

*'Mae popeth yn troi o amgylch yr arholiad':  
Beth yw canfyddiadau a phrofiadau myfyrwyr  
ysgolion uwchradd o ddysgu Cymraeg fel  
ail iaith yng Nghymru?*

DR MIRAIN RHYS A DR KEVIN SMITH  
*Prifysgol Metropolitan Caerdydd a Phrifysgol Caerdydd*

CRYNODEB ACADEMAIDD

Yn 2017, cyflwynodd Llywodraeth Cymru *Cymraeg 2 050*, strategaeth uchelgeisiol i gynyddu nifer y siaradwyr Cymraeg yng Nghymru (Llywodraeth Cymru, 2017). Mae system addysg Cymru yn nodwedd hanfodol bwysig o'r strategaeth hon. Yn 2013, nododd adolygiad o addysgu Cymraeg yng Nghyfnodau Allweddol 3 a 4 (Davies, 2013) fylchau sylweddol yn y gwaith o baratoi a hyfforddi athrawon i addysgu Cymraeg fel Ail Iaith, ethos Cymraeg gwael mewn llawer o ysgolion, a diffyg cyffredinol o ran adnoddau i gefnogi addysgu'r Gymraeg. Roedd yr argymhellion yn cynnwys sawl dimensiwn gan gynnwys cynnwys y cwricwlwm, ymarfer addysgegol, ac asesu, hyfforddiant a c adnoddau athrawon. Gyda dyfodiad fframwaith cwricwlaidd cenedlaethol newydd (Llywodraeth Cymru, 2015), mae'r astudiaeth hon yn adeiladu ar adolygiad Davies (2013) ac yn rhoi manylion digynsail am ganfyddiadau myfyrwyr o addysgu Cymraeg. Dadansoddwyd data a gynhyrchwyd drwy grwpiau ffocws gyda myfyrwyr gan ystyried damcaniaeth dymameg gr?p Dörnyei, gan roi beirniadaeth ddeifiol o'r nodau ar gyfer addysgu Cymraeg, ymarfer addysgeg athrawon, a'r hyn y mae myfyrwyr yn awgrymu ei fod yn ddiffyg cysylltiad cyffredinol rhwng addysgu Cymraeg a'r defnydd o'r iaith yn eu bywydau bob dydd.

## CRYNODEB YMARFEROL

Nod Llywodraeth Cymru yw cynyddu nifer y siaradwyr Cymraeg i filiwn erbyn 2050 ac mae system addysg Cymru'n nodwedd allweddol o'u strategaeth. Mae'r erthygl hon yn rhoi cipolwg ar brofiadau plant ysgol uwchradd yng Nghymru sy'n dysgu Cymraeg fel ail iaith. Edrychodd yr astudiaeth yn fanylach ar addysgu Cymraeg fel ail iaith, yn ogystal â barn myfyrwyr ar y gwersi, a'r iaith ei hun. Amlygodd data grwpiau ffocws fod myfyrwyr yn teimlo bod diffyg cysylltiad rhwng y gwersi Cymraeg yr oeddent yn eu cael yn yr ysgol a'u profiad o'r Gymraeg mewn bywyd bob dydd. Gyda chwricwlwm newydd yn cael ei ddatblygu ar hyn o bryd, mae'r gwaith ymchwil hwn yn rhoi cipolwg ar ganfyddiadau myfyrwyr cyfredol.

**Geiriau allweddol:** Ieithoedd lleiafrifol, addysg ddwyieithog, Cymru, Cynnal iaith, Adfywio iaith

---

### *Cyflwyniad*

Yn 2017, rhyddhaodd Llywodraeth Cymru'r strategaeth cyfrwng Cymraeg bresennol: *Cymraeg 2050*, gyda'r nod o sicrhau miliwn o siaradwyr Cymraeg erbyn 2050. Mae'r ddogfennaeth yn nodi y bydd 70% o fyfyrwyr mewn ysgolion cyfrwng Saesneg yn gadael addysg orfodol yn rhugl yn y Gymraeg erbyn 2050 (Llywodraeth Cymru, 2017; Duggan a Thomas, 2017). Mae'r 20 mlynedd diwethaf wedi gweld cynnydd cyson yn y galw am addysg cyfrwng Cymraeg, yn enwedig yn y blynyddoedd cynnar (Lewis, 2008). Fodd bynnag, mae addysgu Cymraeg fel Ail Iaith (CfAI) yn parhau i wynebu heriau sylweddol (Estyn, 2018; Lewis, 2016). Mae diffyg adnoddau, sylw, cymhwysedd staff, a sgiliau wedi arwain at ddirywiad difrifol yn nifer y myfyrwyr sy'n cael eu cyflwyno i'w hasesu (Lewis, 2010). Yn ôl Llywodraeth Cymru, nod addysgu CfAI yw sicrhau bod pob plentyn sy'n cael ei addysgu drwy system ysgolion y wladwriaeth yng Nghymru yn datblygu fel dinasyddion dwyieithog (Llywodraeth Cymru, 2012; 2003). Fodd bynnag, mae arferion addysgu ac asesu, ynghyd â chyfundrefn cymwysterau gaeth (Davies, 2013) a dulliau nad ydynt wedi'u lleoli'n benodol o fewn dulliau addysgu dwyieithog, yn tanseilio effeithiolrwydd y weledigaeth hon.

Fel y dengys yr astudiaeth hon, gall dulliau addysgegol ar gyfer addysgu Cymraeg fod yn rhyfeddol o annatblygedig a di-fflach. Os yw nodau *Cymraeg 2050* am gael eu gwireddu, yna mae angen tystiolaeth ymchwil o ansawdd uchel i lywio a hysbysu polisi cenedlaethol. Mae'r astudiaeth hon yn darparu tystiolaeth hollbwysig sy'n manylu ar y mecanweithiau anef-feithiol gan mwyaf ym maes addysgu CfAI a'i anallu i gefnogi datblygiad Cymru ddwyieithog lle mae mwy o bobl yn gallu siarad Cymraeg.

Nododd cyfrifiad 2011 ostyngiad yng nghanran y bobl â rhywfaint o allu yn y Gymraeg (darllen, ysgrifennu a siarad) o 21% yn 2001 i 19% yn 2011. Roedd nifer y bobl ifanc 16–19 oed a nododd eu bod yn gallu siarad Cymraeg yn 2011 yn 27% (i lawr 0.6% o gyfrifiad 2001) a'r unig garfan o grwpiau oedran a ddangosodd gynydd mewn siaradwyr ers 2001 oedd plant 3–4 oed (a gynyddodd o 18.8% yn 2001 i 23.3% yn 2011) (SYG, 2012). Roedd y newidiadau hyn ymhlith llawer o ffactorau a arweiniodd at y strategaeth iaith Gymraeg bresennol ac maent yn adlewyrchu hanes anodd o ddatblygu polisi sy'n hyrwyddo defnydd o'r Gymraeg a dwyieithrwydd cenedlaethol.

Gwelodd Mesur y Gymraeg (Cymru) (2011) ddeddfwriaeth bellach ar gyfer defnyddio'r Gymraeg a gwasanaethau Cymraeg, gan gynnwys creu comisiynydd y Gymraeg. Nod y mesurau hyn oedd darparu gwasanaethau sector cyhoeddus drwy gyfrwng y Gymraeg fel y gallai'r rhai sy'n gallu siarad yr iaith ei defnyddio yn eu bywydau bob dydd. Mae *Cymraeg 2050* yn ymestyn y nod hwn drwy roi pwyslais ar gynyddu nifer y siaradwyr Cymraeg, cynyddu'r defnydd o'r Gymraeg, a chreu amodau ffafriol i'r iaith ffynnu (Llywodraeth Cymru, 2017; Duggan a Thomas, 2017).

Mae 171,277 o fyfyrwyr mewn addysg uwchradd ledled Cymru gyda 76% ohonynt yn dysgu CfAI drwy gyfrwng y Saesneg (StatsCymru, 2019). Mae'r rhan fwyaf o blant yng Nghymru yn dysgu CfAI mewn ysgolion cyfrwng Saesneg a hyd yn oed mewn addysg cyfrwng Cymraeg, mae'r rhan fwyaf o fyfyrwyr sy'n dysgu drwy gyfrwng y Gymraeg yn dod o gartrefi di-Gymraeg (StatsCymru, 2019). Felly, mae sicrhau dull llwyddiannus ac apelgar o drosglwyddo iaith yn fater allweddol ar gyfer addysgu CfAI a darparu addysg drwy'r iaith leiafrifol (Jones a Martin-Jones, 2004; Lewis, 2008; Jones et al., 2009).

Mae system addysg Cymru yn gorbwysleisio asesu, ac mae hynny'n cael effaith ar addysgeg (Sinnema, Nieveen a Priestley, 2020). Mae CfAI yn enghraifft wych o effaith asesu ar ddatblygiad iaith myfyrwyr, fel y nodwyd yn y gostyngiad yng nghanran y myfyrwyr a gofrestrwyd ar gyfer y cymhwyster TGAU 'cwrs hir' (Davies, 2013). Er bod y Gymraeg yn bwnc

gorfodol i fyfyrwyr yn yr ysgol, nid yw'n ofynnol i fyfyrwyr ddewis y Gymraeg fel opsiwn TGAU (Cynulliad Cenedlaethol Cymru, 2016). Fodd bynnag, ceir asesiadau gorfodol yng nghyfnodau allweddol 2,3 a 4 (Lewis, 2010). Ailddatblygwyd cynnwys y pwnc yn 2009 gan Gyd-bwyllgor Addysg Cymru (CBAC) ac fe'i hailddatblygwyd eto ar gyfer dechrau'r flwyddyn academiaidd newydd yn 2017, gyda'r set gyntaf o asesiadau newydd yn 2019. Yn ôl CBAC, mae'r cymhwyster TGAU newydd ar gyfer CfAI yn adlewyrchu argymhellion adolygiad Davies (2013) i ddarparu continwwm iaith gyda phwyslais clir ar sgiliau llafar (CBAC, 2019).

Yn ei dogfennaeth bolisi yn 2010 ar addysgu CfAI, tynnodd Llywodraeth Cymru sylw at ymrwymiad parhaus i ddatblygu adnoddau addysgu a dysgu. Fodd bynnag, nid oes hyfforddiant penodol ar gyfer athrawon CfAI mewn ysgolion uwchradd. Ymdrinnir ag agweddau ar rai dulliau addysgu unigryw drwy hyfforddiant cychwynol athrawon (HCA) ar gyfer athrawon mewn ysgolion cyfrwng Saesneg (Cynulliad Cenedlaethol Cymru, 2010) a darperir canllawiau a hyfforddiant pellach ar gyflwyno'r cwricwlwm drwy gyrsiau Datblygiad Proffesiynol Parhaus (DPP) (CBAC, 2019), ond nid oes DPP ar ddulliau addysgu ail iaith.

Mae Estyn (arolygiaeth addysg a hyfforddiant Cymru) yn ystyried a yw '... disgyblion yn hyderus ac yn gymwys yn defnyddio'r Gymraeg mewn ystod o sefyllfaoedd y tu allan i'w gwersi Cymraeg' (Estyn, 2017; t. 4). Mae Estyn wedi nodi bod safonau addysgu CfAI presennol yn anfodhaol, gan ddweud bod 'safonau mewn Cymraeg fel ail iaith yn waeth na safonau mewn unrhyw bwnc Cwricwlwm Cenedlaethol arall' (Estyn, 2004, t. 3). Mae'r canfyddiadau hyn yn seiliedig ar y gostyngiad yng nghanran y myfyrwyr sy'n ennill A\*-C neu'n cael eu cofrestru ar gyfer y cymhwyster TGAU Cymraeg ail iaith hyd yn oed (Lewis, 2010). Mae diffyg athrawon arbenigol hefyd gyda thystiolaeth yn awgrymu bod athrawon CfAI yn arbenigwyr mewn pynciau eraill fel arfer, a bod eu hamser addysgu sy'n weddill yn cael ei ddyrannu i bynciau eraill nad ydynt yn bynciau craidd (Cynulliad Cenedlaethol Cymru, 2010).

Datgelodd yr adroddiad 'Un iaith i bawb' (Davies, 2013) lawer o anawsterau sy'n wynebu llunwyr polisi ac athrawon wrth ddarparu addysg CfAI o ansawdd uchel i fyfyrwyr. Roedd cyflwyno *Cymraeg 2050* a'r penderfyniad i ddatblygu cwricwlwm cenedlaethol newydd yn seiliedig ar dystiolaeth a gyflwynwyd yn adroddiad *Dyfodol Llwyddiannus* (Llywodraeth Cymru, 2015) wedi gwaethygu'r heriau sy'n wynebu addysg CfAI (Lewis, 2016). Caiff y cwricwlwm newydd i Gymru ei arwain gan bedwar 'diben' a'i drefnu drwy chwe 'maes dysgu a phrofiad' (MDPh); Celfyddydau

mynegiannol, Iechyd a lles, Dyniaethau, Ieithoedd, llythrennedd a chyfathrebu, Mathemateg a rhifedd, a Gwyddoniaeth a thechnoleg. Mae trafodaeth ar y dibenion hyn a'r meysydd dysgu hyn y tu hwnt i gwmpas y papur hwn, ond mae'n bwysig nodi eu bod yn gategorïau trefniadol heb ffiniau cadarn fel rhan o fframwaith cwricwlwm integredig. Mewn geiriau eraill, mae cynnwys a nodau cwricwlaidd wedi'u trefnu'n gyfadrannau eang o sgiliau, profiadau a gwybodaeth yn hytrach na grwpiau pwnc ar wahân.

Mae addysgu Cymraeg yn dod o dan y maes 'ieithoedd, llythrennedd a chyfathrebu' yn bennaf, ond nid yw wedi'i gyfyngu i'r maes hwnnw, gan ddarparu dull hyblyg, integredig a sefydledig o ddysgu Cymraeg a all gefnogi addysgu Cymraeg y tu allan i wersi Cymraeg o bosibl (Davies 2013).

Mae'r fframwaith cwricwlwm newydd yn gwyro'n ddramatig oddi wrth dechnegau hyfforddi presennol ac ystyriaethau addysgegol o'r ffordd y mae myfyrwyr yn dysgu ieithoedd, gan gynnwys y Gymraeg. Yr un mor bwysig, mae'r newid cwricwlaidd o bynciau ar wahân i ddull integredig yn amlygu'r angen am hyfforddiant ac adnoddau o ansawdd uchel sydd eu hangen i addysgu'r Gymraeg o fewn fframwaith y cwricwlwm newydd. Bellach mae'n rhaid i athrawon a gweithwyr cwricwlwm eraill ystyried sut y byddant yn trosglwyddo o gwricwlwm hen ffasiwn sydd wedi'i ragnodi'n ormodol i ddull newydd, hyblyg a llai cyfarwyddol o addysgu Cymraeg sy'n fuddiol, yn hytrach nag yn anfanteisiol, i'w myfyrwyr (Fitzpatrick et al., 2018; Power a Taylor, 2020; Newton 2020).

### *Caffael ail iaith*

Mae llawer o blant o gefndiroedd ieithoedd lleiafrifol yn dysgu Saesneg fel ail iaith sy'n eu galluogi i integreiddio i gymdeithas brif ffrwd (Baker, 2011). Fodd bynnag, yn ddiweddar, mae llawer o blant o gefndiroedd ieithoedd mwyafrifol yn cael eu trochi mewn ail iaith a allai fod â chysylltiad â'u treftadaeth, y wlad lle maent yn preswyllo, neu iaith eu cartref (Baker, 2011; Garcia, 2009).

Mae dysgu ail iaith yn seiliedig ar lu o ffactorau sy'n effeithio ar lwyddiant unigolion (ar gyfer adolygiad cynhwysfawr, gweler Cook, 2003), ond yn gyffredinol, mae llwyddiant myfyrwyr yn dibynnu ar faint o gyswllt a gânt â'r iaith y maent yn ei hastudio. Yn anffodus, mae hyn yn tueddu i ddirywio wrth iddynt symud drwy fywyd (Lightbrown a Spada, 2013; Garcia, 2009; Cook, 2016; Hakuta, Bialystok a Wiley, 2003). Felly, gall

cyswllt ag iaith arall yn yr ysgol fod yn fuddiol i lwyddiant ail iaith (Carlson a Meltzoff, 2008; Baker a Hornberger, 2001; Rhys a Thomas, 2013).

Gall iaith gyntaf plentyn helpu i ddatblygu ail iaith, yn enwedig os yw'r iaith gyntaf yn debyg o ran strwythur a chystrawen. Fodd bynnag, gellir trosglwyddo gwallau hefyd o un iaith i'r llall (Lightbrown a Spada, 2013; Cook, 2016). Mae angen amrywiaeth o ddulliau mewnbyn ar gyfer caffael iaith yn llwyddiannus (e.e., darllen, cyfarwyddyd, rhyngweithio â siaradwyr eraill) ac mae'r system addysg yn chwarae rhan hanfodol mewn caffael ail iaith (CAI) yn fyd-eang (Lightbrown a Spada, 2013; Garcia, 2009; Saville-Troike, 1985).

Mae'r broses o ddysgu ail iaith yn newid yn barhaus wrth i'r dysgwr fynd drwy gyfnodau o gydbledhu agweddau newydd gyda'r hyn maent yn ei wybod eisoes. Mae'r agweddau newydd hyn yn aml yn achosi atchweliad ieithyddol, yn hytrach na datblygiad ieithyddol, wrth i'r myfyriwr brosesu ychwanegiadau a gwneud camgymeriadau. Wedi dweud hynny, mae'r rhain yn agweddau arferol ar ddysgu iaith newydd ac, o'u cyfuno ag amrywiaeth o ffactorau eraill, maent yn cyfrannu at ddysgu ail iaith (Lightbrown a Spada, 2013; Bialystok, 2009).

### *Addysg Ddwieithog*

Weithiau mae dod i gysylltiad â'r Gymraeg yn dibynnu'n llwyr ar y system addysg (Lewis, 2010). Mewn ysgolion cyfrwng Saesneg, efallai mai dim ond ychydig oriau'r wythnos o wersi y bydd myfyrwyr yn ei gael ac ni fydd ganddynt lawer o wybodaeth flaenorol am yr iaith (Cynulliad Cenedlaethol Cymru, 2010). Yn anffodus, nid yw dull bwydo fesul dipyn yn cynhyrchu siaradwyr o safon uwch ac mae'n creu rhwystredigaeth ymhlith ei ddysgwyr (Lightbrown a Spada, 2013).

Caiff model y Fasgeg ei ystyried yn llwyddiant yn aml oherwydd bod canran y plant sy'n mynychu addysg cyfrwng Basgeg wedi cynyddu'n aruthrol dros y 30 mlynedd diwethaf (Gardner, 2002; Cenoz, 2008; Baker, 2011; Gorter a Cenoz, 2011). Mae nifer y myfyrwyr sy'n astudio drwy gyfrwng y Sbaeneg ac yn dysgu Basgeg fel ail iaith wedi gostwng, ac mae'r cyfrifoldeb ar y system addysg i ffafrio model D (addysg cyfrwng Basgeg) fel model ar gyfer adfywio'r iaith Fasgeg (Cenoz, 2008; Valades, Etxeberria ac Intxausti, 2014).

Mae'r iaith Wyddeleg yng Ngweriniaeth Iwerddon yn rhan o'r system addysg orfodol hefyd. Fel yng Nghymru, darperir cyfleoedd i astudio

drwy'r iaith leiafrifol, ond mae'r rhan fwyaf o fyfyrwyr yn mynychu addysg cyfrwng Saesneg lle maent yn dysgu Gwyddeleg fel pwnc craidd o 5–18 oed (Mercator, 2008; Kennedy, 2012; Romaine, 2006; Garland, 2008). Fodd bynnag, mae nifer yr oriau a dreulir ar addysgu Gwyddeleg fel ail iaith rhwng 2.5 a 3.5 awr yr wythnos ar hyn o bryd sy'n cael effaith sylweddol ar lefel y cyflawniad mewn ysgolion cynradd cyfrwng Saesneg (Hickey a Stenson, 2016).

### *Cymhelliant a dysgu ail iaith*

Mae tystiolaeth yn awgrymu mai cymhelliant yw'r dangosydd cryfaf o lwyddiant mewn dysgu ail iaith (Baker, 2011; Gardner, 1985; Dörnyei, 2010; Cenoz, 2009). Noda Dörnyei (2009) fod llawer o agweddau'n cyfrannu at gymhelliant fel cysyniad, er enghraifft, agweddau, hunanhyder ieithyddol, a chyswllt â siaradwyr ail iaith. Er gwaethaf yr anawsterau wrth astudio agweddau, mae'n ddealliedig eu bod yn rhan sylfaenol o'r hyn a ddysgir drwy gymdeithasu dynol (Garret et al., 2003; t. 5) ac yn cynnwys tair prif gydran; gwybyddiaeth, effaith ac ymddygiad (Garret et al., 2003). Yn ogystal, mae Dörnyei ac Al-Hoorie (2017) yn damcaniaethu bod tair ffynhonnell o gymhelliant ar gyfer dysgu ail iaith: pwysau cymdeithasol, pwysau mewnlol y dysgwyr, a'r profiad dysgu ei hun.

Cynigia Dörnyei (2009) ddull seiliedig ar yr hunan ar gyfer dysgu ail iaith yn seiliedig ar gysyniadau seicolegol hunanbenderfyniad a gosod nodau. Mae'n ymgorffori syniadau ynghylch yr hunan a'r hunan yn y dyfodol sy'n ymwneud â thair ffynhonnell o gymhelliant ar gyfer dysgu ail iaith: pwysau cymdeithasol a mewnlol a'r profiad dysgu. Mae'r hunan-system ysgogol ail iaith yn dadlau bod gan bob un ohonom hunan delfrydol a hunan a ddylai wneud pethau, neu syniadau am yr hyn y *galle* {61}{63}{62}{64}fod a'r hyn yr *hoffem* {67}{68}fod, ac y gall y {65}{66}syniadau hyn lywio sut y mae unigolyn yn symud o'r presennol i'r dyfodol yn ysgogi ein cymhelliant i ddysgu ail iaith.

Nododd yr arolwg cymhelliant ail iaith mwyaf erioed, a gynhaliwyd dros ugain mlynedd gyda phobl ifanc yn eu harddegau yn Hwngari, mai cymhelliant yw'r agwedd bwysicaf ar ddysgu iaith (Dörnyei et al., 2006). Roedd myfyrwyr yn Hwngari yn cael eu hysgogi gan ddau ffactor cyson; yr amgylchfyd dysgu o'u cwmpas a'u hyder ieithyddol (Dörnyei et al., 2006; t. 143). Mae Dörnyei yn dadlau bod gan ddysgwyr iaith llwyddiannus weledigaeth uwchraddol sy'n eu cadw'n llawn cymhelliant, gan y

gall dysgu iaith fod yn broses ddiflas sy'n cynnwys y gwych a'r gwachul (Dörnyei ac Ushioda, 2009; t. 25).

Mae Dörnyei a'i gydweithwyr yn tynnu sylw at y ffaith bod presenoldeb hollbresennol y Saesneg yn golygu bod unigolion yn datblygu hunaniaeth ddeuddiwylliant ac wedi'u gwreiddio'n rhannol yn eu diwylliannau lleol a byd-eang, a allai effeithio ar gymhelliant unigolyn i barhau i ddysgu ail iaith (Dörnyei et al., 2006). Fodd bynnag, po fwyaf o gyswllt y caiff unigolion â diwylliannau eraill, po fwyaf cadarnhaol yw eu hagweddau tuag at ieithoedd eraill yn eu gwlad gartref (Dörnyei et al., 2006).

### *Agweddau at Iaith*

Yn hanesyddol, mae agweddau unigol tuag at y Gymraeg wedi bod yn gadarnhaol ar y cyfan (Llywodraeth Cymru, 2018). Fodd bynnag, mae cyfraddau uchel o fethiant dysgu iaith yn fyd-eang ynghyd â diffyg ymrwymiad a brwdfrydedd cyffredinol tuag at ddysgu iaith (Dörnyei, 2005; Sallabank, 2013). Gall agweddau tuag at ddwyieithrwydd gael effaith ar gynnal ieithoedd lleiafrifol, e.e., gallai hyfedredd unigolyn mewn ail iaith gael ei lesteirio gan ei deimladau am fod yn ddwyieithog (Gibbons a Ramirez, 2004; Mukhuma, 2005; Sallabank, 2013).

Gellir ffurfio agweddau at iaith pan fydd plentyn mor ifanc â 3–4 oed (Garret et al., 2003; Thomas, Apolloni a Lewis, 2014). Wrth i blant ddatblygu'n bobl ifanc yn eu harddegau, gall eu hagwedd a'u cymhelliant i ddysgu ail iaith newid. Gall myfyrwyr sy'n dysgu ail iaith ennill 'ail ddiwylliant' sy'n gymhelliant i ddysgu'n barhaus yn yr iaith honno (Mukhuba, 2005) ond gall y cyfnod hollbwysig hwn gael effaith enfawr ar agweddau a chymhelliant tuag at barhau i ddysgu ail iaith (Gibbons a Ramirez, 2004).

Gall pobl ifanc ddatblygu agweddau llawer mwy cadarnhaol tuag at yr iaith fwyafrifol drwy ddylanwadau cyfoedion a rhyngweithiadau grŵp (Garret et al., 2003; Siebenhütter, 2020). Nododd Bartram (2006) fod pwysau gan gyfoedion yn chwarae rhan wrth effeithio ar gymhelliant myfyrwyr mewn CAI. Roedd myfyrwyr ysgol uwchradd yn yr Iseldiroedd a oedd yn astudio Almaeneg yn gweld llwyddo yn yr iaith fel rhywbeth amhoblogaidd ac elitaidd er gwaethaf ymdrechion athrawon a rhieni. Mae Garret et al. (2003) yn dadlau bod gan athrawon a myfyrwyr agweddau tebyg tuag at ganfyddiadau o Gymreictod ond roedd ganddynt agweddau gwahanol tuag at yr iaith a'r diwylliant. Maent yn nodi bod hunaniaeth

Gymreig yn parhau i fod yn bwysig iawn i fyfyrwyr er gwaethaf agweddau amrywiol tuag at y Gymraeg (Garret et al., 2003).

Yn amlwg, wrth feddwl am amgylchedd ystafell ddosbarth ail iaith, mae'n bwysig ystyried ffactorau sy'n ymwneud â ffurfio agwedd myfyriwr (Garret et al., 2003; Baker, 2011) e.e., yr athro a'i addysgu, yr amgylchedd dysgu, adnoddau, ond hefyd myfyrwyr eraill, a pha effaith y gallent ei chael ar gymhelliant unigol.

### *Fframwaith Damcaniaethol*

Gall dynameg grŵp, neu nodweddion affeithiol ac ymddygiadol grŵp, gael effaith ar ba mor gynhyrchiol yw dysgu iaith (Dörnyei a Maldarez, 1997). Yn ôl Dörnyei, mae gan gymhelliant lanw a thrai yn dibynnu ar lawer o ffactorau, ac mae sut mae dysgwr yn teimlo am gyflawniadau dysgu yn y gorffennol yn cael effaith sylweddol ar ei agweddau tuag at heriau neu nodau dysgu presennol (Dörnyei ac Al-Hoorie, 2017). Mae trydedd gangen hunan-system ysgogol ail iaith – y profiad dysgu ail iaith, yn dangos pa mor bwysig yw dynameg grŵp ar gyfer llwyddiant mewn ystafell ddosbarth dysgu ail iaith:

... for some language learners, the initial motivation to learn a language does not come from internally or externally generated self-images but rather from successful engagement with the actual language learning process. (Dörnyei ac Ushioda, 2009; t. 29)

Mae Guilloteaux a Dörnyei (2008) yn nodi cydberthynas sylweddol rhwng arferion ysgogi ymarferwyr ac ymddygiad dysgwyr o ran ymgysylltu. Mae astudiaethau pellach yn amlygu nad oes gan ymarferwyr fawr o ddylanwad dros gymhelliant cynhenid dysgwyr, ond gall ffactorau sy'n cyfrannu'n gadarnhaol gynnwys amgylchedd ystafell ddosbarth cefnogol ac ysgogol, anogaeth i osod nodau a deunyddiau neu weithgareddau sy'n berthnasol ac yn briodol i'w hoedran (Lightbrown a Spada, 2013; Dörnyei a Maldarez, 1997).

### *Yr Ymchwil*

#### *Arolwg Astudiaeth Aml-garfan WISERDEducation (WMCS)*

Daw'r data a drafodir yn y papur hwn o'r WMCS, astudiaeth aml-garfan hydredol a lansiwyd yn 2012 oedd yn cynnwys myfyrwyr cynradd ac

**Table I. Focus Groups**

Location	School A		School B		School C	
	Semirural, North West Wales		Rural, Mid Wales		Urban, South East Wales	
<b>Language of Instruction</b>	English Medium and Bilingual		English Medium and Welsh Language Stream		English Medium	
<b>Focus Groups</b>	Group I	Group II	Group III	Group IV	Group V	Group VI
<b>Participants</b>	(2) Year 7 (1) Year 8 (2) Year 9 (1) Year 10 (1) Year 11	(1) Year 7 (2) Year 8 (1) Year 9 (2) Year 10	(2) Year 9 (2) Year 10 (1) Year 11	(3) Year 7 (2) Year 8	(2) Year 7 (2) Year 8 (4) Year 9	(2) Year 8 (1) Year 9 (2) Year 10
<b>Participants per School</b>	13		10		13	
<b>Total Participants</b>	36					

uwchradd yng Nghymru. Defnyddiodd yr arolwg fath o samplu clwstrw a phwrpasol er mwyn ceisio creu cynrychiolaeth ddaearyddol o fyfyrwyr yng Nghymru ac ar adeg ysgrifennu'r adroddiad hwn, mae'n parhau i gynhyrchu data meintiol ac ansoddol drwy gasgliadau blynyddol, rheolaidd.

Trefnwyd y cyfranogwyr yn yr WMCS i'r pedair carfan ganlynol yn seiliedig ar eu hoedran a'u blwyddyn ysgol: Carfan A (Blwyddyn 2, 5–6 oed), Carfan B (Blwyddyn 6, 10–11 oed), Carfan C (Blwyddyn 8, 12–13 oed) a Charfan D (Blwyddyn 10, 14–15 oed). Ymwelodd ymchwilyr â 13 o ysgolion uwchradd ac 16 o ysgolion cynradd, gan gasglu data meintiol drwy arolygon hunan-gwblhau a ddosbarthwyd ar gyfrifiaduron llechen a rhai arolygon papur i ychydig dros 1500 o fyfyrwyr.

Gofynnwyd i bawb a gymerodd ran yn yr WMCS 'Faint wyt ti'n hoffi'r pynciau canlynol yn yr ysgol?', gyda rhestr o bynciau ysgol yn cynnwys gwersi CfAI. Oherwydd ystod oedran eang y cyfranogwyr yn yr WMCS, yr ymatebion a oedd ar gael i fyfyrwyr oedd 'Llawer', 'ychydig', a 'ddim o gwbl', a'r rhesymeg oedd y gallai myfyrwyr h?n ac iau ddeall ac ymateb yn briodol i'r cwestiwn. Roedd y casgliad cychwynnol o ddata a gyflwynir yma yn cynnwys 325 o ymatebion gan Garfan B, 403 o Garfan C, a 428 o Garfan D. Roedd y casgliad dilynol, a gynhaliwyd ddwy flynedd yn ddiweddarach, yn cynnwys 325 o ymatebion gan Garfan B a 333 yng Ngharfan C. Yn anffodus, ni ofynnwyd y cwestiwn hwn i fyfyrwyr o Garfan D eto mewn casgliadau dilynol.

Cynhaliwyd dadansoddiadau amllder a chroesdablu ar y data meintiol o Garfanau B ac C gan ddefnyddio meddalwedd dadansoddi ystadegol. Roedd canlyniadau'r dadansoddiadau hyn yn awgrymu bod newidiadau mewn carfanau o ran a oeddent yn hoffi/ddim yn hoffi gwersi CfAI wrth iddynt fynd drwy'r ysgol yn ystadegol arwyddocaol. Penderfynwyd ymchwilio ymhellach i'r gwahaniaethau hyn drwy ddulliau ansoddol, gyda'r data ystadegol yn darparu llinell sylfaen y gallem ei defnyddio i gynnal grwpiau ffocws am brofiadau myfyrwyr sy'n dysgu Cymraeg fel ail iaith.

### *Grwpiau Ffocws Myfyrwyr*

Cynhyrchwyd data ansoddol drwy chwe grŵp ffocws a oedd yn cynnwys cyfanswm o 36 o fyfyrwyr o dair ysgol a oedd yn cymryd rhan yn yr WMCS. Defnyddiwyd samplu pwrpasol i gynnwys ysgolion ag addysgu cyfrwng Saesneg a lefelau amrywiol o addysgu dwyieithog (Llywodraeth

Cymru, 2007) ac i gynhyrchu sampl gynrychioliadol yn gyffredinol sy'n adlewyrchu amrywiaeth daearyddol, economaidd-gymdeithasol ac ethnig addysg yng Nghymru. Parhaodd y grwpiau ffocws am ryw 40–50 munud yr un ac roeddent yn cynnwys myfyrwyr gwryw a benyw o Garfan B, C a D. Grwpiau ffocws gallu cymysg oedd y rhain gyda myfyrwyr yn arddangos lefelau amrywio o ruglder/llafaredd yn y Gymraeg.

### *Dadansoddiad Data Ansoddol*

Defnyddiwyd dull chwe cham o ddadansoddi thematig (Braun a Clarke, 2006) i ddadansoddi data'r grŵp ffocws. Ar ôl ymgyswrtio â'r data, aethom ati i gyflawni proses ailadroddol o gynhyrchu codau a oedd yn ein galluogi i drefnu ymatebion myfyrwyr yn themâu ystyrlon a oedd, yn ein barn ni, yn cynrychioli orau y safbwyntiau a'r profiadau a gyflëwyd i ni gan y myfyrwyr. Yna trefnwyd y codau hyn yn themâu posibl. Yn olaf, cafodd y codau a'r themâu eu hadolygu, eu haddasu ac, mewn rhai achosion, eu hail-lunio, gan arwain at y themâu a gyflwynir isod.

### *Ystyriaethau Moesegol*

Mae'r ymchwil yn yr astudiaeth hon a'r WMCS yn dilyn yr ystyriaethau moesegol a gyhoeddwyd yn Ethical Guidelines for Educational Research Cymdeithas Ymchwil Addysgol Prydain (BERA) (BERA 2018). Rhannwyd gwybodaeth am yr WMCS a chynhaliwyd gweithdrefnau cydsynio gwybodus yn ystod y broses recriwtio gychwynnol ac ailadroddwyd hyn gyda'r ysgolion a oedd yn cymryd rhan yn ystod pob casgliad yn yr astudiaeth. Ailadroddwyd y gweithdrefnau hyn i recriwtio cyfranogwyr ar gyfer yr ymchwil hon.

### *Canlyniadau*

Mae'r cyflwyniad data isod yn cynrychioli'r data meintiol, hydredol o'r arolwg WMCS a'r data ansoddol a gynhyrchwyd drwy ein grwpiau ffocws. Dangosodd dadansoddiad croesdablu o ddata'r arolwg wahaniaethau ystadegol arwyddocaol rhwng myfyrwyr yn hoffi a ddim yn hoffi gwersi Cymraeg y pellaf yr oeddent yn symud ymlaen drwy'r ysgol. Er mwyn

symleiddio ein cymariaethau, dim ond ymatebion 'Llawer' ac 'Ddim o gwbl' i gwestiwn yr arolwg rydym yn eu cyflwyno.

*Arolwg WMCS*

**Tabl II: Cymhariaeth Hydredol – Faint wyt ti'n hoffi'r pynciau canlynol yn yr ysgol: Gwersi Cymraeg?**

Carfan	Casgliad Cychwynnol : Llawer	Casgliad Dilynol: Llawer	Casgliad Cychwynnol: Ddim o gwbl	Casgliad dilynol: Ddim o gwbl
B (Blwyddyn 6, n=325)	20.9%	20.6%	33.2%	30.5
C (Blwyddyn 8, n=403)	35.2%	23.1	22.6%	36.9
D (Blwyddyn 10, n=428)	21.1%	–	41.7%	–

Mae'r tabl uchod yn cyflwyno canran y myfyrwyr a oedd yn hoffi gwersi CfAI 'Llawer' a'r rhai a oedd yn eu hoffi 'Ddim o gwbl' ar gyfer pob casgliad data. Fel y dangosir uchod, prin oedd y gwahaniaethau rhwng ymatebion Carfan B, a'r canlyniadau mwyaf nodedig oedd gostyngiad bach yng nghanran y disgyblion a ddywedodd nad oeddent yn hoffi gwers CfAI o gwbl. Fodd bynnag, mae gwahaniaethau sylweddol rhwng ymatebion Carfan C ym mhob casgliad. I'r myfyrwyr hyn, mae gostyngiad aruthrol yng nghanran y myfyrwyr sy'n dweud eu bod yn hoffi gwersi CfAI 'Llawer' a chynnydd hyd yn oed yn fwy yn y rhai nad ydynt yn hoffi gwersi CfAI o gwbl. Yr un mor bwysig, mae'r ymatebion gan Garfan D yn dangos diffyg hoffter cryf tuag at wersi Cymraeg, gyda thros 40% o'r myfyrwyr hynny'n nodi nad ydynt yn hoffi gwersi CfAI o gwbl.

Mae dadansoddiadau chi-sgwâr o ddata o'r casgliad cychwynnol a dilynol ar gyfer Carfan B ( $\chi^2(4, N = 227) = 19.391, t = .001$ ) a Charfan C ( $\chi^2(6, N = 273) = 6.835, t = .000$ ) yn awgrymu bod cysylltiad ystadegol arwyddocaol rhwng taith y myfyrwyr hyn drwy'r ysgol a'u hoffter o wersi Cymraeg. Mewn geiriau eraill, wrth i'r myfyrwyr hyn fynd ymhellach ymlaen yn yr ysgol, *gostyngodd* eu hoffter o wersi CfAI, a *chynyddodd* eu diffyg hoffter o'r gwersi'n sylweddol.

Er bod y canlyniadau hyn yn peri pryder, nid oes unrhyw arwydd pam y gallai myfyrwyr deimlo fel hyn ac, wrth gwrs, mae llawer o ffactorau i'w hystyried wrth geisio deall dimensiynau affeithiol profiadau dysgu myfyrwyr. Felly, fe wnaethom ystyried y canlyniadau hyn fel cam

rhagarweiniol ar gyfer ymchwiliad manylach i agweddau myfyrwyr tuag at CfAI. Roedd hyn yn cynnwys cynnal chwe grŵp ffocws gyda 36 o ddisgyblion o dair ysgol a oedd yn cymryd rhan yn yr WMCS, ac rydym yn cyflwyno canlyniadau'r gwaith hwn isod.

### *Ymatebion y Grwpiau Ffocws*

Fel y soniwyd eisoes, dadansoddwyd data grwpiau ffocws yn thematig drwy broses chwe cham. Cyflwynir y themâu a gynhyrchwyd drwy'r dadansoddiad hwn isod, gyda dyfyniadau o'r data y credwn sy'n cynrychioli orau barn a phrofiadau'r myfyrwyr dan sylw.

### *Manteision astudio Cymraeg*

Gofynnwyd i aelodau'r grwpiau ffocws beth oedd y rhesymau dros astudio'r Gymraeg yn yr ysgol yn eu barn nhw. Yn anad dim, roedd myfyrwyr yn credu ei bod yn agwedd hanfodol ar ddiwylliant Cymru, ond nid oedd hyn o reidrwydd yn golygu bod yn rhaid iddynt siarad yr iaith i 'fod yn Gymry' neu i feddu ar 'Gymreictod':

Rhan o fod yn Gymreig yw cael ein hiaith ein hunain, felly rydyn ni'n dysgu Cymraeg yn yr ysgol am ei bod yn rhan o ddiwylliant Cymru.

Soniodd myfyrwyr eraill am y manteision economaidd sy'n gysylltiedig yn aml â siarad Cymraeg yng Nghymru:

Mae'n eich helpu i gael swydd – mae'n edrych yn dda ar eich CV. Mae rhai swyddi'n gofyn am gymwysterau TGAU Cymraeg, mae fy mam yn gwneud cais am swydd sy'n gofyn am Gymraeg ar eich CV.

Roedd yn amlwg, fodd bynnag, ym mhob un o'r grwpiau ffocws, bod myfyrwyr o'r farn mai diben cael Cymraeg fel pwnc gorfodol oedd gwar-chod a hyrwyddo'r iaith:

Mae Llywodraeth Cymru yn ceisio ei chadw'n fyw; maen nhw'n ceisio gwrthio pobl i'w defnyddio am ei bod yn marw.

Heb wersi Cymraeg, byddai'n marw. Fyddai neb yn gallu ei siarad. Os edrychwch chi ar yr hanes, roedd y wlad i gyd yn Gymraeg ei hiaith, ond erbyn hyn mae pawb yn siarad Saesneg.

### *Dewis Disgyblion*

Roedd natur orfodol CfAI yn thema a oedd yn codi dro ar ôl tro. Roedd myfyrwyr o'r farn y byddai cymhelliant dysgwyr a'u hymddygiad yn y dosbarth yn gwella pe bai'r Gymraeg yn bwnc dewisol, yn hytrach na gorfodol:

Os oedd yn ddewis, bydd y myfyrwyr sy'n dewis dysgu Cymraeg yn dysgu llawer mwy o Gymraeg ac yn mwynhau gwersi mwy oherwydd byddant yn ei dysgu gyda phobl eraill sydd am ei dysgu. Ni fydd pobl sydd ddim yn poeni neu sydd ddim eisiau bod yno yn amharu ar y gwersi.

Nid oedd ffafriaeth y grwpiau ffocws i gael gwersi Cymraeg dewisol wedi'i chyfyngu i gymhellion ac ymddygiad dysgwyr. Yn gyffredinol, mae myfyrwyr yn ymddangos yn awyddus i gael mwy o ddewis o ran pynciau yn yr ysgol:

Dylai'r Gymraeg fod yn rhywbeth dewisol i'w wneud ar gyfer TGAU, gallem ddewis pethau mwy gwerthfawr na'r Gymraeg. Mae'n cyfyngu ar ein hopsiynau. Nid dim ond am y Gymraeg mae hyn, dwi jyst yn meddwl os oes rhaid i ni gael iaith o gwbl, dylai fod yn ddewisol.

Er bod y syniad o wersi Cymraeg dewisol yn boblogaidd ar draws yr holl grwpiau ffocws, roedd myfyrwyr yn ymwybodol hefyd o'r berthynas rhwng y Gymraeg fel pwnc gorfodol yn yr ysgol a'i heffaith gadarnhaol bosibl ar ddiogelu a hyrwyddo'r iaith:

Mae TGAU Cymraeg gorfodol yn syniad da, ac os na wnawn ni hynny, bydd nifer y siaradwyr yn gostwng. Os na fyddwn yn cadw TGAU Cymraeg, byddwn yn ei choli'n llwyr. Os ydych chi'n gwneud TGAU Cymraeg, rydych chi'n fwy tebygol o'i gwneud ar lefel Safon Uwch, a allai olygu eich bod chi'n ymwneud mwy â'r iaith mewn bywyd go iawn.

### *Dyheadau'r Dyfodol*

Nododd rhai cyfranogwyr fod eu bwriad i barhau i astudio yn y Gymraeg ar gyfer addysg uwch yn cael ei rwystro am nad oedd eu hysgol yn cynnig y dewisiadau hyn ar lefel ôl-16. Soniodd eraill am y ffordd yr oedd diffyg darpariaeth Gymraeg yn tanseilio eu hyder i siarad Cymraeg, a allai yn ei dro effeithio ar eu hopsiynau gyrfa yn y dyfodol. Nododd eraill sut y byddai'n braf cael y parhad i addysg ôl-16 gan eu bod yn teimlo eu bod wedi anghofio eu holl sgiliau Cymraeg ar ôl TGAU:

Roeddwn i wedi meddwl am astudio yn Gymraeg yn y brifysgol, ond gan fy mod heb wneud Safon Uwch ynddi, dwi ddim yn meddwl y gallwn i wneud hynny.

O'n i'n meddwl y gallwn i gael llawer o swyddi drwy siarad Cymraeg, ond nawr gan nad ydw i'n gallu gwneud y Gymraeg ar gyfer Safon Uwch, dwi ddim yn hyderus yn mynd i mewn i'r gwaith yn siarad Cymraeg.

### *Profiadau Cynradd ac Uwchradd*

Yn gyffredinol, pan roedd myfyrwyr yn sôn am y gwahaniaethau rhwng eu profiadau o ddysgu Cymraeg yn yr ysgol gynradd a'r ysgol uwchradd, roeddent yn siarad yn gadarnhaol am eu profiadau yn yr ysgol gynradd:

Yn yr ysgol gynradd, roedden ni'n siarad llawer o Gymraeg. Nid drwy'r amser, ond roedd ym mhobman. Byddai athrawon yn siarad Cymraeg a Saesneg gyda ni ac roedd yn rhan naturiol o'r hyn roeddem ni'n ei wneud – rhan o fod yn yr ysgol. Erbyn hyn, dim ond mewn gwersi Cymraeg rydym ni'n siarad Cymraeg, ond nid yw'r un peth ag oedd e yn yr ysgol gynradd.

### *Dewisiadau Myfyrwyr*

Gofynnwyd i fyfyrwyr hefyd beth yr hoffent fod wedi'i weld yn digwydd yn ystod gwersi Cymraeg. Roedd yr ymatebion yn canolbwyntio ar fwy o gyfleoedd i siarad mewn gwersi ac ym mywyd yr ysgol drwyddo draw yn gyffredinol, cynnwys gwersi'n canolbwyntio ar 'Gymraeg sgysriol', a llai o bwyslais ar gymwysterau ar gyfer y Gymraeg:

Dylem wneud pethau sy'n cynnwys mwy o sgwrsio, dylem gael sgysriaau go iawn ac nid dim ond copïo o lyfrau. Dwi ddim yn teimlo fy mod i'n gweithio o gwbl, dim ond copïo geiriau i mewn i lyfr ydw i.

Mae dysgu Cymraeg yn anodd iawn, dwi wedi dysgu llawer o bethau dwi byth yn mynd i'w defnyddio mewn bywyd yn y dyfodol, fel gwahanol eiriau a phynciau sydd ddim yn berthnasol i mi o gwbl. Pe bai'n fwy perthnasol i mi a'm bywyd, yna efallai y gallwn i ei defnyddio. Cymraeg bob dydd mwy sylfaenol yw'r math o beth sy'n ddefnyddiol.

Rydym ni'n ysgrifennu ryseitiaau, bwydlenni a llythyrau ac ati. Rydyn ni'n copïo pethau o'r llyfr, ond weithiau rydyn ni'n creu ein pethau ein hunain.

Byddai siarad mwy yn ddefnyddiol gan ein bod ni'n ysgrifennu llawer a dydyn ni ddim yn mynd drwyddo fe rhyw lawer. Mae'r athro yn rhoi llyfr gwaith i ni ac yn gadael i ni ei wneud, ond dim ond llenwi bylchau ydyn ni. Byddai siarad yn amlach yn helpu. Rwy'n hoffi'r syniad o ddysgu Cymraeg, ond dydw i ddim yn hoffi'r gwersi.

### *Addysgu ar gyfer y Prawf*

Cafodd gorbwyslais canfyddedig ar baratoi ar gyfer arholiadau a chanlyniadau eu crybwyll fwy nag unrhyw bwnc arall ym mhob un o'n grwpiau ffocws. Siaradodd myfyrwyr yn faith, ac mewn cryn fanylder, am eu barn a'u teimladau am yr hyn yr oeddent yn teimlo oedd yn 'obsesiwn' mewn gwersi CfAI gyda pharatoi ar gyfer arholiadau a chanlyniadau arholiadau. Roedd y rhain yn cynnwys gweithgareddau fel 'pasio papurau', trawsgrifio sgrriptiau, a diffyg trafodaeth ynghylch pwysigrwydd a budd dysgu CfAI y tu hwnt i ganlyniadau arholiadau a chymwysterau yn y dyfodol. Yn fyr, roedd y rhan fwyaf o fyfyrwyr yn teimlo bod gwersi CfAI yn canolbwytio gormod ar arholiadau ac nad oeddent yn rhoi digon o bwyslais ar gaffael iaith, hyfedredd, na hyd yn oed gwerthfawrogiad, yr oeddent yn tybio oedd prif amcanion dysgu Cymraeg yn yr ysgol:

Rwy'n credu ei fod yn wastraff amser llwyr. Does dim diben iddo. Dydyn ni ddim yn gwneud dim byd yn y gwersi, mae popeth yn cael ei wthio'n ôl a dydyn ni byth yn dal i fyny. Fe wnaethon ni asesiad siarad ac roedd yn rhaid i ni gofio'r holl waith Cymraeg yn gyntaf, felly nid asesiad siarad oedd e, ond asesiad cof, felly ble mae'r rhesymeg yn hynny? Does dim defnydd iddo o gwbl.

Does dim pwynt dilyn gwersi Cymraeg i basio arholiadau'n unig. Gallai cael TGAU yn y Gymraeg fy helpu i gael swydd, ond ni fydd yn fy helpu i siarad Cymraeg wrth wneud hynny.

Maen nhw'n ein dysgu i basio'r arholiadau. Y cyfan rydyn ni'n ei wneud yw hen bapurau. Maen nhw'n ceisio ein paratoi ar gyfer yr arholiad. Dydych chi ddim yn mynd i sefyll arholiadau am weddill eich oes. Os ydych chi'n gwneud Cymraeg yn yr ysgol yna rydych chi eisiau dysgu Cymraeg yn hytrach na dim ond paratoi i sefyll arholiad.

Mae popeth rydyn ni'n ei wneud yn canolbwytio ar yr arholiad – mae'r holl gwestiynau mewn arddull arholiad. Mae pynciau eraill yn symud i ffwrdd oddi wrth ganolbwytio ar gynnwys arholiadau'n unig.

### *Trafodaeth*

Mae ansawdd yr addysgu CfAI wedi wynebu beirniadaeth gan Estyn (2018) ers amser. Noda Estyn nad oes digon o fyfyrwyr yn defnyddio'r iaith yn eu gwersi, sydd wedyn yn effeithio ar nifer y myfyrwyr a gyflwynir ar gyfer asesiad TGAU yn y pwnc.

Yn yr astudiaeth hon, gwnaeth llawer o fyfyrwyr fynegi diddordeb gwirioneddol mewn dysgu Cymraeg a siarad am eu hawydd am elfennau

mwy ymarferol yn eu gwersi. Fodd bynnag, dywedasant hefyd fod y pwysau yr oeddent yn ei deimlo i basio'r cymhwyster TGAU yn tanseilio'n ddifrifol eu gallu nid yn unig i ddysgu'r iaith, ond i wneud hynny mewn ffordd a allai fod o fudd iddynt drwy gydol eu bywydau fel modd o hunaniaeth, cyfranogiad a mynegiant diwylliannol.

Nododd ymchwil Beard (2020) fod myfyrwyr ysgol uwchradd yn cael rhai cyfleoedd i gydweithio mewn ffordd ystyrllon i ddatblygu eu sgiliau iaith (Dörnyei, 2009), fodd bynnag, roedd y rhan fwyaf o wersi myfyrwyr yn canolbwyntio ar yr athro (Beard, 2020; t. 13) ac yn darparu ychydig iawn o brofiad ymarferol ar gyfer sgyrsiau yn y Gymraeg rhwng myfyrwyr ac nid oeddent yn arwain at fyfyrwyr yn datblygu sgiliau iaith defnyddiol.

Mae'r ymatebion hyn yn cyd-fynd â theori dynameg grŵp Dörnyei sy'n pwysleisio cyfleoedd i fyfyrwyr ryngweithio a chymryd rhan mewn gweithgareddau grŵp fel dull o wella agweddau ysgogol yr ystafell ddosbarth ail iaith (Dörnyei a Maldarez, 1997).

Mae canlyniadau'r astudiaeth hon yn ategu ac yn adeiladu ar ganfyddiadau blaenorol ynghylch anfodlonrwydd myfyrwyr â dysgu Cymraeg, gan ddangos bod agweddau cadarnhaol myfyrwyr tuag at wersi Cymraeg yn gostwng wrth iddynt symud drwy eu profiad ysgol. Yn ogystal, mae'r astudiaeth hon yn tynnu sylw at leisiau'r myfyrwyr eu hunain, sy'n dymuno cael dull mwy ystyrllon ac ymarferol o ddysgu Cymraeg. Mae Dörnyei a Maldarez (1997) yn tynnu sylw at bwysigrwydd cydnabod sut y gall teimladau dysgwyr am gyflawniadau dysgu blaenorol ddylanwadu ar eu hagweddau tuag at heriau neu nodau dysgu cyfredol. Mae ymatebion myfyrwyr yn yr astudiaeth hon yn dangos eu bod yn credu mewn manteision dysgu iaith fel plant ifanc, gan nodi eu bod yn mwynhau gwersi Cymraeg yn yr ysgol gynradd, eu bod yn gweld bod Cymraeg yn rhan fwy annatod o'r cwricwlwm cynradd, ac y gall y profiadau hyn adeiladu sylfaen gryfach ar gyfer ymgysylltiadau mwy datblygedig wrth ddysgu Cymraeg yn yr ysgol uwchradd.

Yn ogystal, nododd y myfyrwyr y byddai'n well ganddynt gael mwy o wersi Cymraeg yn yr ysgol gynradd fel y gallant ddatblygu dealltwriaeth sylfaenol yn gynnar wrth iddynt geisio dod yn rhugl, ac roeddent yn deall bod hynny'n amhosibl wrth gael tua un wers yr wythnos fel ag y maent ar hyn o bryd.

Mae'r profiadau myfyrwyr dilys a amlygir yn y papur hwn yn cadarnhau bod myfyrwyr eisiau ac angen mwy o gyswllt â'r Gymraeg os ydynt am ddod yn siaradwyr rhugl. Ategir y canfyddiadau hyn gan ddiogonedd o

ymchwil gysylltiedig (Carlson a Metztoff, 2008; Cynulliad Cenedlaethol Cymru, 2010; Thomas a Webb-Davies, 2017). Er enghraifft, canfu Cattani et al. (2014) bod plant bach dwyieithog yn perfformio cystal â grŵp rheoli uniaith ar brofion geirfa pan oeddent yn clywed Saesneg am 60% o'r amser; gall plentyn sy'n clywed Saesneg dros 60% o'r amser gaffael cymhwysedd geirfaol yn Saesneg sy'n gyffelyb i gymhwysedd geirfaol plentyn uniaith, ochr yn ochr â chymhwysedd geiriadurol yn yr iaith ychwanegol sy'n fwy anrhagweladwy (Cattani et al., 2014; t. 30).

Mae canlyniadau'r astudiaeth hon yn adleisio'r data presennol sy'n awgrymu, os yw amcanion *Cymraeg 2050* i gael eu cyflawni, yna mae myfyrwyr yng Nghymru angen profiadau dysgu mwy cyson, aml a diddorol drwy eu gyrfaedd ysgol gynradd ac uwchradd er mwyn iddynt gael y wybodaeth, y ddealltwriaeth a'r hyder sydd eu hangen arnynt i ddefnyddio'r Gymraeg yn eu bywydau presennol ac yn y dyfodol.

Mae adolygiad cyflym o ddulliau addysgu ail iaith effeithiol yn amlygu newid sylweddol yn y ffordd y mae Llywodraeth Cymru erbyn hyn yn cynllunio a maes o law yn gweithredu dysgu iaith ar gyfer plant 3–16 oed ar gyfer y dyfodol agos o fewn fframwaith cwricwlwm newydd (Fitzpatrick et al., 2018). Mae'n nodi bod yn rhaid ystyried dysgu iaith fel rhan annatod o'r cwricwlwm mewn ysgolion cyfrwng Saesneg os yw'r Llywodraeth am gyrraedd ei tharged ar gyfer 2050, ond rhaid iddi hefyd ystyried methiant y system bresennol i gynhyrchu unigolion sy'n hyderus i ddefnyddio'r Gymraeg y tu allan i furiau'r ystafell ddosbarth.

Un o amcanion *Cymraeg 2050* yw cael 70% o'r rhai sy'n gadael yr ysgol yn dweud eu bod yn gallu siarad Cymraeg erbyn 2050 (Llywodraeth Cymru, 2017). Ond mae ymchwil a gyhoeddwyd yn ddiweddar ar y pwnc yn dweud nad yw'r cwricwlwm 'CfAI' presennol yn gweithio; mae gwahaniaeth rhwng amcanion polisi Llywodraeth Cymru ar gyfer *Cymraeg 2050* ac arferion cyfredol mewn ysgolion cyfrwng Saesneg sydd angen sylw brys (Lovell, 2018). Mae angen gwneud mwy o waith i wella arferion addysgegol mewn gwersi CfAI mewn ysgolion cyfrwng Saesneg, lle mae ffocws ar ddefnyddio'r iaith, yn hytrach na llwyddo mewn asesiadau, yn allweddol.

Mae dogfen 'Ieithoedd, Llythrennedd a Chyfathrebu' Llywodraeth Cymru ar gyfer y cwricwlwm newydd yn argymhell y bydd myfyrwyr yn dysgu drwy 'ddull amlieithog' (Llywodraeth Cymru, 2019; t. 3) a fydd yn cwmpasu Cymraeg, Saesneg, ac amrywiaeth o ieithoedd rhyngwladol.

Mae'r canllawiau drafft ar gyfer cwricwlwm newydd Cymru yn nodi ysgol 'egwyddorion cynnydd' i fesur deilliannau dysgu iaith. Mae'r

deilliannau dysgu hyn yn berthnasol ar draws y cwricwlwm cyfan ac yn defnyddio profiadau iaith dysgwr yn y cartref ac yn yr ysgol (Llywodraeth Cymru, 2019). Mae Llywodraeth Cymru wedi datblygu pwyntiau cynnydd drafft ar gyfer deilliannau cyflawni yn y Gymraeg mewn ysgolion cyfrwng Saesneg (yn ysgrifenedig ac ar lafar) ond yn dweud y byddant yn cael eu hadolygu wrth i'r cwricwlwm ddatblygu 'ar lawr gwlad' a bod myfyrwyr yn dechrau symud ymlaen drwy'r system ysgol (Llywodraeth Cymru, 2019; t. 33).

Roedd y rhan fwyaf o'r myfyrwyr a gymerodd ran yn yr astudiaeth hon yn teimlo eu bod yn cael eu gorfodi i ddysgu CfAI. Teimlent fod natur orfodol y gwersi'n gwaethygu agweddau a oedd eisoes yn negyddol tuag at yr iaith oherwydd eu bod yn teimlo bod y gwersi'n galed, yn ddiflas, ac yn rhy anaml iddynt ddod yn rhugl yn yr iaith. Mae Dunmore (2014) yn tynnu sylw at sefyllfa debyg yn yr Alban gydag Addysg Cyfrwng Gaeleg.

Gallai mabwysiadu dull mwy cyfannol lle mae gan fyfyrwyr fwy o ddylanwad dros eu dysgu yn yr ystafell ddosbarth ail iaith, wedi'i arfer drwy'r drafodaeth ymwybodol rhwng athrawon a myfyrwyr, gyfrannu at yr amodau addysgegol sy'n angenrheidiol i fyfyrwyr lwyddo i ddysgu ail iaith (Dörnyei a Maldarez, 1997). Mae Dörnyei a Maldarez (1997) yn tynnu sylw hefyd at ba mor bwysig yw hi i ymarferwyr fod ag ymwybyddiaeth o ddynwedd grŵp eu hystafell ddosbarth gan y gallai datblygu cymuned ystafell ddosbarth fod o fudd i ymarfer addysgu ail iaith.

Roedd yn amlwg bod myfyrwyr yn yr astudiaeth hon yn deall mantais economaidd dysgu Cymraeg, ond roedd eu hagweddau negyddol gan mwyaf tuag at yr iaith yn drech na hyn. Mae Dunmore (2014) yn nodi sut y gwnaeth ymatebwyr a ddywedodd eu bod yn defnyddio Gaeleg yn eu bywydau bob dydd yn gwneud hynny oherwydd eu swyddi, ac mai po fwyaf yr oeddent yn defnyddio'r iaith, po fwyaf roedd eu hyder yn tyfu yn eu gallu i ddefnyddio'r iaith. Mae Newcome (2007) yn tynnu sylw hefyd at y ffordd yr oedd oedolion sy'n dysgu Cymraeg yn cael mwy o gymhelliant i ddysgu Cymraeg pan oedd yn cysylltu â chyfleoedd i ddefnyddio'r iaith yn y gwaith. Mae Fitzpatrick et al., (2018) yn pwysleisio bod dulliau cadarnhaol o ddysgu iaith yn yr ystafell ddosbarth yn gwneud llawer iawn o ran ennyn diddordeb dysgwyr i wneud cynnydd y tu hwnt i sgiliau ail iaith sylfaenol os rhoddir strategaethau ysgogol ar waith i gefnogi myfyrwyr yn y ffordd gywir (e.e., drwy drawsieithu, Cenoz a Gorter 2017). Mae Newcome (2007) yn cefnogi'r syniad bod angen profiadau cadarnhaol ar ddysgwyr ail iaith yn yr ystafell ddosbarth fel y gallant gyfateb eu disgwyladau o gynnydd gyda realiti, a fydd yn ei dro yn lleihau pryder ynghylch

*defnyddio'r iaith ac yn cynyddu eu hyder. Mae Lovell (2018) yn nodi bod strategaethau fel gwneud cysylltiadau rhwng yr ystafell ddsbarth a'r byd y tu allan, gan alluogi myfyrwyr i gael mwy o gysylltiad â'r iaith, a chefnogi ffyrdd newydd o addysgu ail iaith yn cynorthwyo myfyrwyr i ddatblygu eu strategaethau darllen, ysgrifennu a siarad yn yr ystafell ddsbarth.*

Roedd myfyrwyr yn yr astudiaeth hon yn cydnabod bod hyfedredd addysgegol athrawon yn dylanwadu'n fawr ar eu profiadau affeithiol wrth ddysgu Cymraeg. Yn ogystal, roedd y rhan fwyaf o fyfyrwyr am gael mwy o Gymraeg anffurfiol yn yr ysgol a'r tu allan iddi, fel bod pwrpas i'r gwersi a chyfle iddynt ymarfer y tu allan i'r ystafell ddsbarth.

Mae Fitzpatrick et al. (2018) yn cefnogi'r defnydd parhaus o'r Gymraeg o leoliadau cynradd i uwchradd ond yn amlygu'r angen i Lywodraeth Cymru ymrwymo i hyfforddiant a datblygiad effeithiol i athrawon, gan ddweud bod 'arbenigedd yr athro yn newidyn mwy dylanwadol na'r ymagwedd addysgu' (Fitzpatrick et al., 2018; t. 32). Mae Lovell (2018) hefyd yn awgrymu y dylai cynnydd sylweddol yn yr hyfforddiant i athrawon CfAI fod yn ystyriaeth allweddol wrth weithio tuag at nod *Cymraeg 2050* Llywodraeth Cymru.

Nid yw canolbwyntio ymdrechion ar ddarparu hyfforddiant i athrawon i weithredu newidiadau yn ddim byd newydd wrth ystyried newidiadau polisi Llywodraeth Cymru. Mae Guilfoyle (2008) yn nodi, yn ogystal â chynnydd yn nifer yr athrawon sy'n gallu addysgu'n effeithiol drwy gyfrwng y Gymraeg, ac adnoddau mwy addas ar gyfer addysgu CfAI, bod angen dybryd i ddarparu hyfforddiant effeithiol. Tynnwyd sylw at faterion tebyg gyda'r diwygiad addysgol mawr diwethaf i daro Cymru, y Cyfnod Sylfaen. Amlygodd canlyniadau'r gwerthusiad hwnnw fod gan athrawon a oedd wedi cwblhau mwy o fodiwlau hyfforddi wybodaeth ddyfnach am sut i weithredu'r Cyfnod Sylfaen yn effeithiol (Taylor et al., 2015) ond nid oedd cyrsiau hyfforddi'r Cyfnod Sylfaen yn orfodol ac roeddent yn dibynnu ar gael digon o staff llanw yn absenoldeb ymarferwyr a chymorth digonol gan ymarferwyr i fynychu. Arweiniodd hyn at rai athrawon yn cwblhau'r cwrs cyfan, ac eraill yn cwblhau ychydig o fodiwlau'n unig.

Mae ymchwil gan Lovell (2018) yn awgrymu bod Dysgu Cynnwys ac Iaith Integredig (CLILI) yn ddull a allai gynorthwyo ysgolion uwchradd i ddatblygu rhuglder eu dysgwyr yn y Gymraeg, gan ei fod yn integreiddio'r Gymraeg â chynnwys mewn amrywiaeth o bynciau yn hytrach na bod yn ffocws gwersi iaith yn unig. Mae Fitzpatrick et al. (2018) yn nodi bod myfyrwyr sy'n dilyn CLIL yn tueddu i fod â geirfa oddefol uwch na

myfyrwyr nad ydynt yn ei ddilyn, a allai gynorthwyo *defnydd* o iaith i fyfyrwyr sy'n dysgu CfAI.

Maent yn dod i'r casgliad mai un o brif amcanion CfAI yw cynyddu cyswllt â'r iaith a bod modelau fel CLIL yn cefnogi'r nod hwn gan ei fod yn canolbwyntio ar ddarparu'r Gymraeg ar draws sawl maes pwnc ynghyd â chynnydd mewn Cymraeg anffurfiol o amgylch yr ysgol, gan gynyddu oriau cyswllt â'r iaith (Fitzpatrick et al., 2018). Mae mwy o gyswllt ag iaith yn datblygu allbwn iaith (Carlson a Metztoff, 2008; Baker a Hornberger, 2001; Rhys a Thomas, 2013; Eaton, 2011), a gall defnyddio CLIL ddarparu cynnydd mewn cyfleoedd i fyfyrwyr ymgysylltu â'u hail iaith (Artieda, Roquet a Nicolas-Conesa, 2017).

Byddai'r awgrymiadau hyn yn cyd-fynd yn dda â chynigion cyfredol ar gyfer y cwricwlwm gan Donaldson (Llywodraeth Cymru, 2015) ac yn cyd-fynd â phryderon llais y myfyrwyr bod angen ymgorffori'r Gymraeg drwy'r cwricwlwm cyfan, nid fel pwnc mewn un wers yn unig (Guilfoyle, 2008; Griffiths et al., 2020). Mae dogfennau cwricwlwm cyfredol Llywodraeth Cymru ar gyfer y cwricwlwm newydd yn dangos nad yw 'CfAI' yn bwnc mwyach, ond yn sgil i bob athro ei throsglwyddo drwy feysydd dysgu (Llywodraeth Cymru, 2019).

### *Cyfngiadau*

Mae'r data a drafodir yn y papur hwn yn deillio o ddiddordeb penodol ym mhrofiadau myfyrwyr o wersi CfAI a'u hagweddau tuag atynt. Roedd yr ymchwiliad hon yn rhan o brosiect mwy yr WMCS ac, o ganlyniad, roedd ein hopsiynau ar gyfer cynhyrchu data a dewisiadau dadansoddol braidd yn gyfyngedig. Er bod data'r arolwg a gyflwynir yma'n fyr, a bod gan ystadegau disgrifiadol swyddogaeth gyfyngedig, roeddent yn ddefnyddiol o ran nodi gwahaniaethau yn agweddau myfyrwyr tuag at CfAI a llywio camau nesaf ein hymchwiliad, gan weithredu fel 'llinell sylfaen' ar gyfer cynnal ein grwpiau ffocws gyda'r myfyrwyr. Datgelodd y data a gynhyrchwyd drwy'r grwpiau ffocws brofiadau rhyfeddol o debyg ymhlith ein 36 o gyfranogwyr yn eu hysgolion amrywiol. Datgelodd safbwyntiau soffistigedig myfyrwyr hefyd a natur eu profiadau yn dysgu Cymraeg mewn ysgolion yng Nghymru. Fodd bynnag, rydym yn cydnabod nad yw'r data'n gynrychioliadol o brofiad pob plentyn o ddysgu Cymraeg yn yr ysgol.

### *Casgliad*

Nododd adroddiad Davies yn 2013 nifer o faterion polisi ac addysgeg yn ymwneud ag ansawdd yr addysgu ar gyfer CfAI mewn ysgolion ledled Cymru. Wrth ystyried y canfyddiadau a'r argymhellion hynny, mae'r canfyddiadau hyn yn cefnogi ac yn tynnu sylw at gasgliadau Davies. Yn ogystal, maent yn cyflwyno ystyriaethau ychwanegol a all helpu i leddfu ansawdd addysgol dulliau addysgu Cymraeg fel ail iaith.

Mae datblygu model cynaliadwy ar gyfer addysgu CfAI yn hanfodol ar gyfer llwyddiant *Cymraeg 2050*. Heb amgylchedd addysgu cadarnhaol, gydag adnoddau perthnasol a digonedd ohonynt, ac asesiadau dilys sy'n adlewyrchu defnydd iaith, ni all athrawon ysbrydoli dysgwyr gydol oes. Er mwyn i hyn ddod yn realiti, mae angen hyfforddiant cyfredol ar athrawon ar y dulliau addysgegol mwyaf effeithiol o addysgu ail iaith, y gall myfyrwyr ymwneud â nhw yn yr ystafell ddosbarth, ac yn bwysicaf oll, y tu allan i'r ystafell ddosbarth. Heb fuddsoddi mewn hyfforddiant i athrawon, nid oes gobaith datblygu poblogaeth a allai fod eisiau ystyried ymuno â'r gweithlu addysgu fel athrawon ail iaith eu hunain, a heb gynydd yn nifer yr athrawon CfAI, ofer fydd nodau Llywodraeth Cymru. Mae angen i Lywodraeth Cymru sylweddoli pwysigrwydd darparu hyfforddiant addas i'r diben i nodau ac amcanion eu polisiâu ac ymrwymo i fuddsoddiad hirdymor yn nyfodol Cymraeg fel y mae.

### *Cydnabyddiaeth*

Mae'r papur hwn yn seiliedig ar ymchwil a gefnogir gan Sefydliad Ymchwil Cymdeithasol ac Economaidd a Data Cymru (WISERD). Mae WISERD yn fenter gydweithredol rhwng Prifysgolion Aberystwyth, Bangor, Caerdydd, De Cymru ac Abertawe. Cynhaliwyd yr ymchwil y mae'r cyhoeddiad hwn yn ymwneud â hi drwy WISERD Education ac fe'i hariannwyd gan CCAUC (Cyngor Cyllido Addysg Uwch Cymru). Cynorthwyodd Daniel Evans, Kathryn Sharp, a Kimberley Wigley gyda chasglu'r data.

### *Datganiad Datgelu*

Ni adroddwyd unrhyw wrthdaro buddiannau posibl gan yr awduron.

Cyfeiriadau

- Artieda, G., Roquet, H., a Nicolás-Conesa, F. (2017) The impact of age and exposure on EFL achievement in two learning contexts: formal instruction and formal instruction+content and language integrated learning (CLIL), *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23/4, 449–72, DOI: 10.1080/13670050.2017.1373059.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (5ed argraffiad).
- Bryste: Multilingual Matters.
- Baker, C. a Hornberger, N. (2001). *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bartram, B. (2006). An introductory reader to the writings of Jim Cummins. a comparative study of peer group influences. *The Language Learning Journal*, 33/1, 47–52. DOI: 10.1080/09571730685200101.
- Beard, A. (2020). The suitability of Welsh language provision in English-medium schools to produce speakers of the language. *Welsh Journal of Education*, 22/2, 2–25.
- Braun, V. a Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 1 3/2, 77–101.
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad and the indifferent. *Bilingualism, Language and Cognition*, 12/1, 2–11.
- Carlson, S. M., a Meltzoff, A. N. (2008). Bilingual experience and executive functioning in young children. *Developmental Science*, 11/2, 282–98.
- Cattani, A., Abbot-Smith, K., Farag, R., Krott, A., Arreckx, F., Dennis, I., a Floccia, C. (2014). How much exposure to English is necessary for a bilingual toddler to perform like a monolingual peer in language tests? *International Journal of Language and Communication Disorders*, 49/6, 649–71.
- Cenoz, J. (2008). Achievements and challenges in Bilingual and Multilingual Education in the Basque Country. Yn J. Cenoz a D. Gorter (goln), *Multilingualism and Minority Languages (ALIA Review)*, 21/1, 13–30. John Benjamins Publishing Company.
- Cenoz, J. (2009). Identities and attitudes. Yn J. Cenoz (gol.), *Towards multilingual education: Basque educational research from an international perspective* (tt. 170–88). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. a Gorter, D. (2017) Minority languages and sustainable translation-gauging: threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38/10, 901–12. DOI: 10.1080/01434632.2017.1284855
- Cook, V. (2003). *Effect of the second language on the first*. Clevedon: Multilingual Matters
- Cook, V. (2016). *Second Language Learning and Language Teaching* (5ed argraffiad). Efrog Newydd: Routledge.

- Cymdeithas Ymchwil Addysgol Prydain [BERA]. (2018). *Ethical Guidelines for Educational Research Addysgol* (4ydd argraffiad). London. <https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/ethical-guidelines-for-educational-research-2018>
- Cynulliad Cenedlaethol Cymru. (2010). *Cymraeg Ail Iaith (Papur 1: Y Gr?p Rapporteur ar Ddwyieithrwydd)*. [https://senedd.wales/NAfW%20Documents/paper\\_1\\_-\\_gareth\\_wyn\\_roberts-e.pdf%20-%2002092010/paper\\_1\\_-\\_gareth\\_wyn\\_roberts-e-Cymraeg.pdf](https://senedd.wales/NAfW%20Documents/paper_1_-_gareth_wyn_roberts-e.pdf%20-%2002092010/paper_1_-_gareth_wyn_roberts-e-Cymraeg.pdf)
- Cynulliad Cenedlaethol Cymru. (2016). Briff Ymchwil Addysg cyfrwng Cymraeg a'r Gymraeg fel pwnc. <https://senedd.cymru/media/kl5lqycc/16-048-welsh-web.pdf>
- Davies, S. (2013). *Un iaith i bawb: Adolygiad o Gymraeg ail iaith yng Nghyfnodau Allweddol 3 a 4*. <https://llyw.cymru/sites/default/files/publications/2018-02/adolygiad-o-gymraeg-ail-iaith-yng-nghyfnodau-allweddol-3-a-4.pdf>
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. Yn Z. Dörnyei ac E. Ushioda (goln). *Motivation, language identity and the L2 self* (tt. 9-42). Bryste: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2010). The relationship between language aptitude and language learning motivation: Individual differences from a dynamic systems perspective. Yn E. Macaro (gol.). *Continuum companion to second language acquisition* (tt. 247-67). London: Continuum.
- Dörnyei, Z., ac Al-Hoorie, A. H. (2017). The motivational foundation of learning languages other than global English: Theoretical issues and research directions. *The Modern Language Journal*, 101/3, 455-68.
- Dörnyei, Z., Csizér, K., a Németh, N. (2006). *Motivation, Language Attitudes and Globalisation: A Hungarian Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., a Malderez, A. (1997). Group dynamics and foreign language teaching. *System*, 25/1, 65-81.
- Dörnyei, Z., ac Ushioda, E. (2009). Motivation, language identities and the L2 self: Future research directions. Yn Z. Dörnyei ac E. Ushioda (goln.). *Motivation, language identity and the L2 self* (tt. 350-6). Bristol: Multilingual Matters.
- Duggan, B. a Thomas, H. (2017). Tuag at y Miliwn o Siaradwyr Cymraeg: Gwersi o'r Gwerthusiad o'r Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg. *Cylchgrawn Addysg Cymru*, 19/2, 99-117.
- Dunmore, S. (2014). *Bilingual Life after School? Language use, ideologies and attitudes among Gaelic-medium educated adults*. Traethawd doethuriaeth heb ei gyhoeddi, University of Edinburgh-Scotland. <https://www.era.lib.ed.ac.uk/bitstream/handle/1842/10636/Dunmore2015.pdf?sequence=2&disAllowed=y>
- Eaton, S. (2011). *How long does it take to learn a second language?: Applying the '10,000 hour rule' as a model for fluency*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED516761.pdf>

- Estyn. (2004). *Arolwg o'r Gymraeg fel Ail Iaith yng Nghyfnodau Allweddol 2 a 3 a'r Cyfnod Pontio*. [https://dera.ioe.ac.uk/5629/2/cy\\_WelshSecondLanguage.pdf](https://dera.ioe.ac.uk/5629/2/cy_WelshSecondLanguage.pdf)
- Estyn. (2017). *Arweiniad Atodol: Cymraeg*. <https://dera.ioe.ac.uk/30947/2/Arweiniad%20Atodol%20NIA%20-%20Cymraeg.pdf>
- Estyn. (2018). *Adroddiad Blynyddol Prif Arolygydd Ei Mawrhydi dros Addysg a Hyfforddiant yng Nghymru 2017–2018*. [https://www.estyn.llyw.cymru/system/files/2022-01/Estyn\\_Annual%2520Report\\_Accessible\\_Welsh\\_2018.pdf](https://www.estyn.llyw.cymru/system/files/2022-01/Estyn_Annual%2520Report_Accessible_Welsh_2018.pdf)
- Fitzpatrick, T., Morris, S., Clark, T., Mitchell, R., Needs, J., Tanguay, E. a Tovey, B. (2018). *Asesiad Cyflym o'r Dystiolaeth: Ymagweddau a Dulliau Addysgu Ail Iaith Effeithiol*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru, rhif adroddiad GSR 31/2018.
- Garcia, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation* London: Edward Arnold Publishers.
- Gardner, N. (2002). *Language policy for Basque in Education*. Pwyllgor Addysg a Dysgu Gydol Oes Cynulliad Cymru. [https://www.euskadi.eus/web01-s2hhome/en/contenidos/informacion/dia6/en\\_2027/adjuntos/publications\\_in\\_english/language\\_policy\\_for\\_basque\\_in\\_education.pdf](https://www.euskadi.eus/web01-s2hhome/en/contenidos/informacion/dia6/en_2027/adjuntos/publications_in_english/language_policy_for_basque_in_education.pdf)
- Garland, J. N. (2008). *The minority and the cosmopolitan speaker: Ideologies of Irish Language Learners*. Santa Barbara: Ideologies of Irish Language Learners.
- Garret, P., Coupland, N., a Williams, A.. (2003). *Investigating Language Attitudes: Social Meanings of Dialect, Ethnicity and Performance*. Cambridge: Gwasg Prifysgol Cymru.
- Gibbons, J. a Ramirez, E. (2004). *Maintaining a minority language: A case study of Hispanic teenagers*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gorter, D., a Cenoz, J. (2011). Multilingual education for European minority languages: The Basque Country and Friesland. *International Review of Education*, 57/5–6, 651–66.
- Griffiths, J., Bamber, S., French, G., Hulse, B., Jones, G., Jones, R. C., Jones, S., Williams, .G. M., Wordsworth, H., a Hughes, C. J. (2020). Growing Tomorrow's Teachers Together: Partneriaeth Addysg Gychwynnol i Athrawon CaBan. *Cylchgrawn Addysg Cymru*, 22/1, 209–31.
- Guilfoyle, B. (2008). [Ysgol X]: Y Gymraeg fel cyfrwng addysgu a dysgu o fewn y sector ail iaith. Yn J. Osmond (gol.), *Creu Cymru ddwyieithog: Rôl y Gymraeg mewn addysg*. (tt. 30–2). Caerdydd: Sefydliad Materion Cymreig. <https://www.iwa.wales/wp-content/uploads/2016/03/creatbilingwalesfull-2.pdf>
- Guilloteaux, M. J., a Dörnyei, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly*, 42/1, 55–77.
- Hakuta, K., Bialystock, E., a Wiley, E. (2003). Critical Evidence: A Test of the Critical-Period Hypothesis for Second-Language Acquisition. *American Psychological Society*, 14/1, 31–8.

- Hickey, T., a Stenson, N. (2016). Second-language Acquisition of Irish and the Role of Reading. Yn R. Hickey (gol.), *Sociolinguistics in Ireland* (tt. 269–98). Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Jones, D. V. a Martin-Jones, M. (2004). Bilingual education and language revitalization in Wales: Past achievements and current issues. *Medium of Instruction Policies: Which Agenda? Whose Agenda?*, 43–70.
- Jones, D. V., Lewis, W. G., George, S., Thomas, M., a Laugharne, J. (2009). Dysgu ail iaith yng nghyfnodau allweddol tri a phedwar: Addysgu'r Gymraeg mewn ysgolion cyfrwng Saesneg. *Cylchgrawn Addysg Cymru*, 14/2, 111–17. <http://ingentaconnect.com>
- Kennedy, I. (2012). *Irish Medium Education: Cognitive Skills, Linguistic Skills and Attitudes Towards Irish*. Traethawd doethuriaeth heb ei gyhoeddi. Prifysgol Bangor.
- Lewis, W. G. (2010). *Welsh second language in the National Curriculum: The case of teaching Welsh in English-medium schools*. Cynulliad Cenedlaethol Cymru. [http://www.assembly.wales/NAF/W%20Documents/paper\\_3\\_-\\_dr\\_w\\_gwyn\\_lewis.pdf%20-%2002092010/paper\\_3\\_-\\_dr\\_w\\_g\\_wyn\\_lewis-English.pdf#search=W%20Gwyn%20Lewis](http://www.assembly.wales/NAF/W%20Documents/paper_3_-_dr_w_gwyn_lewis.pdf%20-%2002092010/paper_3_-_dr_w_g_wyn_lewis-English.pdf#search=W%20Gwyn%20Lewis)
- Lewis, W. G. (2008). Current challenges in bilingual education in Wales. *ALIA Review*, 21/1, 69–86.
- Lewis, W. G. (2016). 'Byw yng Nghymru: dysgu yn Gymraeg?' – addysg Gymraeg ddoe, heddiw ac yfory. *Cylchgrawn Addysg Cymru*, 18/1, 111–30.
- Lightbrown, T. M. a Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- 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 PhD. Prifysgol Abertawe: Abertawe. <https://cronfa.swan.ac.uk/Record/cronfa50742>
- Llywodraeth Cymru. (2003). *Iaith Pawb: Cynllun Gweithredu Cenedlaethol ar gyfer Cymru Ddwieithog*. <https://www.valeofglamorgan.gov.uk/Documents/Living/Planning/Policy/LDP/Examination-Documents-2015/Iaith-Pawbe-A-National-Action-Plan-for-a-Bilingual-Wales-2003.pdf>
- Llywodraeth Cymru. (2007). *Diffinio ysgolion yn ôl y ddarpariaeth cyfrwng Cymraeg*. <https://llyw.cymru/sites/default/files/publications/2018-02/diffinio-ysgolion-yn-%C3%B4l-y-ddarpariaeth-cyfrwng-cymraeg.pdf>
- Llywodraeth Cymru. (2012). *Iaith fyw: iaith byw Strategaeth y Gymraeg 2012–17*. <https://llyw.cymru/sites/default/files/publications/2018-12/strategaeth-y-gymraeg-2012-i-2017-iaith-fyw-iaith-byw.pdf>
- Llywodraeth Cymru. (2015). *Dyfodol Llwyddiannus Adolygiad Annibynnol o'r Cwricwlwm a'r Trefniadau Asesu yng Nghymru*. <https://llyw.cymru/sites/default/files/publications/2018-03/dyfodol-llwyddiannus.pdf>
- Llywodraeth Cymru. (2017). *Cymraeg 2050: Miliwn o siaradwyr*. <https://llyw.cymru/sites/default/files/publications/2019-03/cymraeg-2050-strategaeth-y-gymraeg-v1-1.pdf>

- Llywodraeth Cymru. (2018). *Arolwg Cenedlaethol Cymru, 2017–18 Y Gymraeg: Hyder ac agweddau*. <https://llyw.cymru/sites/default/files/statistics-and-research/2019-01/arolwg-cenedlaethol-cymru-y-gymraeg-hyder-ac-agweddau-2017-18.pdf>
- Llywodraeth Cymru. (2019). *Canllawiau statudol drafft maes dysgu a phrofiad: Ieithoedd, Llythrennedd a Chyfathrebu*. <https://hwb.gov.wales/storage/04cb83d9-7c43-4c4a-8791-c14e4bf627d6/canllawiau-statudol-drafft-ieithoedd-llythrennedd-a-chyfathrebu.pdf>
- CBAC. (2019). *TGAU CBAC Cymraeg Ail Iaith*. <https://wjecwebsitelive.blob.core.windows.net/media/cl0blk3z/wjec-gcse-welsh-second-language-spec-from-2017-w-15-11-2021.pdf?sv=2019-07-07&sr=b&sig=WGEM91msQbEhtCvR0b1Iq0s7hD%2FUey%2BF2Wn5m1I%2FBvc%3D&se=2022-06-14T16%3A16%3A18Z&sp=r>
- Mercator. (2008). *The Irish language in education in the Republic of Ireland* (2il arg). [https://www.mercator-research.eu/fileadmin/mercator/documents/regional\\_dossiers/irish\\_in\\_ireland\\_2nd.pdf](https://www.mercator-research.eu/fileadmin/mercator/documents/regional_dossiers/irish_in_ireland_2nd.pdf)
- Mukhuba, T. T. (2005). Bilingualism, Language Attitudes, Language Policy and Language Planning: A Sociolinguistic Perspective. *Journal of Language and Learning*, 3/2, 268–78.
- Newcombe, L. P. (2007). *Social Context and Fluency in L2 Learners: The Case of Wales*. Celedon: Multilingual Matters.
- Newton, N. 2020. The rationale for subsidiarity as a principle applied within curriculum reform and its unintended consequences. *The Curriculum Journal*, 31(2), 215–30.
- Power, S. a Taylor, C. 2020. Re-educating the nation? The development of a new curriculum for Wales. *The Curriculum Journal*, 31/2, i–iv.
- Rhys, M. a Thomas, E. M. (2013). Bilingual Welsh-English children’s acquisition of vocabulary and reading: implications for bilingual education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16/6, 633–56.
- Romaine, S. (2002). Planning for the survival of linguistic diversity. *Language Policy*, 5/4, 443–75.
- Sallabank, J. (2013). Can majority support save an endangered language? A case study of language attitudes in Guernsey. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34/4, 332–47.
- Saville-Troike, M. (1984). What Really Matters in Second Language Learning for Academic Achievement? *TESOL Quarterly*, 18/2, 199–219.
- Siebenhütter, S. (2020). Language practices and attitudes among young minority language speakers in Thailand. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34/4, 332–47. DOI: 10.1080/01434632.2019.1711102
- Sinnema, C., Nieveen, N., a Priestley, M. (2020). Successful futures, successful curriculum: What can Wales learn from international curriculum reforms? *The Curriculum Journal*, 31(2), 181–201.

- Storch, N. (2002). Parents of interaction in ESL pair work. *Language Learning*, 52/1, 119–58.
- Stats Cymru. (2019). *Disgyblion 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/pupils-by-localauthorityregion-welshmediumtype>
- Taylor, C., Rhys., M., Waldron, S., Davies, R., Power, S., Maynard, T., Moore, L., Blackaby, D., a Plewis, I. (2015). *Gwerthuso'r Cyfnod Sylfaen: Adroddiad Terfynol*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru (ISBN: 978–1–4734–3606–0).
- Thomas, E. M., ac Apolloni, D., a Lewis, G. (2014). The learner's voice: exploring bilingual children's selective language use and perceptions of minority language competence. *Language and Education*, 28/4, 340–61.
- Thomas, E. M., a Webb–Davies, P. (2017). *Agweddau ar Ddwylieithrwydd*. Caerfyrddin: Coleg Cymraeg Cenedlaethol. [file:///C:/Users/SM21875/Downloads/Agweddau\\_ar\\_Ddwylieithrwydd\\_%E2%80%93Enlli\\_M%C3%B4n\\_Thomas\\_a\\_Peredur\\_Webb-Davies.pdf](file:///C:/Users/SM21875/Downloads/Agweddau_ar_Ddwylieithrwydd_%E2%80%93Enlli_M%C3%B4n_Thomas_a_Peredur_Webb-Davies.pdf)
- Valades, C., Etxeberria, F., ac Intxausti, N. (2014). Language revitalization and the normalization of Basque: a study of teacher perceptions and expectations in the Basque Country. *Current Issues in Language Planning*, 16/1–2, 60–79.
- Y Swyddfa Ystadegau Gwladol. (2012). *Cyfrifiad 2011: Ystadegau Allweddol ar gyfer Cymru, Mawrth 2011*. <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationand-community/population-andmigration/populationestimates/bulletins/2011censuskeystatisticsforwales/2012-12-11#proficiency-in-welsh>

