Profiadau byw athrawon o Ddysgu Proffesiynol Cydweithredol ar gyfer datblygu sgiliau llafaredd yn y Gymraeg: mewnwelediadau o raglen *Ein Llais Ni*, sef rhaglen seiliedig ar ddylunio

Enlli Thomas, Prifysgol Bangor
Gareth Caulfield, Prifysgol Bangor
Catrin Roberts, Prifysgol Bangor
Osian Hughes, Prifysgol Bangor

CRYNODEB

Mae sgiliau iaith lafar – neu 'llafaredd' – yn rhagfynegwyr aml o lwyddiannau academaidd a llwyddiannau bywyd plant maes o law (Y Grŵp Hollbleidiol Seneddol ar Lafaredd, 2021). Cysylltir sgiliau llafaredd da â gallu gwell i ddarllen (Bialystok, 2007). Ond mae nifer o blant yn cael anhawster i ennill sgiliau llafaredd yn ddigonol, a dengys hyn fod angen darparu cyfleoedd dysgu proffesiynol er mwyn i athrawon allu meddu ar strategaethau defnyddiol ar gyfer datblygu sgiliau llafaredd disgyblion yn yr ysgol. Mae'r astudiaeth hon yn gwerthuso effeithiolrwydd y rhaglen *Ein Llais Ni* (ELIN), sef rhaglen weithredu seiliedig ar ddylunio a gyflwynwyd mewn naw deg pump o ysgolion cyfrwng Cymraeg fel ffurf ar Ddysgu Proffesiynol Cydweithredol i gynorthwyo athrawon trwy gyfrwng mentora a hyfforddiant. Cafodd y rhaglen hon ei chyd-ddatblygu a'i chyflwyno trwy gyfrwng model partneriaeth cydweithredol er mwyn datblygu sgiliau llafaredd disgyblion yn y Gymraeg.

Gan ddefnyddio cyfweliadau lled-strwythuredig, holwyd deuddeg o athrawon o blith saith o ysgolion cynradd ac uwchradd ynglŷn â'u profiadau o'r rhaglen ELIN yn ystod blwyddyn gyntaf y rhaglen. Er bod athrawon yn wynebu amrywiaeth o heriau ieithyddol, dangosodd y dadansoddiad thematig o'r

https://doi.org/10.16922/wje.794cym

cyfweliadau eu bod yn mawrbrisio'r cyfle i gael bod yn rhan o raglen gydweithredol a anelai at gyflawni nod cyffredin. Yn arbennig, roeddynt yn mawrbrisio'r pwyslais a rydd y rhaglen ar gydweithredu proffesiynol ac argaeledd digwyddiadau ac adnoddau amrywiol. Nodwyd peth ansicrwydd cychwynnol mewn perthynas â'u rolau a'u disgwyliadau, ond ni fwriodd yr ansicrwydd hwnnw gysgod ar yr effaith gadarnhaol a oedd yn gysylltiedig â bod yn rhan o'r rhaglen.

Yn gyffredinol, soniodd yr athrawon am welliannau yn sgiliau llafaredd y disgyblion ac yn eu hymarfer eu hunain. Ond hefyd, mynegwyd peth ansicrwydd ynglŷn ag agweddau ar hunanwerthuso eu hymarfer, gan awgrymu bod angen canllawiau cliriach yn y maes hwn er mwyn cyfoethogi'r rhaglen ymhellach.

Geiriau allweddol: y Gymraeg, llafaredd, llythrennedd, ymchwil seiliedig ar ddylunio, ymchwil weithredu seiliedig ar ddylunio, dysgu proffesiynol cydweithredol

Cyflwyniad

Erbyn hyn, mae'r gallu i gyfrannu'n rhugl, yn hyderus ac yn llawn perswâd mewn cymdeithas yn sgìl hanfodol, yn enwedig yn y gweithle (gweler, e.e., Bronn, 2014; Gray, 2010; Haslam, 2002; Jackson, 2014; Young a Murphy, 2003). Mae sgiliau llafaredd da – sef y gallu i ddatblygu a mynegi syniadau trwy siarad a'r gallu i wrando'n astud a siarad yn eglur ac yn ddealladwy (Donaldson, 2015: 48) – yn agweddau hanfodol ar feddwl a dysgu, a bellach mae datblygu sgiliau llafaredd effeithiol yn agwedd graidd ar brofiadau addysgol plant (Alexander, 2013; Shiel et al., 2012). Ond er bod yr arfer o ddatblygu sgiliau llafaredd wedi'i gyflwyno yn y system addysg cyn belled yn ôl â'r 1960au (Wilkinson, 1965), mae datblygu sgiliau llafaredd wedi tueddu i gael llai o sylw a chydnabyddiaeth mewn ysgolion o gymharu â sgiliau iaith a llythrennedd o fath arall (Alexander, 2013; Kaldahl, Bachinger a Rijlaarsdam, 2019; Mercer, Warwick ac Ahmed, 2017), gan arwain at ystyried yn gyffredinol bod llafaredd yn israddol i lythrennedd (Haworth, 2001:13).

Er bod llafaredd yn cael ei gysylltu'n aml â lleferydd neu siarad, mae a wnelo sgiliau llafaredd â llawer mwy na defnyddio neu gynhyrchu iaith yn llawn mynegiant. Mae a wnelo llafaredd ag ystod eang o gymwyseddau, gan gwmpasu sgiliau gwybyddol (e.e. sgiliau uwch weithredol – talu sylw, sylw dethol, cof, dwyn gwybodaeth i'r cof, prosesu, gwrando, dehongli, dadansoddi), sgiliau ieithyddol (e.e.

ynganu, goslef), sgiliau pragmatig (e.e. iaith y corff; ymgysylltu; cychwyn, cynnal a gorffen sgyrsiau) a sgiliau seicolegol (e.e. agwedd, hyder, emosiwn ac ati) (gweler, e.e., Thomas a Caulfield, 2022, 2024). Oherwydd hyn, ystyrir bod y cysyniad sydd ynghlwm wrth lafaredd yn 'we' o sgiliau cydgysylltiedig sydd, yn y pen draw, yn gosod y sylfaen ar gyfer dysgu a chyflawniadau plant (Moats, 2010: 3; Y Grŵp Hollbleidiol Seneddol ar Lafaredd, 2021). Gwyddys fod datblygu sgiliau llafaredd da yn esgor ar ganlyniadau cadarnhaol i blant, o ran datblygu iaith ac mewn meysydd eraill. Yn arbennig, mae astudiaethau wedi dangos y ceir cydberthnasau cadarnhaol rhwng sgiliau llafaredd da ac agweddau ar allu ieithyddol megis geirfa (Beck, McKeown a Kucan, 2002) a darllen a deall (Nakamoto, Lindsey a Manis, 2008; Ouellette, 2006). Yn yr un modd, mae plant sydd â sgiliau iaith gwael pan fônt yn 5 oed chwe gwaith yn llai tebygol o gyrraedd y safon ddisgwyliedig mewn Saesneg erbyn iddynt droi'n 11 oed (Y Grŵp Hollbleidiol Seneddol ar Lafaredd, 2021).

Yn sgil y defnydd cynyddol a wnaed o ddysgu anghydamserol yn ystod blynyddoedd y pandemig Covid, law yn llaw â chyfyngiadau amrywiol eraill ar fywydau beunyddiol pobl (e.e. cymdeithasu a chymysgu rhwng aelwydydd), ni fu modd i nifer o blant gymryd rhan mewn rhyngweithiadau ystyrlon, a gallai hynny fod wedi effeithio ar ddatblygiad eu llafaredd a'u datblygiad ieithyddol yn fwy cyffredinol. O ganlyniad, efallai bod nifer o blant wedi colli hyder i ddefnyddio'u sgiliau llafaredd yng nghwmni eraill: sef colli hyder i'w mynegi eu hunain yn effeithiol, ynghyd â cholli hyder i gyfathrebu ag eraill a gwrando ar eraill (gweler, e.e., Thomas et al., 2021, i gael adolygiad o effaith y pandemig ar Gymraeg plant). Felly, mae angen i ysgolion roi lle blaenllaw i ddatblygu sgiliau disgyblion yn y cyfnod ar ôl y pandemig, gan bennu arferion effeithiol trwy gyfrwng dulliau sy'n mynd ati i gynnwys disgyblion ac ennyn eu diddordebau (Stephen et al., 2008). Un ffodd o gyflawni hyn fyddai trwy gyfuno dysgu proffesiynol gyda phrosesau gwerthusol fel ffordd o ddysgu am effaith gwahanol gyfleoedd dysgu. Mae Ymchwil Seiliedig ar Ddylunio yn un dull o'r fath.

Ymchwil seiliedig ar ddylunio

Mae *Ymchwil Seiliedig ar Ddylunio* – a elwir hefyd yn *Ymchwil Ddylunio* (Oh a Reeves, 2010), yn *Ymchwil Ddatblygu* (Conceição, Sherry a Gibson, 2004) ac yn *Ymchwil Ddylunio Addysgol* (McKenney, 2024) – wedi dod yn boblogaidd fel methodoleg ymchwil mewn addysg ers dechrau'r 1990au (Bell, 2004; Anderson a Shattuck,

2012). Rhywbeth sy'n gyffredin i bob dull seiliedig ar ddylunio yw'r bwriad i bontio ymchwil ac ymarfer addysg yn fwy effeithiol (Getenet, 2019), gan ddefnyddio canfyddiadau ymchwil i lywio problemau dilys yn yr ystafell ddosbarth, ynghyd â datrys y problemau hynny o dro i dro (Penuel et al., 2011). Yn yr ystyr honno, mae paradeimiau seiliedig ar ddylunio yn rhannu elfennau sy'n gyffredin â dulliau eraill o werthuso yn yr ystafell ddosbarth, megis *Ymchwil Weithredu* (Fixsen et al., 2005) a *Gwerthuso Cyfranogol* (Cousins ac Earl, 1992). Ond er bod paradeim ymchwil seiliedig ar ddylunio yn cynnig elfen o hyblygrwydd yn y modd y'i cyflwynir (Bell, 2004), ceir tair elfen hollbwysig sy'n nodweddiadol o'r dull (cymharer McKenney, 2024:76):

Yn gyntaf, un nod sy'n perthyn i ymchwil seiliedig ar ddylunio yw gwella ymarfer addysgol. Gwneir hyn trwy archwilio a gwerthuso ffyrdd newydd o gyflawni, a fwydir gan gyfuniad o wybodaeth ymarferol a damcaniaethol. Yn yr ystyr hon, ystyrir bod ymchwil seiliedig ar ddylunio yn ymyraethol. Yn ail, mae newid effeithiol mewn ymarfer addysgol yn digwydd trwy gael ymchwilwyr academaidd ac ymarferwyr i weithio ar y cyd i gyflawni nod cyffredin, gan ddwyn ynghyd eu sgiliau a'u gwybodaeth. Gyda'i gilydd, maent yn datblygu strategaethau ar gyfer gwella addysg – sef strategaethau sydd, yn aml, wedi'u hymwreiddio mewn damcaniaeth ac ymarfer. Yn yr ystyr hon, ystyrir bod ymchwil seiliedig ar ddylunio yn gydweithredol. Yn olaf, wrth weithredu ymyriadau yn yr ystafell ddosbarth, mae ymchwilwyr ac ymarferwyr yn gweithio gyda'i gilydd i ymateb i ganfyddiadau, gan fireinio technegau, defnyddio theori fel mewnbwn a chynhyrchu neu fireinio theori fel allbwn McKenny, 2024:76. Yn yr ystyr hon, ystyrir bod ymchwil seiliedig ar ddylunio yn ymatebol. Mae'r dull ymyraethol, cydweithredol ac ymatebol hwn o ymdrin â gwelliannau addysgol yn addas i fodelau Dysgu Proffesiynol Cydweithredol. Isod, nodir nodweddion Datblygu Proffesiynol Cydweithredol.

Dysgu proffesiynol cydweithredol

Mewn cyd-destunau addysgol, gellir diffinio Dysgu Proffesiynol Cydweithredol fel unrhyw sefyllfa pan fydd athro yn gweithio neu'n siarad gydag athro arall i wella ei ddealltwriaeth ei hun, neu ddealltwriaeth pobl eraill, o unrhyw fater addysgol (Duncombe ac Armour, 2004: 144). Mae'r syniad sydd ynghlwm wrth Ddysgu Proffesiynol Cydweithredol yn debyg hefyd i'r syniad sydd ynghlwm wrth rwydweithiau neu gymunedau dysgu proffesiynol – sef grwpiau lle mae pobl yn

gweithio gydag eraill y tu allan i'w cymuned waith arferol er mwyn gwella safonau addysgu a dysgu, naill ai yn eu hysgolion eu hunain neu ar draws y system ysgolion yn fwy cyffredinol (Poortman a Brown, 2018).

Fel arfer, mae profiadau dysgu proffesiynol athrawon yn ymwneud ag amrywiaeth o gyfleoedd, a all gynnwys cymysgedd o weithgareddau ffurfiol neu anffurfiol, gorfodol neu wirfoddol (Wilson a Berne, 1999). Yn ystod y blynyddoedd diweddar, mae'r syniad hwn o gydweithio gydag eraill ar draws ysgolion wedi ennill poblogrwydd. Cynigiodd Stoll (2010) fod heriau newydd sy'n deillio o'r sector addysg yn rhy fawr i ysgolion fynd i'r afael â nhw ar eu pen eu hunain, gan olygu yn y pen draw bod angen troi oddi wrth ganolbwyntio ar wella *o fewn* ysgolion tuag at wella *ar draws* ysgolion (Chapman, yn Prenger, Poortman a Handelzalts, 2021). Gall rhwydweithiau o'r fath alluogi athrawon i ystyried eu gwybodaeth addysgegol bresennol, ac adeiladu arni, er mwyn gwella a chyfoethogi eu harferion addysgu (Carmi, Guberman a Cohen Brandeis, 2025); gellir cyflawni hyn trwy gyfnewid syniadau a chael adborth ynglŷn â'u harferion cyfredol, a thrwy ddod yn ymwybodol o'u credoau a gallu eu dadansoddi'n feirniadol pan fo angen (Putnam a Borko, 2000). Mae modd ategu hyn gan *repertoire* o adnoddau ac offer y gellir eu datblygu ymhellach wrth i'r rhwydweithiau eu hunain esblygu (Wenger, 1998) ac ymwreiddio mewn ymarfer wrth i athrawon ymgyfarwyddo â'r offer (Brown a Duguid, 1991; Longhurst, Jones a Campbell, 2022).

Mae Prenger, Poortman a Handelzalts (2021) yn nodi cyfres o nodweddion y dylid eu hystyried cyn rhoi unrhyw weithgareddau proffesiynol ar waith, sef: (i) gweithgareddau strwythuredig sy'n ymwneud yn briodol ag ymarfer, (ii) nodau cyffredin a ffocws cadarn ar ddeilliant pendant (e.e. Hord, 2004; Sleegers et al., 2013), (iii) ffocws cydweithredol ar ddysgu myfyrwyr (e.e. Mitchel a Sackney, 2000; Strahan, 2003), (iv) cymhelliant a gwybodaeth flaenorol, (v) ymddiriedaeth (e.e. Stoll et al., 2006), (vi) cydweithrediad a chyfranogiad gweithredol (e.e. Berry Johnson a Montgomery, 2005; Bolam et al., 2005; Phillips, 2003), (vii) deialog fyfyriol (e.e. DuFour ac Eaker, 1998; Little a McLaughlin, 1993), (viii) arweinyddiaeth (Kruse, Louis a Bryk, 1994), (ix) cymorth gan randdeiliaid fel penaethiaid a chydweithwyr, a (x) hwyluso. Mae astudiaethau eraill wedi nodi nodweddion ychwanegol a all fod yn agweddau cyffredin ar ddysgu proffesiynol cydweithredol. Mae'r rhain yn cynnwys, ymhlith elfennau eraill, dysgu a gwelliant parhaus (DuFour ac Eaker, 1998; Hollins et al., 2004) a fyddai, yn y pen draw, yn arwain at dwf proffesiynol ac unigol (Bolam et al., 2005), ac arbrofi gyda strategaethau a syniadau newydd (Du Four ac Eaker,

1998). Er y gall dysgu a gwelliant parhaus ddigwydd trwy gyfrwng dysgu cydweithredol, gellir ei hwyluso ymhellach trwy brosesau ychwanegol sy'n gwerthuso effeithiolrwydd dulliau addysgu, megis ymchwil weithredu seiliedig ar ddylunio.

Ymchwil weithredu seiliedig ar ddylunio

Er bod ymchwil seiliedig ar ddylunio yn canolbwyntio ar wella cyfleoedd dysgu yn yr ystafell ddosbarth trwy ddatblygu hyder ymarferwyr i greu, gweithredu a gwerthuso'u strategaethau mewn modd iteraidd a chydweithredol (Tinoca et al., 2022), mae *Ymchwil Weithredu Seiliedig ar Ddylunio* (DBIR) (Penuel et al., 2011) yn darparu ar gyfer dull mwy systemig, sy'n canolbwyntio ar ddatblygu gallu i esgor ar newid parhaus ar lefel sefydliadol ehangach (Fishman et al., 2013). Wrth wneud hynny, mae DBIR yn ymhél ag amryfal dimau rhyngddisgyblaethol o randdeiliaid, yn cynnwys ymchwilwyr, cynghorwyr gwella ysgolion rhanbarthol neu unigolion tebyg, ac ymarferwyr. Fel yn achos ymchwil seiliedig ar ddylunio, mae DBIR wedi'i ymwreiddio mewn dull cydweithredol, iteraidd o ddysgu am effeithiolrwydd unrhyw ymyriad yn yr ystafell ddosbarth. Yn aml, cyflawnir hyn trwy gydlunio a chyd-ddatblygu rhaglenni Dysgu Proffesiynol sy'n anelu at wella ymarferion addysgol mewn meysydd penodol trwy gyfrwng cydweithredu ystyrlon rhwng ymchwilwyr ac ymarferwyr (Wang a Hannafin, 2005), gan ddysgu *gydag* unigolion sy'n gysylltiedig â datblygu a chyflwyno'r rhaglenni hyn yn hytrach na dysgu *amdanynt* (Supovitz, 2013). Fodd bynnag, mae'r cryfderau'n deillio o gyfuno'r mewnwelediadau, yr arbenigedd a'r safbwyntiau a gyflwynir gan bob rhanddeiliad, gan arwain at wybodaeth newydd a dealltwriaeth newydd o effeithiolrwydd y rhaglen dysgu proffesiynol wrth iddi ddatblygu. Mae cydweithio yn y ffordd hon yn ei gwneud yn bosibl i fireinio rhaglenni ledled y system, gan eu haddasu i weddu i anghenion gwahanol ysgolion a gwahanol ddysgwyr er mwyn meithrin cymorth cydweddol a chydgysylltiedig ar gyfer gwella'r hyn sy'n digwydd mewn ystafelloedd dosbarth (Penuel et al., 2011: 331). Wrth ddefnyddio dull ehangach sy'n seiliedig ar ysgolion lluosog ar gyfer gwella ysgolion, caiff rhai rhaglenni DBIR eu harwain gan y rhanbarth neu'r ardal, megis y prosiect MIST (*Middle School Mathematics and the Institutional Setting of Teaching*) a gynhaliwyd o dan arweiniad Prifysgol Vanderbilt (Cobb, Henrick a Munter, 2011). Yn aml, daw ffocws prosiectau o'r fath – sef gallu mathemategol yn yr achos hwn – o dan ddylanwad targedau gwleidyddol neu strategol, megis canlyniadau'r Rhaglen Ryngwladol Asesu Myfyrwyr

(PISA), a drefnir gan y Sefydliad ar gyfer Cydweithrediad a Datblygiad Economaidd (OECD). Yn aml, mae rhaglenni DBIR o'r fath yn cwmpasu amryfal gyfnodau amser er mwyn darparu 'amser' ar gyfer dysgu ac ailadrodd strategaethau wrth i'r rhaglen ddatblygu, ond cydlynir y rhaglen gan un tîm o ddatblygwyr sy'n cydweithio'n agos gyda gweddill y rhanddeiliaid. Y tîm hwn o ddatblygwyr sy'n penderfynu ar y maes y dylid ymyrryd ynddo, ond mae ffurf y rhaglen ehangach yn esblygu wrth i'r rhaglen fynd rhagddi.

Yn yr astudiaeth gyfredol, archwilir dull 'ledled y system' o gynorthwyo i weithredu ymyriad llafaredd Cymraeg yn effeithiol ar ffurf rhaglen Dysgu Proffesiynol Cydweithredol a gyflwynwyd mewn amryfal ysgolion mewn ardal a oedd yn cwmpasu chwe awdurdodaeth ranbarthol – sef rhaglen *Ein Llais Ni*.

Y rhaglen *Ein Llais Ni*

Lluniwyd y rhaglen *Ein Llais Ni* (ELIN) ar sail yr egwyddorion o cydweithio, rhannu ymarfer effeithiol, datblygu arweinyddiaeth, a defnyddio ymchwil yn yr ystafell ddosbarth. Gyda'i gilydd, mae'r elfennau hyn yn sail i ddysgu proffesiynol (Prenger, Poortman a Handelzalts, 2021). Ffocws allweddol sy'n gwahaniaethu'r rhaglen hon oddi wrth raglenni eraill yw datblygu addysgeg llafaredd effeithiol yng nghyd-destun dwyieithog ac amlieithog Cymru. Mae Cymru yn wlad ddwyieithog swyddogol lle mae gan y Gymraeg a'r Saesneg statws cyfreithiol (Llywodraeth Cymru, 2011) a lle mae addysg wedi'i datganoli. Yng Nghymru, mae pob disgybl sy'n mynychu ysgolion a gynhelir gan y llywodraeth yn dysgu Cymraeg, naill ai trwy astudio Cymraeg fel pwnc neu trwy gael eu haddysg trwy gyfrwng y Gymraeg (Jones, 2016). Ar yr adeg y cynhaliwyd yr astudiaeth gyfredol, roedd 25.5 y cant o ysgolion yng Nghymru (n = 375) yn ysgolion cyfrwng Cymraeg, gan ddarparu ar gyfer 77,693 o ddisgyblion; roedd 4.4 y cant yn ddwyieithog (n = 64; 31,638 o ddisgyblion); ac roedd 66.9 y cant yn ysgolion cyfrwng Saesneg (n = 983; 355,716 o ddisgyblion) (StatsCymru, 2024a, 2024b).[1] Er mwyn canolbwyntio ar ddatblygiad llafaredd disgyblion yn y Gymraeg, roedd ffocws

1 Gwelir bod y canrannau a nodir uchod yn cyfateb i 96.8 y cant o holl ysgolion Cymru ar yr adeg y cynhaliwyd yr astudiaeth (n = 1,422). Nodir bod y 3.2 y cant (n = 48) sy'n weddill yn amherthnasol i'r categoreiddio ieithyddol gan eu bod naill ai'n ysgolion arbennig neu'n ysgolion meithrin ac ati (StatsCymru, 2024b).

yr astudiaeth gyfredol ar ysgolion cyfrwng Cymraeg, lle câi'r holl ddisgyblion eu haddysg trwy gyfrwng y Gymraeg, gan gaffael y Gymraeg fel L1. Ond roedd pob ysgol yn amrywio o ran cyfran y disgyblion a oedd eisoes yn L1, a ddeuai o deuluoedd Cymraeg, o gymharu â chyfran y disgyblion a ddeuai o deuluoedd di-Gymraeg ac a oedd, o'r herwydd, yn caffael y Gymraeg yn bennaf trwy gyfrwng system yr ysgol. Esgorodd hyn ar gyd-destun diddorol ar gyfer hyrwyddo datblygiad llafaredd effeithiol mewn iaith leiafrifiedig, ar draws gwahanol lefelau hyfedredd, trwy'r prosiect ELIN.

Ar hyn o bryd, mae'r prosiect ELIN yn ei phumed blwyddyn lawn ac mae'n cynnig profiad dysgu cydweithredol (Poortman a Brown, 2018) gan roi cyfle i athrawon gydweithio â'u cymheiriaid ar draws y rhanbarth, ynghyd â derbyn mentora, cael cyngor a hyfforddiant gweithdy, a chael mynediad at offer ac adnoddau arbenigol a lywiwyd gan ymchwil (Wenger, 1998) er mwyn iddynt allu adeiladu portffolio o strategaethau a gwerthusiadau seiliedig ar dystiolaeth o'r strategaethau hynny a rennir gyda'u cymheiriaid.

Yn ystod y flwyddyn gyntaf, ymrwymodd athrawon i'r rhaglen ar gyfer blwyddyn ysgol gyfan a chawsant fynediad diderfyn at amrediad o adnoddau trwy gyfrwng hwb ar-lein a oedd yn cynnwys fideos, arweinlyfrau, strategaethau enghreifftiol ac ati, ynghyd â chyfleoedd i fynychu amryfal ddigwyddiadau hyfforddi (cynadleddau wyneb yn wyneb, tiwtorialau ar-lein, gweithdai, sesiynau cymorth galw heibio un-i-un ac ati), a bu'n rhaid iddynt gyflwyno tystiolaeth o'u hymgysylltu a'u heffaith trwy lunio portffolios tystiolaeth er mwyn helpu i werthuso effeithiolrwydd eu hymyriadau (gweler https://www.einllaisni.cymru/ i gael manylion llawn am y prosiect). Cynlluniwyd sesiynau dysgu proffesiynol yn ofalus er mwyn tywys yr ymarferwyr trwy'r broses o ddylunio a gweithredu rhaglen o strategaethau llafaredd a lywiwyd gan ymchwil, naill ai ar eu cyfer nhw fel ymarferwyr ystafell ddosbarth neu ar ffurf dull ysgol gyfan, wedi'i ymwreiddio yng ngwerthoedd ac egwyddorion y Cwricwlwm i Gymru.[2] Roedd y rhaglen yn cynnwys trefniadau cydweithredu rhwng athrawon, o fewn ac ar draws ysgolion, yn ogystal â threfniadau cydweithredu rhwng ysgolion clwstwr o dan arweiniad hyrwyddwyr llafaredd dynodedig o blith y gronfa o ymarferwyr. Cafwyd arweinyddiaeth a mewnbwn gan gynghorwyr cymorth rhanbarthol a weithiai ar y cyd ag ysgolion a hyrwyddwyr llafaredd, a hefyd cafwyd mewnbwn academaidd, adnoddau ac ymchwil a gyd-ddatblygwyd gydag arbenigwyr iaith ac ymchwilwyr prifysgol. Gan fod pob sesiwn dysgu proffesiynol yn cyflwyno strategaethau addysgegol newydd,

2 https://hwb.gov.wales/cwricwlwm-i-gymru

llwyddodd y cyfranogwyr i ddyfnhau eu dealltwriaeth ac ymwreiddio cynlluniau llafaredd effeithiol yn eu cwricwlwm. Drwy gydol y broses gydweithredol, anogwyd yr ymarferwyr i fynd ati'n rheolaidd i rannu eu cynnydd a myfyrio ar effaith eu camau gyda'u cymheiriaid – yn ystod y sesiynau cydweithredol ar-lein ac yn y gynhadledd diwedd prosiect. Yn y cyflwyniadau hyn, trafodwyd sut yr aethant ati i addasu, mireinio a phersonoli syniadau ac adnoddau cyffredin er mwyn diwallu anghenion penodol eu dysgwyr. Fe wnaethant baratoi tystiolaeth a data gwerthuso i arddangos effeithiolrwydd eu harferion a chyflwyno argymhellion ar gyfer y dyfodol.

Cyn rhoi'r rhaglen ar waith, gwahoddwyd ysgolion cyfrwng Cymraeg rhanbarth gogledd Cymru – a oedd yn cwmpasu 166 o ysgolion – i gyflwyno cais i gymryd rhan yn y rhaglen. O blith y 106 o geisiadau a ddaeth i law, ymrwymodd naw deg pump o ysgolion i ofynion y rhaglen. Cafodd yr ysgolion eu digolledu am gymryd rhan yn y rhaglen ar ffurf tâl ariannol er mwyn iddynt allu rhyddhau dau aelod staff i fynychu isafswm o ddigwyddiadau dysgu proffesiynol, ac roedd y swm a gawsant yn gymesur â lefel yr ymgysylltu a oedd yn angenrheidiol (mynychu digwyddiadau dysgu proffesiynol am bum diwrnod, tri diwrnod neu ddau ddiwrnod). Nodir gweithgareddau craidd y rhaglen yn Nhabl 1:

Tabl 1: Digwyddiadau a amserlennwyd fel rhan o ddarpariaethau craidd prosiect ELIN

Digwyddiad	*Dyddiad*	*Nifer y cyfranogwyr*	*Nifer yr ysgolion*	*% yr ymgysylltu*
Cynhadledd	Medi 2021	109	82	86%
Sesiwn galw heibio 1	Tachwedd 2021	40	32	-
Rhwydwaith 1	Tachwedd 2021	67	51	86%
Sesiwn galw heibio 2	Rhagfyr 2021	23	17	-
Rhwydwaith 2	Chwefror 2022	61	47	80%
Sesiwn galw heibio 3	Mawrth 2022	12	11	-
Gweithdy digidol 1	Mawrth 2022	52	44	86%
Gweithdy digidol 2	Mawrth 2022	37	31	86%
Rhwydwaith 3	Mawrth 2022	41	33	56%
Holiaduron llais y myfyrwyr	Ionawr a Mai 2022	-	43	49%
Astudiaethau achos	Mehefin 2022	-	65	74%
Cynhadledd	Tachwedd 2022	Ar agor i bob rhanddeiliad, yn cynnwys myfyrwyr		

Nodau'r ymchwil

Nod yr astudiaeth hon oedd gwerthuso blwyddyn gyntaf ELIN fel ymyriad Dysgu Proffesiynol Cydweithredol a ddatblygwyd o fewn fframwaith gweithredu seiliedig ar ddylunio. Gofynnwyd tri chwestiwn ymchwil, sef:

1. Beth yw'r heriau o ran datblygu llafaredd ymhlith plant Cymraeg L1 a L2 sy'n mynychu ysgolion cyfrwng Cymraeg yng ngogledd Cymru?
2. Beth yw profiadau athrawon o'r prosiect?
3. Sut effaith a gafodd y prosiect arnynt fel ymarferwyr ac ar y disgyblion?

DULL

Cyfranogwyr

Cafodd chwe athro o bedair ysgol gynradd a chwe athro o dair ysgol uwchradd eu cyfweld ar gyfer yr astudiaeth. Dewiswyd y saith ysgol hyn o blith naw deg pump o ysgolion cyfrwng Cymraeg a oedd yn rhan o'r prosiect *Ein Llais Ni* (ELIN) – sef 7 y cant o'r ysgolion a oedd yn rhan o'r rhaglen. Fe'u dewiswyd trwy ddefnyddio dull samplu bwriadus (Palinkas et al., 2016). Roedd y maen prawf a ddefnyddiwyd i bennu pa saith ysgol a gâi eu dewis yn cynnwys yr angen i gael cynrychiolaeth o blith y canlynol: (i) y sectorau ysgolion cynradd ac uwchradd, (ii) tri rhanbarth clwstwr[3] gogledd Cymru (gweler Tablau 2 a 3), a (iii) ardaloedd lle mae'r Gymraeg ar ei mwyaf sefydlog yn y gymdeithas (Gwynedd ac Ynys Môn), yn gymharol sefydlog mewn rhai rhanbarthau (Conwy a Sir Ddinbych), ac yn ymylol iawn yn y gymdeithas (Sir y Fflint a Wrecsam).[4] Yn Nhabl 2, nodir demograffeg pob ysgol o dan sylw.

3 Cyflwynwn ein canfyddiadau ar draws tri chlwstwr oherwydd cydweddiad y nodweddion ieithyddol ar draws deuadau Awdurdodau Addysg Lleol ym mhob clwstwr. Cyfeiriwn ar wahân at yr Awdurdodau Addysg Lleol pan fo angen.

4 Gwynedd ac Ynys Môn yw'r ddwy ardal awdurdod lleol â'r cyfrannau mwyaf o siaradwyr Cymraeg – sef 64.3 y cant a 55.8 y cant yn y drefn honno; dyma'r unig awdurdodau lleol yng Nghymru lle caiff y Gymraeg ei siarad gan y mwyafrif o'r bobl. Yng Nghonwy a Sir Ddinbych, caiff y Gymraeg ei siarad gan 25.9 y cant a 22.5 y cant o'r boblogaeth; ac yn Sir y Fflint a Wrecsam, caiff ei siarad gan 11.6 y cant a 12.2 y cant o'r boblogaeth (StatsCymru, 2022).

Tabl 2: Demograffeg yr ysgolion[5]

Clwstwr Awdurdod Lleol	Sector	Nifer y disgyblion	% y cartrefi sy'n siarad Cymraeg	% Saesneg fel Iaith Ychwanegol	% Anghenion Dysgu Ychwanegol	% Prydau Ysgol am Ddim
Gwynedd ac Ynys Môn	Cynradd	201–300	<10%	>50%	11–20%	21-30%
Gwynedd ac Ynys Môn	Cynradd	301–400	Llawer[6]	-	21–30%	21-30%
Gwynedd ac Ynys Môn	Uwchradd	401–500	61–70%	<10%	11–20%	11–20%
Gwynedd ac Ynys Môn	Uwchradd	401–500	71–80%	<10%	<10%	11–20%
Conwy a Sir Ddinbych	Cynradd	301–400	<10%	-	21–30%	<10%
Conwy a Sir Ddinbych	Cynradd	<100	31–40%	<10%	11–20%	11–20%
Sir y Fflint a Wrecsam	Uwchradd	>500	21–30%	<10%	11–20%	<10%

5 Casglwyd data demograffig yr ysgolion trwy ddefnyddio adroddiadau *Estyn*. Er mwyn cynnal cyfrinachedd, ni fyddwn yn cyfeirnodi'r adroddiadau.

6 Mae rhai o adroddiadau Estyn yn defnyddio niferoedd a chyfrannau ar ffurf geiriau i ddisgrifio demograffeg ysgolion yn hytrach na chyfrannau ar ffurf rhifau. Yn ôl Estyn, fel arfer defnyddir 'llawer' i ddisgrifio cyfran o 70 y cant neu fwy, tra defnyddir 'y mwyafrif' i ddisgrifio cyfrannau sy'n fwy na 90 y cant (Estyn, 2023). O'r herwydd, gallwn gasglu bod 70-89 y cant o ddisgyblion yr ysgol hon yn dod o gartrefi Cymraeg eu hiaith.

Cysylltwyd â'r ysgolion a bennwyd trwy ddefnyddio'r dull samplu bwriadus, a gwahoddwyd eu cynrychiolydd/cynrychiolwyr ar y prosiect i gymryd rhan mewn cyfweliad. Mae parodrwydd i gymryd rhan yn ffactor hollbwysig mewn samplu bwriadus, oherwydd mae'n dibynnu ar barodrwydd y cyfranogwyr i rannu eu profiadau a'u gwybodaeth mewn modd agored (Bernard, 2002). O'r herwydd, rhywbeth cwbl wirfoddol oedd cymryd rhan yn y cyfweliadau, ac nid oedd yn amod o gymryd rhan yn y prosiect ELIN. Oherwydd hyn, a hefyd oherwydd cyfyngiadau amser, ni fu modd cynnwys niferoedd cyfartal o ysgolion fesul sector ysgol na fesul rhanbarth clwstwr yn y cyfweliadau, a hynny oherwydd argaeledd staff a pharodrwydd i gymryd rhan. Law yn llaw â'r meini prawf dethol a nodwyd uchod i sicrhau cynrychiolaeth addas o fewn y sampl, roedd maint terfynol y sampl – sef deuddeg – yn ddigonol i gynnig set ddata ansoddol ar gyfer esgor ar ganlyniadau ystyrlon (Guest, Bunce a Johnson, 2006). Yn Nhabl 3, dangosir nifer derfynol y cyfranogwyr a gytunodd i gymryd rhan yn y cyfweliadau, fesul ysgol ac o fewn rhanbarth pob clwstwr. Roedd pob un o'r deuddeg athro yn siaradwyr Cymraeg brodorol ac roeddynt yn addysgu mewn ysgolion cyfrwng Cymraeg.

Tabl 3: Nifer yr athrawon a wahoddwyd fesul ysgol a rhanbarth clwstwr

Clwstwr Awdurdod Lleol	Cynradd	Uwchradd
Gwynedd ac Ynys Môn	2 ysgol (3 athro)	2 ysgol (4 athro)
Conwy a Sir Ddinbych	2 ysgol (3 athro)	-
Sir y Fflint a Wrecsam	-	1 ysgol (2 athro)

Lluniwyd protocol cyfweld lled-strwythuredig a oedd yn cynnwys promptiau (McCracken, 1988) er mwyn sicrhau elfen o gysondeb wrth gymhwyso'r prif gwestiynau ymchwil ar draws y cyfweliadau unigol tra'n caniatáu hefyd ar gyfer peth hyblygrwydd (Leech, 2002). Cyflwynwyd pob cwestiwn mewn fformat penagored er mwyn annog yr athrawon i ymhelaethu ar eu hymatebion. Canolbwyntiodd y cyfweliadau ar dair agwedd arbennig o ddiddordeb, sef: (i) gwybodaeth gyd-destunol (e.e. yr heriau ieithyddol a oedd yn wynebu'r ysgol ar y pryd); (ii) y strategaethau a ddatblygwyd ganddynt fel rhan o'r prosiect; a (iii) eu profiadau (a phrofiadau eu disgyblion) tra'r oeddynt yn rhan o'r prosiect

ELIN. Cynhaliwyd rhai cyfweliadau wyneb yn wyneb a chynhaliwyd rhai eraill ar-lein trwy ddefnyddio Microsoft Teams. Rhoddodd yr holl athrawon ganiatâd i'w cyfweliadau gael eu recordio er mwyn hwyluso'r gwaith trawsgrifio a dadansoddi.

CANLYNIADAU

Defnyddiwyd dull thematig myfyriol i ddadansoddi'r ymatebion i gwestiynau'r cyfweliadau (Braun a Clark, 2019), a gynhaliwyd o fewn dull damcaniaeth seiliedig adeileddol (Charmaz, 2014; 2016). Cafodd y data ei godio a'i glystyru o amgylch cyfres o themâu esblygol. Yna, adolygwyd a mireiniwyd y themâu hyn ar ôl i aelodau'r tîm ymchwil ddarllen y trawsgrifiadau nifer o weithiau a chynnal sawl trafodaeth. Yn y pen draw, esgorodd y dadansoddiad ar dair prif thema a oedd yn cyd-fynd â'r cwestiynau ymchwil, gyda phob un â rhaniadau thematig pellach. Cofnodir yr holl ddyfyniadau air am air.

THEMA 1: HERIAU IEITHYDDOL

Er bod yr holl ysgolion a oedd yn gysylltiedig â'r prosiect hwn yn ysgolion cyfrwng Cymraeg, amlygwyd nifer o ffactorau ag arweiniodd at anawsterau o ran datblygu sgiliau llafaredd Cymraeg y disgyblion. Ceir trafodaeth gryno o'r ffactorau hyn isod gyda dyfyniadau anodedig pan fo'n briodol.

(i) Profiadau Iaith y Plant

Cyfeiriodd nifer o'r athrawon at y ffaith bod proffiliau ieithyddol amrywiol y disgyblion yn eu dosbarth, yn herio datbliad sgiliau llafaredd Cymraeg eu disgyblion. Ystyriwyd bod mathau arbennig o gefndiroedd economaidd-gymdeithasol neu brofiadau iaith yn y cartref yn cyfyngu ar allu'r disgyblion i ymgysylltu â phrofiadau allgyrsiol yn y Gymraeg. Yn achos nifer o rieni nad oeddynt yn siarad Cymraeg eu hunain, a/neu rieni heb lawer o fodd, roedd yr athrawon o'r farn nad oeddynt yn gallu cefnogi cenhadaeth ieithyddol yr ysgol y tu allan i'r ysgol (e.e. trwy fynychu Eisteddfod yr Urdd).

> *Mae gennyn ni rai rhieni sy'n deall y Gymraeg, ond ddim yn siarad hi efo plant adre.* (Athro Cynradd – Conwy a Sir Ddinbych)

> *Mae gennyn ni lot o rieni sydd wedi bod i [ysgol] yn ysgol uwchradd a dydyn nhw ddim yn hyderus rwan – 'oh I've lost all my Welsh' – 'oh yeah but that's fine' a – ychydig bach efo'r plant yn gwneud gwahaniaeth.* (Athro Cynradd – Conwy a Sir Ddinbych)

Nodwyd bod yr effeithiau sydd ynghlwm wrth ymhél mewn modd cyfyngedig â'r Gymraeg y tu allan i'r ysgol yn arbennig o heriol yn ystod cyfnod yr haf, pan fo modd i unrhyw elfennau a ddysgwyd yn yr ysgol gael eu colli (Allinder et al., 1992; Broekman et al., 2021; Gershenson a Hayes, 2013).

> *Da ni yn y cyfnod rwan lle bydd rhai o'r plant yn mynd adre am chwe wythnos ac maen nhw'n dod yn ôl i'r ysgol a fyddan nhw ddim yn siarad Cymraeg. Mae hon yn her eto, ti'n teimlo bod chdi'n dechrau o'r dechrau ym mis Medi bob tro.* (Athro Uwchradd – Gwynedd ac Ynys Môn)

(ii) Dylanwad y Saesneg

Dywedodd rhai athrawon fod datblygu sgiliau llafaredd Cymraeg y plant yn waith arbennig o heriol mewn ardaloedd mwy Seisnigaidd lle ceir llai o fodelau sy'n defnyddio'r Gymraeg y tu allan i'r ysgol. Mae hyn wedyn yn arwain at y camddealltwriaeth mai iaith yr ysgol, yn hytrach nag iaith fyw, yw'r Gymraeg, gan beri i'r plant (a'u rhieni) amau'r pwrpas sydd wrth wraidd datblygu sgiliau Cymraeg da, a pha un a oes angen eu datblygu o gwbl. Oherwydd hollbresenoldeb y Saesneg, nid yn unig yn y gymuned leol ond hefyd yn fyd-eang, dywedodd yr athrawon fod nifer o rieni (a'u plant yn yr ysgol) o'r farn fod caffael sgiliau Saesneg yn ddigonol (cymharer Thomas et al., 2024 i weld safbwyntiau tebyg ynglŷn â phwysigrwydd ymddangosiadol y Saesneg mewn pynciau STEM). Soniodd yr athrawon am effaith niweidiol arall sy'n gysylltiedig â statws uwch y Saesneg – sef bod yna duedd i blant, hyd yn oed plant oedran cynradd, ddal credoau negyddol ynglŷn â'r Gymraeg, megis credu nad yw'r Gymraeg yn 'cŵl'. Mynegwyd hyn gan un athro trwy ddweud bod y Gymraeg yn effeithio ar hygrededd ('*street cred*') y plant, a dywedodd athro arall fod rhai plant yn gwrthod siarad Cymraeg, gan beri i'r athrawon ddefnyddio mwy o Saesneg yn yr ystafell ddosbarth nag a wnaethant mewn blynyddoedd blaenorol – sef rhywbeth sy'n herio sylfaen llafaredd Cymraeg:

Dwi'n siarad mwy o Saesneg rwan na dwi erioed wedi'i wneud achos dydy'r plant ddim yn deall. (Athro Cynradd – Gwynedd ac Ynys Môn)

Dechreuais i yma tua saith mlynedd yn ôl, ac am dair, pedair blynedd, nesh i'm clywed gair o Saesneg yn cael ei ddweud yn y cynteddau, ar yr iard, y neuadd ginio, na dim byd. Ond erbyn heddiw, da chi'n clywed y plant yn sgwrsio efo'i gilydd yn Saesneg. (Athro Cynradd – Gwynedd ac Ynys Môn)

Os ti'n dechrau siarad efo rhywun mewn un iaith, mae'n anodd newid i iaith arall. (Athro Cynradd – Gwynedd ac Ynys Môn)

(iii) Agweddau

Mewn ambell achos, nododd yr athrawon fod rhieni, o dro i dro, yn herio ffocws yr ysgol ar ddatblygu sgiliau Cymraeg y plant, gan eu bod o'r farn ei fod yn llesteirio eu datblygiad yn y Saesneg. Dywedodd nifer o athrawon fod plant o gefndiroedd di-Gymraeg yn dylanwadu ar ddisgyblion eraill, gan beri iddynt ddefnyddio'r Saesneg ar draul y Gymraeg (cymharer Hickey, 2001, 2007; Thomas a Roberts, 2011). Ond roedd yna beth ymwybyddiaeth bod plant o aelwydydd Cymraeg yn defnyddio geirfa ac ymadroddion Saesneg wrth sgwrsio ymhlith ei gilydd, a'u bod hefyd yn troi at siarad Saesneg wrth sgwrsio gyda disgyblion o gefndiroedd di-Gymraeg. Er bod disgyblion sy'n mynychu ysgolion cyfrwng Cymraeg yn meddu ar ddealltwriaeth dda o'r Gymraeg, roedd nifer o'r athrawon o'r farn nad oeddynt yn ddigon hyderus i ddefnyddio'r Gymraeg. Er bod nifer ohonynt yn ceisio defnyddio'r Gymraeg, maent yn colli hyder yn gyflym ac yn dychwelyd at ddefnyddio'r Saesneg:

Os di'r plant ddim yn gwybod gair yn Gymraeg, maen nhw dweud o yn Saesneg, ond maen nhw dweud y frawddeg gyfan yn Saesneg hefyd achos bo nhw ddim yn gwybod yr un gair yna. (Athro Cynradd – Conwy a Sir Ddinbych)

Ond yn ôl un athro, mae modd ategu'r arfer o ddefnyddio'r Gymraeg mewn amgylchedd a reolir yn yr ystafell ddosbarth, cyn belled â bod y cysyniadau a drafodir o ddiddordeb i'r disgyblion neu cyn belled â'u bod wedi cael eu dewis gan y disgyblion.

Os ydy'r diddordeb yna, os da ni'n gallu dod â ddiddordeb nhw i mewn, mae'r sgwrs *yn dod lot haws; dyna beth da ni 'di sylwi efo'r gwaith pren. Mae gena i blentyn, ar ddechrau'r flwyddyn doedd o ddim yn siarad llawer o Gymraeg, yn reit benderfynol bod o ddim yn siarad Cymraeg chwaith. Ac roedd o'n*

gwneud ei westy gwenyn, a 'sawl hoel fydd ei angen?' oedd y cwestiwn, a wnaeth o droi rownd a dweud 'pedwar, un i bob cornel'. (Athro Cynradd – Conwy a Sir Ddinbych)

(iv) Effaith COVID-19

Un thema gyson a ddaeth i'r amlwg drwy gydol y cyfweliadau oedd effaith hirdymor y cyfnod clo a'r dysgu o bell a ddigwyddodd yn sgil y pandemig COVID-19 (gweler hefyd Thomas et al., 2021 a Lloyd-Williams et al., 2023 i gael ymdriniaeth fanwl o ganfyddiadau athrawon a rhieni o effaith COVID-19 ar ymgysylltiad a sgiliau Cymraeg plant). Yn ôl nifer o athrawon, mae dylanwad y Saesneg wedi bod yn gryfach nag arfer ers y pandemig. O ganlyniad, mae athrawon o'r farn eu bod yn gorfod defnyddio Saesneg yn y dosbarth i raddau mwy nag erioed o'r blaen er mwyn sicrhau bod y disgyblion yn deall. Dywedodd athrawon eraill fod y cyfnod clo wedi chwalu unrhyw gynnydd ieithyddol a wnaed gan y plant hyd at yr adeg honno:

Dydy plant ni ddim efo geirfa o gwbl. (Athro Cynradd – Gwynedd ac Ynys Môn)

Ond hefyd, dywedodd un athro fod sgiliau llafar plant L1 pan gyrhaeddant y Dosbarth Meithrin wedi dirywio dros amser a bod datblygu sgiliau iaith plant, yn enwedig mewn cyd-destun L2, yn fwy heriol heddiw nag erioed o'r blaen.

Gyda'i gilydd, mae'r ffactorau hyn wedi dylanwadu ar ddulliau athrawon o ddatblygu sgiliau llafaredd disgyblion yn y Gymraeg, gan eu hysgogi i ymhél â'r prosiect ELIN.

THEMA 2: PROFIAD O'R PROSIECT

Tynnwyd sylw at nifer o gryfderau mewn perthynas â'r prosiect, a chyflwynwyd nifer o sylwadau er mwyn helpu i symud y prosiect yn ei flaen i'r cam nesaf. Trafodir y rhain o dan dair is-thema, sef: (i) adnoddau, (ii) gofynion a chynllun y prosiect, a (iii) y digwyddiadau.

(i) Adnoddau

Nododd yr holl athrawon fod ansawdd, ehangder a chyfaint y cynnwys a ddarparwyd yn yr adnodd ar-lein (yr 'offer' y cyfeiriodd Wenger atynt, 1998) yn

rhagorol, a'i fod wedi ysgogi athrawon i ymhél ag amrywiol strategaethau nad oedd rhai ohonynt wedi ymhél â nhw ers tro:

> *Roedd o'n braf yndoedd, cael enghreifftiau i'n hatgoffa ni.* (Athro Uwchradd – Gwynedd ac Ynys Môn)

Yn ôl rhai athrawon, er eu bod yn gwerthfawrogi cael cynifer o strategaethau ac adnoddau, yr elfen allweddol iddyn nhw oedd pa mor hawdd oedd eu defnyddio yn yr ystafell ddosbarth:

> *Dwi efo Blwyddyn 1, felly roeddwn i eisiau gwneud rhywbeth mor syml ag oni'n gallu.* (Athro Cynradd – Conwy a Sir Ddinbych)

Roedd un athro'n croesawu amrywiaeth yr adnoddau, a hynny gan yr ymddengys fod yna ddiffyg adnoddau addas i'r oedran ar gyfer ystod oedran eu disgyblion:

> *Mae llyfrau darllen Cymraeg yn anodd, mae rhaglenni teledu Cymraeg i gyd o'r de, so mae'n anodd i blant sy'n dysgu Cymraeg; maen nhw'n hŷn, dydyn nhw ddim eisiau gwylio cartwns, dydyn nhw ddim eisiau llyfrau Non a Sam, does na ddim byd i ddysgwyr yng Nghyfnod Allweddol 2.* (Athro Cynradd – Gwynedd ac Ynys Môn)

Yn arbennig, roedd yr athrawon yn gwerthfawrogi'r gwaith a wnaed o ran coladu strategaethau enghreifftiol yn yr adnodd. Ym marn yr athrawon, roedd hyn yn lleihau unrhyw ddisgwyliad y byddai cymryd rhan yn y prosiect yn peri i'r athrawon orfod treulio llawer o amser yn darllen llenyddiaeth academaidd ehangach eu hunain, ac o'r herwydd ystyriwyd bod yr agwedd gydweithredol hon ar y rhaglen yn ffordd o hwyluso rôl ymyraethol athrawon yn y prosiect (McKenny, 2024).

> *Roedd GwE wedi cael yr amser i chwilio am y gwahanol bethau yma; apps maen nhw'n gallu defnyddio, a mi oedd o'n werthfawr cael yr amser yna.* (Athro Cynradd – Gwynedd ac Ynys Môn)

Ym marn nifer o athrawon, trwy ddarparu'r sylfaen dystiolaeth ochr yn ochr â'r adnodd ymarferol, bu modd cadarnhau addasrwydd eu harferion addysgol a'u hatgoffa o'r gwahanol strategaethau sydd ar gael, gan atgyfnerthu yn y pen draw elfen o hyblygrwydd yn y dulliau y gallent eu defnyddio i dreialu, addasu a gwella eu

harferion. Ond gan fod cynifer o ddogfennau ar gael, nid oedd yr holl athrawon wedi gallu ymhél â'r adnoddau i'r graddau y byddent wedi dymuno.

> *Yr unig ymateb oedd yn dod fyny gan yr athrawon eraill oedd 'sgena i ddim amser i chwilio pa strategaeth sy'n mynd efo pob un peth'.* (Athro Cynradd – Gwynedd ac Ynys Môn)

(ii) Gofynion a Chynllun y Prosiect

Un elfen allweddol yr ymddengys ei bod wedi dylanwadu'n gadarnhaol ar brofiadau athrawon yn sgil bod yn rhan o'r rhaglen oedd natur gydweithredol y rhaglen o amgylch perthynas â nod cyffredin (cymharer Hord, 2004; Sleegers et al., 2013). Yn benodol, roedd yr athrawon yn gwerthfawrogi'r cymorth parhaus a gawsant gan dîm y prosiect drwy gydol eu siwrnai. Ystyriwyd bod hyn yn agwedd allweddol ar y dull Dysgu Proffesiynol Cydweithredol. Roedd nifer ohonynt o'r farn bod cynllun y rhaglen wedi eu helpu i ystyried effaith bosibl eu hymgysylltiad â'r prosiect ar ddatblygu llafaredd ar sail ysgol gyfan, gan alluogi'r athrawon i fabwysiadu elfen ymatebol (McKenny, 2024) y model seiliedig ar ddylunio. Trwy fod yn rhan o brosiect rhanbarthol cydweithredol, a thrwy ddysgu ar sail profiadau athrawon mewn ysgolion eraill, roedd nifer ohonynt o'r farn bod y rhaglen wedi'u hannog i fyfyrio ar anghenion ieithyddol penodol eu hardal a'u disgyblion. Roedd un athro o'r farn y gallai lefelau cydweithredu mwy penodol rhwng ysgolion fod yn agwedd fuddiol ar y prosiect, a dywedwyd y dylid ystyried hyn wrth fwrw ymlaen â'r prosiect:

> *Mi ddylsen nhw roi cyfleoedd i gael ysgolion i weithio fel dalgylch, potentially efo ysgolion efo'r un her(iau) ieithyddol.* (Athro Cynradd – Conwy a Sir Ddinbych)

Roedd yna beth amwysedd ynglŷn â beth yn union oedd y gofynion o safbwynt yr athrawon a gymerodd ran yn y prosiect:

> *'Sa fo'n dda cael yr esboniad reit o'r dechrau just i mi gael dealltwriaeth cywir a dim just beth dwi meddwl dwi wedi deall.* (Athro Cynradd – Conwy a Sir Ddinbych)

Ond daeth nodau ac amcanion y prosiect yn gliriach wrth i'r prosiect fynd rhagddo; ac ym marn nifer o'r staff, roedd prosiect o'r math hwn angen amser i ymwreiddio:

> *Mae hwn yn brosiect þum i ddeng mlynedd baswn i'n dweud.* (Athro Cynradd – Gwynedd ac Ynys Môn)

> *Mae rhaid i ysgolion barhau – dydy'r þrosiect ddim wedi gorffen – dydy'r broses yma ddim yn mynd i ddigwydd dros nos.* (Athro Cynradd – Gwynedd ac Ynys Môn)

(iii) Y Digwyddiadau

Un nodwedd gadarnhaol iawn oedd y ffaith bod yr athrawon wedi elwa ar gydweithredu â phrofiadau ysgolion eraill trwy gyfrwng y cyfarfodydd ar-lein torfol, a'u bod hefyd wedi elwa ar ddysgu yn sgil profiadau'r ysgolion eraill. Yn benodol, bu'r sesiyau galw heibio yn fuddiol iawn, oherwydd bu modd i'r athrawon gael adborth ar gyfer cwestiynau mewn modd ymatebol, gan sicrhau eu bod yn teimlo'n fwy hyderus yn yr hyn yr oedd yn ofynnol iddynt ei wneud. Trwy gael adborth effeithiol yn y sesiynau hynny, bu modd i'r athrawon weithredu'n ymatebol (McKenny, 2024) a chymryd perchnogaeth ar eu harferion trwy eu dadansoddi a thrwy ddatrys unrhyw broblemau posibl, gan bennu'r pethau a oedd angen ychwaneg o sylw yn ogystal â'r pethau a oedd yn dwyn gormod ar eu sylw ac a oedd yn tarfu ar yr hyn yr oedd yn ofynnol iddynt ei gyflawni. Er ei bod yn angenrheidiol i'r digwyddiadau hyn gael eu cynnal ar-lein oherwydd cyfyngiadau o ran arian ac amser, ym marn rhai nid profiad ar-lein yw'r opsiwn gorau bob amser pan geir nifer fawr o fynychwyr, a dywedwyd bod dull o'r fath yn colli'r elfennau mwy cynnil y byddai dull wyneb yn wyneb yn gallu eu cyfleu:

> *Mae Teams yn grêet, mae'n andros o handi yn tydi, yn arbennig i betha felly. Ond þan mae yna gymaint ohonon ni, dydy o ddim mor effeithiol nac'di dros gyfrifiadur?* (Athro Cynradd – Conwy a Sir Ddinbych)

> *Mae'r ffordd mae rhywun yn modelu rhywbeth ar-lein yn hollol wahanol i sut basen nhw'n wneud o mewn þerson.* (Athro Cynradd – Conwy a Sir Ddinbych)

Fodd bynnag, un rhwystr mawr i ysgolion oedd rhyddhau staff ar gyfer mynychu sesiynau galw heibio a sesiynau rhwydweithio ar-lein, ac o'r herwydd methodd rhai aelodau staff â mynychu rhai sesiynau. Cynhaliwyd sesiynau galw heibio fin nos, ac yn aml roeddynt yn cyd-ddigwydd â gweithgareddau ar ôl ysgol a/neu gyfarfodydd ysgol gyfan a oedd eisoes wedi'u trefnu. Soniodd staff ysgolion uwchradd yn benodol am fethu â mynychu gweithdai, gan nodi ei bod yn anodd iawn rhyddhau

athrawon a chanddynt gyfrifoldeb dros ddisgyblion sy'n paratoi ar gyfer arholiadau. Wrth fwrw ymlaen â'r prosiect, awgrymodd nifer o athrawon y byddai'n well cael model lle byddai modd i'r staff gael eu hyfforddi yn yr ysgol a gweithio gyda'r ysgol trwy gyfrwng dull un-i-un.

THEMA 3: EFFAITH Y PROSIECT

Er bod datblygu sgiliau llafaredd wedi cael sylw penodol mewn ysgolion – ac yn enwedig mewn adrannau Cymraeg – cyn iddynt gymryd rhan yn y prosiect, roedd yr athrawon o'r farn mai ymarfer 'tic yn y blwch' ydoedd yn hytrach nag ymadrech strategol i ddatblygu sgiliau llafaredd. Ar ôl cynnal y prosiect, nododd yr athrawon eu bod bellach yn deall bod llafaredd yn golygu mwy na chael plant i siarad yn gywir (cymharer van der Meij, Declercq a Gosen, 2026, lle archwilir y modd mae athrawon yn cysyniadu llafaredd):

> *Mae'n golygu siarad mewn cyd-destunau gwahanol, i gynulleidfaoedd gwahanol, gyda phobl wahanol, bwriadau gwahanol.* (Athro Uwchradd – Gwynedd ac Ynys Môn)
>
> *Dim bod yn berffaith yn y Gymraeg.* (Athro Cynradd – Gwynedd ac Ynys Môn)
>
> *I wybod pa mor bwysig ydy o i gael plant yn mynegi eu hunain ac i wybod pwy ydyn nhw yn emosiynol a chymdeithasol ayyb.* (Athro Uwchradd – Gwynedd ac Ynys Môn)

Er mai am un flwyddyn academaidd gyflawn y bu'r rhaglen ar waith, roedd hi'n amlwg, ar sail ymatebion yr athrawon a'r astudiaethau achos a luniwyd ganddynt ar y diwedd, bod gweithredu'r prosiect yn yr ysgol, ynghyd â chyfranogiad parod yr athrawon, wedi bod yn fuddiol, nid yn unig i'r plant ond i'r athrawon hefyd.

(i) Effaith y Prosiect ar Blant

Pan wnaed ymdrech benodol i arsylwi ar yr effaith a gafodd treialu strategaethau penodol mewn ysgolion, dywedodd nifer o'r athrawon fod y plant wedi mwynhau cymryd rhan yn y gweithgareddau llafar, bod y strategaethau wedi'u helpu i hyrwyddo'u diddordeb yn y pwnc, a'u bod wedi magu hyder yn y Gymraeg – sef canlyniad arfaethedig y rhaglen. Soniodd rhai athrawon yn benodol am y modd y magodd eu disgyblion hyder.

Mae'r plant wedi dod yn eu blaenau gymaint o ran hyder. (Athro Cynradd – Conwy a Sir Ddinbych)

Mae gen i ambell un, 'sa nhw ddim yn rhoi llaw i fyny yn y dosbarth, roedden nhw'n swil, ond roedd o'n lyfi eu gweld nhw yn dod yn fwy hyderus yn raddol a'u bod nhw'n fwy annibynnol. (Athro Cynradd – Conwy a Sir Ddinbych)

Soniodd athrawon eraill am welliannau mewn hyfedredd:

Mae'r prosiect yma wedi cael effaith anhygoel ar hyfedredd y plant yn y dosbarth. (Athro Cynradd – Gwynedd ac Ynys Môn)

Nododd athrawon eraill fod perswadio'r plant i siarad Cymraeg yn llwyddiant ynddo'i hun:

Dwi wedi gweld gwahaniaeth yn fy mhlant i; genna i blant oedd yn dweud bod nhw ddim yn gallu siarad Cymraeg o gwbl sydd yn dod rwan ac yn rhoi brawddeg i mi. (Athro Cynradd – Conwy a Sir Ddinbch)

Ond er gwaethaf y ffocws clir ar ehangu gwybodaeth a dealltwriaeth athrawon o lafaredd yn ei ystyr ehangach, tueddai'r athrawon i fynegi cynnydd trwy sôn am 'welliant' mewn sgiliau llafaredd, gan awgrymu bod rhai athrawon wedi parhau i ganolbwyntio ar 'gywirdeb' yr iaith a ddefnyddir gan eu disgyblion:

'Dw i'n gweld y gwahaniaeth yn eu llafaredd, dwi'n gweld bod nhw yn gwella. (Athro Cynradd – Conwy a Sir Ddinbych

Mae sgiliau llafar y plant wedi gwella yn arw. (Athro Cynradd – Gwynedd ac Ynys Môn)

Er bod arsylwadau o'r fath yn dangos yn glir bod y disgyblion yn gwneud cynnydd o ran eu hyfedredd a'u hyder ieithyddol, roedd yna arwyddion hefyd eu bod yn dechrau mabwysiadu llafarddull lleol, gan ddefnyddio geiriau ac ymadroddion a oedd yn perthyn yn benodol i'w tafodiaith leol:

Maen nhw'n mwynhau gwersi Cymraeg, ond baswn i'n licio nhw siarad ychydig bach mwy, ac weithiau mae 'na ryw eiriau bendigedig [tafodieithol]… yn ymddangos. Be' sy gennyn nhw 'di gafael dda ar eirfa eu cymuned a geirfa eu bro sy'n perthyn i [yr ardal] a [yr ardal] yn unig. (Athro Uwchradd – Gwynedd ac Ynys Môn)

Yn y portffolio fideo a gyflwynwyd gan yr ysgolion fel un o ofynion y prosiect, cyflwynwyd tystiolaeth bellach ynglŷn â'r modd yr ymgysylltodd y disgyblion â'r strategaethau a'r modd y gwnaethant fwynhau'r strategaethau hynny.

Ond dywedodd rhai athrawon yn gwbl onest nad oedd eu hymdrechion wedi llwyddo bob amser; er, yn y mwyafrif o achosion, rhesymau a nodir o dan Thema 2 uchod a oedd yn gyfrifol am hynny:

> *'Di o'm 'di gweithio'n grêt i ni.* (Athro Uwchradd – Gwynedd ac Ynys Môn)

(ii) Effaith y Prosiect ar Athrawon

Y teimlad cyffredinol ar draws yr holl athrawon oedd eu bod wedi mwynhau bod yn rhan o'r prosiect, a bod y prosiect wedi cael effaith gadarnhaol arnynt, ar eu hymarfer ac ar yr athrawon eraill yn eu hysgolion:

> *Mae'r prosiect wedi agor eu ll'gada nhw.* (Athro Cynradd – Gwynedd ac Ynys Môn)

Ers bod yn gysylltiedig â'r prosiect, roedd yr athrawon yn deall pa mor werthfawr yw defnyddio strategaethau pwrpasol ar gyfer tasgau penodol. O ganlyniad, roeddynt yn teimlo bod gwell strwythur i'r strategaethau llafaredd a ddefnyddiant yn awr. Hefyd, nododd yr athrawon fod eu cyfranogiad wedi cyfoethogi eu gwybodaeth addysgegol mewn perthynas â datblygu sgiliau llafaredd plant, gan eu hysbrydoli i ddysgu:

> *Dwi just eisiau dysgu mwy er mwyn gallu gwneud yn siŵr bod fi'n llwyddo efo llafaredd.* (Athro Cynradd – Conwy a Sir Ddinbych)

Un fantais arbennig a ddeilliodd o natur gydweithredol y prosiect oedd dod i gysylltiad â strategaethau ysgolion eraill a'u heffaith, gan dynnu sylw at y pethau a weithiai mewn rhai ysgolion gyda rhai mathau o ddysgwyr, ond nid mewn ysgolion eraill. I athrawon eraill, cynigiodd y prosiect gyfle iddynt fyfyrio ar eu harferion, yn enwedig mewn perthynas â'r modd y gellir addasu strategaethau er mwyn *annog* disgyblion, yn hytrach na'u *gorfodi*, i ddefnyddio'r Gymraeg.

Fodd bynnag, gwelwyd bod yr athrawon yn brin o hyder wrth hunanwerthuso eu hymarfer. Cysylltwyd hyn i raddau helaeth â diffyg dealltwriaeth o'r hyn a oedd yn

ddisgwyliedig ohonynt, yn arbennig o ran yr astudiaeth achos yr oedd yn ofynnol iddynt ei llunio ar ddiwedd y rhaglen. Roedd yr holl athrawon a gafodd eu cyfweld o'r farn y byddai hyfforddiant penodol ar ddulliau gwerthuso dibynadwy wedi helpu i sicrhau eu bod yn mesur effeithiolrwydd y strategaethau'n ddibynadwy, yn hytrach na dibynnu'n helaeth ar fwynhad y disgyblion a'u parodrwydd i gwblhau tasg fel arwydd o lwyddiant. Oherwydd eu pryderon ynglŷn â dulliau hunanwerthuso, nid ystyriodd rhai athrawon lais y dysgwyr fel rhan o'u gwerthusiadau, ac aethant ati i lunio astudiaeth achos a ddisgrifiai'r hyn a wnaed yn hytrach na chyflwyno gwerthusiad seiliedig ar dystiolaeth a ddangosai ymddygiad/ymateb/cynnydd penodol o ganlyniad i ddefnyddio strategaeth.

TRAFODAETH

Diben yr astudiaeth hon oedd gwerthuso effeithiolrwydd *Ein Llais Ni* (ELIN) fel rhaglen Dysgu Proffesiynol Cydweithredol a ymwreiddir mewn ymyrraeth, cydweithredu ac ymateb (McKenny, 2024). Trwy gyfrwng cyfres o ddigwyddiadau ar-lein ac wyneb yn wyneb, a ategwyd gan *repertoire* o offer ac adnoddau seiliedig ar dystiolaeth (Wenger, 1998), aeth athrawon ar siwrnai gydweithredol a ganolbwyntiai ar thema gyffredin (Hord, 2004), sef datblygu sgiliau llafaredd disgyblion yn y Gymraeg. Fel y nodir yn y canlyniadau, trwy gymryd rhan yn y rhaglen cafodd yr athrawon gyfle i drafod a myfyrio ar eu harferion, ymholi neu werthuso eu dulliau, a rhannu a dysgu ar sail eu harferion a'u profiadau, gan wneud hynny yng nghyd-destun cymuned gymorth ehangach (Fishman et al., 2013).

Ar ôl cyfnod o addasu i fath newydd o ddysgwr yn dilyn y pandemig COVID-19, dangosodd yr ymatebion yn glir fod y disgyblion wedi mynd yn fwy dibynnol ar y Saesneg er eu bod yn mynychu ysgolion cyfrwng Cymraeg, a bod hyn yn cynyddu'r her a oedd yn wynebu athrawon yn y maes hwn. Gyda'i gilydd, mae canlyniadau'r gwerthusiad yn cadarnhau bod angen dull rhaglen systemig ar gyfer datblygu sgiliau llafaredd disgyblion gyda golwg ar ddatblygu newid parhaus ar lefel sefydliadol ehangach, sef dull yn ymwneud â thimau rhyngddisgyblaethol o unigolion sy'n cwmpasu gwahanol fathau o arbenigeddau (Penuel et al., 2011; Fishman et al., 2013). Er bod y canlyniadau'n cynnig rhai mewnwelediadau diddorol yn ymwneud â phrofiadau bywyd athrawon ar y rhaglen fel y'i cyflwynwyd yn y flwyddyn gyntaf,

mae'n werth trafod mwy ar rai meysydd penodol, fel y nodir isod. Trafodir y meysydd hyn mewn perthynas â phob un o'r cwestiynau ymchwil yn eu tro.

O ran y cwestiwn cyntaf, soniodd yr holl athrawon am heriau'n ymwneud â datblygu sgiliau llafaredd ar gyfer siaradwyr L1 ac L2, ond amrywiai natur yr heriau hynny gan ddibynnu ar y rhanbarth lle'r oeddynt yn addysgu. Yn benodol, câi athrawon a addysgai mewn ysgolion cyfrwng Cymraeg a leolid yn nes at y ffin rhwng Cymru a Lloegr anhawster arbennig i wneud y Gymraeg yn berthnasol i'w plant gan na chaiff y Gymraeg, yn gyffredinol, ei hadlewyrchu i'r un graddau yn y gymuned ehangach. Ond er bod cael mynediad at brofiadau naturiol o'r Gymraeg yn waith mwy heriol mewn rhai cymunedau o gymharu ag eraill, roedd hoffter y disgyblion o ddefnyddio'r Saesneg yn hytrach na'r Gymraeg, yn enwedig os oeddynt yn siarad Saesneg yn y cartref, yn her, ni waeth ym mha ardal roeddynt yn byw (cymharer Thomas a Roberts, 2011). Yn yr un modd, roedd tuedd siaradwyr L1 i droi at y Saesneg wrth sgwrsio gyda siaradwyr L2, er bod yr holl ddisgyblion a fynychai ysgolion cyfrwng Cymraeg yn deall y Gymraeg yn dda, yn her i bawb (cymharer Hickey, 2007). Ystyriwyd bod rhaglen Datblygu Proffesiynol Cydweithredol, a ganolbwyntiai'n benodol ar ddatblygu sgiliau llafaredd disgyblion yn y Gymraeg, yn ffordd hynod ddefnyddiol o rannu arferion effeithiol a rhannu syniadau y gellid eu teilwra wedyn i weddu i heriau arbennig. Un maes allweddol y gellir ei fireinio yn y dyfodol yw datblygu strategaethau sy'n pontio'r ysgol a'r cartref/cymuned er mwyn sicrhau na chaiff y Gymraeg ei hystyried fel gweithgaredd ysgol yn unig. Yn yr ystyr hon, byddai rôl y cartref/cymuned yn hwyluso nodau'r rhaglen, ond gallai eu cyfranogiad gweithredol yn y rhaglen arwain at normaleiddio defnydd o'r Gymraeg yn y meysydd hyn, gan esgor ar fodelau iaith mwy naturiol y tu allan i'r ysgol.

O ran yr ail gwestiwn ymchwil, gwelwyd bod yr athrawon a fu'n gysylltiedig â'r prosiect wedi cael profiadau cadarnhaol iawn ar y cyfan. Ymddengys fod yr athrawon yn gwerthfawrogi'r prosiect a'i natur gydweithredol, er eu bod wedi cael mân anawsterau ar hyd y ffordd yn ymwneud ag ansicrwydd ynghylch yr hyn yr oedd yn ofynnol iddynt ei wneud a deall y ffordd orau o werthuso'u hymarfer. Er bod yr athrawon wedi dod i ddeall y gofynion hyn yn ddiweddarach yn y prosiect, dyma rywbeth y dylid ei nodi'n glir i athrawon ac ysgolion ar ddechrau'r prosiect, gan esgor ar dryloywder ac ymwybyddiaeth lwyr o'u rôl/rolau drwy gydol eu cyfranogiad yn y prosiect (cymharer Hord, 2004; Sleegers et al., 2013). Mae gwelliannau pellach i'r rhaglen eisoes yn cynnwys hyfforddiant ychwanegol i

athrawon yn ymwneud â gwerthuso'u hymarfer. Fodd bynnag, cafodd yr athrawon flas mawr ar yr adnoddau a oedd ar gael iddynt; law yn llaw â'r sesiynau ar-lein a'r sesiynau galw heibio, llwyddodd yr adnoddau hyn i gyfoethogi eu hymdrechion. Ond oherwydd nifer yr adnoddau a oedd ar gael, law yn llaw â rhwystrau a oedd yn atal athrawon rhag cyfranogi oherwydd ymrwymiadau eraill, ni fu modd i rai athrawon ymhél â'r rhaglen i'r graddau y byddent wedi dymuno. O ganlyniad, mae'r wefan gyfredol sy'n cynnwys yr holl adnoddau wedi cael ei diwygio er mwyn ei gwneud yn fwy hygyrch ac er mwyn sicrhau ei bod yn cydweddu â'r Cwricwlwm i Gymru.

Yn olaf, o ran y trydydd cwestiwn ymchwil, er mai am un flwyddyn academaidd lawn yn unig y bu'r prosiect ar waith ar yr adeg y casglwyd y data, mae'r profiad o fod yn gysylltiedig â'r prosiect eisoes wedi arwain at effaith gadarnhaol – ar yr athrawon ac ar eu disgyblion fel ei gilydd. Arbrofodd yr athrawon gydag amrediad o wahanol strategaethau a ffyrdd newydd o gyflwyno eu gwersi – sef elfennau na fyddent wedi cael eu rhoi ar waith, yn ôl pob tebyg, heb gefnogaeth ELIN. Ar ôl cael profiad o wahanol agweddau ar y rhaglen, roedd yr athrawon yn barod iawn i wella mwy fyth ar eu gwybodaeth addysgegol (cymharer Carmi, Guberman a Cohen Brandeis, 2025) ac roeddynt yn gwerthfawrogi cyfleoedd i rannu profiadau gydag eraill er mwyn canfod pa strategaethau y gellid eu defnyddio'n ymarferol yn eu hystafelloedd dosbarth, pa bethau a oedd yn gweithio orau gyda'u harddulliau addysgu penodol, a pha un a ellid eu haddasu i weddu i anghenion eu dysgwyr/heriau'r ystafell ddosbarth (cymharer DuFour ac Eaker, 1998). O ganlyniad, un fantais bosibl sydd ynghlwm wrth ddefnyddio strategaethau'n eang ymhlith gwahanol athrawon yw'r ffaith y gellir teilwra'r un strategaethau ar gyfer eu defnyddio mewn gwahanol sefyllfaoedd yn hytrach na'u defnyddio ar gyfer un mater yn unig (cymharer Wenger, 1998). Os defnyddir strategaethau cynfodol at ddibenion newydd, gall athrawon nodi sut maent yn gweithio neu ddim yn gweithio ar gyfer gwahanol fathau o heriau llafaredd, gan roi gwybod am hyn i eraill sy'n rhan o'r prosiect. Mynegwyd amheuaeth ai fformat ar-lein *en masse* oedd y ffordd orau o gyflwyno rhai o'r sesiynau hyn. Wrth fwrw ymlaen â'r prosiect, rydym wedi sicrhau y ceir cydbwysedd rhwng cyfleoedd wyneb yn wyneb a chymorth ar-lein er mwyn galluogi athrawon i elwa i'r eithaf ar gymryd rhan yn y prosiect. Er bod rhai athrawon yn dal i dueddu i weld enillion mewn sgiliau llafaredd fel 'gwelliant' mewn sgiliau iaith, ar y cyfan roedd gan athrawon well synnwyr o hyd a lled y sgiliau sy'n gysylltiedig â llafaredd. Ar sail y data a gyflwynir yma, nid yw'n glir a oedd eu sylwadau yn gysylltiedig â 'chywirdeb

gramadegol' neu'r defnydd o eiriau Cymraeg yn hytrach na geiriau benthyg ac ati. Ond mewn fersiynau dilynol o'r rhaglen, rydym wedi pwysleisio'r amryfal sgiliau sy'n gysylltiedig â llafaredd ac rydym yn parhau i gynorthwyo ysgolion i bennu agweddau sy'n berthnasol i'w cyd-destun nhw.

O ran yr effaith a gafwyd ar y disgyblion, dangosodd y prosiect effaith gadarnhaol ar eu hyder a'u hyfedredd llafar. Tra bod y strategaethau wedi'u llunio yn y pen draw ar gyfer lleihau amryfal broblemau llafaredd, mae'r ffaith bod y disgyblion wedi mwynhau'r gweithgareddau a'r strategaethau a oedd ar gael i'r athrawon yn dangos y dylent, yn ddelfrydol, ystyried tebygolrwydd bod disgyblion am fwynhau'r gweithgareddau wrth eu dewis (cymharer Stephen et al., 2008). Mae bod yn rhan o raglen gydweithredol, amlbartner fel ELIN yn darparu cyfleoedd allweddol i rannu arferion a chynhyrchu strategaethau newydd ac arloesol sy'n ennyn diddordeb disgyblion mewn modd cadarnhaol er mwyn helpu i gyflawni nodau craidd y gweithgareddau hynny.

Cyfyngiadau

Nid oedd cymryd rhan yn yr ymchwil werthuso yn amod ar gofrestru â phrosiect ELIN. Er bod sampl o ddeuddeg yn ddigonol i esgor ar ddata ystyrlon (Guest, Bunce a Johnson, 2006), byddai sampl mwy cytbwys, lle byddai'r sectorau cynradd ac uwchradd fel ei gilydd yn cael eu cynrychioli ym mhob clwstwr awdurdod lleol, wedi bod yn fuddiol.

Casgliad

Mewn cyd-destun iaith leiafrifol lle mae modelu arferion da yn hanfodol i adfywiad parhaus yr iaith, mae dysgu gan eraill a chyd-ddatblygu strategaethau ar lefel unigol – athro, dosbarth, ysgol – ac ar lefel gydweithredol – ar draws ysgolion, ar draws Awdurdodau Addysg Lleol, ac ar draws sectorau (ysgolion, Addysg Bellach, Addysg Uwch ac Awdurdodau Addysg Lleol) – yn hanfodol. Yng Nghymru, mae datblygu sgiliau llafaredd disgyblion yn y Gymraeg yn flaenoriaeth genedlaethol, yn enwedig yn y sector cyfrwng Cymraeg, ac mae'n agwedd allweddol ar yr ymdrech i wella sgiliau llythrennedd. Gall rhaglen Dysgu Proffesiynol Cydweithredol, a lunnir yn ofalus ac a ddatblygir o fewn fframwaith seiliedig ar ddylunio, fod yn

effeithiol o ran meithrin dulliau athrawon o ddatblygu eu cynlluniau strategol eu hunain a chynlluniau strategol athrawon eraill, yn enwedig mewn meysydd o bwysigrwydd cenedlaethol, gan integreiddio cymorth parhaus er mwyn sicrhau bod athrawon yn meddu ar yr wybodaeth a'r sgiliau i werthuso'u hymarfer. Yn achos ELIN, mae dull o'r fath yn helpu i wella hyder athrawon wrth ddatblygu sgiliau llafaredd dwyieithog disgyblion, gan roi iddynt y sgiliau a'r profiad sy'n angenrheidiol i'w galluogi i ymgysylltu'n gadarnhaol â chymdeithas.

CYFEIRIADAU

Alexander, R. J. (2013). Improving oracy and classroom talk: achievements and challenges. *Primary First*, 10, 22–9.

Allinder, R. M., Fuchs, L. S., Fuchs, D. a Hamlett, C. L. (1992). Effects of summer break on math and spelling performance as a function of grade level. *The Elementary School Journal*, 92(4), 451–60.

Anderson, T. and Shattuck, J. (2012). Design-based research: a decade of progress in education research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25.

Beck, I. L., McKeown, M. G. a Kucan, L. (2002). *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction*. UK: Guildford Press.

Bell, P. (2004). On the theoretical breadth of design-based research in education, *Educational Psychologist*, 39(4), 243–53.

Bernard, H. R. (2002). *Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches (3ydd argraffiad)*. Walnut Creek, CA: Alta Mira Press.

Berry, B., Johnson, D. a Montgomery, D. (2005). The power of teacher leadership, *Educational Leadership*, 62(5), 56–60.

Bialystok, E. (2007). Acquisition of literacy in bilingual children: a framework for research, *Language Learning*, 57, 45–77.

Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. a Smith, M. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*, *Research Report. No. RR637, Cyf. 637*. Bristol: Bristol University, Department for Education and Skills.

Braun, V. a Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11/4, 589–97.

Broekman, F., Smeets, R., Bouwers, E. a Piotrowski, J. (2021). Exploring the summer slide in the Netherlands. *International Journal of Educational Research*, 107.

Bronn, P. (2014). How others see us: leaders' perceptions of communication and communication managers. *Journal of Communication Management*, 18(1), 58–79.

Brown, J. S. a Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science*, 2(1), 40–57.

Carmi, T., Guberman, A. a Cohen Brandeis, R. (2025). PLC tools: promoting learning about learning in a teachers' professional community. *Professional Development in Education*, 51(2), 231–46.

Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory (2nd Edition).* London: SAGE Publications Ltd.

Charmaz, K. (2016). Constructivist grounded theory. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 299–300.

Cobb, P. A., Henrick, E. C. a Munter, C. (2011). Conducting Design Research at the District Level. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA.

Conceição, S., Sherry, L. a Gibson, D. (2004). Using developmental research to design, develop, and evaluate an urban education portal. *Journal of Interactive Learning Research*, 15(3), 271–86.

Cousins, J. B. ac Earl, L. M. (1992). The case for participatory evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14/4, 397–418.

Creswell, J. W. a Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research (2il argraffiad)*. London: SAGE Publications Ltd.

Donaldson, G. (2015). *Dyfodol Llwyddiannus: Adolygiad Annibynnol o'r Cwricwlwm a'r Trefniadau Asesu yng Nghymru*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

DuFour, R. ac Eaker, R. (1998). *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. Bloomington, IN: National Educational Service.

Duncombe, R. ac Armour, K. M. (2004). Collaborative professional learning: from theory to practice. *Journal of In-Service Education*. 30/1, 141–66.

Estyn (2023). *Writing Guide – A Guide to Our Report Writing Style*. Ar gael yma: https://estyn.gov.wales/app/uploads/2024/09/Estyn-writing-guide-English-language.pdf (cyrchwyd ar 10 Hydref 2025).

Fishman, B. J., Penuel, W. R., Allen, A. R., Cheng, B. H. a Sabelli, N. O. R. A. (2013). Design-based implementation research: an emerging model for transforming the relationship of research and practice. *Teachers College Record*, 115(14), 136–56.

Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. a Wallace, F. (2005). Implementation Research: A Synthesis of the Literature. *University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Research Institute, The National Implementation Research Network*.

Gershenson, S. a Hayes, M. S. (2013). The implications of summer learning loss for value-added estimates of teacher effectiveness. *Educational Policy*, 32(1), 55–85.

Getenet, S. (2019). Using design-based research to bring partnership between researchers and practitioners. *Educational Research*, 61(4), 482–94.

Gray, E. (2010). Specific oral communication skills desired in new accountancy graduates.

Business Communication Quarterly, 3(1), 40–67.

Guest, G., Bunce, A. a Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? an experiment with data saturation and validity. *Field Methods*, 18(1), 59–82.

Haslam, J. (2002). Learning the lesson - speaking up for communication as an academic discipline too important to be side-lined. *Journal of Communication Management*, 7(1), 14–20.

Haworth, A. (2001). The re-positioning of oracy: a millennium project? *Cambridge Journal of Education*, 31(1), 11–23.

Hickey, T. (2001). Mixing beginners and native speakers in Irish immersion: who is immersing whom? *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 443–74.

Hickey, T. M. (2007). Children's language networks and teachers' input in minority language immersion: what goes in may not come out. *Language and Education*, 21(1), 46–65.

Hollins, E. R., McIntyre, L. R., DeBose, C., Hollins, K. S. a Towner, A. (2004). Promoting a self-sustaining learning community: investigating an internal model for teacher development. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(2), 247–64.

Hord, S. (2004). *Learning Together Leading Together: Changing Schools Through Professional Learning Communities*. New York, EN, NY: Teachers College Press.

Jackson, D. (2014). Business graduate performance in oral communication skills and strategies for improvement. *The International Journal of Management Education*, 12(1), 22–34.

Jones, M. (2016). *Briff Ymchwil: Addysg Cyfrwng Cymraeg a'r Gymraeg fel pwnc*. Ar gael yma: https://research.senedd.wales/media/1d3glvbm/16-048-english-web.pdf (cyrchwyd ar 30 Medi 2025).

Kaldahl, A.G., Bachinger, A. and Rijlaarsdam, G. (2019). Oracy matters: introduction to the special issue on oracy. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19(3), 1–9.

Kruse, S., Louis, K. S. a Bryk, A. (1994). Building professional community in schools. *Issues in Restructuring Schools*, 6(3), 67–71.

Leech, B. L. (2002). Asking questions: techniques for semistructured interviews. *PS: Political Science & Politics*, 35(4), 665–8.

Little, J. W. a McLaughlin, M. (1993). *Teachers' Work: Individuals, Colleagues, and Contexts*. New York, EN: Teachers College Press.

Longhurst, M. L., Jones, S. H. a Campbell, T. (2022). Mediating influences in professional learning: factors that lead to appropriation & principled adaptation. *Professional Development in Education*, 48(3), 1–17.

Llywodraeth Cymru. (2011). *Mesur y Gymraeg (Cymru) 2011*. Ar gael yma: https://www.legislation.gov.uk/mwa/2011/1/pdfs/mwa_20110001_we.pdf (cyrchwyd ar 22 Medi 2025).

McCracken, G. (1988). *The Long Interview.* London: SAGE Publications Ltd.

McKenney, S. (2024). Educational design research for oracy development: why, what, how? in oracy. In: Reckermann, J., Siepmann, P. a Matz, F. (golygyddion) *English Language Education: Insights from Practice-Oriented Research*. Cham: Springer Nature Switzerland, 73–85.

Mercer, N., Warwick, P. ac Ahmed, A. (2017). An oracy assessment toolkit: linking research and development in the assessment of students' spoken language skills at age 11–12. *Learning and Instruction*, 48, 51–60.

Mitchell, C. a Sackney, L. (2000). Profound Improvement: Building Capacity for a Learning Community. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Moats, L. C. (2010). *Speech to Print: Language Essentials for Teachers (2il argraffiad)*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Nakamoto, J., Lindsey, K. A. a Manis, F. R. (2008). A cross-linguistic investigation of English language learners' reading comprehension in English and Spanish. *Scientific Studies of Reading*, 12, 351–71.

Oh, E. a Reeves, T. C. (2010). The implications of the differences between design research and instructional systems design for educational technology researchers and practitioners. *Educational Media International*, 47(4), 263–75.

Oracy All-Party Parliamentary Group (2021). *Speak for Change: Final Report and Recommendations from the Oracy All-Party Parliamentary Group Inquiry*. Grŵp Hollbleidiol Seneddol.

Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: the role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98, 554–66.

Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N. a Hoagwood, K. (2016). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 533–44.

Penuel, W. R., Fishman, B. J., Haugan Cheng, B. a Sabelli, N. (2011). Organizing research and development at the intersection of learning, implementation, and design. *Educational Researcher*, 40(7), 331–7.

Phillips, J. (2003). Powerful learning: creating learning communities in urban school reform. *Journal of Curriculum and Supervisio*n, 18(3), 240–58.

Poortman, C. L. a Brown, C. (2018). The importance of professional learning networks. Yn Brown, C. a Poortman, C. L. (golygyddion), *Networks for Learning: Effective Collaboration for Teacher, School and System Improvement*. Oxon: Routledge, 10–20.

Prenger, R., Poortman, C. L. a Handelzalts, A. (2021). Professional learning networks: from teacher learning to school improvement? *Journal of Educational Change*, 22, 13–52.

Putnam, R. a Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning. *Educational Researcher*, 29(1), 4–15.

Shiel, G., Cregan, Á., McGough, A. ac Archer, P. (2012). *Oral Language in Early Childhood and Primary Education (3–8 Years)*. Y Cyngor Cenedlaethol Cwricwlwm ac Asesu.

Sleegers, P., den Brok, P., Verbiest, E., Moolenaar, N. M. a Daly, A. J. (2013). Toward conceptual clarity: a multidimensional, multilevel model of professional learning communities in Dutch elementary schools. *The Elementary School Journal*, 114, 118–37.

Snow, P. C. (2016). Elizabeth Usher memorial lecture: language is literacy is language – positioning speech-language pathology in education policy, practice, paradigms and polemics. *International Journal of Speech Language Pathology*, 18(3), 216–28.

StatsCymru (2022) *Ability of people aged three or older to speak Welsh by local authority and single year of age, 2011 and 2021*. Ar gael yma: https://statswales.gov.wales/Catalogue/Welsh-Language/Census-Welsh-Language/abilityofwelshpeopleaged3oroldertospeakwelsh-by-localauthority-singleyearage-censusyear (cyrchwyd ar 24 Medi 2025).

StatsCymru (2024a). *Pupils by local authority, region and Welsh medium type (up to 2023/24)*. Ar gael yma: https://statswales.gov.wales/Catalogue/Education-and-Skills/Schools-and-Teachers/Schools-Census/Pupil-Level-Annual-School-Census/Welsh-Language/pupils-by-localauthorityregion-welshmediumtype (cyrchwyd ar 24 Medi 2025).

StatsCymru (2024b). *Schools by local authority, region and Welsh medium type*. Ar gael yma: https://stats.llyw.cymru/cy-GB/topic/13/education-training (cyrchwyd ar 24 Medi 2025).

Stephen, C., Cope, P., Oberski, I. a Shand, P. (2008). 'They should try to find out what the children like': exploring engagement in learning. *Scottish Educational Review*, 40(2), 17–28.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. a Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221–58.

Stoll, L. (2010). Connecting learning communities: capacity building for systemic change. Yn: Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan M. a Hopkins, D. (golygyddion) *Second International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Springer, 469–84.

Strahan, D. (2003). Promoting a collaborative professional culture in three elementary schools that have beaten the odds. *The Elementary School Journal*, 104(2), 127–46.

Supovitz, J. (2013). Situated research design and methodological choices in formative program evaluation. *Teachers College Record*, 115(14), 372–99.

Thomas, E. M. a Caulfield, G. (2022). *O enau plant: cyfeirlyfr cyflym i athrawon ar ddatblygu sgiliau llafaredd plant a phobl ifanc*. Bangor: Prifysgol Bangor.

Thomas, E. M. a Caulfield, G. (2024). *Bilingual voices – our future speakers: a quick reference guide for teachers on developing the oracy skills of children and young people*. Bangor: Prifysgol Bangor.

Thomas, E. M. a Roberts, D. B. (2011). Exploring bilinguals' social use of language inside and out of the minority language classroom. *Language and Education*, 25(2), 89–108.

Thomas, E. M., Lloyd-Williams, S. W., Parry, N. M., ap Gruffudd, G. S., Parry, D., Williams, G. M., Jones, D., Hughes, S., Evans R. A. a Brychan, A. (2021). *Accessing Welsh During the Covid-19 Pandemic: Challenges and Support for Non-Welsh-Speaking Households*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.

Thomas, E. M., Parry, N. M., Caulfield, G. a Siôn, C. G. (2024). Demystifying the English bias in science: an exploration of the factors influencing bilinguals' linguistic choices around STEM subjects in minority language education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 13(2), 295–318.

Tinoca, L., Piedade, J., Santos, S., Pedro, A. a Gomes, S. (2022). Design-based research in the educational field: a systematic literature review. *Education Sciences*, 12(6), 410.

van der Meij, S., Declercq, J. a Gosen, M. N. (2026). Conceptualizing oracy in the Dutch lower primary classroom: how teachers make sense of teaching and assessing oral language skills. *Language and Education*. DOI: https://doi.org/10.1080/09500782.2026.2671144 (cyrchwyd ar 28 May 2026).

Wang, F. a Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5–23.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Caergrawnt: Cambridge University Press.

Wilkinson, A. (1965). The concept of oracy. *Educational Review*, 17(4), 11–15.

Wilson, S. M. a Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: an examination of research on contemporary professional development. *Review of Research in Education*, 24(1), 173–209.

Young, M. a Murphy, J. W. (2003). Integrating communications skills into the marketing curriculum: a case study. *Journal of Marketing Education*, 25(1), 57–70.