaureate-ebacc> (cyrchwyd 24 Mawrth, 2020).
- Estyn (2016). *Ieithoedd Tramor Modern*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Finch, K., Theakston, A. a Serratrice, L. (2018). 'Teaching modern foreign languages in multilingual classrooms: an examination of Key stage 2 teachers' experiences'. *The Language Learning Journal*, DOI: 10.1080/09571736.2018.1448432.
- Giraud-Johnstone, L. (2017). 'Meeting the challenge of the 1+2 approach to language learning in the primary school', papur a gyflwynwyd yng nghynhadledd Scottish Educational Research Association Annual Conference, Ayr, y Deyrnas Gyfunol.
- Gorrara, C., Jenkins, L., Jepson, E. a Llewelyn Machin, T. (2019). 'Multilingual perspectives: preparing for language learning in the new curriculum for Wales'. *The Curriculum Journal*, 31 (2), <https://doi.org/10.1002/curj.11>.
- Gorrara, C. a Jenkins, L. (2020). 'Increasing the Number of Pupils Studying MFL in Wales using a Student Mentoring Project'. Gwelir yn: <https://www.governmentevents.co.uk/wp-content/uploads/2019/02/3Lucy-Jenkins-and-Claire-Gorrara.pdf>. Cyflwynwyd mewn cynhadledd, The 2nd Annual Future of Modern Foreign Languages in Education Conference, 25 Chwefror.
- Gürsoy, E. (2011). 'The Critical Period Hypothesis revisited: the implications for current foreign language teaching to young learners'. *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (4), 757–62.
- Hancock, A. (2019). *Scotland's language communities and the 1 + 2 Language Strategy*, www.meits.org/policy-papers/paper/scotlands-language-communities-and-the-12-language-strategy (cyrchwyd 21 Gorffennaf 2020).
- Holmes, B. a Myles, F. (2019). *White Paper: Primary Languages Policy in England – The way forward*. RiPL: www.ripl.uk/policy/ (cyrchwyd 26 Chwefror 2020).

- Hopwood, M. (2017). ‘Curo’n hyderus ar y Drws Tri Enw’. *Cylchgrawn Addysg Cymru/Wales Journal of Education*, 19 (1), 69–89.
- Lanvers, U. a Coleman, J. A. (2013). ‘The UK language learning crisis in the public media :a critical analysis’. *The Language Learning Journal*, 45 (1), 3–25.
- Llywodraeth Cymru (2015). *Dyfodol Byd-eang*. Gwelir yn: <https://llyw.cymru/sites/default/files/publications/2018-02/dyfodol-byd-eang-cynllun-i-wella-a-hyrwyddo-ieithoedd-tramor-modern.pdf> (cyrchwyd 17 Mawrth 2020).
- Llywodraeth Cynulliad Cymru (2008). *Modern foreign languages in the National Curriculum for Wales*. Caerdydd: Llywodraeth Cynulliad Cymru.
- Llywodraeth Cymru (2020). *Canllawiau Curicwlwm i Gymru*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru, <https://hub.gov.wales/cwricwlwm-i-gymru/ieithoedd-llythrennedd-a-chyfathrebu> (cyrchwyd 24 Mawrth 2020).
- Llywodraeth yr Alban (2020). *1 + 2 Language Learning Survey Report*, <https://www.gov.scot/publications/12-languages-implementation-findings-2019-local-authority-survey/> (cyrchwyd 20 Gorffennaf 2020).
- Mercator (2011). *Trilingual Primary Education in Europe*. Leeuwarden/Ljouwert: Fryske Academy, https://www.mercator-research.eu/fileadmin/mercator/documents/publications/2011_-_Trilingual_primary_education_in_Europe.pdf (cyrchwyd 20 Gorffennaf 2020).
- Myles, F. (2017). ‘Learning foreign languages in primary schools: is younger better?’. *Languages, Society and policy*, 1 (1), 1–8, <http://www.meits.org/policy-papers/paper/learning-foreign-languages-in-primary-schools-is-youngerbetter> (cyrchwyd 26 Chwefror 2020).
- Myles, F. (2020). Keynote Address: ‘Primary Languages Policy in England: The Way Forward, the Research in Primary Languages White Paper’. Cyflwynwyd mewn cynhadledd, The 2nd Annual Future of Modern Foreign Languages in Education Conference, Llundain, 25 Chwefror.
- Ofqual (2019). *Inter-subject comparability in GCSE modern foreign languages*, <https://www.gov.uk/government/news/inter-subject-comparability-in-gcse-modern-foreign-languages> (cyrchwyd 5 Rhagfyr 2019).
- Riemersma, A. a de Vries, S. (2011). ‘Trilingual primary education in Fryslân’, yn Mercator, *Trilingual Primary Education in Europe*. Leeuwarden/Ljouwert: Fryske Academy, tt. 46–67.
- Rodeiro, C. V. (2017). ‘The study of foreign languages in England: uptake in secondary school and progression to higher education’. *Language, Culture and Curriculum*, 30 (3), 231–49.
- SCILT (2019). *Working Together for Languages – evaluation report*, <https://scilt.org.uk/Article/tabid/1092/articleType/ArticleView/articleId/13111/Working-Together-for-Languages—Evaluation-report.aspx> (cyrchwyd 20 Gorffennaf 2020)
- Taylor, F. a Marsden, E. J. (2014). ‘Perceptions, attitudes, and choosing to study foreign languages in England: An experimental intervention’. *The Modern Language Journal*, 98 (4), 902–20.

- Tinsley, T. (2019). *Language Trends 2019 Language teaching in primary and secondary schools in England Survey Report*. Llundain: British Council.
- Wright, H. (2020). Keynote Address: 'Improving the Uptake and Retention of MFL throughout the Education System'. Cyflwynwyd mewn cynhadledd, The 2nd Annual Future of Modern Foreign Languages in Education Conference, Llundain, 25 Chwefror.