

Tuag at y continwwm iaith: Diffiniadau a goblygiadau ar gyfer dysgwyr Cymraeg mewn addysg cyfrwng Saesneg

Gan Dr Alexander Edwin Lovell

CRYNODEB

Gyda chyflwyno'r *Cwricwlwm i Gymru* yn prysur agosáu, mae'n amserol trafod un o'r prif ddatblygiadau mewn perthynas â'r Gymraeg yn y cwricwlwm newydd, sef y continwwm iaith. Er mai term sydd wedi'i ddefnyddio'n aml gan academyddion (gweler e.e. Baker & Jones, 2000) a llunwyr polisi (gweler e.e. LIC, 2017a), fel ei gilydd yw "continwwm", mae i'r term sawl dehongliad, nid yn unig yn y llenyddiaeth ar ddwyieithrwydd ac addysg ddwyieithog, ond hefyd ym mholisi iaith ac addysg Cymru. Diben y papur hwn yw adolygu'r prif ddehongliadau o'r continwwm iaith, cyn cynnig dehongliad amgen, yr hyn y mae'r awdur yn ei alw'n "gontinwwm amlgymwyseddau", sy'n anelu at bontio rhwng y damcaniaethol a'r ymarferol gan gysylltu'r cysyniad o gontinwwm iaith â'r cysyniad o gontinwwm dysgu, fel y'i cydnabyddir yn y cwricwlwm newydd. Trafodir goblygiadau cyflwyno'r continwwm ar gyfer y Gymraeg mewn ysgolion cyfrwng Saesneg yn benodol.

Allweddeiriau: Cymraeg, ail iaith (L2), continwwm iaith, continwwm dwyieithrwydd, ymagwedd amlgymwyseddau, continwwm amlgymwyseddau, dwyieithrwydd hyblyg, Cwricwlwm i Gymru, addysg ddwyieithog.

Cyflwyniad

Ymddengys bellach ym myd addysg fod consensws nad yw addysgu Cymraeg fel pwnc yn unig, gyda chyn lleied o oriau cyswllt â'r iaith, yn ffordd effeithiol o gyflwyno'r iaith i ddysgwyr ail iaith yn gyffredinol (W. G. Lewis, 2010b, para. 1). Er y gwelwyd cynnydd mewn safonau Cymraeg Ail Iaith (CAI) yn y blynyddoedd diwethaf, ymddengys fod y gwelliant hwn, yn enwedig yng Nghyfnod Allweddol 3, wedi dechrau 'o sylfaen isel' (Estyn, 2015, t. 51). Ac er bod enghreifftiau o ragoriaeth o ran addysgu'r Gymraeg mewn ysgolion uwchradd ar draws Cymru, fel y noda Estyn (2019, t. 39), 'nid yw'r mwyafrif o ddisgyblion yn cyflawni'n unol â'u galuoedd erbyn iddynt gyrraedd diwedd oedran ysgol orfodol.'

Problem benodol y bu ysgolion uwchradd cyfrwng Saesneg yn ei hwynebu yn ystod y blynyddoedd diwethaf oedd sicrhau bod disgyblion yn ennill cymhwyster priodol yn y Gymraeg. Yn 2013, er enghraifft, nodir mai ond 27% o ddisgyblion a safodd y Cwrs Llawn, gyda 35% yn sefyll y Cwrs Byr. O ystyried i 15% o'r holl ddisgyblion sefyll arholiadau mewn Cymraeg Iaith Gyntaf, nodir na fu bron i chwarter o ddisgyblion sefyll arholiad mewn Cymraeg y flwyddyn honno (Estyn, 2014, t. 43). Er y gwelwyd ychydig o gynnydd o ran nifer y disgyblion fu'n cofrestru am y Cwrs Llawn (Estyn, 2018, t. 81), hynny yw, yn y blynyddoedd cyn cael gwared â'r Cwrs Byr, nododd Estyn (2018, t. 38) mai cymhwyster y Cwrs Byr oedd y cymhwyster y bu'r rhan fwyaf o ddisgyblion uwchradd yn ei ennill yn y Gymraeg rhwng 2010 a 2016.

Problem barhaus arall yn y dosbarth CAI, mae'n debyg, yw'r diffyg cymhelliant ymhlith dysgwyr ail iaith i astudio'r Gymraeg fel pwnc. Yn ôl data diweddar o astudiaeth hydredol gan WISERD, mae'r mwyafrif o'r dysgwyr a arolygwyd o'r farn fod gorbwyslais ar basio arholiadau (Rhys & Smith, 2022). Nododd nifer o ddysgwyr eu hanfodlonrwydd nad oes digon o ffocws ar ddatblygu sgiliau cyfathrebol ar gyfer y byd y tu hwnt i'r ysgol. Aiff yr awduron yn eu blaen i awgrymu bod cyswllt achosol rhwng y pwyslais cynyddol a geir ar baratoi dysgwyr ar gyfer arholiadau wrth iddynt agosáu at y TGAU, a chynnydd mewn agweddau negyddol tuag at y Gymraeg.

Yr un yw hanes dysgu ac addysgu Cymraeg fel pwnc ail iaith mewn ysgolion cynradd. Er bod y rhan fwyaf o ddisgyblion yn gwneud cynnydd da o ran datblygu eu gallu siarad yn y Gymraeg yn y cyfnod sylfaenol, ymddengys fod y cynnydd hwnnw'n arafu wrth iddynt symud ymlaen i Gyfnod Allweddol 2 (Estyn, 2019, t. 26). Yn aml iawn, mae'r defnydd o'r

Gymraeg o fewn a thu hwnt i'r dosbarth yn gyfyngedig iawn (Estyn, 2019), a hynny oherwydd nad yw cyfran sylweddol o athrawon yn y sector hwn yn ddigon cymwys i addysgu'r Gymraeg yn effeithiol (Comisiynydd y Gymraeg, 2020; Roberts, 2010) nac yn ddigon hyderus i ddefnyddio'r iaith y tu hwnt i'r gwersi Cymraeg eu hunain (e.e. Estyn, 2015, 2016, 2020). Mae'r diffyg cymhwyster a hyder wrth gyflwyno Cymraeg fel ail iaith fel pwnc, debyg iawn, yn deillio'n bennaf o ddiffyg hyfforddiant o ran methodoleg addysgu Cymraeg fel ail iaith (Donaldson, 2015). Mae safonau mewn Cymraeg, yn enwedig yng Nghyfnod Allweddol 2, yn parhau i fod yn destun pryder a hynny ers rhai blynyddoedd bellach (Estyn, 2019, t. 26).

Cafodd y consensws ynghylch safonau CAI ei atgyfnerthu yn adolygiad Davies (2013) *Un Iaith i bawb*, ac unwaith yn rhagor yn adolygiad Donaldson (2015) o'r cwricwlwm cenedlaethol, *Dyfodol Llwyddiannus*. Nododd adolygiad *Un Iaith i Bawb* (Davies, 2013, t. 1) mor ddifrifol yw'r sefyllfa, gan fynd cyn belled â dweud ei bod yn 'unfed awr ar ddeg ar Gymraeg ail iaith.' Pwysleiswyd yr angen am newid sylfaenol i'r ddarpariaeth ar gyfer y Gymraeg, nid yn unig er mwyn gwella safonau yn y pwnc, ond hefyd er mwyn mwynhad dysgwyr yn y pwnc. Gan ddyfynnu'r adroddiad:

Profiad diflas dros ben ydyw i lawer iawn ohonynt yn ôl y dystiolaeth - nid ydynt yn gweld y pwnc yn berthnasol nac o unrhyw fudd iddynt. Nid ydynt yn ddigon hyderus i ddefnyddio'r Gymraeg y tu allan i'r dosbarth - yn wir, prin iawn yw'r cyfleoedd i wneud hynny - ac nid oes unrhyw gymhelliaid felly i ddysgu'r iaith. (Davies, 2013, t. 1)

Byddai adolygiad Davies (2013) a'i ganfyddiadau yn gosod carreg sylfaen bwysig i adolygiad Donaldson (2015) a'i argymhellion yntau ynghylch lle'r Gymraeg yn y cwricwlwm newydd. Mewn ymateb i argymhellion adolygiad Davies, cafodd deg argymhelliaid mewn perthynas â'r Gymraeg yn y cwricwlwm eu cyflwyno yn yr adolygiad o'r cwricwlwm. Yn ogystal â chadw'r Gymraeg yn bwnc gorfodol hyd at 16 oed, argymhellodd yr adolygiad y dylai ysgolion 'ganolbwyntio o'r newydd ar ddysgu Cymraeg yn bennaf fel ffordd o gyfathrebu, yn enwedig cyfathrebu a deall yr iaith lafar' (Donaldson, 2015, t. 60). Nodir bod sôn penodol am ddatblygu cymhwysedd rhyngweithredol (*S. transactional competence*) dysgwyr yn y Gymraeg, a hynny wrth iddynt symud ar hyd y continwm dysgu trwy gydol eu haddysg. Er nad yw'n mynd yn ei flaen i ddiffinio'n glir yr hyn yw cymhwysedd rhyngweithredol yn y cyswllt hwn, mae'n debyg fod y cysyniad yn gysylltiedig ag argymhelliaid yr adolygiad i roi pwyslais newydd ar y

defnydd o'r iaith ar gyfer ffwythiannau cyfathrebol yn y gweithle (Tavakoli & Jones, 2018). Fel y noda Donaldson (2015, t. 60), rhaid 'meithrin hyder mewn plant a phobl ifanc i ddefnyddio'r iaith, nid yn unig mewn gwersi ond hefyd mewn gweithgareddau a sefyllfaoedd mewn bywyd go iawn y tu allan i'r ystafell ddosbarth a'r ysgol.'

Y Gymraeg yn y Cwricwlwm i Gymru

Gan dynnu ar ganfyddiadau'r Athro Donaldson yn *Dyfodol Llwyddiannus* (2015), cyhoeddwyd canllawiau drafft o'r cwricwlwm newydd gan LIC yn 2019. Yn y dogfennau drafft hyn, cyflwynwyd y manylion cyntaf am strwythur ac elfennau'r cwricwlwm newydd. Gan ddechrau ym mis Medi 2022, caiff y cwricwlwm newydd ei gyflwyno i bob blwyddyn ysgol mewn ysgolion cynradd a Blwyddyn 7 (11-12 oed) mewn ysgolion uwchradd.¹ Yna, caiff ei gyflwyno fesul blwyddyn ysgol hyd nes y'i cyflwynir i ddysgwyr Blwyddyn 11 yn 2026. O ran ei strwythur, bydd y cwricwlwm newydd yn cael ei drefnu o amgylch chwe Maes Dysgu a Phrofiad (Maes), gyda Chymraeg, Saesneg ac ieithoedd rhyngwladol yn cael eu cynllunio o dan Ieithoedd, Llythrennedd a Chyfathrebu. Nodir hefyd y bydd y cwricwlwm newydd yn dileu'r Cyfnodau Allweddol cynt gan gyflwyno yn eu lle continwwm dysgu ar gyfer y pedwar Maes ac iddynt gyfres o Gamau Cynnydd i fesur dysgwyr wrth iddynt symud ar hyd y continwwm dysgu hwn.

Gellir dadlau bod lansio'r cwricwlwm newydd i Gymru o Fedi 2022 ymlaen yn garreg filltir bwysig iawn sy'n cynnig cyfle i edrych o'r newydd ar y ffordd y cyflwynir ieithoedd, gan gynnwys y Gymraeg mewn ysgolion cyfrwng Saesneg (Rhys & Smith, 2022), er mwyn gwella safonau Cymraeg ymhlith y dysgwyr hyn. Mae'r uchelgais hon i'w gweld yn glir yng nghanllawiau'r cwricwlwm newydd, gydag yntau'n nodi mai un o brif nodweddion pedwar diben y cwricwlwm newydd yw 'datblygu dysgwyr

1 Gan gydnabod yr heriau y mae ysgolion uwchradd yn benodol yn eu hwynebu o ran cyflwyno'r cwricwlwm yn sgil y pandemig coronafeirws, cadarnhaodd LIC (2021, Gorffennaf 6) y byddai modd i'r sector uwchradd un ai parhau â'u cynlluniau i gyflwyno'r cwricwlwm newydd i Flwyddyn 7 o 2022 ymlaen fel y'i bwriadwyd, neu ohirio am flwyddyn gan gyflwyno'r cwricwlwm newydd i Flynnyddoedd 7 ac 8 gyda'i gilydd o 2023 ymlaen.

uchelgeisiol, galluog sy'n gallu cyfathrebu'n effeithiol mewn gwahanol ffurfiau a lleoliadau, drwy'r Gymraeg a'r Saesneg' (LIC, 2020a, t. 24).

Yn fwy penodol, nodir bod galw bellach ar bob ysgol i ddatblygu llythrennedd yn y Gymraeg a'r Saesneg ac i integreiddio'r Gymraeg yn drawsbynciol yn y cwricwlwm newydd. Fel y pwysleisia LIC (2019a, t. 13): 'Dylai lleoliadau ac ysgolion gefnogi datblygiad sgiliau dysgwyr yn y Gymraeg ar draws y cwricwlwm cyfan.' Cydnabyddir bellach felly nad pwnc yn unig yw'r Gymraeg a bod gan bob athro gyfrifoldeb dros ddatblygu sgiliau iaith disgyblion yn y Gymraeg a'r Saesneg ar draws y cwricwlwm cyfan. Yn ogystal â hyn, mae LIC (2017a, t. 38) hefyd wedi derbyn argymhelliad Davies (2013) i ddatblygu 'un continwmm ar gyfer addysgu'r Gymraeg, gan bwysleisio dysgu Cymraeg yn bennaf fel modd o gyfathrebu, yn enwedig cyfathrebu ar lafar', fel rhan o drefniadau dysgu ac asesu'r cwricwlwm newydd.

Daw'r angen am newid i'r ffordd y cyflwynir y Gymraeg yn y cwricwlwm newydd yn fwy amlwg o ystyried bod addysg yn thema allweddol yn strategaeth gyfredol LIC (2017a) ar gyfer yr iaith Gymraeg, a'i tharged uchelgeisiol o gyrraedd miliwn o siaradwyr Cymraeg erbyn 2050. O ystyried bod 68% o ysgolion cynradd a 76% o ysgolion uwchradd yng Nghymru'n rhai cyfrwng Saesneg (StatsCymru, 2021), mae'n amlwg y bydd gan y gyfundrefn addysg, a'r sector cyfrwng Saesneg yn benodol, rôl ganolog o ran creu siaradwyr Cymraeg newydd (Beard, 2020). Caiff hyn ei gydnabod yn *Cymraeg 2050*, gan osod targed uchelgeisiol ar gyfer y sector hwn, sef bod: 'o leiaf hanner y dysgwyr hynny allu dweud erbyn 2050 eu bod yn gallu siarad Cymraeg erbyn iddynt adael yr ysgol' (LIC, 2017a, t. 38).

Y continwmm "Cymraeg"?

Fel y nodwyd eisoes, bwriedir bellach i ysgolion gyflwyno un continwmm dysgu Cymraeg i bob dysgwr. Er mai term sydd wedi'i ddefnyddio gan academyddion (gweler e.e. Baker & Jones, 2000) a llunwyr polisi (gweler e.e. LIC, 2017a), fel ei gilydd yw "continwmm", nid oes cysondeb yn y llenyddiaeth ynghylch ei ddiffiniad. Ac er ei bod yn amlwg bellach mai fframwaith cynnydd yw'r hyn a olygir gan "gontinwmm" yng nghydestun y cwricwlwm newydd, dyma derm sy'n parhau i gael ei ddehongli mewn gwahanol ffordd.

Trwy adolygu'r prif ddehongliadau damcaniaethol o'r cysyniad o "gontinwmm iaith" a geir yn y llenyddiaeth ar ddwyieithrwydd a chaffael ail

iaith, ynghyd â rhai dehongliadau ym maes polisi iaith ac addysg Cymru, anelir at dafllu golau ar wahanol ystyron posibl y term amwys hwn, cyn cynnig dehongliad amgen o gontinwwm sydd yn seiliedig ar ymagwedd amlgymwyseddau² (*S. multi-competence approach*) (gweler e.e. Cook, 1992, 1996, 2006, 2016), neu'r hyn a elwir yn safbwynt cyfannol ar ddwyieithrwydd³ (gweler e.e. Grosjean, 1985, 1989, 2001, 2008). Bwriad y dehongliad gwreiddiol hwn o'r continwwm yw ceisio pontio rhwng y dehongliadau damcaniaethol o'r continwwm iaith a'r cysyniad o gontinwwm dysgu fel y'i dehonglir yng nghyd-destun y cwricwlwm newydd i Gymru, gan greu sylfaen am fframwaith pedagogaid a fwriedir ar gyfer athrawon a dysgwyr iaith fel ei gilydd.

Dehongli'r continwwm

Ar yr olwg gyntaf, ymddengys fod modd diffinio “continwwm” fel un llinell ac iddi ddau ben deubarthol. Wrth gymhwyso'r diffiniad hwn at gyd-destun dysgu dwy iaith, gellid disgrifio unigolion nad oes ganddynt ddigon o wybodaeth o'u dwy iaith fel y sawl yn yr un pegwn eithaf, ac unigolion sydd â sgiliau dwyieithog cytbwys yn y ddwy iaith fel y sawl sydd yn y pegwn eithaf arall. Dyma'r hyn a elwir yn “gontinwwm sgil” (Thomas a Webb-Davies, 2017, t. 20). Fodd bynnag, fel y rhybuddia Thomas a Webb-Davies, gallai'r fath ddiffiniad orsymleiddio'r cysyniad o ddwyieithrwydd, gan awgrymu bod cyfyngiadau penodol ar y broses ddysgu iaith. Gellir dadlau felly fod y dehongliad syml hwn o'r continwwm

- 2 Diffinia Cook (2016, t. 2) “amlgymwyseddau” fel ‘the knowledge and use of two or more languages by the same individual or the same community’, gyda holl ieithoedd y siaradwr yn ffurfio ‘one overall system, with complex and shifting relationships between them, affecting the first language as well as the others.’ At ddiben y papur hwn, dehonglir “amlgymwyseddau” ar lefel yr unigolyn yn benodol. Hynny yw, *repertoire* ieithyddol cyfan y siaradwr dwyieithog.
- 3 Yn ôl y safbwynt hwn, ystyrir sgiliau ieithyddol y siaradwr dwyieithog yn y ddwy iaith fel bod yn rhan o un *repertoire* ieithyddol. Mae'r *repertoire* ieithyddol hwn yn unigryw i'r unigolyn ac felly nid oes modd gwahanu'r ddwy iaith a'u cymharu â normau'r siaradwr uniaith, fel y deil safbwynt ffracsïynol/uniaith ar ddwyieithrwydd. Crisiala Grosjean (2008, t. 13) hyn gan nodi nad ‘the sum of two complete or incomplete monolinguals’ yw'r siaradwr dwyieithog, ond yn hytrach siaradwr sydd â ‘unique and specific linguistic configuration’.

yn cefnogi safbwynt ffracsiynol/uniaith (S. *fractional/monolingual view*) ar ddwyieithrwydd.⁴

Continwwm dwyieithrwydd

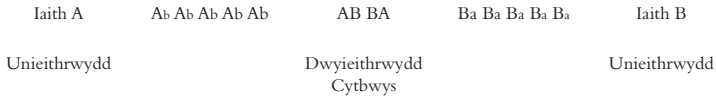
Fodd bynnag, mae academyddion megis Hornberger (2003) yn dal mai ystod o fân bwyntiau rhwng dau begwn yw “continwwm”, a bod y pwyntiau hyn yn fwy cyffredin nag yn wahanol i’w gilydd. Yn ôl Hornberger (2003, t. xiv), mae’n well ystyried “continwwm” fel llinell annherfynol, ddiddiwedd, ac iddi nifer o fân newidiadau ansefydlog.

Mae dehongliad Hornberger yn cyd-fynd â safbwynt cyfannol Grosjean (1985, 1989, 2001, 2008) ar ddwyieithrwydd unigol; safbwynt a gefnogir gan nifer o academyddion blaenllaw eraill y maes (e.e. Baker, 2011; Cenoz & Gorter, 2011; Cook, 1991; Hoffman, 1991; Goh & Burns, 2012; Garcia, 2009; Romaine, 1995). O ddefnyddio dehongliad Hornberger (2003) o’r term “continwwm”, gellid ystyried y “continwwm dwyieithrwydd” ar lefel yr unigolyn fel y broses gydol oes o ddysgu ieithoedd. Yn naill ben y continwwm, ceir dysgwyr newydd i’r iaith, ac yn y llall, ceir siaradwyr dwyieithog hyfedr mewn dwy iaith neu ragor. Er hynny, fel y mae dehongliad Hornberger yn ei awgrymu, nid oes cyfyngiadau penodol ar y broses hon o ddysgu iaith ac felly mae’r safbwynt hwn yn ildio y gall dwyieithrwydd unigolyn newid dros amser, gan symud yn ôl ac ymlaen ar y continwwm hwn, yn dibynnu ar brofiad unigryw’r unigolyn (Thomas & Webb-Davies, 2017, t. 2).

Mae Valdés (2003) wedi cynnig dehongliad arall o’r hyn y mae’n ei alw’n “gontinwwm dwyieithrwydd” gan ganolbwyntio ar hyfedredd y siaradwr mewn mwy nag un iaith. Yn ôl Valdés, ceir unieithrwydd mewn un iaith ar y naill begwn ac unieithrwydd mewn iaith arall ar y pegwn arall. Rhwng y ddau begwn hyn y ceir siaradwyr sy’n ddwyieithog yn y naill iaith a’r llall i wahanol raddau, gyda’r cysyniad o “ddwyieithrwydd cytbwys” yn y canol:

4 Mae’r safbwynt hwn yn ceisio cymharu normau iaith y siaradwr yn ei ail iaith â’r normau iaith nodweddiadol sydd gan siaradwr uniaith yn yr iaith honno. Ystyria’r safbwynt hwn y siaradwr dwyieithog fel ‘two monolinguals in one person’ (Baker, 2011, t. 9) a rhaid bod ei hyfedredd yn y ddwy iaith yn gytbwys.

Ffigwr 1. Continwwm dwyieithrwydd (addaswyd o waith Valdés, 2003, t. 36 a drafodir yn Baker, 2011, t. 8)



Gellid dadlau, gyntaf oll, fod y dehongliad hwn o “gontinwwm” yn un camarweiniol yn y ffaith na cheir cynnydd cyson rhwng dau begwn unigryw. Hynny yw, gellid dadlau mai “dwyieithrwydd cytbwys” yng nghanol y diagram ddylai fod yn un o begynau’r continwwm hwn, gyda siaradwyr yn gwneud cynnydd rhwng unieithrwydd tuag at ddwyieithrwydd. Ond mae’n debyg mai ymdrech yw hon gan Valdés i geisio cyfuno ac adlewyrchu dau gontinwwm cysylltiedig o fewn un diagram. Hynny yw, yn yr un modd y gall siaradwr wneud cynnydd rhwng unieithrwydd mewn un iaith (Iaith A) a dwyieithrwydd cytbwys, y gall hefyd lithro’n ôl o ddwyieithrwydd cytbwys i unieithrwydd yn yr iaith arall (Iaith B), yn ogystal ag i unieithrwydd yn yr iaith gyntaf (Iaith A), os nad yw’r ddwy iaith yn cael eu defnyddio a’u cynnal dros amser.

Gan ddefnyddio dehongliad Valdés, gellid ystyried, yn ddamcaniaethol o leiaf, siaradwyr uniaith Saesneg fel bod yn naill ben y continwwm (Iaith A), a siaradwyr uniaith Gymraeg fel bod yn y llall (Iaith B). Rhwng dau ben y continwwm, gellir nodi siaradwyr Saesneg iaith gyntaf sy’n medru’r Gymraeg fel ail iaith i wahanol lefelau (Ab - Ab), siaradwyr dwyieithog cytbwys Saesneg-Cymraeg (AB) a Chymraeg-Saesneg (BA), a siaradwyr Cymraeg iaith gyntaf sy’n medru’r Saesneg fel ail iaith i wahanol lefelau (Ba - Ba). Fodd bynnag, oherwydd presenoldeb a statws y Saesneg fel iaith fwyafrifol yng Nghymru a thu hwnt bellach, prin iawn yw’r sawl y gellir bellach eu hystyried yn siaradwyr uniaith Gymraeg. Fel y mae canlyniadau cyfrifiadau’r ugeinfed ganrif yn ei ddangos, bu cwmp sylwedddol yn ystod y cyfnod hwn yn nifer o bobl uniaith Gymraeg a hynny yn sgil amryw o newidiadau sosioieithyddol (am drafodaeth bellach, gweler, e.e. Aitchison & Carter, 2000). Erbyn y 1950au, roedd oedolion uniaith Gymraeg ‘mor brin â sofrenni aur’ (Jenkins & Williams, 2000, tt. 12-13); mor brin fel na fyddai’r cyfrifiad yn casglu gwybodaeth am nifer y bobl sy’n siarad Cymraeg yn unig o 1991 (LIC, 2022ch). O ystyried sefyllfa dwyieithrwydd yng Nghymru, gellir gweld sut, yn ddamcaniaethol, y gallai siaradwr uniaith Gymraeg ddod yn siaradwr uniaith Saesneg dros amser wrth i’r siaradwr gollu cysylltiad â’r Gymraeg fel iaith byw yn y gymuned. Mae’n

annhebygol, fodd bynnag, y byddai siaradwr uniaith Saesneg yn dod yn siaradwr uniaith Gymraeg, hyd yn oed pe bai'r siaradwr yn byw mewn ardal Gymraeg ei hiaith yn bennaf. Nid yw'r dehongliad hwn o'r continwwm felly'n cymryd i ystyriaeth realiti dwyieithrwydd ar waith na'r cyd-adweithio rhwng dwyieithrwydd yr unigolyn a dwyieithrwydd y gymuned.

Nodir hefyd mai prin iawn yw'r sawl sydd â sgiliau cyflawn cytbwys yn y naill iaith a'r llall. Mae sawl ysgolhaig (e.e. Baker 2011; Fishman, 1970; Hoffman 1991, Romaine 1995) hyd yn oed wedi beirniadu'r cysyniad o ddwyieithrwydd cytbwys, gan nodi mai cysyniad delfrydol yn unig ydyw oherwydd bod siaradwyr dwyieithog, amlach na pheidio, yn defnyddio eu dwy iaith ar gyfer ffwythiannau a pheuoedd gwahanol, ac felly mae gan siaradwyr dwyieithog lefelau amrywiol o ruglder yn eu dwy iaith.

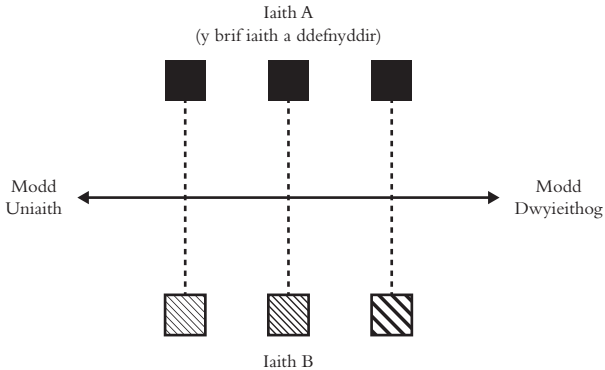
Er bod continwwm Valdés yn ddefnyddiol wrth ystyried sut y gall hyfedredd yn y naill iaith a'r llall ddatblygu drwy gydol oes yr unigolyn dwyieithog, nid yw'n ddigonol i fesur hyfedredd siaradwyr amlieithog sy'n medru tair iaith neu ragor. Nid yw'r dehongliad ychwaith yn rhoi sylw i'r defnydd y mae'r siaradwr yn ei wneud o'i ieithoedd, ac yn ôl Baker (2011, t. 8): gwell fyddai 'to move away from the multi-colored canvas of proficiency levels to a portrait of the everyday use of the two languages by individuals.'

Mae Grosjean (1985, 1989, 1997, 1998, 2001, 2008) hefyd yn dehongli continwwm dwyieithrwydd ar lefel yr unigolyn. Yn wahanol i Valdés (2003), fodd bynnag, mae Grosjean yn canolbwyntio ar ddefnydd ffwythiannol siaradwyr dwyieithog o'u hieithoedd. Yn ôl Damcaniaeth Modd Iaith (*Language Mode Theory*) Grosjean, ceir dau begwn, neu ddau "fodd ieithyddol" (*language modes*) yn ei eiriau ef, sef y "modd uniaith" a'r "modd dwyieithog". Yn y ffigwr isod, gwelir sut mae Grosjean (1998, 2001, 2008) yn delweddu'r fath gcontinwwm.

Pan fo'r siaradwr dwyieithog, er enghraifft, yn siarad â rhywun uniaith, gan ddefnyddio un o'i ieithoedd (Iaith A) yn unig, gellir disgrifio'r siaradwr dwyieithog fel pe bai yn y modd uniaith. Er bod y siaradwr dwyieithog yn y cyd-destun hwn yn defnyddio Iaith A yn unig, sylwir bod Iaith B y siaradwr yn cael ei gweithredu o hyd, er i raddau llawer llai.⁵ Pan fo'r

5 Dadleua Grosjean (2008) fod yr ymyrraeth sy'n digwydd wrth i'r siaradwr dwyieithog adalw geiriau o'r naill iaith neu'r llall yn profi bod y ddwy iaith yn weithredol trwy'r amser, hyd yn oed mewn cyd-destunau bron yn uniaith. Er hynny, cyfaddef nad oes digon o dystiolaeth empirig eto i ddangos i ba raddau y mae'r ddwy iaith yn weithredol mewn cyd-destunau penodol.

Ffigwr 2. Continwwm dwyieithrwydd (addaswyd o waith Grosjean 1998, 2001, 2008). Dengys y sgwariau yn y ffigwr i ba raddau y mae'r ddwy iaith yn cael eu gweithredu yn ôl Damcaniaeth Modd Iaith.



siaradwr dwyieithog yn siarad â rhywun sy'n ddwyieithog yn yr un ddwy iaith, ac yn cyfuno'r ddwy iaith o fewn yr un sgwrs yn weddol hafal, gellir disgrifio'r siaradwr fel pe bai yn y modd dwyieithog. Er bod y siaradwr dwyieithog yn gwneud defnydd o'r ddwy iaith wrth siarad, sylwir mai Iaith A sy'n cael ei gweithredu fwyaf a hynny, yn ôl Grosjean, oherwydd mai dyma'r brif iaith a ddefnyddir (*S. base language*) yn y cyd-destun hwn. Gan ddibynnu ar y cyd-destun, y person y mae'r siaradwr dwyieithog yn siarad ag ef, a'r pwnc trafod dan sylw, gall y siaradwr dwyieithog symud yn ôl ac ymlaen rhwng dau begwn y *continwwm* hwn drwy gydol y dydd (Grosjean, 2010, t. 42). Wrth i'r siaradwr dwyieithog symud rhwng y ddau fodd iaith hyn, caiff Iaith B y siaradwr dwyieithog ei gweithredu i raddau gwahanol. Pan fo'r brif iaith a ddefnyddir yn y sgwrs (Iaith A) yn newid i'r iaith arall (Iaith B), nodir bod y ddwy iaith yn cyfnewid lle ar y *continwwm*, gydag iaith wreiddiol y sgwrs yn cael ei gweithredu i raddau llai.

Dylid hefyd nodi bod modd cymhwyso dehongliad Grosjean o *continwwm* at y prif sgiliau iaith eraill, sef ysgrifennu, gwrando a darllen. Er hynny, cyfaddef Grosjean (2008, t. 63) mai anodd yw cymhwyso'r dehongliad hwn o *continwwm* dwyieithog at ddisgrifio siaradwr dwyieithog sy'n ddominyddol mewn un o'u hieithoedd (*S. language dominant bilinguals*), megis dysgwyr Cymraeg mewn ysgolion cyfrwng Saesneg, gan nad ydynt yn debygol o wneud defnydd ffwythiannol o'u hail iaith y tu hwnt i'r dosbarth. Gellid dadlau hefyd fod y diffiniad hwn, fel yr un gan

Valdés, yn annigonol i gyfleu profiad siaradwr amlieithog sydd yn siarad mwy na dwy iaith.

Y mae Cook (2016) hefyd yn cydnabod mai term problematig yw “siaradwr ail iaith”. Yn ôl Cook (2016, t. 4), mae modd gwahaniaethu rhwng dau fath o siaradwyr ail iaith, sef “dysgwyr ail iaith” sydd yn dysgu ail iaith (mewn cyd-destun addysgol gan amlaf) ond heb ei defnyddio y tu hwnt i'r dosbarth, a “defnyddwyr ail iaith” sydd yn mynd gam yn bellach i wneud defnydd o'r ail iaith y tu hwnt i'r dosbarth. Er mwyn enghreifftio'r diffiniadau hyn yng nghyd-destun caffael y Gymraeg, gellid disgrifio'r rhai sydd ond yn astudio'r Gymraeg fel ail iaith mewn ysgolion cyfrwng Saesneg, ond heb ei defnyddio y tu hwnt i'r ysgol, yn ddysgwyr CAI. I'r gwrthwyneb, gellid disgrifio unrhyw ddysgwr CAI sydd yn mynd yn ei flaen i ddefnyddio'r iaith yn bwrpasol y tu hwnt i'r dosbarth, hynny yw, yn y gymuned ehangach, yn ddefnyddiwr ail iaith. O ystyried diffiniadau Cook (2016) o'r hyn yw defnyddwyr ail iaith, mae'n debyg iawn mai “dysgwyr Cymraeg ail iaith” yw'r rhan fwyaf o'r rheini sydd yn astudio'r Gymraeg mewn ysgolion neu ffrydiau cyfrwng Saesneg, a chan amlaf, prin yw'r cyfleoedd i siaradwyr o'r fath ddefnyddio'r iaith mewn cyd-destunau dilys y tu allan i'r dosbarth (gweler e.e. Lovell, 2018).

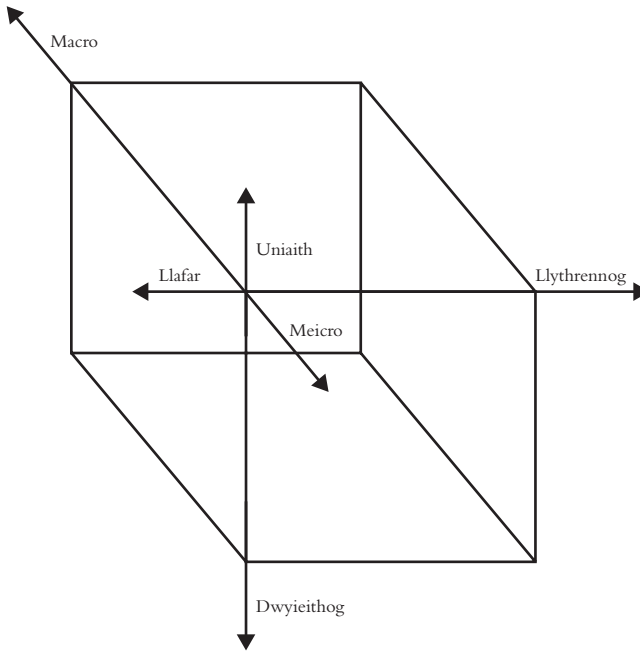
Mae'r drafodaeth uchod yn amlygu un o brif wendidau'r strategaeth *Cymraeg 2050* (LIC, 2017a), a'i chynlluniau gweithredu cysylltiedig (gweler e.e., LIC, 2021b), sef diffyg diffiniad clir o'r hyn a olygir gan “siaradwr Cymraeg”, yn enwedig mewn perthynas ag addysg (Lovell, 2018). Gosodir yn y strategaeth darged uchelgeisiol o sicrhau bod '70 y cant o'r holl ddysgwyr yn datblygu eu sgiliau Cymraeg a'u bod yn gallu defnyddio'r iaith yn hyderus ym mhob agwedd o'u bywydau erbyn iddynt adael yr ysgol' erbyn 2050 (LIC, 2017a, t. 38). Ac o ran y sector cyfrwng Saesneg yn benodol, nodâ LIC (ibid.) fod angen i 'o leiaf hanner y dysgwyr hynny allu dweud erbyn 2050 eu bod yn gallu siarad Cymraeg erbyn iddynt adael yr ysgol' er mwyn gwireddu'r miliwn.

I'r un perwyl â Grosjean, mae Hornberger (1989, 2003) hefyd yn cynnig dehongliad o'r continwmm ac iddo ffocws ar ddefnydd y siaradwr o ddwy iaith neu ragor. Yn ei gwaith ar ddatblygu continwa, mae Hornberger (1989, 2003) yn nodi'r “continwmm unieithrwydd-dwyieithrwydd” fel un o'r tri chontinwmm y mae hi'n eu cynnig ar gyfer diffinio cyd-destunau datblygu llythrennedd mewn mwy nag un iaith. Fel y mae Hornberger yn ei gydnabod, mae'n bosibl ystyried y continwmm hwn ar lefel facro, sef defnydd a swyddogaeth ieithoedd mewn cymuned ddwyieithog, yn ogystal ag ar lefel feicro, sef defnydd unigolion dwyieithog o'u hieithoedd.

Yn y ffigwr isod, gwelir sut mae Hornberger yn dychmygu'r *continwwm unieithrwydd-dwyieithrwydd*. Aiff Hornberger gam ymhellach nag eraill gan ystyried sut mae *dwyieithrwydd*, ar lefel unigol a chymdeithasol, yn cydblethu â llythrennedd mewn dwy iaith. Noda Hornberger fod perthynas glòs rhwng y gwahanol *gontinwa* hyn ac o'r herwydd, dylid cymryd i ystyriaeth pob un o'r *continwa* wrth ddisgrifio *cyd-destun* penodol ar gyfer datblygu llythrennedd yn y *ddwy iaith*.

Wrth drafod gwahanol fframweithiau damcaniaethol ar gyfer addysg *ddwyieithog*, cyfeiria García (2009, t. 118) hefyd at y cysyniad o "*gontinwwm dwyieithog*" mewn perthynas â dysgu a defnyddio *dwy iaith* neu ragor. Pwysleisia García (2009) nad cyflwr sefydlog yw *dwyieithrwydd*, boed hynny ar lefel unigol neu gymdeithasol. Yn ogystal â chydabod bod

Ffigwr 3. Continwwm unieithrwydd-dwyieithrwydd (addaswyd o waith Hornberger 2003), sef un o'r tri chontinwwm y mae'n eu cynnig i ddisgrifio *cyd-destunau llythrennedd* yn y *ddwy iaith*.



unigolion dwyieithog yn symud ar hyd continwwm, awgryma hithau fod modd i'r gymuned iaith symud ar hyd continwwm. Meddai:

The comings and goings of bilingual use and proficiency are recognized by schools, as different children, families and communities find themselves at various points on a bilingual continuum depending on life circumstances, and as they interact with other speech communities. (García, 2009, t. 118).

Awgryma dehongliad García o'r term "continwwm" fod cymunedau dwyieithog, yn ogystal â'u trigolion dwyieithog, ar daith ieithyddol drosiadol wrth iddynt symud yn ôl ac ymlaen rhwng dau begwn y continwwm, sef unieithrwydd a dwy/amlieithrwydd.

Mae'r dyfyniad uchod hefyd yn amlygu bod siaradwyr dwyieithog yn gwneud defnydd strategol o'u hieithoedd ar gyfer swyddogaethau gwahanol o fewn y gymuned iaith, a bod yr arferion iaith hyn yn newid o hyd, gan ddibynnu ar anghenion cyfathrebol y siaradwr ar y pryd (Herdina & Jessner, 2002, t. 74). Yn ôl García (2009), rhaid cydnabod arferion amlieithog y dysgwyr a manteisio ar y rhain gan eu hannog yn yr ystafell ddosbarth i dynnu ar y *repertoire* ieithyddol cyfan sydd ganddynt. Dadleua hi ac academyddion eraill, megis Cenoz a Gorter (2011; 2015), fod polisi o "ddwyieithrwydd dynamig", neu'r hyn y mae Blackledge a Creese (2010) yn ei alw'n "ddwyieithrwydd hyblyg", yn grymuso athrawon i weithredu ymagwedd gyfannol (*S. holistic approach*) (Grosjean, 1985, 1989, 2001, 2008) ac i gynllunio ar gyfer y defnydd o ddwy iaith (neu ragor) yn yr ystafell ddosbarth fel y bo'n briodol. Mae'r polisi hwn yn cyferbynnu â'r polisi a welir, er enghraifft, ar waith mewn ysgolion cyfrwng Cymraeg penodedig,⁶ lle y gwaherddir y defnydd o Saesneg fel cyfrwng dysgu ac addysgu yn yr ystafell ddosbarth yn fwriadol er mwyn creu gofod diogel i'r Gymraeg, fel iaith leiafrifol, gael ei gwarchod a'i datblygu. Adwaenir hyn yn bolisi o "ddwyieithrwydd ar wahân" (Blackledge & Creese, 2010).

Mewn perthynas ag addysg ddwyieithog yng Nghymru, mae Selleck (2013) wedi tybio a fyddai polisi o "ddwyieithrwydd hyblyg" yn fwy addas ar gyfer y cyd-destun sosioieithyddol sydd bellach yn bodoli yn y wlad. Yn ôl Selleck (2013, t. 38), dylid ystyried p'un ai y byddai polisi iaith mwy hyblyg yn fwy addas ar gyfer addysgu disgyblion o gefndiroedd di-Gymraeg sydd heb fawr o gyswllt â'r Gymraeg y tu hwnt i'r ysgol.

6 Ysgol lle mae pob dysgwr yn 'ymgymryd ag o leiaf 90% o'u gweithgareddau ysgol (cwricwlaidd ac allgyrsiol) yn Gymraeg' (LIC 2021a, t. 17).

Y continwwm Cymraeg a'r continwwm dysgu

Cadarnhaodd LIC (2017a, t. 38) yn ei strategaeth *Cymraeg 2050* y byddai un continwwm ar gyfer dysgu, addysgu ac asesu'r Gymraeg yn cael ei ddatblygu fel rhan o'r cwricwlwm a'r trefniadau asesu newydd i Gymru, ac y byddai iddo ffocws ar y Gymraeg 'fel modd o gyfathrebu, yn enwedig cyfathrebu ar lafar'. Aiff LIC (2017b, t. 14) yn ei blaen yn ei chynllun gweithredu ar gyfer y Gymraeg mewn addysg i egluro y byddai'r 'continwwm hwn yn sail ar gyfer addysgu a dysgu Cymraeg ac ieithoedd eraill yn y dyfodol'. Nodwyd hefyd y bydd yn ofynnol i bob ysgol, waeth beth fo cyfrwng iaith addysg o fewn yr ysgol, gyflwyno'r continwwm hwn i'w holl ddysgwyr gan '[w]reiddio'r broses o gaffael sgiliau yn y Gymraeg ar draws y cwricwlwm dros amser' (LIC, 2017a, t. 38).

Ond nid cysyniad newydd mo'r "continwwm iaith". Yn yr adolygiad polisi o'r Gymraeg, *Ein Hiaith, Ei Dyfodol* (2002: 113), bu galw am 'ymchwil drylwyr i ymarferoldeb mesur hyfedredd disgyblion mewn Cymraeg ar hyd continwwm ieithyddol.' Cafodd y cysyniad o gontinwwm iaith ei argymhell hefyd gan academyddion megis Baker a Jones (2000). I'r un perwyl â García (2009) a Selleck (2013), maent hwythau'n galw ar ysgolion Cymru i symud i fwrdd o bolisi o ddwyieithrwydd ar wahân, tuag at bolisi o ddwyieithrwydd dynamig, lle cyflwynir y ddwy iaith mewn ffordd gyfannol (Baker & Jones, 2000, t. 135).

Mae'r "continwwm iaith" yn gysyniad y mae adroddiad *Un Iaith i Bawb* wedi cydio ynddo hefyd. Argymhella Davies (2013) ddatblygu un continwwm dysgu, addysgu ac asesu ar gyfer y Gymraeg. Mantais un continwwm, meddai Davies (2014, t. 26), yw 'y byddai'r holl ddisgyblion yng Nghymru yn dilyn yr un rhaglen astudio a gellid eu hasesu yn erbyn un fframwaith.'

Cadarnhawyd yng nghanllawiau drafft y cwricwlwm newydd (LIC, 2020a) y bydd un continwwm o ddysgu ac addysgu Cymraeg ac ieithoedd eraill yn cael ei gyflwyno fel rhan o Faes Dysgu a Phrofiad Ieithoedd, Llythrennedd a Chyfathrebu. Yn y canllawiau hyn, amlinellir pedwar Datganiad o'r Hyn sy'n Bwysig⁷ yn y Maes, gyda phum cam cynnydd a

7 Y pedwar datganiad o'r hyn sy'n bwysig yw: (i) mae ieithoedd yn ein cysylltu â'n gilydd; (ii) mae deall ieithoedd yn allweddol i ddeall y byd o'n hamgylch; (iii) mae mynegi ein hunain drwy ieithoedd yn allweddol i gyfathrebu; a (iv) mae llenyddiaeth yn tanio'r dychymyg ac yn ysbrydoli creadigrwydd.

rhestr o ddeilliannau cynnydd penodol ar gyfer pob datganiad.⁸ Diben y Camau Cynnydd, sydd yn cyfateb yn fras i'r Cyfnodau Allweddol cynt, yw cyflwyno 'continwwm neu fframwaith cynnydd mewn ieithoedd, gan ddechrau gyda dim iaith neu heb fawr ddim iaith a gweithio tuag at hyfedredd' (LIC, 2020a, t. 134). Wrth i'r dysgwyr gwblhau deilliannau cyflawniad, mae'n symud ar hyd y camau cynnydd, neu'r continwwm dysgu, tuag at hyfedredd yn y Gymraeg, yn y Saesneg, ac mewn ieithoedd rhyngwladol.

Gan atgyfnerthu safbwynt academyddion megis García (2009, 2010), Hornberger (2003), a Thomas a Webb-Davies (2017), cydnabyddir yn y cwricwlwm newydd nad proses linol yw dysgu a defnyddio iaith a bod taith ieithyddol pob dysgwr yn unigryw. A dyfynnu'r canllawiau:

Mae'n hanfodol cydnabod, er enghraifft, y gall dysgwyr ail iaith ddefnyddio iaith fformiwlaig heb fawr ddim camgymeriadau i ddechrau ac wrth iddynt ddatblygu i fod yn fwy uchelgeisiol a ddigymell yn eu defnydd o iaith, efallai y byddant yn gwneud mwy o gamgymeriadau i bob golwg. (LIC, 2020a, t. 135)

Sylwir yn y canllawiau y caiff y cysyniad o gontinwwm ei gymhwyso bellach at bob elfen o ddysgu yn y cwricwlwm newydd, gyda chynnydd ym mhob Maes yn cael ei fesur ar hyd yr hyn a elwir y "continwwm dysgu." Bydd un continwwm o ddysgu ar gyfer dysgwyr rhwng 3 a 16 yn cael ei gyflwyno yn y cwricwlwm newydd, gan ddisodli Cyfnodau Allweddol y cwricwlwm cyfredol. Ymddengys bellach mai estyniad o'r continwwm dysgu yw'r continwwm iaith, yn hytrach na chysyniad unigryw ar wahân. Ac fel y nodwyd eisoes, ceir sôn yn y canllawiau (LIC, 2020a) a'r strategaeth ar gyfer y Gymraeg mewn addysg (LIC, 2017b) erbyn hyn am y bwriad i ymestyn y cysyniad o gontinwwm i gynnwys ieithoedd eraill maes o law. Awgryma hyn oll mai fframwaith dysgu, addysgu ac asesu ar gyfer pob iaith yn y cwricwlwm fydd y continwwm hwn yn y pen draw, yn hytrach na chontinwwm penodol ar gyfer y Gymraeg.

Ceir yn y canllawiau ymdrech i amlinellu'n fanwl y prif ddeilliannau cynnydd disgwyliedig ar gyfer ieithoedd mewn lleoliadau cyfrwng Cymraeg a Saesneg. Serch hynny, gellir dadlau bod y 'gwahaniaeth

8 Ceir i'r deilliannau cynnydd hyn gyfres o ddatganiadau "gallu gwneud." Er enghraifft, o dan Cam Cynnydd 5: Mae deall ieithoedd yn allweddol i ddeall y byd o'n hamgylch: 'Rwy'n gallu deall a gwerthuso'r hyn rwy'n ei glywed a'i ddarllen mewn gwahanol gyd-destunau ar draws amrywiaeth eang o iaith' (LIC, 2020a, t. 143).

artiffisial’ rhwng Cymraeg “iaith gyntaf” ac “ail iaith”, y cyfeiriwyd ato gynt gan gyn Brif Weinidog Carwyn Jones (2015, t. 1), i barhau o hyd i raddau yng nghanllawiau’r cwricwlwm newydd, a hynny er gwaethaf cadarnhad gan LIC (2019c) y byddai’r term “Cymraeg ail iaith” yn cael ei ddileu. Er bod y canllawiau’n osgoi defnyddio’r termau “iaith gyntaf” ac “ail iaith”, mae’r cyfeiriadau at y sectorau cyfrwng Cymraeg a Saesneg yn amlygu bod cryn ffordd i fynd o hyd os am bontio deilliannau dysgu’r ddau sector maes o law.

Gellir hefyd ddadlau bod y *continwwm* dysgu, fel y’i hamlinellir yn y cwricwlwm newydd, braidd yn gymhleth. Os yw’r *continwwm* i fod o ddefnydd o ran olrhain ac asesu cynnydd ieithyddol dysgwyr, bydd yn hollbwysig ystyried sut mae cyflwyno’r deilliannau cynnydd manwl hyn mewn ffordd sy’n caniatáu i’r athro a’r dysgwr fel ei gilydd ymgysylltu â’r *continwwm* yn ystyrlon.

Continwwm ieithyddol ysgolion

Cyn cloi’r drafodaeth hon, gellir cynnig un dehongliad olaf o’r *continwwm*, sef “*continwwm ieithyddol ysgolion*”. Yn ei ymchwiliad i strategaeth *Cymraeg 2050*, mae’r Pwyllgor Diwylliant, y Gymraeg a Chyfathrebu (2017) yn codi dehongliad amgen o’r term “*continwwm*”, a hynny mewn perthynas â chategoreiddio ysgolion yng Nghymru yn ôl eu cyfrwng dysgu ac addysgu.

Yn y dehongliad hwn o’r *continwwm*, ceir ysgolion cyfrwng Saesneg yn bennaf yn naill begwn y *continwwm* ac ysgolion cyfrwng Cymraeg yn y llall, gyda’r gwahanol fathau o ysgolion dwyieithog rhwng y ddau. Yn ogystal â dehongli’r *continwwm* fel fframwaith asesu (W.G. Lewis, 2010a), nodir bod Lewis (2011) yntau’n defnyddio’r term wrth gyfeirio at yr ystod eang o fodelau addysg ddwyieithog yng Nghymru y mae Baker (1993) wedi’i disgrifio megis “amrywiaeth caleidosgopig”: ‘o’r wers ‘Gymraeg ail iaith’ mewn ysgol cyfrwng Saesneg yn naill begwn y *continuum* dwyieithog i addysg a gyflwynir bron yn gyfan gwbl trwy gyfrwng y Gymraeg (ac eithrio Saesneg fel pwnc) yn y pegwn arall.’ (W.G. Lewis, 2011, t. 68).

Yn fwy diweddar, mae LIC (2020b) yn dehongli’r *continwwm* yng nghyd-destun cynllunio addysg Gymraeg, yn ei dogfen ymgynghori ar ei chynigion i ailwampio categorïau iaith anstatudol ysgolion. Yn y ddogfen, mae LIC (2020b, t. 2) yn ceisio symleiddio’r categorïau iaith presennol er mwyn mynd i’r afael â’r amwysedd a all godi yn eu defnydd ac i ganiatáu i ysgolion symud ‘ar hyd *continwwm iaith*’ wrth iddynt roi eu Cynlluniau

Strategol y Gymraeg mewn Addysg (CSGA) ar waith. Yn ogystal â bod yn fframwaith cynnydd felly, mae'n amlwg y gellir hefyd ddehongli'r continwwm ieithyddol fel bod yn gysyniad gwleidyddol-niwtral ar gyfer y broses o gynllunio cynyddu'r ddarpariaeth cyfrwng Cymraeg a geir mewn ysgolion, ac yn fwy penodol, annog ysgolion cyfrwng Saesneg a dwyieithog i symud ymhellach tuag at addysg cyfrwng Cymraeg.

Ail-ddehongli'r continwwm

Ymddengys o'r llenyddiaeth a adolygwyd nad oes diffiniad safonol o'r continwwm iaith a bod anghysondeb o ran ei ddehongliad ym meysydd dwyieithrwydd a chaffael ail iaith, ac ym mhoholi iaith ac addysg Cymru. Er ei bod yn debyg mai fframwaith cynnydd mewn ieithoedd yw ystyr y continwwm iaith mewn perthynas â'r cwricwlwm newydd, mae'n amlwg fod modd dehongli'r term drwy lens y dysgwr iaith neu'r gymuned iaith, yn ogystal â thrwy lens cynllunio addysg Gymraeg. Ychwanega'r dehongliadau amgen hyn at gymhlethdodau diffinio'r continwwm iaith a dadleuir bod diffyg diffiniad safonol o'r term yng nghyd-destun polisi addysg yn peryglu defnyddioldeb y continwwm fel fframwaith ar gyfer dysgu, addysgu ac asesu'r Gymraeg ac ieithoedd eraill.

Mae hefyd yn amlwg fod consensws bellach ym meysydd dwyieithrwydd a chaffael ail iaith na ddylid cymharu normau ieithyddol y siaradwr dwyieithog yn eu hieithoedd â normau'r siaradwr uniaith (gweler e.e. Pavlenko & Jarvis, 2006). Yn ôl academyddion blaenllaw yn y maes megis Baker (2011), García (2009), Grosjean (2010), a Hornberger (2003), gwell yw ymgymryd ag ymagwedd gyfannol tuag at ddwyieithrwydd, gan symud i ffwrdd o ganolbwyntio'n unig ar hyfedredd y siaradwr dwyieithog yn ei ieithoedd, ac ystyried yn ogystal ei brofiad a'i ddefnydd o'r ieithoedd at ddibenion cyfathrebol yn y gymuned iaith. Fel y noda Baker (2001, t.12), mae dwyieithrwydd ffwythiannol yn ymwneud â 'language production across an encyclopedia of everyday events', ac felly rhaid ystyried profiliau ieithyddol siaradwyr dwy/amlicieithog fel bod yn unigryw i'r unigolyn.

Mae'r shift hwn tuag at ymagwedd gyfannol gyda phwyslais ar gyfathrebu i'w weld i gyd-fynd â dibenion y cwricwlwm newydd i Gymru. Serch hynny, nid oes yr un cyfeiriad at y term "cymhwysedd rhyngweithredol" yng nghanllawiau'r cwricwlwm newydd, na ffocws ar ddefnyddio'r Gymraeg yn y gweithle ychwaith. Yn hytrach, ceir ffocws ar bum cymhwysedd iaith

arall y gellir eu hystyried hwythau hefyd fel bod yn hollbwysig i ddod yn ddefnyddiwr iaith llwyddiannus (Tavakoli & Jones, 2018, t. 12), sef: (i) cymhwysedd ieithyddol;⁹ (ii) cymhwysedd cyfathrebol;¹⁰ (iii) cymhwysedd rhyngweithiol;¹¹ (iv) cymhwysedd trawsieithyddol;¹² a (v) cymhwysedd symbolaidd¹³ (am drafodaeth bellach ar gymwyseddau iaith, gweler adroddiad Tavakoli & Jones, 2018). Er nad oes cyfeiriadau penodol atynt, ceir disgrifiadau clir o'r cymwyseddau iaith uchod yn y Cyflwyniad i'r Maes a'r Datganiadau o'r Hyn sy'n Bwysig yn benodol (LIC, 2020a, tt. 131-133).

Yn ogystal â chydabod pwysigrwydd 'ennill gwybodaeth a sgiliau yn Gymraeg, Saesneg, ac ieithoedd rhyngwladol' (cymhwysedd ieithyddol), mae'r canllawiau hefyd yn annog dysgwyr i ddatblygu'r gallu i '[dd]efnyddio ac addasu iaith mewn amrywiaeth o rolau, genres, ffurfiau, cyfryngau ac arddulliau' (cymhwysedd cyfathrebol) ac i 'fynegi eu hunain yn effeithiol... a datblygu perthynas gadarnhaol ag eraill' (cymhwysedd rhyngweithiol) (LIC, 2020a, tt. 131-132). Gwelir hefyd fod gofyn i ddysgwyr 'drosglwyddo'r hyn maen nhw wedi'i ddysgu am sut mae ieithoedd yn gweithio mewn un iaith er mwyn dysgu a defnyddio ieithoedd eraill' (cymhwysedd trawsieithyddol) (LIC, 2020a, t. 131). Gwelir yn y Maes hwn ymdrech i integreiddio ieithoedd, llythrennedd a chyfathrebu ar draws y cwricwlwm newydd, a thrwy hynny ddatgysylltu llythrennedd ac ieithoedd o wersi iaith penodedig gan weithredu ymagwedd wirioneddol amlieithog. A dyfynnu'r canllawiau eto:

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, a thrwy hyn eu gwneud yn ddysgwyr uchelgeisiol, galluog, sy'n barod i ddysgu drwy gydol eu hoes. (LIC, 2020a, t. 131)

At hynny, cydnabyddir bod datblygu cymhwysedd symbolaidd yn rhan annatod o'r Maes hwn, gyda'r canllawiau'n nodi bod dysgu ieithoedd a'u

9 Dyma ddealltwriaeth o iaith fel system sydd â rheolau.

10 Dyma'r gallu i ddefnyddio iaith yn gyfathrebol mewn gwahanol gyd-destunau cymdeithasol.

11 Dyma'r gallu i ryngweithio'n gymdeithasol ag eraill a rheoli perthynas â nhw.

12 Dyma'r gallu i dynnu ar y repertoire ieithyddol cyfan er mwyn cyfathrebu'n bwrpasol mewn cyd-desun amlieithog.

13 Dyma'r gallu i werthfawrogi iaith a'i diwylliant a datblygu hunaniaeth fel siaradwr yr iaith honno.

llynyddiaeth yn allweddol i ddysgwyr er mwyn ‘[d]atblygu nid yn unig eu hunaniaeth ond hefyd eu dealltwriaeth o’r berthynas rhwng eu diwylliannau a’u cymunedau nhw a diwylliannau a chymunedau eraill’ (LIC, 2020a, t. 131).

Yn fwy diweddar, cynhaliodd LIC ymgynghoriad ar ei fframwaith anstatudol drafft i gefnogi dysgu ac addysgu Cymraeg yn sector cyfrwng Saesneg. Yn y ddogfen ymgynghori, *Fframwaith Cymraeg*, noda LIC (2022a, t. 2) y gwahanol ‘[g]ymwyseddau, profiadau, gwybodaeth a sgiliau sy’n tanategu’r cynnydd’ y bydd dysgwyr y sector hwn yn ei wneud yn y Gymraeg. Croesawir yn benodol y gydnabyddiaeth yn y fframwaith drafft o’r chwe chymhwysedd iaith a amlinellwyd gan Tavakoli a Jones (2018). Croesawir hefyd yr ymgais i fapio’r cymwyseddau iaith, ynghyd â’r profiadau, gwybodaeth a sgiliau a enillir wrth symud drwy’r Camau Cynnydd, yn erbyn y Disgrifiadau Dysgu a amlinellir yn y cwricwlwm newydd.

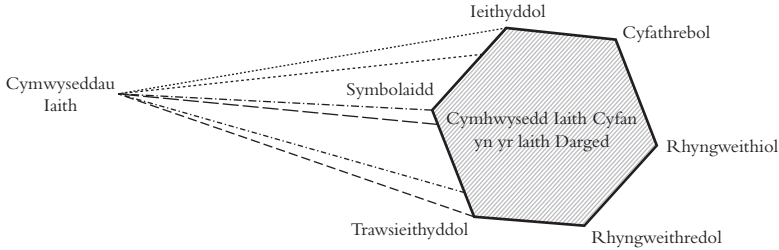
Ymddengys fod canllawiau’r cwricwlwm a’r Fframwaith Cymraeg newydd yn cydnabod ac yn gweithredu ar sail canfyddiad Tavakoli a Jones (2018), sef bod sawl cymhwysedd iaith y mae angen i’r dysgwr eu datblygu er mwyn dod yn ddefnyddiwr iaith llwyddiannus a bod y cymwyseddau iaith hyn cyn bwysiced â’i gilydd o safbwynt cyflwyno ieithoedd yn y cwricwlwm newydd. Crisialir y datblygiadau hyn oll fod polisi addysg Cymru ar droed “trobynt amlieithog” (Cenoz & Gorter, 2011; 2015), gyda’r cwricwlwm newydd yn annog ysgolion symud yn gynyddol tuag at ymagwedd gyfannol, neu ymagwedd amlgymwyseddau (Cook, 1992, 1996, 2006, 2016; Pavlenko & Jarvis, 2006) wrth gyflwyno ieithoedd.

Continwwm amlgymwyseddau

Er bod y dehongliadau o’r continwwm a adolygwyd yn ddefnyddiol o safbwynt delweddu’r cysyniad trosiadol o ddysgu a defnyddio ieithoedd ar lefel yr unigolyn dwyieithog, nid oes yr un o’r uchod yn addas ar gyfer delweddu’r continwwm fel y’i dehonglir yn y cwricwlwm newydd i Gymru. O gofio’r pwyslais newydd a geir yn y cwricwlwm newydd ar ddatblygu sgiliau cyfathrebol yn y Gymraeg, a’r gydnabyddiaeth bod angen datblygu gwahanol fathau o gymhwysedd iaith er mwyn llwyddo i ddod yn ddefnyddiwr iaith ffwythiannol, cyflwynir yn y rhan hon o’r papur ddehongliad amgen o’r continwwm sy’n anelu at bontio rhwng theori a pholisi. Bydd ymagwedd amlgymwyseddau, canllawiau’r cwricwlwm, a’r Fframwaith Cymraeg yn sail i’r continwwm hwn.

Yn y diagram isod, gwelir sut y gellid dychmygu’r continwwm iaith hwn megis “continwwm amlgymwyseddau”.

Ffigwr 4. Continwwm amlgymwyseddau.



Fel y gwelir yn y diagram, mae'r continwwm uchod yn cydnabod pob un o'r prif gymwyseddau iaith y mae Tavakoli a Jones (2018) yn eu nodi fel bod yn allweddol i ddod yn ddefnyddiwr iaith llwyddiannus, gan gynnwys "cymhwysedd rhyngweithredol". Gan ystyried y continwwm iaith fel cyfres o gontinwa cysylltiedig, gellir creu darlun cyfannol o broffil ieithyddol y dysgwyr yn yr iaith darged; continwwm iaith lle nad oes yr un cymhwysedd iaith yn bwysicach na'r llall.

Yn un pegwn y continwwm, ceir dysgwyr iaith newydd sydd heb fawr ddim o gymhwysedd iaith yn yr iaith darged dan sylw. Yn y pegwn arall, ceir defnyddwyr iaith ffwythiannol, sydd â gallu addas i'r oedran i ddefnyddio'r iaith darged yn ystyrion ac yn llwyddiannus mewn amryw o gyd-destunau cyfathrebol. I'r un perwyl â'r cysyniad o "ddwyieithrwydd cytbwys", mae'r dehongliad hwn yn awgrymu bod sicrhau cydbwysedd rhwng y gwahanol gymwyseddau yn ddamcaniaethol bosibl, os nad yn fanteisiol i'r dysgwr. Serch hynny, rhaid cydnabod y bydd y rhan fwyaf o ddysgwyr yn datblygu'r cymwyseddau hyn i wahanol raddau, gyda rhai cymwyseddau'n cael eu datblygu'n gyflymach nac eraill, gan ddibynnu ar yr amodau dysgu a nodweddion y dysgwyr eu hunain (Lightbown & Spada, 2013). Rhaid hefyd gydnabod y gall cynnydd dysgwyr yn y gwahanol gymwyseddau iaith hyn symud yn ôl ac ymlaen rhwng y ddau begwn, gan arddangos natur gyfnewidiol continwwm. Bydd siâp y continwwm felly'n amrywio o ddysgwr i ddysgwr, gan fod pob taith ieithyddol yn unigryw.

Mantais dychmygu'r continwwm yn y modd hwn yw ei bod yn rhoi prwpas ystyrion i'r cysyniad o gontinwwm, a bod modd i athrawon ei gymhwyso wrth fapio dilyniant ieithyddol eu dysgwyr yn erbyn Disgrifiadau Dysgu'r Maes. Gan ddefnyddio'r continwwm hwn i fapio cymwyseddau iaith dysgwyr yn yr iaith darged, gellir cynllunio i sicrhau bod dysgwyr yn gwneud cynnydd priodol yn y cymwyseddau hyn a'u

cefnogi i symud ymhellach tuag at ddod yn ddefnyddwyr iaith ffwythiannol llwyddiannus. O ystyried mor fanwl yw'r Disgrifiadau Dysgu, gallai fframio cynnydd fel hyn fod yn fodd o symleiddio, delweddu, a mapio dilyniant ieithyddol dysgwyr wrth iddynt symud drwy'r Camau Cynnydd.

Cydnabyddir bod i'r dehongliad hwn rai cyfyngiadau. Er enghraifft, dim ond un iaith darged sydd dan sylw yn y continwwm hwn, ac felly byddai'n rhaid ystyried continwwm unigryw ar gyfer pob un o ieithoedd y dysgwr. Gallai dylunio continwwm ieithyddol ar gyfer pob iaith darged hefyd orsymleiddio'r berthynas a'r cysylltiadau cymhleth a geir rhwng ieithoedd gwahanol a gallai hyn, yn ei dro, atgyfnerthu'r datgysylltu sydd eisoes yn bodoli rhwng ieithoedd ar lefel gwricwlaidd. Er mwyn gwireddu ymagwedd wirioneddol amlieithog, ac i symud yn raddol tuag at bolisi o ddwyieithrwydd hyblyg (Blackledge & Creese, 2010; Selleck, 2013), hol-lbwysig felly fyddai ystyried y gwahanol gontinwa hyn mewn perthynas â'i gilydd a chynllunio ar eu cyfer mewn modd priodol.

Clo

Yn y papur hwn, archwiliwyd y cysyniad o gontinwwm iaith. Ar sail yr adolygiad llenyddol, cynigwyd dehongliad newydd, sef continwwm amlgymwyseddau, sy'n anelu at bontio rhwng yr ystyriaethau damcaniaethol ac ymarferol sydd i'r continwwm, a hynny er mwyn gwella ein dealltwriaeth o'r hyn ydyw mewn perthynas â dysgu ac addysgu'r Gymraeg yn y cwricwlwm newydd i Gymru. Cydnabyddir bod angen rhagor o waith ar y cyd ag addysgwyr a llunwyr polisi i ddatblygu'r dehongliad hwn ymhellach er mwyn i'r continwwm gael ei ddefnyddio'n offeryn addysgol pwrpasol i'w ddefnyddio ar lawr y dosbarth. Croesawir y cyfle felly i eraill i herio neu fireinio'r dehongliad a gyflwynir yn y papur hwn. Cydnabyddir hefyd fod nifer o gwestiynau heb eu hateb o hyd a rhaid mynd i'r afael ag ateb y rhain os yw'r continwwm iaith i fod o ddefnydd ystyrion i ysgolion. Ystyrir rhai o'r cwestiynau hyn wrth gloi'r papur.

Tuag at y dyfodol: Cwestiynau i'w harchwilio ymhellach

Un o'r cwestiynau heb ei ateb hyd yn hyn yw: Beth yw'r hyn a olygir gan "siaradwr" mewn perthynas ag addysg a chreu siaradwyr Cymraeg newydd? Ai sicrhau bod pob dysgwr ail iaith yn gadael addysg statudol

yn “ddefnyddiwr iaith ffwythiannol”, neu siaradwr sydd â gallu addas i’r oedran i ddefnyddio’r iaith darged yn ystyrion ac yn llwyddiannus mewn amryw o gyd-destunau cyfathrebol, yw’r uchelgais? Os felly, sut mae cyflawni hyn, o ystyried mor amrywiol yw’r cyfleoedd i ddefnyddio’r Gymraeg o un ardal i’r llall yng Nghymru? Oni bai bod diffiniad cliriach o’r hyn yw “siaradwr” yn y cyswllt hwn, a’r disgwyliadau ieithyddol ar gyfer y dysgwyr hyn erbyn diwedd addysg statudol, ni ellir cynllunio’r continwwm iaith mewn modd ystyrion a phwrpasol (Lovell, 2018).

Unwaith bod y disgwyliadau hyn yn gliriach i ysgolion, bydd modd wedyn rhoi ystyriaeth lawnach i’r cwestiwn nesaf, sef: Sut mae cyffroi ac ysbrydoli dysgwyr y dyfodol i ddysgu ieithoedd a’u hannog i symud ymhellach ar hyd y continwwm iaith? (Lovell & Naylor, 2023). Mae’r cwricwlwm newydd yn gosod uchelgais glir ac yn fan cychwyn pwysig i ysgolion. Serch hynny, oni bai y ceir cyrsiau a chymwysterau Cymraeg sy’n cyd-fynd â’r uchelgais hon ac sy’n diwallu anghenion dysgwyr y tu hwnt i’r ysgol, a bod ysgolion yn medru creu’r amodau optimaidd i ysbrydoli disgyblion i ddatblygu’n ddefnyddwyr iaith annibynnol sydd â mwy o gyfrifoldeb dros eu dysgu iaith eu hunain (Rhys & Smith, 2022), anodd fydd mynd i’r afael â’r broblem barhaus o ddiffyg cymhelliant ymhlith dysgwyr i astudio’r iaith. Os am wireddu uchelgais y cwricwlwm, bydd angen chwalu’r ffiniau artiffisial rhwng pynciau ysgol a chefnogi pob athro i gynllunio a gweithredu ymagwedd wirioneddol gyfrannol sy’n integreiddio’r Gymraeg ym mhob cwr o’r cwricwlwm newydd (Lovell, 2018). Fel y noda Lovell (2018) hefyd, bydd angen ystyried p’un ai y byddai’n fanteisiol maes o law i symud i ffwrdd o TGAU fel brand cymwysterau a graddau A*-U fel mesurydd o gyflawniad iaith, tuag at ddisgrifio’r hyn y mae dysgwyr yn gallu ei gyflawni gydag iaith, er enghraifft, gan fapio cynnydd dysgwyr yn erbyn fframwaith safonol fel fframwaith Cyfeirio Cyffredin Ewrop ar gyfer Ieithoedd (CEFR).

Mae’n bosibl fod modd dysgu gwersi o sectorau addysg eraill, fel Cymraeg i Oedolion, sydd eisoes yn mapio cymwysterau yn erbyn CEFR. Serch hynny, dylid cadw mewn cof nad ar gyfer mesur cyrhaeddiad dysgwyr Cymraeg 16 oed ac is y cafodd CEFR ei ddyfeisio yn wreiddiol a rhaid felly archwilio ymhellach i ba raddau y gallai CEFR fod yn sylfaen ar gyfer dylunio fframwaith asesu unigryw ar gyfer dysgwyr mewn addysg statudol.

Ond o ystyried bod prinder athrawon Cymraeg a chyfrwng Cymraeg, sut mae paratoi’r gweithlu addysg ar gyfer y newid hwn? Crisiala Rhys a

Smith (2022) mor bwysig yw darparu hyfforddiant o safon i athrawon ar gyfer cyflawni nodau *Cymraeg 2050*:

Without investing in training for teachers, there is no hope of developing a population that might want to consider joining the teaching workforce as a second language teacher themselves, and without any increase in WaSL teachers, Welsh Government goals will never amount to anything. (Rhys & Smith, 2022, t. 24)

Croesawir ymrwymiad *Cynllun y gweithlu Cymraeg mewn addysg* (LIC, 2022b) i fynd i'r afael â sicrhau cyflenwad digonol o athrawon Cymraeg a chyfrwng Cymraeg yn y hirdymor. Ond fel y mae'r cynllun ei hun yn ei gydnabod, mae nifer yr athrawon ar hyn o bryd yn brin o'r targedau a osodwyd yn *Cymraeg 2050*. Yn ôl y dadansoddiad data diweddaraf, mae prinder o 229 (7%) o athrawon cynradd cyfrwng Cymraeg a 405 (14%) o athrawon uwchradd sy'n addysgu'r Gymraeg fel pwnc neu drwy gyfrwng y Gymraeg (LIC, 2022c, t. 5) o gymharu â'r targedau a osodwyd ar gyfer 2021. Oherwydd y prinder hwn, bydd angen 1,029 yn rhagor o athrawon yn y sector cynradd a 509 yn rhagor o athrawon yn y sector uwchradd er mwyn bodloni'r targedau a osodwyd ar gyfer 2031. Mae'n amlwg fod hyfforddi athrawon y dyfodol yn parhau i fod yn destun pryder, a hynny ers rhai blynnyddoedd bellach (Comisiynydd y Gymraeg, 2022). Bydd llwyddiant cyflwyno'r continwmm ynghyd ag ymagwedd gyfannol at ddysgu'r Gymraeg yn ddibynnol i raddau helaeth ar fynd i'r afael â'r broblem barhaus hon, a hynny ar frys.

Diolchiadau

Seiliwyd y papur hwn ar waith doethurol yr awdur a gwblhawyd yn 2018. Noddwyd yr ymchwil hwn gan Ymddiriedolaeth James Pantyfedwen a Chanolfan Hyfforddiant Doethurol yr Ieithoedd Celtaidd (AHRC).

Cyfeiriadau

- Aitchison, J.W., & Carter, H. (2000). Yr iaith Gymraeg 1921-1991: Persbectif geoiethyddol. Yn G.H. Jenkins & M.A. Williams (Gol.), *'Eu hiaith a gadwant'? Y Gymraeg yn yr ugeinfed ganrif*, tt. 27-106. Caerdydd: Gwasg Prifysgol Cymru.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5^{ed} arg.). Clevedon: Multilingual Matters.

- Baker, C. & Jones, M. P. (2000). Welsh language education: A strategy for revitalization. Yn C. H. Williams (Gol.), *Language revitalization: Policy and planning*, tt. 116 – 137. Caerdydd: Gwasg Prifysgol Cymru.
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Washington, D.C.: Georgetown University Press
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2011). Focus on multilingualism: A study of trilingual writing. *The Modern Language Journal*, 95(3), 356–69. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01206.x>
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2015). Towards a holistic approach in the study of multilingual education. Yn J. Cenoz & D. Gorter (Gol.), *Multilingual Education: Between Language Learning and Translanguaging*, tt. 1-15.
- Cook, V. J. (1991). The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. *Second Language Research*, 7, 2, 103-117
- Cook, V. J. (1992). Evidence for multi-competence. *Language Learning*, 42, 4, 557-591.
- Cook, V. J. (1997). Monolingual bias in second language acquisition research. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 34, 35-50.
- Cook, V. J. (Gol.) (2003). *Effects of the second language on the first*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cook, V. J., & Wei, L. (Gol.). (2016). *The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-Competence* (Cambridge Handbooks in Language and Linguistics). Caergrawnt: Gwasg Prifysgol Caergrawnt. doi:10.1017/CBO9781107425965
- Comisiynydd y Gymraeg. (2020). *Y Gymraeg a'r gweithlu addysg statudol yng Nghymru*. Nodyn briffio. Caerdydd. <https://www.comisiynyddygyymraeg.cymru/media/bpjjarp0/y-gymraeg-ar-gweithlu-addysg-statudol-yng-nghymru.pdf>
- Davies, S. (2013). *Un iaith i bawb: Adolygiad o Gymraeg ail iaith yng Nghyfnodau Allweddol 3 a 4*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru. <https://llyw.cymru/sites/default/files/publications/2018-02/adolygiad-o-gymraeg-ail-iaith-yng-nghyfnodau-allweddol-3-a-4.pdf>
- Donaldson, G. (2015). *Dyfodol llwyddiannus: Adolygiad annibynnol o'r cwricwlwm a'r trefniadau asesu yng Nghymru*. <https://gweddiill.gov.wales/docs/dcells/publications/150225-successful-futures-cy.pdf>
- Dörnyei, Z., & Maldarey, A. (1997). Group dynamics and foreign language teaching. *System*, 25 (1), 65-81. doi: 10.1016/S0346-251X(96)00061-9
- Estyn. (2019). *Adroddiad blynyddol Prif Arolygydd Ei Mawrhydi dros addysg a hyfforddiant yng Nghymru 2017-2018*. <https://www.estyn.llyw.cymru/annual-report-her-majestys-chief-inspector-education-and-training/archif-adroddiadau-blynyddol>
- Estyn. (2020). *Adroddiad blynyddol Prif Arolygydd Ei Mawrhydi dros addysg a hyfforddiant yng Nghymru 2019-2020*. Gw. <https://www.estyn.llyw.cymru/adroddiad-blynyddol/2019-2020>

- Evas, J., Morris, J. & Whitmarsh, L. (2017). Ymchwil i'r amodau sydd yn dylanwadu ar drosglwyddo'r Gymraeg a'i defnydd mewn teuluoedd. Caerdydd: Llywodraeth Cymru. <https://llyw.cymru/sites/default/files/statistics-and-research/2018-12/170612-welsh-language-transmission-use-in-families-cy.pdf>
- Fishman, J.A. (1970). Bilingual Education in Sociolinguistic Perspective. Papur a gyflwynwyd yn *The Fourth Annual TESOL Convention*. San Francisco, California. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED040404.pdf>
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- García, O. (2010). Bilingualism in Education in the Multilingual Apple: The Future of the Past, *Journal of Multilingual Education Research*, 1 (5). 13 – 34. <http://fordham.bepress.com/jmer/vol1/iss1/5>
- Grosjean, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6(6). 467-477. doi: 10.1080/01434632.1985.9994221.
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person, *Brain and Language* 36. 3 – 15.
- Grosjean, F. (1997). Processing mixed language: Issues, findings and models. Yn A. M. B. de Groot & J. F. Kroll (Gol.), *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives* (tt. 225-254). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Grosjean, F. (1998). Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues, *Bilingualism: Language and Cognition* (1). 131 – 49.
- Grosjean, F. (2001). The bilingual's language modes. Yn J. Nicol (Gol.), *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*, tt. 1 – 22. Rhydychen: Blackwell.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Rhydychen: Gwasg Prifysgol Rhydychen. <http://www.ebrary.com>
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Massachusetts: Gwasg Prifysgol Harvard. <http://www.ebrary.com>
- Gruffudd, H. (2000). Planning for the use of Welsh by young people. Yn C. H. Williams (Gol.), *Language Revitalization Policy and Planning*, tt. 173-207. Caerdydd: Gwasg Prifysgol Cymru.
- Hall, J. K., Cheng, A., & Carlson, M. T. (2006). Reconceptualizing multicompetence as a theory of language knowledge. *Applied Linguistics* 27 (2), 220 – 240. doi: 10.1093/applin/aml013
- Herdina, D. P., & Jessner, D. U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. <https://ebookcentral.proquest.com>
- Hodges, Rh., Prys, C., Orrell, A., Williams, S. & Williams, E. (2015) *Defnyddio'r Gymraeg yn y gymuned*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru. <https://llyw.cymru/sites/default/files/statistics-and-research/2019-01/defnyddio'r-gymuned-astudiaeth-ymchwil.pdf>
- Hoffmann, C. (1991). *An introduction to bilingualism*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

- Hornberger, N. (1989). Continua of biliteracy. *Review of Educational Research*, 59 (3), 271–296. doi: 10.3102/00346543059003271
- Hornberger, N. (Gol.). (2003). *Continua of biliteracy: An ecological framework for educational policy, research and practice in multilingual settings*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Jenkins, G.H. & Williams, M.A. (2000), Hynt yr iaith Gymraeg 1900–2000: Rhagymadrodd. Yn G.H. Jenkins & M.A. Williams (Gol.), ‘*Eu hiaith a gadwant?*’ Y *Gymraeg yn yr ugeinfed ganrif*, tt. 1–26. Caerdydd: Gwasg Prifysgol Cymru.
- Jones, B. (2010). ‘Amrywiaeth caleidosgopig’: Addysg ddwyieithog yng Nghymru heddiw. *Gwerddon, Rhifyn 5 (Ionawr 2010)*, 9–26. http://www.gwerddon.cymru/en/media/main/gwerddon/rhifynnau/erthyglau/Rhifyn5_e1.pdf
- Jones, C. (2015). *Llythyr at Gymdeithas yr Iaith Gymraeg*, 4 Rhagfyr. https://cymdeithas.cymru/sites/default/files/PW%20Llythyr%20Cymdeithas%20yr%20Iaith%20Rhagfyr%202015_0.pdf
- Lewis, W. G. (2010a). *Raising standards in Welsh second language at ages 5-16: Project B*. Tystiolaeth ysgrifenedig a ddarparwyd i Gynulliad Cenedlaethol Cymru. http://www.assembly.wales/NAFW%20Documents/paper_3_-_dr_w_gwyn_lewis.pdf%20-%2020092010/paper_3_-_dr_w_gwyn_lewis-English.pdf#search=W%20Gwyn%20Lewis
- Lovell, A. (2018). *Cau'r bwlch rhwng polisi ac arfer mewn perthynas â Chymraeg Ail Iaith*. *Astudiaeth ar sut orau y gellir cefnogi cyflwyno'r Gymraeg fel ail iaith yn llwyddiannus yng nghyd-destun ysgolion uwchradd cyfrwng Saesneg*. Traethawd Ph.D. Prifysgol Abertawe: Abertawe. <https://cronfa.swan.ac.uk/Record/cronfa50742>
- Lovell, A. & Naylor, A. (2023). Pennod 9 Addysg. Yn Naylor, A., Roberts, Ll. P. & Evans, D. F. (Goln), *Beth yw'r Gymraeg?*, tt. 175–94. Caerdydd: Gwasg Prifysgol Cymru.
- Llywodraeth Cymru. (2017a). *Cymraeg 2050: Miliwn o siaradwyr*. <http://gov.wales/topics/welshlanguage/welsh-language-strategy-and-policies/cymraeg-2050-welsh-language-strategy/?skip=1&lang=cy>.
- Llywodraeth Cymru. (2017b). *Y Gymraeg mewn addysg: Cynllun gweithredu 2017–2021*. <http://gov.wales/docs/dcells/publications/171212-welsh-in-education-action-plan-2017-21-cy.pdf>.
- Llywodraeth Cymru. (2019a). *Cwricwlwm Drafft i Gymru 2022: Canllaw i Gwricwlwm i Gymru 2022*. Caerdydd. <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/hwb-live-storage/83/63/1e/da/ae534a18a9bec8c2a8a5be83/canllaw-i-gwricwlwm-i-gymru-2022.pdf>
- Llywodraeth Cymru. (2019b). *Cwricwlwm Drafft i Gymru 2022: Ieithoedd, Llythrennedd a Chyfathrebu*. Caerdydd. <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/hwb-live-storage/df/28/8c/ab/27e745a2bba2108191795d16/canllawiau-statudol-drafft-ieithoedd-llythrennedd-a-chyfathrebu.pdf>

- Llywodraeth Cymru. (2019c). *Dysgwyr i gael profiad ieithoedd newydd yn iau*. Datganiadi'rwasg. <https://llyw.cymru/dysgwyr-i-gael-profiad-ieithoedd-newydd-yn-iau-kirsty-williams>
- Llywodraeth Cymru. (2020a). *Canllawiau Cwricwlwm i Gymru 2022*. Caerdydd. <https://hwb.gov.wales/api/storage/b0e91f7c-0050-47b6-9b23-0273d39df9f3/canllawiau-cwricwlwm-i-gymru-070220.pdf>
- Llywodraeth Cymru. (2020b). *Catgoreiddio ysgolion yn ôl y ddarpariaeth cyfrwng Cymraeg*. Dogfen ymgynghori. Caerdydd. <https://llyw.cymru/sites/default/files/consultations/2020-12/dogfen-ymgynghori-catgoreiddio-ysgolion-yn-ol-y-ddarpariaeth-cyfrwng-cymraeg.pdf>
- Llywodraeth Cymru. (2021, Gorffennaf 6). *Rhagor o gymorth i furw ymlaen â diwygio'r cwricwlwm*. <https://llyw.cymru/rhagor-o-gymorth-i-fwrw-ymlaen-diwygior-cwricwlwm>
- Llywodraeth Cymru. (2021a). *Canllawiau ar gategoreiddio ysgolion yn ôl y ddarpariaeth cyfrwng Cymraeg*. Caerdydd. <https://llyw.cymru/sites/default/files/publications/2021-12/canllawiau-ar-gategoreiddio-ysgolion-yn-ol-y-ddarpariaeth-cyfrwng-cymraeg.pdf>
- Llywodraeth Cymru. (2021b). *Cymraeg 2050: Ein cynllun ar gyfer 2021 i 2026*. Caerdydd. <https://llyw.cymru/cymraeg-2050-ein-cynllun-ar-gyfer-2021-i-2026>
- Llywodraeth Cymru. (2021c). *Polisi cenedlaethol ar drosglwyddo'r Gymraeg a'i defnydd mewn teuluoedd*. Caerdydd. <https://llyw.cymru/sites/default/files/publications/2021-01/polisi-cenedlaethol-ar-drosglwyddor-gymraeg-ai-defnydd-mewn-teuluoedd.pdf>
- Llywodraeth Cymru. (2022a). *Fframwaith Cymraeg: Fframwaith anstatudol Cwricwlwm i Gymru i gefnogi dysgu ac addysgu Cymraeg mewn ysgolion, lleoliadau a ffrydiau cyfrwng Saesneg*. Dogfen ymgynghori. Caerdydd. <https://llyw.cymru/sites/default/files/consultations/2022-02/fframwaith-drafft-ar-gyfer-y-gymraeg-mewn-addysg-cyfrwng-saesneg-dogfen-ymgynghori.pdf>
- Llywodraeth Cymru. (2022b). *Cynllun y gweithlu Cymraeg mewn addysg*. Caerdydd. <https://llyw.cymru/sites/default/files/publications/2022-05/cynllun-y-gweithlu-cymraeg-mewn-addysg.pdf>
- Llywodraeth Cymru. (2022c). *Cynllun y gweithlu Cymraeg mewn addysg: Dadansoddiad data*. Caerdydd. <https://llyw.cymru/sites/default/files/publications/2022-05/cynllun-y-gweithlu-cymraeg-mewn-addysg-dadansoddiad-data.pdf>
- Llywodraeth Cymru. (2022ch). *Y Gymraeg yng Nghymru (Cyfrifiad 2021)*. Ystadegau ac Ymchwil. <https://www.llyw.cymru/y-gymraeg-yng-nghymru-cyfrifiad-2021-html#section-111193>
- Roberts, G.W. (2010). *Cyflwyniad i Bwyllgor Adrodd ar Ddwyieithrwydd LICC*. Tystiolaeth ysgrifenedig a ddarparwyd i Gynulliad Cenedlaethol Cymru. https://senedd.cymru/NAfW%20Documents/paper_1_-_gareth_wyn_roberts-e.pdf%20-%202002092010/paper_1_-_gareth_wyn_roberts-e-Cymraeg.pdf

- Romaine, S. (1995). *Bilingualism* (2nd arg.). Rhydychen: Blackwell Publishers.
- Rhys, M. & Smith, K. (2022). 'Everything we do revolves around the exam': What are secondary school students' perceptions and experiences of learning Welsh as second language in Wales?, *Wales Journal of Education*, 24 (1). doi: 10.16922/wje.24.1.1.
- StatsCymru. (2021). Ysgolion yn ôl awdurdod lleol, rhanbarth a math o gyfrwng Cymraeg. <https://statscymru.llyw.cymru/Catalogue/Education-and-Skills/Schools-and-Teachers/Schools-Census/Pupil-Level-Annual-School-Census/Welsh-Language/Schools-by-LocalAuthorityRegion-WelshMediumType>
- Tavakoli, P. & Jones, R. (2018). *Trosolwg o ymagweddau at gaffael ail iaith ac arferion addysgol*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru. Rhif adroddiad 12/2018. <https://llyw.cymru/sites/default/files/statistics-and-research/2019-06/180228-overview-approaches-second-language-acquisition-instructional-practices-cy.pdf>
- Thomas, E. M. & Webb-Davies, P. (2017). *Agweddau ar Ddwyieithrwydd*. Caerfyrddin: Y Coleg Cymraeg Cenedlaethol.
- Valdés, G. (2003). *Expanding definitions of giftedness: The case of young interpreters from immigrant communities*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Y Pwyllgor Diwylliant, y Gymraeg a Chyfathrebu. (2017). *Gwireddu'r uchelgais: Ymchwiliad i strategaeth Gymraeg newydd Llywodraeth Cymru*. Cynulliad Cenedlaethol Cymru. <http://www.assembly.wales/cy/bus-home/committees/Pages/Committee-Profile.aspx?cid=445>.