



Llywodraeth Cymru
Welsh Government

www.cymru.gov.uk

Adnoddau, dulliau ac ymagweddau dysgu ac addysgu ym maes Cymraeg i Oedolion:

astudiaeth ymchwil gynhwysfawr ac adolygiad beirniadol o'r ffordd ymlaen

yr Athro Diarmait Mac Giolla Chríost (Prifysgol Caerdydd)

Gyda Dr Patrick Carlin (Prifysgol Caerdydd), yr Athro Sioned Davies (Prifysgol Caerdydd), Dr Tess Fitzpatrick (Prifysgol Abertawe), Anys Pys Jones (Prifysgol Caerdydd), Dr Rachel Heath-Davies (Prifysgol Caerdydd), Jennifer Marshall (Prifysgol Caerdydd), Steve Morris (Prifysgol Abertawe), Dr Adrian Price (Prifysgol Caerdydd), Dr Robert Vanderplank (Prifysgol Rhydychen), Dr Catherine Walter (Prifysgol Rhydychen) a'r Athro Alison Wray (Prifysgol Caerdydd).

Medi 2012

Noddwyd yr ymchwil hwn gan yr Adran Addysg a Sgiliau, Llywodraeth Cymru (yr Adran Plant, Addysg, Dysgu Gydol Oes a Sgiliau, Llywodraeth Cynulliad Cymru gynt) [rhif cytundeb C45-2009/10], a gwnaethpwyd y gwaith yn ystod y cyfnod rhwng Mai 2010 a Mehefin 2012.

Adnoddau, dulliau ac ymagweddau dysgu ac addysgu ym maes Cymraeg i Oedolion: astudiaeth ymchwil gynhwysfawr ac adolygiad beirniadol o'r ffordd ymlaen

Cynulleidfa

Canolfannau Cymraeg i Oedolion, sefydliadau addysg bellach, sefydliadau addysg uwch, awdurdodau lleol, Estyn, y Sefydliad Cenedlaethol dros Addysg Barhaus i Oedolion (NIACE).

Trosolwg

Mae'r ddogfen hon yn ymchwilio i'r llenyddiaeth ymchwil rhyngwladol a oedd yn berthnasol i arferion a deunyddiau cyfredol Cymraeg i Oedolion, yn ogystal â chynnal gwaith ymchwil gwreiddiol yn y maes. Ei nod yw rhoi ystyriaeth i'r ffyrdd y gellir gwella dysgu ac addysgu ym maes Cymraeg i Oedolion. Cwblhawyd y gwaith gan Brifysgol Caerdydd ar ran Lywodraeth Cymru.

Rhagor o wybodaeth

Dylid cyfeirio unrhyw ymholiadau am y ddogfen hon at:

Uned y Gymraeg mewn Addysg

Llywodraeth Cymru

Tŷ'r Afon

Bedwas

Caerffili

CF83 8WT

Ffôn: 01443 663714

e-bost: addysg.gymraeg@cymru.gsi.gov.uk

Copïau ychwanegol

Mae'r ddogfen hon ar gael ar wefan Lywodraeth Cymru yn unig yn www.cymru.gov.uk/addysgasgiliau

Dogfennau cysylltiedig

Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2010);
Iaith fyw: iaith byw – Strategaeth y Gymraeg 2012–17 (Llywodraeth Cymru, 2012)

Mae'r ddogfen hon ar gael yn Saesneg hefyd.

Cynnwys

Rhestr o dermau, talfyriadau ac acronymau	2
Disgrifiad o lefelau	5
Crynodeb gweithredol	6
Rhestr o siartiau, ffigyrau a thablau	8
Cyflwyniad	17
Adran 1: Adolygiad o'r llenyddiaeth ymchwil ryngwladol ar gaffael ail iaith	21
Adran 2: Gwerthusiad o'r adnoddau dysgu ym maes Cymraeg i Oedolion yng ngoleuni'r ymchwil cyfredol	50
Adran 3: Disgrifiad a dadansoddiad o ganlyniadau'r gwaith maes	77
Adran 4: Casgliadau ac argymhellion	205
Adran 5: Cyfeiriadau	215
Adran 6: Atodiadau	233
Atodiad 1: Rhestr o randdeiliaid / cyfrannwyr / ymgynghoreion / ymatebwyr	234
Atodiad 2: Amrywiaethau yn y Gymraeg yn y deunyddiau Cymraeg i Oedolion a adolgwyd gan y tîm ymchwil	235
Atodiad 3: Rhestr o'r deunyddiau Cymraeg i Oedolion a adolgwyd gan y tîm ymchwil	244
Atodiad 4: Holiaduron gwaith maes	255
Atodiad 5: Drilio	297
Atodiad 6: Lefelau CEFR (Common European Framework Reference Levels)	314
Atodiad 7: Lefelau CEFR (Common European Framework Reference Levels) ac ALTE (Association of Language Testers in Europe)	315
Atodiad 8: Tasgau Dysgu Drwy Dasgau (DDD) [Task Based Learning - TBL] ac ETALAGE (European Task-Based Activities for Language Learning)	317
Atodiad 9: Testunau cyngerdd dadawgrymeg	327

Rhestr o dermau, talfyriadau ac acronymau

AdAS	Adran Addysg a Sgiliau
Adolygu strwythuredig	Structured reviewing (a. Oxford & Crookall)
APADAGOS	Adran Plant, Addysg a Dysgu Gydol Oes
ALTE	Association of Language Testers in Europe
C2I	Caffael Ail Iaith
Cadarnhad	Reinforcement (a. Hattie)
CBAC	Cyd-Bwyllgor Addysg Cymru [hefyd - WJEC]
CEFR	Common European Framework Reference Levels
CCCBM	Canolfan CiO Caerdydd a Bro Morgannwg
CCCC	Canolfan CiO Canolbarth Cymru
CCD-OC	Canolfan CiO De-Orllewin Cymru
CCG	Canolfan CiO Gwent
CCGC	Canolfan CiO Gogledd Cymru
CCM	Canolfan CiO Morgannwg
CEG	Cronfa Electroneg o Gymraeg
CiO	Cymraeg i Oedolion
CLIL	Content and Language Integrated Learning
CLT	Communicative Language Teaching
CYC	Cyflwyno Ymarfer Cynhyrchu [Presentation Practice Production - PPP]

Cydleoliad	Collocation (a. Palmer)
DDD	Dysgu Drwy Dasgau [Task Based Learning - TBL]
DGD	Dysgu a Genfogir gan Dasgu [Task Supported Learning - TSL]
EFSL (EFL/ESL)	English as a Foreign or Second Language
ETALAGE	European Task-Based Activities for Language Learning
Fformiwläig	Formulaic (a. Wray)
Gorgysoni	Overgeneralisation
Gorlwytho semantig	Semantic satiation (a. James)
I1	Iaith Gyntaf
I2	Ail Iaith
Maint-Ddysgu	Instructional Quantity (a. Hattie)
Maint-Effaith	Size-Effect (a. Hattie)
MFSL	Modern Foreign Second Language
MLAT	Modern Language Aptitude Test
NfER	National Foundation for Educational Research [hefyd - SCeYA]
NIACE	National Institute of Adult Continuing Education
OU	Open University [hefyd - y Brifysgol Agored]
Rhyngiaith	Interlanguage (a. Selinker)
SCYA	Sefydliad Cenedlaethol er Ymchwil i Addysg [hefyd - NfER]

SSIW	Say Something in Welsh
Sylwi	Noticing (a. Nassaji & Fotos)
Syrffed ystyregol	Semantic satiation (a. James) [hefyd - gorlwytho semantig]
TEFL	Teaching English as a Foreign Language
TESOL	Teaching English to Speakers of Other Languages
VAK	Visual Auditory Kinesthetic
WJEC	Welsh Joint Education Committee [hefyd - CBAC]

Disgrifiad o lefelau

Fframwaith Cenedlaethol CiO	Eraill	CEFR
Mynediad	Wlpan 1 / Mynediad Dwys	A1
Sylfaen	Wlpan 2 / Canol- Wlpan / Sylfaen Dwys	A2
Canolradd	Pellach	B1
Uwch	Uwch a Meistroli	B2 / C1
Hyfedredd	Cefndir, Siawns am Sgwrs, Graenus, Gloywi	C2

Crynodeb gweithredol

Comisiynwyd yr ymchwil hwn er mwyn ymchwilio i'r llenyddiaeth ymchwil rhyngwladol a oedd yn berthnasol i arferion a deunyddiau cyfredol CiO, yn ogystal â chynnal gwaith ymchwil gwreiddiol yn y maes, a hynny er mwyn rhoi ystyriaeth i'r ffyrdd y gellir gwella dysgu ac addysgu ym maes CiO.

Mae gan ymarferwyr CiO ymwybyddiaeth gref o wreiddiau ag esblygiad y sector, a hynny wedi'i ddiffinio gan rai ymarferwyr dominyddol, cynnar. Mewn sawl ffordd mae'r ymdeimlad hwn o barhad hanesyddol o fewn CiO yn nodwedd ddiffiniadol o'r sector. Yn wir, mae rhai credoau, gwerthoedd ac arferion yn tanlinellu arwahanrwydd CiO fel maes arbennig yng nghyd-destun caffael ail iaith ymhlith oedolion, yn y DU ac yn rhyngwladol. Wedi dweud hynny, rydym wedi dod i'r casgliad nad yw ymagweddau cyfredol CiO mor wahanol â hynny i'r hyn sy'n gyfredol ym maes caffael ail iaith ymlith oedolion yn gyffredinol, o safbwynt ymchwil ac arfer. Ar hyn o bryd mae CiO yn arddel ymagwedd sy'n lled-strwythurol ag agweddau cyfathrebol. Yn hyn o beth, gellir disgrifio ymagwedd CiO fel un ôl-strwythurol, a hynny o fewn terfyn y prif-ffrwd ym maes caffael ail iaith ymhlith oedolion.

Ar y cyfan, cesglir bod gan ddeunyddiau ac arferion dysgu ac addysgu CiO rai nodweddion ardderchog a llawer o nodweddion da. Mae gan y sector sawl awdur deunyddiau sy'n meddu ar gryn wybodaeth, profiad a dealltwriaeth ac mae hyn yn adnodd hynod o werthfawr i'r maes. Hefyd, mae gan y sector ystod eang o ddeunyddiau cwricwlwm sydd o ansawdd uchel iawn. Hynny yw, mae gan CiO sylfeini cedyrn ac mae modd adeiladu arnynt mewn ffordd bwrpasol iawn.

Wrth ystyried ymagweddau a dulliau dysgu ac addysgu, natur yr adnoddau dysgu ac addysgu, ynghyd â rhoi ystyriaeth i ddatblygiadu posibl ar gyfer y dyfodol ym maes CiO, mae canlyniadau'r ymchwil hwn yn eglur iawn mewn perthynas â rhai meysydd yn benodol. Er enghraifft, nid oes gwir angen cael deunydd hollol wahanol ar gyfer cyrsiau dwys ar y naill law a darnynol ar y llaw arall; dylai unrhyw gwrs cenedlaethol, newydd ymgorffori tair amrywiaeth dafodieithol ranbarthol yn y Gymraeg sef y Gogledd, De-Orllewin a De-Ddwyrain; nid oes unrhyw sail yn yr ymchwil rhyngwladol am newid cyfeiriad sydyn a dramatig o'r ymagwedd gyfredol ym maes CiO tuag at, er enghraifft, ymagwedd gyfathrebol lwyr.

Yn fwy penodol eto, mae canlyniadau'r ymchwil hwn, wedi'u disgrifio a'u dadansoddi yn Adran Tri o'r adroddiad hwn, yn dangos bod yna rai meysydd yn neilltuoel lle y byddai newid ac arloesi yn debygol o fod yn llesol i faes CiO. Mae'r meysydd hyn yn cynnwys y canlynol: gramadeg, drilio, geirfa, maint-ddysgu, amrywiaeth ac amrywiad ieithyddol, technoleg, dysgu anffurfiol, gwahaniaethau rhwng dysgwyr a dysgu drwy dasgau. Yn achos pob un o'r themâu hyn mae nifer o argymhellion wedi'u nodi yn Adran Tri o'r adroddiad hwn. Yn ogystal, amlinellir prif argymhellion yr adroddiad yn Adran Pedwar a gosodir rhain hefyd yng nghyd-destun arfer cyfredol ym maes CiO. Mae gan sawl un o'r prif argymhellion hyn oblygiadau cost newydd i CiO fel sector. Yn yr achosion hyn mae costau bras wedi cael eu hamcangyfrif, a hynny naill ai ar sail costau go iawn eitemau tebyg neu gostau tebygol yr adnoddau dynol ac eraill sydd eu hangen ar yr eitem. Mewn rhai achosion rhagwelir na fydd goblygiadau cost newydd. Yn yr achosion hyn rydym yn nodi'r ffaith yn eglur iawn.

Hoffem nodi'r canlynol ynghylch cyfieithu dyfyniadau. Mae dyfyniadau hwy, fel arfer dros 40 gair, yn cael eu cilosod yn eu hiaith wreiddiol yn nhestun yr adroddiad. Mae dyfyniadau llai, sy'n rhan annatod o brif destun yr adroddiad ei hun, wedi cael eu cyfieithu i'r Gymraeg o'r iaith wreiddiol.

Rhestr o siartiau, ffigyrau a thablau

- Siart 1 Ymateb dysgwyr i'r Cwestiwn (neu Ddatganiad) [C o hyn ymlaen] Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffon nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? Ateb [A] Sesiynau pwrpasol yn y dosbarth
- Siart 2 Ymateb dysgwyr i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffon nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? A Gweithdai penodol i ddysgwyr
- Siart 3 Ymateb dysgwyr i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffon nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? A Adrannau ym mhenodau perthnasol y gwerslyfrau
- Siart 4 Ymateb dysgwyr i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffon nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? A Adran tua diwedd y llyfr
- Siart 5 Ymateb dysgwyr i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffon nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? A Llyfr ar wahân a ysgrifennir yn unswydd ar gyfer y cwrs
- Siart 6 Ymateb dysgwyr i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffon nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? A Llyfr cyhoeddedig ar wahân sy'n cael ei argymhell i ddysgwyr
- Siart 7 Ymateb dysgwyr i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffon nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? A Deunyddiau dysgu ar-lein
- Siart 8 Ymateb dysgwyr i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffon nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? A 'Gofynnwch i'r arbenigwr' ar-lein
- Siart 9 Ymateb dysgwyr i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffon nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? A Grŵp dysgwyr ar-lein
- Siart 10 Ymateb tiwtoriaid i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffon nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? A Sesiynau pwrpasol yn y dosbarth
- Siart 11 Ymateb tiwtoriaid i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffon nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? A Adrannau ym mhenodau perthnasol y gwerslyfrau

- Siart 12 Ymateb tiwtoriaid i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffen nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? A Adran tua diwedd y llyfr
- Siart 13 Ymateb tiwtoriaid i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffen nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? A Llyfr ar wahân a ysgrifennir yn unswydd ar gyfer y cwrs
- Siart 14 Ymateb tiwtoriaid i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffen nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? A E-ddeunyddiau i ddysgwyr
- Siart 15 Ymateb tiwtoriaid i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffen nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? A ‘Gofynnwch i’r arbenigwr’ ar-lein (i ddysgwyr)
- Siart 16 Ymateb tiwtoriaid i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffen nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? A Fforwm i ddysgwyr (bwrdd trafod)
- Siart 17 Ymateb tiwtoriaid i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffen nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? A Gweithdai penodol i ddysgwyr
- Siart 18 Ymateb awduron i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffen nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? A Sesiynau pwrpasol yn y dosbarth
- Siart 19 Ymateb awduron i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffen nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? A Adrannau ym mhenodau perthnasol y gwerslyfrau
- Siart 20 Ymateb awduron i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffen nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? A Adran tua diwedd y llyfr
- Siart 21 Ymateb awduron i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffen nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? A Llyfr ar wahân a ysgrifennir yn unswydd ar gyfer y cwrs
- Siart 22 Ymateb awduron i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffen nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? A Llyfr cyhoeddedig ar wahân sy’n cael ei argymell i ddysgwyr (nodwch)
- Siart 23 Ymateb awduron i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffen nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? A E-ddeunyddiau i ddysgwyr

- Siart 24 Ymateb awduron i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffen nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? A ‘Gofynnwch i’r arbenigwr’ ar-lein (i ddysgwyr)
- Siart 25 Ymateb awduron i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffen nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? A Fforwm i ddysgwyr (bwrdd trafod)
- Siart 26 Ymateb awduron i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffen nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? A Gweithdai penodol i ddysgwyr
- Siart 27 Ymateb tiwtoriaid i C Pe bai tiwtoriaid yn dweud bod angen iddyn nhw allu cael gafael sicrach ar ramadeg er mwyn teimlo’n hyderus tra’n ei thrafod, ble rydych chi’n meddwl y dylai fod ar gael? A Canllaw gramadeg ar wahân i diwtoriaid
- Siart 28 Ymateb tiwtoriaid i C Pe bai tiwtoriaid yn dweud bod angen iddyn nhw allu cael gafael sicrach ar ramadeg er mwyn teimlo’n hyderus tra’n ei thrafod, ble rydych chi’n meddwl y dylai fod ar gael? A Y gwerslyfrau y mae'r dysgwyr yn eu defnyddio
- Siart 29 Ymateb tiwtoriaid i C Pe bai tiwtoriaid yn dweud bod angen iddyn nhw allu cael gafael sicrach ar ramadeg er mwyn teimlo’n hyderus tra’n ei thrafod, ble rydych chi’n meddwl y dylai fod ar gael? A E-ddeunyddiau i diwtoriaid
- Siart 30 Ymateb tiwtoriaid i C Pe bai tiwtoriaid yn dweud bod angen iddyn nhw allu cael gafael sicrach ar ramadeg er mwyn teimlo’n hyderus tra’n ei thrafod, ble rydych chi’n meddwl y dylai fod ar gael? A ‘Gofynnwch i’r arbenigwr’ ar-lein (i diwtoriaid)
- Siart 31 Ymateb tiwtoriaid i C Pe bai tiwtoriaid yn dweud bod angen iddyn nhw allu cael gafael sicrach ar ramadeg er mwyn teimlo’n hyderus tra’n ei thrafod, ble rydych chi’n meddwl y dylai fod ar gael? A Fforwm i diwtoriad (bwrdd trafod)
- Siart 32 Ymateb tiwtoriaid i C Pe bai tiwtoriaid yn dweud bod angen iddyn nhw allu cael gafael sicrach ar ramadeg er mwyn teimlo’n hyderus tra’n ei thrafod, ble rydych chi’n meddwl y dylai fod ar gael? A Gweithdai penodol i diwtoriaid
- Siart 33 Ymateb awduron i C Pe bai tiwtoriaid yn dweud bod angen iddyn nhw allu cael gafael sicrach ar ramadeg er mwyn teimlo’n hyderus tra’n ei thrafod, ble rydych chi’n meddwl y dylai fod ar gael? A Y gwerslyfrau y mae'r dysgwyr yn eu defnyddio
- Siart 34 Ymateb awduron i C Pe bai tiwtoriaid yn dweud bod angen iddyn nhw allu cael gafael sicrach ar ramadeg er mwyn teimlo’n hyderus tra’n ei thrafod, ble rydych chi’n meddwl y dylai fod ar gael? A Canllaw gramadeg ar wahân i diwtoriaid

- Siart 35 Ymateb awduron i *C Pe* bai tiwtoriaid yn dweud bod angen iddyn nhw allu cael gafael sicrach ar ramadeg er mwyn teimlo'n hyderus tra'n ei thrafod, ble rydych chi'n meddwl y dylai fod ar gael? *A* Llyfr cyhoeddedig ar wahân sy'n cael ei argymell i diwtoriaid (nodwch)
- Siart 36 Ymateb awduron i *C Pe* bai tiwtoriaid yn dweud bod angen iddyn nhw allu cael gafael sicrach ar ramadeg er mwyn teimlo'n hyderus tra'n ei thrafod, ble rydych chi'n meddwl y dylai fod ar gael? *A* E-ddeunyddiau i diwtoriaid
- Siart 37 Ymateb awduron i *C Pe* bai tiwtoriaid yn dweud bod angen iddyn nhw allu cael gafael sicrach ar ramadeg er mwyn teimlo'n hyderus tra'n ei thrafod, ble rydych chi'n meddwl y dylai fod ar gael? *A* 'Gofynnwch i'r arbenigwr' ar-lein (i diwtoriaid)
- Siart 38 Ymateb awduron i *C Pe* bai tiwtoriaid yn dweud bod angen iddyn nhw allu cael gafael sicrach ar ramadeg er mwyn teimlo'n hyderus tra'n ei thrafod, ble rydych chi'n meddwl y dylai fod ar gael? *A* Fforwm i diwtoriad (bwrdd trafod)
- Siart 39 Ymateb awduron i *C Pe* bai tiwtoriaid yn dweud bod angen iddyn nhw allu cael gafael sicrach ar ramadeg er mwyn teimlo'n hyderus tra'n ei thrafod, ble rydych chi'n meddwl y dylai fod ar gael? *A* Gweithdai penodol i diwtoriaid
- Siart 40 Ymateb awduron i *C Rhowch* eich barn am pa mor werthfawr yw'r gwahanol fathau o ddrilio isod (i ddechreuwyd) [Dril ailadrodd/patrwm]
- Siart 41 Ymateb awduron i *C Rhowch* eich barn am pa mor werthfawr yw'r gwahanol fathau o ddrilio isod (i ddechreuwyd) [Dril disodli]
- Siart 42 Ymateb awduron i *C Rhowch* eich barn am pa mor werthfawr yw'r gwahanol fathau o ddrilio isod (i ddechreuwyd) [Dril holi-ac-ateb]
- Siart 43 Ymateb awduron i *C Rhowch* eich barn am pa mor werthfawr yw'r gwahanol fathau o ddrilio isod (i ddechreuwyd) [Dril trawsnewid]
- Siart 44 Ymateb awduron i *C Rhowch* eich barn am pa mor werthfawr yw'r gwahanol fathau o ddrilio isod (i ddechreuwyd) [Dril cudd]
- Siart 45 Ymateb awduron i *C Rhowch* eich barn am pa mor werthfawr yw'r gwahanol fathau o ddrilio isod (i ddechreuwyd) [Dril i ymarfer treigladau]
- Siart 46 Ymateb awduron i *C Rhowch* eich barn am pa mor werthfawr yw'r gwahanol fathau o ddrilio isod (i ddechreuwyd) [Dril i ymarfer gramadeg gyffredinol]
- Siart 47 Ymateb awduron i *C Rhowch* eich barn am pa mor werthfawr yw'r gwahanol fathau o ddrilio isod (i ddechreuwyd) [Dril i ymarfer terfyniadau berfol ac arddodiadol]
- Siart 48 Ymateb awduron i *C Rhowch* eich barn am pa mor werthfawr yw'r gwahanol fathau o ddrilio isod (i ddechreuwyd) [Dril cyfieithu]

- Siart 49 Ymateb awduron i *C Rhowch* eich barn am pa mor werthfawr yw'r gwahanol fathau o ddrilio isod (i ddechreuwyd) [Dril i ymarfer geirfa]
- Siart 50 Ymateb awduron i *C Rhowch* eich barn am pa mor werthfawr yw'r gwahanol fathau o ddrilio isod (i ddechreuwyd) [Dril i ymarfer y lluosog]
- Siart 51 Ymateb awduron i *C Rhowch* eich barn am pa mor werthfawr yw'r gwahanol fathau o ddrilio isod (canolradd ac ymlaen) [Dril ailadrodd/patrwm]
- Siart 52 Ymateb awduron i *C Rhowch* eich barn am pa mor werthfawr yw'r gwahanol fathau o ddrilio isod (canolradd ac ymlaen) [Dril disodli]
- Siart 53 Ymateb awduron i *C Rhowch* eich barn am pa mor werthfawr yw'r gwahanol fathau o ddrilio isod (canolradd ac ymlaen) [Dril holi-ac-ateb]
- Siart 54 Ymateb awduron i *C Rhowch* eich barn am pa mor werthfawr yw'r gwahanol fathau o ddrilio isod (canolradd ac ymlaen) [Dril trawsnewid]
- Siart 55 Ymateb awduron i *C Rhowch* eich barn am pa mor werthfawr yw'r gwahanol fathau o ddrilio isod (canolradd ac ymlaen) [Dril cudd]
- Siart 56 Ymateb awduron i *C Rhowch* eich barn am pa mor werthfawr yw'r gwahanol fathau o ddrilio isod (canolradd ac ymlaen) [Dril i ymarfer treigladau]
- Siart 57 Ymateb awduron i *C Rhowch* eich barn am pa mor werthfawr yw'r gwahanol fathau o ddrilio isod (canolradd ac ymlaen) [Dril i ymarfer gramadeg gyffredinol]
- Siart 58 Ymateb awduron i *C Rhowch* eich barn am pa mor werthfawr yw'r gwahanol fathau o ddrilio isod (canolradd ac ymlaen) [Dril i ymarfer terfyniadau berfol ac arddodiadol]
- Siart 59 Ymateb awduron i *C Rhowch* eich barn am pa mor werthfawr yw'r gwahanol fathau o ddrilio isod (canolradd ac ymlaen) [Dril cyfieithu]
- Siart 60 Ymateb awduron i *C Rhowch* eich barn am pa mor werthfawr yw'r gwahanol fathau o ddrilio isod (canolradd ac ymlaen) [Dril i ymarfer geirfa]
- Siart 61 Ymateb awduron i *C Rhowch* eich barn am pa mor werthfawr yw'r gwahanol fathau o ddrilio isod (canolradd ac ymlaen) [Dril i ymarfer y lluosog]
- Siart 62 Ymateb tiwtoriaid i *C Beth* yw eich barn am ddrilio mewn CiO (i ddechreuwyd)? [Dril ailadrodd/patrwm]
- Siart 63 Ymateb tiwtoriaid i *C Beth* yw eich barn am ddrilio mewn CiO (i ddechreuwyd)? [Dril disodli]
- Siart 64 Ymateb tiwtoriaid i *C Beth* yw eich barn am ddrilio mewn CiO (i ddechreuwyd)? [Dril holi-ac-ateb]

- Siart 65 Ymateb tiwtoriaid i C Beth yw eich barn am ddrilio mewn CiO (i ddechreuwyd)? [Dril trawsnewid]
- Siart 66 Ymateb tiwtoriaid i C Beth yw eich barn am ddrilio mewn CiO (i ddechreuwyd)? [Dril cudd]
- Siart 67 Ymateb tiwtoriaid i C Beth yw eich barn am ddrilio mewn CiO (i ddechreuwyd)? [Dril cyfieithu]
- Siart 68 Ymateb tiwtoriaid i C Beth yw eich barn am ddrilio mewn CiO (i ddechreuwyd)? [Dril i ymarfer treigladau]
- Siart 69 Ymateb tiwtoriaid i C Beth yw eich barn am ddrilio mewn CiO (i ddechreuwyd)? [Dril i ymarfer gramadeg gyffredinol]
- Siart 70 Ymateb tiwtoriaid i C Beth yw eich barn am ddrilio mewn CiO (i ddechreuwyd)? [Dril i ymarfer terfyniadau berfol ac arddodiadol]
- Siart 71 Ymateb tiwtoriaid i C Beth yw eich barn am ddrilio mewn CiO (i ddechreuwyd)? [Dril i ymarfer y lluosog]
- Siart 72 Ymateb tiwtoriaid i C Beth yw eich barn am ddrilio mewn CiO (i ddechreuwyd)? [Dril i ymarfer geirfa]
- Siart 73 Ymateb tiwtoriaid i C Beth yw eich barn am ddrilio mewn CiO (canolradd ymlaen)? [Dril ailadrodd/patrwm]
- Siart 74 Ymateb tiwtoriaid i C Beth yw eich barn am ddrilio mewn CiO (canolradd ymlaen)? [Dril disodli]
- Siart 75 Ymateb tiwtoriaid i C Beth yw eich barn am ddrilio mewn CiO (canolradd ymlaen)? [Dril holi-ac-ateb]
- Siart 76 Ymateb tiwtoriaid i C Beth yw eich barn am ddrilio mewn CiO (canolradd ymlaen)? [Dril trawsnewid]
- Siart 77 Ymateb tiwtoriaid i C Beth yw eich barn am ddrilio mewn CiO (canolradd ymlaen)? [Dril cudd]
- Siart 78 Ymateb tiwtoriaid i C Beth yw eich barn am ddrilio mewn CiO (canolradd ymlaen)? [Dril cyfieithu]
- Siart 79 Ymateb tiwtoriaid i C Beth yw eich barn am ddrilio mewn CiO (canolradd ymlaen)? [Dril i ymarfer treigladau]
- Siart 80 Ymateb tiwtoriaid i C Beth yw eich barn am ddrilio mewn CiO (canolradd ymlaen)? [Dril i ymarfer gramadeg gyffredinol]
- Siart 81 Ymateb tiwtoriaid i C Beth yw eich barn am ddrilio mewn CiO (canolradd ymlaen)? [Dril i ymarfer terfyniadau berfol ac arddodiadol]

- Siart 82 Ymateb tiwtoriaid i *C* Beth yw eich barn am ddrilio mewn CiO (canolradd ymlaen)? [Dril i ymarfer y lluosog]
- Siart 83 Ymateb tiwtoriaid i *C* Beth yw eich barn am ddrilio mewn CiO (canolradd ymlaen)? [Dril i ymarfer geirfa]
- Siart 84 Ymateb tiwtoriaid i *C* Rwy'n dilyn canllawiau penodol ar beth i'w drilio, a sut i ddrilio elfen ieithyddol benodol [Mynediad / Sylfaen]
- Siart 85 Ymateb tiwtoriaid i *C* Rwy'n dilyn canllawiau penodol ar beth i'w drilio, a sut i ddrilio elfen ieithyddol benodol [Pellach / Canolradd]
- Siart 86 Ymateb tiwtoriaid i *C* Cyn i'r dril gychwyn, rwy'n esbonio'r patrwm [Mynediad / Sylfaen]
- Siart 87 Ymateb tiwtoriaid i *C* Cyn i'r dril gychwyn, rwy'n esbonio'r patrwm [Pellach / Canolradd]
- Siart 88 Ymateb tiwtoriaid i *C* Cyn i'r dril gychwyn, rwy'n cyfieithu'r patrwm [Mynediad / Sylfaen]
- Siart 89 Ymateb tiwtoriaid i *C* Cyn i'r dril gychwyn, rwy'n cyfieithu'r patrwm [Pellach / Canolradd]
- Siart 90 Ymateb tiwtoriaid i *C* Rwy'n cynghori'r dysgwyr i beidio ag ysgrifennu dim tan ar ôl y dril [Mynediad / Sylfaen]
- Siart 91 Ymateb tiwtoriaid i *C* Rwy'n cynghori'r dysgwyr i beidio ag ysgrifennu dim tan ar ôl y dril [Pellach / Canolradd]
- Siart 92 Ymateb tiwtoriaid i *C* Rwy'n caniatáu i ddysgwyr ofyn cwestiynau yn ystod y drilio [Mynediad / Sylfaen]
- Siart 93 Ymateb tiwtoriaid i *C* Rwy'n caniatáu i ddysgwyr ofyn cwestiynau yn ystod y drilio [Pellach / Canolradd]
- Siart 94 Ymateb awduron i *C* Fyddai rhoi mwy o sylw i ddysgu geirfa ym maes CiO yn gwella lefelau hyfredredd cyffredinol dysgwyr?
- Siart 95 Ymateb awduron i *C* Mae'n dderbyniol i roi gwybod i ddysgwyr y cânt gynnwys geiriau Saesneg yn eu Cymraeg, os yw siaradwyr y Gymraeg o'u cwmpas yn gwneud felly
- Siart 96 Ymateb awduron i *C* Mae'n hen bryd i'r un fersiwn o'r Gymraeg gael ei dysgu mewn ysgolion a CiO
- Siart 97 Ymateb dysgwyr i *C* Pa fath o gymorth technolegol dysgu yr hoffech ei weld neu na hoffech ei weld ym maes CiO? [Profion ar y we / Web-based tests]

- Siart 98 Ymateb dysgwyr i C Pa fath o gymorth technolegol dysgu yr hoffech ei weld neu na hoffech ei weld ym maes CiO? [Ffeiliau sain i ymarfer geirfa ac ymadroddion]
- Siart 99 Ymateb dysgwyr i C Pa fath o gymorth technolegol dysgu yr hoffech ei weld neu na hoffech ei weld ym maes CiO? [Fideos gydag isdeitlau dewisol yn Gymraeg/Saesneg ar gyfer lefelau gwahanol]
- Siart 100 Ymateb dysgwyr i C Pa fath o gymorth technolegol dysgu yr hoffech ei weld neu na hoffech ei weld ym maes CiO? [Fersiwn ar-lein o bob cwrs dw i wedi cofrestru ar ei gyfer]
- Siart 101 Ymateb tiwtoriaid i C Pa fath o gymorth technolegol dysgu yr hoffech ei weld neu na hoffech ei weld ym maes CiO? [Rhwydweithio cymdeithasol]
- Siart 102 Ymateb tiwtoriaid i C Pa fath o gymorth technolegol dysgu yr hoffech ei weld neu na hoffech ei weld ym maes CiO? [Cymwysiadau ar gyfer ffonau symudol]
- Siart 103 Ymateb tiwtoriaid i C Pa fath o gymorth technolegol dysgu yr hoffech ei weld neu na hoffech ei weld ym maes CiO? [Profion ar y we]
- Siart 104 Ymateb tiwtoriaid i C Pa fath o gymorth technolegol dysgu yr hoffech ei weld neu na hoffech ei weld ym maes CiO? ['Gofynnwch i'r arbenigwr' ar-lein (i ddysgwyr)]
- Siart 105 Ymateb tiwtoriaid i C Pa fath o gymorth technolegol dysgu yr hoffech ei weld neu na hoffech ei weld ym maes CiO? ['Gofynnwch i'r arbenigwr' ar-lein (i diwtoriaid)]
- Siart 106 Ymateb tiwtoriaid i C Pa fath o gymorth technolegol dysgu yr hoffech ei weld neu na hoffech ei weld ym maes CiO? [Fforwm i ddysgwyr (bwrdd trafod)]
- Siart 107 Ymateb tiwtoriaid i C Pa fath o gymorth technolegol dysgu yr hoffech ei weld neu na hoffech ei weld ym maes CiO? [Fforwm i diwtoriad (bwrdd trafod)]
- Siart 108 Ymateb tiwtoriaid i C Pa fath o gymorth technolegol dysgu yr hoffech ei weld neu na hoffech ei weld ym maes CiO? [Ffeiliau sain i ymarfer geirfa ac ymadroddion]
- Siart 109 Ymateb tiwtoriaid i C Pa fath o gymorth technolegol dysgu yr hoffech ei weld neu na hoffech ei weld ym maes CiO? [Gemau cyfrifiadurol Cymraeg]
- Siart 110 Ymateb tiwtoriaid i C Pa fath o gymorth technolegol dysgu yr hoffech ei weld neu na hoffech ei weld ym maes CiO? [Meddalwedd ac offer i wneud recordiadau digidol]
- Siart 111 Ymateb tiwtoriaid i C Pa fath o gymorth technolegol dysgu yr hoffech ei weld neu na hoffech ei weld ym maes CiO? [Fideos gydag isdeitlau dewisol yn Gymraeg/Saesneg ar gyfer lefelau gwahanol]

Siart 112	Ymateb tiwtoriaid i <i>C</i> Pa fath o gymorth technolegol dysgu yr hoffech ei weld neu na hoffech ei weld ym maes CiO? [Fersiwn ar-lein o bob cwrs i'r sawl sydd wedi cofrestru ar eu cyfer]
Siart 113	Ymateb tiwtoriaid i <i>C</i> Pa fath o gymorth technolegol dysgu yr hoffech ei weld neu na hoffech ei weld ym maes CiO? [Mwy o dechnolegau ar gael ar gyfer dysgu ac addysgu yn fy ngweithle]
Siart 114	Ymateb awduron i <i>C</i> Yn eich profiad chi, pa wahaniaethau rhwng dysgwyr yw'r rhai mwyaf heriol?, <i>A</i> Hoff arddull dysgu
Siart 115	Ymateb awduron i <i>C</i> Yn eich profiad chi, pa wahaniaethau rhwng dysgwyr yw'r rhai mwyaf heriol?, <i>A</i> Faint o allu naturiol sydd gan y dysgwr i ddysgu iaith
Siart 116	Ymateb awduron i <i>C</i> Yn eich profiad chi, pa wahaniaethau rhwng dysgwyr yw'r rhai mwyaf heriol?, <i>A</i> Deallusrwydd cyffredinol
Siart 117	Ymateb awduron i <i>C</i> Yn eich profiad chi, pa wahaniaethau rhwng dysgwyr yw'r rhai mwyaf heriol?, <i>A</i> Lefel cymhelliant a diddordeb
Ffigur 1	Ffactorau allanol allweddol sy'n berthnasol i lwyddiant CiO
Ffigur 2	Ffactorau mewnol allweddol ynghylch dysgwr sy'n berthnasol i lwyddiant CiO
Tabl 1	Deg arsylwad y mae'n rhaid i bob theori CI2 eu hesbonio
Tabl 2	Lleoliadau ac amserlen y gwaith maes fesul Canolfan CiO
Tabl 3	Crynodeb o gyfweiliadau a grwpiau ffocws fesul Canolfan CiO
Tabl 4	Crynodeb o holiaduron fesul Canolfan CiO
Tabl 5	Disgrifiad o gynllunio da ar gyfer dysgu gerifa
Tabl 6	Maint-effaith ar gyfer gwahanol fathau o ymyrraeth (maint-ddysgu)
Tabl 7	Y cwrs nesaf fyddai dysgwyr yn hoffi mynychu
Tabl 8	Maint-effaith ar gyfer gwahanol fathau o ymyrraeth (dysgu â chymorth cyfrifiadur)
Tabl 9	Darpariaeth ddysgu anffurfiol fesul Canolfan CiO
Tabl 10	Grant dysgu anffurfiol fesul Canolfan CiO
Tabl 11	Maint-effaith ar gyfer gwahanol fathau o ymyrraeth (cadarnhad)

Cyflwyniad

1 Cenffdir yr ymchwil

1.1 Comisiynwyd yr ymchwil hwn gan Adran Plant, Addysg, Dysgu Gydol Oes a Sgiliau (APADGOS) Llywodraeth Cynulliad Cymru [erbyn hyn yr Adran Addysg a Sgiliau, ac o hyn allan yn yr adroddiad hwn 'AdAS'] (y cyfeirir ati hefyd fel y 'Cleient') yn 2009 o dan y teitl 'ymchwil i wella'r modd y trosglwyddir yr iaith Gymraeg i oedolion' (Rhif Cytundeb C45-2009/10). Pwrpas y gwaith yw i ganlyniadau'r ymchwil lywio datblygiadau ym maes Gymraeg i Oedolion (CiO) ynghylch y cwricwlwm, cyrsiau newydd a materion cysylltiedig.

1.2 Cymraeg i Oedolion (CiO) yw un o'r rhaglenni addysg oedolion mwyaf yng Nghymru. Mae *Iaith Pawb*, Cynllun Gweithredu Llywodraeth Cynulliad Cymru ar gyfer Cymru Ddwieithog, yn ymrwymo AdAS i ddatblygu CiO yn genedlaethol, yn gydlynol ac yn strategol. Caiff pwysigrwydd CiO hefyd ei bwysleisio yn *Cymru'n Un*, ac mae nifer o amcanion strategol ar gyfer datblygiad CiO yn y dyfodol wedi'u cynnwys yn Strategaeth Addysg Cyfrwng Cymraeg drafft AdAS. Mae AdAS wedi ariannu nifer o fentrau i gefnogi'r rhaglen CiO yn genedlaethol, gan gynnwys sefydlu chwe chanolfan iaith bwrpasol sydd yn gyfrifol am gynllunio a chyllido'r rhaglen CiO yng Nghymru.

1.3 Yn ogystal, mae *Y Wlad sy'n Dysgu: Gweledigaeth ar Waith* yn gosod dyletswydd ar AdAS i barhau i ddatblygu cydgysylltu cenedlaethol y rhaglen Cymraeg i Oedolion drwy'r canolfannau iaith, trwy well gynllunio, sicrhau ansawdd, hyfforddiant tiwtoriaid, marchnata, casglu data, datblygu cyrsiau dysgu ac addysgu a chynghor i ddysgwyr sy'n oedolion. Yn 2008, comisiynwyd y Sefydliad Cenedlaethol er Ymchwil i Addysg i werthuso'r cyrsiau dwys CiO presennol. Fe wnaeth canfyddiadau'r ymchwil argymhell y dylid gwneud gwaith ymchwil pellach cyn comisiynu cyrsiau ac adnoddau atodol newydd.

2 Nod a phwrpas yr ymchwil

2.1 Yn unol â'r disgrifiad o'r gwaith a osodwyd gan y Cleient, amcan yr ymchwil hwn yw: *Ystyried sut mae gwella'r modd y trosglwyddir yr iaith Gymraeg i oedolion*. Mae'r ymchwil yn ymdrin â'r prif feysydd canlynol:

- i) dulliau / methodolegau dysgu ac addysgu; a
- ii) natur y deunyddiau dysgu ac addysgu sydd eu hangen i drosglwyddo'r iaith Gymraeg yn effeithiol i oedolion.

Mae'r ymchwil hefyd yn ystyried y cyfyngiadau a'r ystyriaethau cysylltiedig, a fydd yn dylanwadu ar ddatblygiad y cwricwlwm CiO yn y dyfodol. Yn eu plith mae:

- i) cynnwys ieithyddol y cwricwlwm CiO;
- ii) achredu;
- iii) cyllido;
- iv) hyfforddiant i diwtoriaid; a
- v) chost gweithredu unrhyw argymhellion.

Gan mai nod a phwrpas sylfaenol yr ymchwil yw gosod seiliau i ddatblygiad y cwricwlwm CiO yn y dyfodol, mae'r adroddiad terfynol hwn yn cynnig argymhellion clir, sy'n seiliedig ar yr ymchwil rhyngwladol mwyaf priodol ym maes caffael iaith (yn enwedig yng nghyd-

destun ieithoedd lleiafrifol), ac yn rhoi ystyriaeth lawn i'r anghenion penodol sy'n codi yng nghyd-destun dysgu Cymraeg i Oedolion. Mae'r adroddiad hefyd yn cynnwys opsiynau ar gyfer yr amserlen a'r buddsoddiad ariannol y bydd ei angen i ddatblygu cwrs, neu gyrsiau, newydd.

3 Amcanion

3.1 Yn unol â gofynion y Cleient, gellir rhannu'r prif feysydd a nodir uchod yn amcanion manylach fel y ganlyn:

- i) Dulliau/methodolegau dysgu ac addysgu:
 - Ymgymryd ag adolygiad cynhwysfawr o'r llenyddiaeth ymchwil rhyngwladol i gaffael iaith.
 - Adolygu a dadansoddi'r dulliau/methodolegau dysgu ac addysgu a ddefnyddir ar hyn o bryd i ddarparu cyrsiau CiO a chynnig argymhellion ynghylch gwella darpariaeth CiO yng ngoleuni ymchwil diweddar.
 - Ystyried pa newidiadau sydd angen eu gwneud yn y dyfodol i sicrhau y gall cyrsiau ymateb yn effeithiol i ddulliau dysgu a disgwyliadau'r unigolion.
 - Cynnig argymhellion ynghylch a ddylai dulliau/methodolegau newid wrth i ddysgwyr symud trwy'r lefelau, e.e. a ddylid defnyddio dulliau/methodolegau gwahanol ar gyfer lefelau Mynediad ac Uwch?
 - Ystyried sut y gall dysgu anffurfiol gael ei blethu i'r cyrsiau, i gynyddu cyfleoedd i ddysgwyr ymarfer eu sgiliau iaith Gymraeg yn y gymuned.
 - Cynnig argymhellion ynghylch faint o amser sydd ei angen ar ddysgwyr i gaffael yr iaith yn llwyddiannus, gan gynnwys ystyried effaith dwyster y cyrsiau amrywiol ar gynnydd y dysgwyr.
 - Cynnig argymhellion ynghylch faint o eirfa y dylid ei chyflwyno ym mhob sesiwn, a pha ddulliau addysgu sy'n debygol o arwain at gaffael geirfa effeithiol.
 - Ystyried i ba raddau y gellir defnyddio'r un methodolegau dysgu ac addysgu ar gyfer cyrsiau dwys a darnynol.
 - Cynnig argymhellion ynghylch pa fath o gwricwlwm y dylid ei fabwysiadu yn y dyfodol.
- ii) Natur y deunyddiau dysgu ac addysgu sydd eu hangen i drosglwyddo'r iaith Gymraeg yn effeithiol i oedolion:
 - Argymell a yw'n ymarferol defnyddio'r un deunyddiau ar gyfer cyrsiau dwys a darnynol, neu a oes angen deunyddiau gwahanol ar gyfer pob math o gwrs;
 - Argymell a oes angen set newydd o ddeunyddiau cenedlaethol ar gyfer darpariaeth ddwys neu a ellir addasu'r deunyddiau cyfredol;
 - Ystyried yr holl wahanol fformatau ar gyfer deunyddiau, gan gynnwys deunyddiau sydd wedi hargraffu, deunyddiau clywedol, gweledol, electronig/rhyngweithiol, e-ddysgu/dysgu cyfunol, er mwyn cynnig argymhellion ynghylch fformat y deunyddiau sydd eu hangen i drosglwyddo'r iaith Gymraeg yn effeithiol i oedolion.

iii-vii) Cyfyngiadau ac ystyriaethau cysylltiedig:

- Ystyried y cyfyngiadau a'r ystyriaethau cysylltiedig canlynol yng nghyd-destun CiO, a defnyddio'r wybodaeth yn sail i'r argymhellion gan sicrhau bod modd eu gweithredu o fewn y fframweithiau cyfredol:
 - o cynnwys ieithyddol y cwricwlwm CiO, gan gynnwys cywair, patrymau gramadegol, geirfa, a lefel y pwyslais y dylid ei roi i bob un o'r pedwar sgil iaith allweddol;
 - o i ba raddau y dylai cyrsiau adlewyrchu ffurfiau modern a datblygol y Gymraeg ynghyd â / yn hytrach na'r patrymau iaith mwy traddodiadol, os nod cyrsiau CiO yw arfogi dysgwyr â'r sgiliau Cymraeg sydd eu hangen arnynt i fod yn rhan o gymuned o siaradwyr Cymraeg?
 - o achredu cyrsiau, gan gynnwys ystyried goblygiadau'r Fframwaith Cymwysterau a Chredyd, a'r gyfres o bum arholiad CiO;
 - o y fethodoleg gyllido a'i goblygiadau/chyfyngiadau;
 - o goblygiadau'r argymhellion o ran hyfforddi tiwtoriaid;
 - o a chost debygol gweithredu'r argymhellion.

4 Gair am yr adroddiad hwn

4.1 Yr adroddiad hwn, sef 'Adnoddau, Dulliau ac Ymagweddau Dysgu ac Addysgu ym maes Cymraeg i Oedolion: Astudiaeth Ymchwil Gynhwysfawr ac Adolygiad Beirniadol o'r Ffordd Ymlaen', yw'r pumed allbwn a'r allbwn sylweddol terfynol sy'n codi o'r prosiect ymchwil. Y canlynol yw'r allbynnau blaenorol:

- i. Adroddiad Drafft Ymgynghorol ar yr ymchwil rhyngwladol ar gaffael ail iaith: adolygiad o'r llenyddiaeth [Allbwn 1];
- ii. Adroddiad Drafft Ymgynghorol ar werthuso'r deunydd dysgu CiO yng ngoleuni'r ymchwil cyfredol [Allbwn 2];
- iii. Disgrifiad rhagarweiniol o ganlyniadau'r gwaith maes [Allbwn 3];
- iv. Adroddiad Drafft Ymgynghorol ar adnoddau, dulliau ac ymagweddau dysgu ac addysgu CiO: astudiaeth ymchwil gynhwysfawr ac adolygiad beirniadol o'r ffordd ymlaen [Allbwn 4].

4.2 Rhyddhawyd Allbynnau 1 a 2 ar gyfer ymgynghori'n gyhoeddus yn ystod mis Chwefror 2011. Cyflwynwyd Allbwn 3 ar gyfer sylw Pwyllgor Llywio'r prosiect ymchwil yn unig. Mae canlyniadau'r gwaith ymgynghorol hwn wedi cyfrannu at lunio'r adroddiad dilynol, sef Allbwn 4. Rhyddhawyd yr allbwn hwnnw at gyfer ymgynghori'n gyhoeddus yn ystod mis Mai a Mehefin 2012. Fel rhan o'r broses ymgynghorol, roedd yr adroddiad hefyd ar gael ar-lein ar y wefan:

www.caerdydd.ac.uk/cymraeg/subsites/welshforadultsresearch/reports/index.html.

Roedd y gwaith ymgynghorol hefyd wedi cynnwys cynnal cyfres o grwpiau ffocws gyda rhanddeiliaid allweddol. Fe'u cynhaliwyd yn Ne, De-Orllewin a Gogledd Cymru. Ymhlith y rhanddeiliaid hynny roedd amryw gynrychiolwyr o'r sector, a rhai ohonynt â chyfrifoldebau dros ystod eang o feysydd megis rheolaeth, y cwricwlwm, hyfforddiant, gwarantu ansawdd, a dysgu anffurfiol. Mae canlyniadau'r cam ymgynghorol hwn wedi cyfrannu at gynnwys yr adroddiad terfynol hwn. Mae cynnwys yr adroddiad hwnnw hefyd yn cwmpasu rhoi ystyriaeth lawn i'r holl faterion a godwyd yn Allbynnau 1 i 4. Yn unol â'r cynllun prosiect y

cytunwyd arno â'r Cleient a'r Pwyllgor Llywio, hwn yw Allbwn 5 sef adroddiad terfynol y prosiect ymchwil.

4.3 Yn Adran Pedwar yr adroddiad hwn ceir cyfres o argymhellion a chasgliadau ar gyfer y Cleient ynglŷn â'r sector CiO yn ei gyfanrwydd. Rhagwelir y caiff derbyn a gweithredu'r argymhellion hyn gryn effaith ar faes CiO o safbwynt cynnwys a strwythur y cwricwlwm, yr ymagweddau dysgu ac addysgu a'r gweithgareddau dysgu ac addysgu y tu mewn â'r tu hwnt i'r ystafell ddosbarth, amcanion yr hyfforddiant yn y maes a chynnwys y cwricwlwm ar gyfer hyfforddiant a datblygiad proffesiynol parhaus, y defnydd o dechnoleg, ac ymchwil pellach ym maes CiO.

Adran 1:

Adolygiad o'r llenyddiaeth ymchwil ryngwladol ar gaffael ail iaith

1 Cyflwyniad

1.1 Pwrpas yr adolygiad o'r llenyddiaeth ymchwil ryngwladol ar gaffael ail iaith yw adnabod y canfyddiadau ymchwil ym maes dysgu ac addysgu ail iaith ac iaith dramor ymhlith oedolion sydd fwyaf perthnasol i sector CiO. Y bwriad yw i'r canfyddiadau hyn gyfrannu at y lywio datblygiadau newydd ym maes CiO yn y dyfodol.

1.2 Canolbwyntiwyd ar nifer o themâu wrth adolygu'r llenyddiaeth ymchwil ryngwladol, sef:

- Ymchwil diweddar a chyfredol ym maes CiO;
- Cysyniadoli CiO;
- Ynganu a rhuglder;
- Caffael geirfa;
- Gramadeg;
- Drilio, ailadrodd a dysgu ar gof;
- Gwahaniaethau rhwng dysgwyr yn nhermau gallu, cymhelliant ac arddull;
- Methodolegau.

Defyddiwyd arbenigedd y gwahanol aelodau o'r tîm ymchwil i adnabod yr eitemau ymchwil sy'n berthnasol i'r themâu uchod. Oherwydd eu gwybodaeth arbenigol, mae'r ymchwilwyr yn gyfarwydd iawn â'r llenyddiaeth ymchwil a phroffesiynol fel mater o arfer ac mae pob aelod o'r tîm wedi cyfrannu at y gwaith hwn yn ei gyfanrwydd. Hefyd, mae rhai agweddau o'r gwaith hwn wedi dibynnu ar sgiliau ysgolheigaidd neilltuol ac o'r herwydd cyfrannodd aelodau o'r tîm 'r gwaith hwn fel a ganlyn, yn fras iawn - caffael geirfa (Wray, Fitzpatrick); iaith fformiwlâig a dysgu ar gof (Wray); gwahaniaethau rhwng dysgwyr, gramadeg (Walter); technoleg (Vanderplank, Walter); deunydd ymchwil yn y Gymraeg (Morris, Price); dysgu anffurfiol / lled-ffurfiol, cynllunio ieithyddol (Carlin, Mac Giolla Chríost); deunydd ymchwil mewn ieithoedd heblaw am y Gymraeg a Saesneg, sef Basgeg, Catalaneg, Gwyddeleg a Sbaeneg (Carlin). Er mwyn dod o hyd i wybodaeth ynghylch gweithiau ymchwil heb eu cyhoeddi ac arferion perthnasol y tu hwnt i'r DU, gwnaethpwyd cysylltiad personol ag ymarferwyr ac ymchwilwyr sydd wedi eu lleoli mewn gwahanol sefydliadau y tu hwnt i'r DU. Mae'r rhain wedi'u rhestru yn Atodiad Un. Yn unol ag arferion ysgolheigaidd, mae rhestr o'r holl weithiau, neu eitemau, a ddefnyddiwyd wrth lunio'r adolygiad o'r llenyddiaeth ryngwladol yn Adran Pump o'r adroddiad hwn. Hefyd, mae cyfeiriadau manwl at weithiau neu eitemau unigol yn y llenyddiaeth ryngwladol yng nghorff y testun lle mae hynny'n berthnasol ac angenrheidiol, a hynny hefyd yn unol ag arferion ysgolheigaidd rhyngwladol.

1.3 Ffynhonnell wybodaeth yw'r llenyddiaeth ymchwil yn hytrach na sail i amodau. Nid yw hi bob amser yn esgor ar gysylltiad clir rhwng materion ymarferol addysgu a dysgu a chanfyddiadau ymchwil ar sail wybyddol dysgu iaith.

1.4 Un rheswm dros hyn yw'r angen, mewn ymchwil rheoledig, i leihau effaith yr union newidynnau sy'n nodweddu dysgu yn y dosbarth ac (fe gellir dadlau) yn peri problemau i'r dysgu. O ganlyniad, mae llawer o'r dystiolaeth ynghylch sut y mae unigolion yn ymateb yn wybyddol i heriau penodol sy'n gysylltiedig â dysgu iaith yn deillio o brofi ac ymyrryd nad

dynt yn uniongyrchol gysylltiedig â rhaglen dysgu iaith sydd eisoes yn bodoli. Hefyd, israddedigion prifysgol yw'r 'dysgwyr' nodweddiadol a ddefnyddir yn yr ymchwil, ac mae'n bosibl nad dynt mewn gwirionedd yn cynrychioli'r boblogaeth ehangach o oedolion sy'n dysgu ieithoedd, yn enwedig yn CiO.

1.5 Gellir gwneud yr un sylw yn fwy cyffredinol am yr ymchwil ar addysgu iaith yn effeithiol. Hynny yw, caiff hyd yn oed ymyriadau uniongyrchol ar raglenni dysgu iaith eu cynnal ar fyfyrwyr prifysgol gan fwyaf. Ymhlith rhesymau posibl dros fod yn bwyllog wrth gymhwyso'r canfyddiadau at bobl eraill (gan gynnwys CiO) mae gwahaniaethau posibl o ran: eu cymhelliant, eu rhesymau dros ddysgu, dynameg y dosbarth, lefel yr unffurfiaeth yn y grŵp o ddysgwyr, ffiniau'r asesu, a gwybodaeth ieithyddol y tiwtor.

1.6 Mae llawer o'r ymchwil a wnaed yn y dosbarth yn ystyried effaith ymyriadau arbennig ar ddysgu, ac yn cymharu grŵp arbrofol â'r grŵp rheoli nad ymyrrwyd ag ef. Er mai anaml y ceir rhesymau dros amau effaith honedig yr ymyriad, rhaid cofio y bydd y mwyafrif o'r ymyriadau a dargedwyd yn gwella'r dysgu oherwydd yr ymdrech arbennig a wneir. Ai dyma'r math mwyaf effeithiol ac effeithlon o ymyriad yn hytrach nag a fydd yr ymyriad yn gweithio yw'r cwestiwn mwyaf allweddol.

1.7 Er gwaethaf yr amheuan a nodwyd uchod, mae'r llenyddiaeth ymchwil yn cynnig cyngor gwerthfawr i CiO, fel y disgrifir isod.

2 Ymchwil diweddar a chyfredol ym maes CiO

2.1 Gorolwg

2.1.1 Yn hanesyddol, ymchwilwyr unigol o amrywiaeth o ddisgyblaethau (Cymraeg, addysg, ieithyddiaeth, cymdeithaseg) sydd wedi gwneud y rhan fwyaf o'r ymchwil i faes CiO a hynny, tan yn ddiweddar, heb unrhyw strategaeth gydlynol i gysylltu'r ymchwil ag anghenion y maes a sicrhau bwydo ffrwyth yr ymchwil hwnnw yn ôl i'r maes. Gan amlaf, ffrwyth graddau uwch fu'r gwaith hwnnw. Prosser (1985) a luniodd y llyfryddiaeth gyntaf o'r holl waith a wnaed ym maes CiO rhwng 1961 a 1981 ond nid ymchwil yn unig oedd hynny: fe gynhwysai lu o adnoddau eraill a oedd yn ymwneud â CiO. Bu'r llyfryddiaeth honno'n un o sawl cyhoeddiad a gynhyrchwyd yn ystod yr 1980au gan y Ganolfan Ymchwil Cymraeg i Oedolion, sef canolfan yn adran y Gymraeg ym Mhrifysgol Aberystwyth ac un a lwyddodd hefyd, gyda chefnogaeth frwd yr Athro Bobi Jones, i ddenu cyllid i anfon ymchwilydd, Richard Crowe, i Israel i astudio'r Wlpan yno. Er bod Crowe (1988a: 87) yn cydnabod mai egwyddorion tebyg iawn sy'n sail i'r Wlpan yn Israel a Chymru, maent yn gweithredu mewn sefyllfaoedd gwahanol. Yn Israel, bydd yr Wlpan yn helpu i gymathu'n ieithyddol y rhai sy'n symud i'r wlad o wledydd eraill. Yng Nghymru, mae'n rhan o strategaeth i adfer y Gymraeg. Dadl Crowe yw bod yr Wlpan yng Nghymru, yn hytrach na helpu i gynnal y sefyllfa 'ieithyddol' sydd ohoni fel sy'n digwydd yn Israel, yn fwy 'ymosodol ei natur' ac yn bodoli mewn cyd-destun lle nad oes ond ychydig iawn o ddysgwyr yn gorfod dysgu'r iaith am resymau ymarferol, fel sy'n digwydd yn Israel. Mae ei waith yn galw am well dealltwriaeth o gymhellion dysgwyr Cymraeg (t.87) ac yn trafod anawsterau integreiddio i gymdeithas Gymraeg ei hiaith (t.88) ynghyd â'r angen i addysgu siaradwyr y Gymraeg i gyfathrebu'n effeithiol â dysgwyr yn y Gymraeg. Caiff y materion hynny fwy a mwy o sylw gan ymchwilwyr ym maes CiO (e.e. Jones, C. 1991 a 1996).

2.1.2 Yn fwy diweddar – yn 2002 i gychwyn a chafwyd fersiwn diweddarach ohoni yn 2010 – lluniodd Jones, Newcombe a Morris (2010) lyfryddiaeth o'r ymchwil (yn ei ystyr ehangaf) i Gymraeg i Oedolion. Fe'i cyhoeddwyd yn rhannol mewn ymateb i alwad yn yr adroddiad 'Y Ffordd Ymlaen' (1992: 29) gan y Panel Cymraeg i Oedolion, sydd bellach wedi peidio â bod, am restr gynhwysfawr o'r ymchwil y gellid ei ddefnyddio i ganfod y bylchau yn y meysydd yr ymchwilir iddynt ac fel arf i ymchwilyr CiO at y dyfodol. Diweddar llyfryddiaeth 2002 oedd un o amcanion y Strategaeth Ymchwil CiO gyntaf (2006 – 2009) a luniwyd gan Weithgor CiO. Gweinyddir a chadeirir y gweithgor hwnnw gan y Ganolfan arweiniol ar gyfer Ymchwil yn y De Orllewin ac mae pob un o'r chwe Chanolfan CiO yn ogystal ag ymchwilyr unigol a oedd yn gweithio yn y maes yn aelodau ohono. Braf yw gweld, felly, ei fod wedi bod yn ganolbwynt i ymchwil i CiO ar y lefel genedlaethol. Mae hynny hefyd yn golygu bod ymchwilyr a darpar ymchwilyr yn ymwybodol o'r blaenoriaethau y mae gweithwyr proffesiynol mewn CiO wedi'u pennu a'r angen i'r ymchwil oleuo'r maes, a rhoi adborth, yn ogystal â sicrhau bod y cwricwlwm, yr adnoddau, y gweithdrefnau a'r polisi wedi'u seilio ar ymchwil priodol a pherthnasol. Cymeradwywyd y Strategaeth gyfredol ar gyfer Ymchwil i Gymraeg i Oedolion yn 2010 a bydd hi'n para tan 2013.

2.2 Dulliau dysgu

2.2.1 Ar ôl iddynt werthuso'r dull Wlpan o addysgu iaith yn ddwys, casgliad Newcombe a Newcombe (2001: 332) oedd bod y dysgwyr 'yn canmol y dull hwn'. Mae Davies (2000) a Rees (2000) yn trafod y dulliau addysgu a ddefnyddid mewn dosbarthiadau CiO (rhai dwys gan amlaf). Cyfeiria Davies yn arbennig (2000: 25) at ddulliau mwy arbrolf megis dysgu cyflymedig, 'Linkword' ac adnoddau addysgu ychwanegol fel y radio, teledu a deunyddiau ar-lein ond mae'n cydnabod nad oeddent wedi cael fawr o effaith tan hynny ar yr ystafell ddosbarth CiO.

2.2.2 Dadl Evas (1999: 336 - 338) yw y gallai dulliau fel Awgrymeg fod o gymorth mawr i oresgyn y rhwystrau a wynebwr gan oedolion sy'n dysgu Cymraeg. Dywed mai peth ffôl fyddai parhau i ddefnyddio un fethodoleg addysgu'n unig ac nad yw un dull ddim o reidrwydd yn ateb anghenion pob dysgwr. Mae'n feirniadol o'r dulliau a ddefnyddid mewn dosbarthiadau dwys ar y pryd: 'Ni ellir gorbwysleisio faint o rwystr yw methodoleg dysgu ar y ffordd i ddwyieithrwydd ehangach. Y mae gennym y pŵer i newid ac y mae anwybodaeth, drwgdybiaeth a neo-ffobia yn ein rhwystro rhag gwneud. Rhaid newid y rhain oll a bod yn fwy agored ein syniadaeth' (Evas, 1999: 337). Aiff ymlaen drwy ofyn am chwilio cyson am well dulliau addysgu sy'n fwy llwyddiannus na'r rhai a ddefnyddir ar hyn o bryd. Daw Talfryn (2001: 105) hefyd i'r casgliad mai camgymeriad yw glynu'n gaeth wrth un dull addysgu a bod llawer ffordd o ddysgu iaith. Noda bwysigrwydd personoliaeth y tiwtor a'r gallu i greu'r 'cemeg cywir' yn yr ystafell ddosbarth. Os caiff y 'cemeg cywir' ei greu yn yr ystafell ddosbarth, mae'r dysgwyr yn debycach o lawer o barhau i fynychu'r dosbarth a symud yn eu blaen. Mae'n dadlau: 'Os yw dull yn gymorth i greu'r 'cemeg cywir' yn yr ystafell ddosbarth, mae'n erfyn gwerthfawr. Os nad yw, dylid rhoi'r gorau i'w ddefnyddio' (Talfryn, 2001: 106).

2.3 Integreiddio dysgwyr / y cyd-destun cymdeithasol

2.3.1 Mae Crowe (1988a: 88) yn tynnu sylw at yr anawsterau a gaiff llu o oedolion sy'n dysgu Cymraeg wrth geisio integreiddio i'r gymuned Gymraeg ei hiaith o'u cwmpas. Mae Hughes (2003) yn astudio cymathu dysgwyr, a rôl addysgwyr yn y broses honno. Gwêl fod

yma her addysgol a her gymdeithasol. Nid yw cyrsiau CiO yn paratoi digon ar ddysgwyr ar gyfer byd siaradwyr y Gymraeg ac ni chânt gynnig strategaethau i ddelio â'r agweddau negyddol y gallant weithiau ddod ar eu traws. Mae ef hefyd yn feirniadol (Hughes, 2003: 73) o'r diffyg sylw i ynganu a goslefu cywir ac i gyflwyno'r dysgwyr i wahanol gyweiriau'r Gymraeg. Yn yr un modd, mae Evas (ond am resymau gwahanol) yn gwneud yr alwad hon: 'Ond nid ambell i newid yma a thraw sydd ei angen ar y cyrsiau cyfredol ond adolygiad trylwyr' (Evas, 1999: 337). Dylai'r adolygiad hwnnw gynnwys dysgu amrywiaeth o gyweiriau yn y cyrsiau uwch a meithrin sensitifrwyd i gyweiriau. Cyfyd Newcombe (2007) yr un pwynt â Hughes ynghylch cyd-destun cymdeithasol dysgwyr Cymraeg. Yn Newcombe 2009 mae hi'n neilltuo cyfrol gyfan i helpu dysgwyr i symud 'o'r ystafell ddosbarth i mewn i'r gymuned'. Un o'i phrif gasgliadau yw'r angen i ddysgwyr, os bwriedir iddynt lwyddo, ryngweithio'n rheolaidd yn y Gymraeg mewn sefyllfa y maen nhw'n teimlo'n gyffyrddus ynddi (2007: 109). Gwnaiff C. Davies (2000: 171) hefyd y pwynt mai cael ei cholli wnaiff iaith os na chaiff hi mo'i defnyddio. Mae'n nodi tuedd dysgwyr (yn enwedig yn yr ardaloedd mwy Seisnigedig) i gadw mewn cysylltiad â'r iaith drwy aros yn y dosbarth yn hytrach nag ymgolli yn y bywyd Cymraeg. Sylwodd Gruffudd a Morris (2011) ar dueddiadau tebyg.

2.3.2 Wrth gydnabod y bydd her integreiddio yn wahanol, o reidrwydd, mewn ardal fwy Cymraeg ei hiaith o'i chymharu â'r rhannau mwy Seisnigedig o Gymru, gwelodd Gruffudd a Morris (2011), mewn sampl o ryw draean o'r dysgwyr mewn cyrsiau lefel 3 ledled y wlad, fod presenoldeb 'Canolfan Gymraeg'¹ yn ffactor pwysig wrth sicrhau bod y dysgwyr yn yr ardaloedd hynny yn cael mwy o gyfle i integreiddio â'r siaradwyr Cymraeg lleol a dod yn rhan o'r gymuned honno. Gwelsant fod y model o Ganolfan Gymraeg yn gydran bwysig wrth ail-greu cymunedau Cymraeg eu hiaith yn yr ardaloedd hynny ac felly'n hwyluso integreiddio oedolion sy'n dysgu Cymraeg, a'u dadl hwy yw y dylid sefydlu llawer iawn mwy ohonynt ledled y rhannau mwy Seisnigedig o Gymru (Gruffudd & Morris, 2011: 8). Mae'n anochel y byddai hynny'n golygu bod Canolfannau CiO a Mentrau Iaith lleol hefyd yn ymyrryd. Ar ben hynny, gwelodd Gruffudd a Morris fod llawer o'r dygwyr o oedolion yn eu sampl yn defnyddio'r iaith o fewn eu teuluoedd (gyda'u partneriaid neu eu plant gan mwyaf). Gellid efelychu cynlluniau fel 'Voluntariat per a la llengua' yng Nghatalunya a rhoi 'wyneb' Cymraeg iddynt, a 'Mêts Iaith' yn y Felineheli. Mae'r ymchwil hwnnw, ynghyd â'r adran nesaf, yn pwysleisio'r cysylltiad agos sydd rhwng maes CiO a pholisi iaith yng Nghymru - fe welwyd, er enghraifft, mai prin iawn oedd y rhai yn y sampl a ddenwyd gan beuoedd sy'n rhai traddodiadol Gymraeg eu hiaith, ac er mwyn denu dysgwyr i beuoedd newydd byddai angen i asiantaethau cynllunio iaith (yn ogystal â'r canolfannau CiO) weithio gyda'i gilydd i gyflawni hynny. Mae'r ymchwil yn cynnwys llu o argymhellion eraill ynghylch gwella'r integreiddio ar oedolion sy'n dysgu Cymraeg (Gruffudd & Morris, 2011: 8-10).

2.4 CiO yng nghyd-destun polisi iaith / cynllunio ieithyddol

2.4.1 Dangosodd cynnwys CiO yn Iaith Pawb (2003: 43) y prif-ffrydio sydd ar CiO i bolisi a chynllunio iaith y llywodraeth. Jones (1992) oedd un o'r rhai cyntaf i weld CiO fel grym pwysig wrth Wrthdroi'r Shift Iaith yng Nghymru. Dadleuodd Morris (2000a) yn erbyn yr hinsawdd a geid ar y pryd o esblygu iaith mewn ffordd *ad hoc* a phwysleisiodd botensial CiO i gyfrannu at adfywio'r iaith yng Nghymru. Dywedodd Morris (2000b: 253) y gallai llunio

¹ Mae Gruffudd a Morris yn defnyddio'r term 'Canolfan Gymraeg' yn benodol i gyfeirio at ganolfannau fel Tŷ Tawe yn Abertawe neu Ganolfan Merthyr ym Merthyr Tudful lle'r addysgir CiO yn ogystal â chynnal digwyddiadau a gweithgareddau eraill drwy'r Gymraeg, ynghyd â phresenoldeb Menter Iaith leol.

strategaeth genedlaethol gynhwysfawr ar gyfer CiO fod yn gam pwysig at gyplysu polisi iaith â'r ddarpariaeth yn y maes ac ymdrechion i normaleiddio'r Gymraeg. Rhybudd Morris (2003: 215) oedd y bydd methu â '... gweithredu ac integreiddio'r siaradwyr newydd hynny'n ei gwneud hi'n fwyfwy anodd gweithredu cynlluniau a pholisïau iaith ystyrlon yng Nghymru.'

2.5 Cymhelliant / llwyddiant

2.5.1 Mae Newcombe (2002, 2007), Morris (2000a, 2005) a Reynolds (2004) i gyd yn ymdrin â chymhellion oedolion sy'n dysgu Cymraeg, a dônt i'r un casgliad, sef mai'r cymhelliant cryfaf yw'r awydd i integreiddio ond y gall y cymhelliant hwnnw newid wrth i ddysgwyr symud ymlaen a llwyddo. O gofio'r anawsterau a drafodwyd yn yr adran flaenorol ynghylch 'Integreiddio Dysgwyr / Y Cyd-destun Cymdeithasol', her sylweddol i gynllunwyr CiO yw'r diffyg cyd-fynd rhwng yr awydd i integreiddio a phroblemau'r integreiddio hwnnw. Mae'r berthynas rhwng cymhelliad, yn enwedig cymhellion oedolion sy'n dysgu Cymraeg i integreiddio a'u hintegreiddio go-iawn i gymuned Gymraeg ei hiaith, yn hollbwysig wrth sicrhau llwyddo i greu siaradwyr Cymraeg newydd a fydd yn defnyddio'r iaith. Mae Morris (2005: 170 - 171) yn nodi bod 'rhuglder' fel diffiniad o lwyddiant yn un anodd er i lawer o'r dysgwyr yn ei astudiaeth ddiffinio 'llwyddiant' fel 'bod yn rhugl'. Mae'n dyfynnu o SCYA (2003: 62) sy'n dweud nad oes gan na dysgwyr na thiworiaid unrhyw syniad manwl o faint o oriau y mae eu hangen i ddod yn rhugl, ac i ruglder gael ei ddiffinio yn ôl gallu cyffredinol a hyder wrth sgwrsio â siaradwr Cymraeg. Daw SCYA (2003: 62) a Morris (2005: 171) ill dau i'r casgliad fod nifer yr oriau cyswllt mewn CiO yn is na'r hyn a ddisgwyllir mewn ieithoedd eraill - Basgeg neu Saesneg fel Ail Iaith, er enghraifft. Casgliad Morris (2005: 171) yw: 'Deëllir yn aml fod llwyddo yn gyfystyr â dod yn rhugl yn y Gymraeg heb allu dweud beth yn union yw rhuglder yn yr iaith'.

2.5.2 Mae Newcombe (2007: 110-111) hefyd yn tynnu sylw at ddiffyg hyder ac at bryder fel materion sy'n allweddol bwysig i lawer o'r dysgwyr yn ei hastudiaeth. Mae hi hefyd yn nodi hyn: '... yn aml, ceir bwlch rhwng disgwyliadau ynghylch cynnydd a'r cynnydd ei hun: mae llawer o ddysgwyr wedi methu â deall bod angen hyd yn oed i oedolion cydwybodol a deallus fuddsoddi'n sylweddol mewn ymarfer y tu allan i'r dosbarth os bwriadant fod yn rhugl' (Newcombe, 2007: 111).

2.5.3 Gan ddefnyddio Mackie (2001) yn ymagwedd at ddosbarthu categorïau o'r grymoedd sy'n dylanwadu ar benderfyniad dysgwyr i roi'r gorau iddi, daw Jilg i'r casgliad mai grymoedd trefniadol (cynnwys y cwrs, cyflymder ac arddull y dysgu, gwybodaeth am y cwrs) '(sydd) bwysicaf, mae'n debyg, am mai hwy yw'r rhai sydd fwyaf agored i ymyrraeth â hwy' (Jilg, 2008: 57).

2.6 Dadansoddi gwallau

2.6.1 Rhoddodd Price (1997) brawf ar ei ddamcaniaeth ynghylch gwallau Cymraeg i Oedolion. Yr oedd i'r ddamcaniaeth amryw o ragdybiaethau ystadegol, sef (1) mai camgymeriadau lleol yn bennaf a wnaiff oedolion sy'n dysgu Cymraeg. (2) Does dim posibil neilltuo achos i lawer o'r gwallau. (3) Gwallau datblygol yw llawer o'r rhai y mae'n bosibl neilltuo achos iddynt. (4) Ceir mwy o wallau cystrawennol na rhai geiriadurol. (5) Gwnaiff menywod lai o wallau na dynion. (6) Dydy Cymreictod y fro y mae dysgwyr yn byw ynddi ddim yn effeithio ar gywirdeb eu Cymraeg ysgrifenedig. Y brif ragdybiaeth oedd y byddai dadansoddiad hydredol o wallau, petai'n cwmpasu Profion Ysgrifenedig Defnyddio'r

Gymraeg ac Uwch Ddefnydd o'r Gymraeg, yn amlygu patrwm datblygol yn y gwallau a wnaed.

2.6.2 Pan ddadansoddi rhyw 135,000 o eiriau o arholiadau ysgrifenedig CiO, cafwyd bod rhyw 14,000 o wallau geiriadurol a gramadegol ynddynt. Cadarnhaodd y canlyniadau hynny'r holl ragdybiaethau. Crëwyd naw deg chwech o gategorïau o wallau a threfnwyd y tacsonomi yn unol â strategaethau arwyneb fel yr argymhellwyd gan Dulay, Burt a Krashen. Dangoswyd bod gostyngiad cyffredinol yn amllder y gwallau rhwng Lefel 4 a Lefel 6 er gwaetha'r hierarchaeth o aseiniadau ysgrifenedig.

2.6.3 Dangosodd trafod manwl ar y canlyniadau, gan gychwyn ar lefel y strategaeth arwyneb, fod amllder y gwallau yn gostwng ym mhob un o'r strategaethau arwyneb er i gyfradd y gostyngiad amrywio. Yna, ceir trafod manwl ar bob categori o wall, a hwnnw wedi'i drefnu ar sail is-samplau (Defnyddio'r Gymraeg, Uwch Lefel 1a, Uwch Lefel 1b, Uwch Lefel 2). Yn gyntaf, trafodir Hepgor Cydrannau Mawr ac yna Hepgor Morffemau Gramadegol. Caiff strategaeth newydd ei chreu i ddadansoddi gwallau'r ieithoedd Celtaidd, sef Hepgor Treigladau, am eu bod yn wallau cystrawennol ond heb fod yn gydrannau mawr nac yn forffemau gramadegol.

2.6.4 Trafodir yr amrywiad o fewn strategaethau Marcio Dwbl ac Adio Syml. Nodwyd nad yw'r Gymraeg yn dilyn y patrwm cyffredinol o ddadansoddi gwallau am na chafwyd hyd i dystiolaeth o wallau Ychwanegu Rheoleiddio. Hyd yn oed wedyn, cafwyd hyd i enghreifftiau o bob un o'r tri math o Gamwybodaethau, sef Rheoleiddio, Arch-ffurfiau a Ffurfiau Eiledol. Y strategaeth olaf i'w thrafod oedd yr un leiaf amlwg, sef Camdrefnu, elfen a gynhwysai ddrysau trefn y frawddeg normal ac annormal.

2.6.5 I gloi, dadlennir cyfradd y newid yn amllder pob categori o wall. Gostwng wnaeth hanner cant a saith o gategorïau rhwng Defnyddio'r Gymraeg a'r Lefel Uwch. Yma, mae'r dysgwyr fel petaent yn llwyddo i fewnoli rheolau'r eitemau iaith sy'n berthnasol, ac yn rhoi'r gorau i orgyffredinoli a throsglwyddo iaith. Hwnnw, i bob golwg, yw cam olaf y caffael. Mae'r cyfnod canolradd fel petai'n cynnwys y saith categori o wallau nad ydynt yn dangos unrhyw gyfradd ystadegol arwyddocaol o newid rhwng y ddau arholiad. Efallai y byddai'n wir y gall y categorïau hynny fynd ymlaen i ostwng yn y cyfnod Ôl-Safon Uwch, neu ffosileiddio. Yn olaf, cynyddodd amllder 32 o'r categorïau. Mae'r rheiny fel petaent yn cynrychioli cyfnod cychwynnol y caffael lle mae eitemau iaith newydd (a ffurfiau llenyddol yn arbennig) wedi'u cyflwyno a bod y gorgyffredinoli wedi cynyddu mewn ymdrech i gaffael y rheolau newydd. Fel hyn, ceir cliwiau ynglŷn â'r anawsterau ieithyddol a gaiff dysgwyr yn ystod y cwrs astudio Safon Uwch. Y gobaith oedd y byddai'r canfyddiadau hynny'n helpu'r rhai sy'n ymwneud â llunio cwricwlwm neu faes llafur ar gyfer dysgwyr Lefelau 5 a 6. Trafodir cymwysiadau ymarferol eraill yr ymchwil gan Price a chynigir awgrymiadau ynghylch ymchwil pellach.

3 Sut y dylid cysyniadoli addysgu a dysgu CiO

3.1 Y cam cyntaf wrth ddatblygu'r cysyniad o CiO yw'r angen i ystyried tri pharamedr mwy cyffredinol sy'n berthnasol i'r modd y caiff caffael ail iaith (C2I) ei gysyniadoli. Un yw maint rôl y prosesau cynhenid a allai bennu agweddau dysgu iaith. Yr ail yw'r gyfres o brosesau gwybyddol, gan gynnwys y rhai sy'n datblygu mewn ymateb i addysg a hyfforddiant, ac yn cyfryngu'r broses ddysgu. Y trydydd yw'r llwyth o ffactorau sy'n

ymwneud â'r sefyllfa a'r unigolyn ag yn pennu canlyniadau penodol y dysgu i'r unigolyn ac i'r dosbarth.

3.2 Prosesau naturiol

3.2.1 Cafwyd trafodaeth ers tro byd ynghylch i ba raddau y gallai 'gramadeg gyffredinol' neu 'ddyfais dysgu iaith' esbonio cyflymder ac effeithiolrwydd caffael iaith gyntaf, ac mae'r pwnc hwn yn destun trafod yng nghyd-destun C2I hefyd ers sawl degawd (e.e. White, 1989, 2007). Mae arsylwadau Ortega (2007) ynghylch C2I (Tabl 1) o'r farn mai rhan yn unig o'r broses sy'n cael ei rheoli'n uniongyrchol gan y dysgwr neu'r athro.

Ffocws Canolog	Arsylwadau Penodol
Gwybodaeth a gwybyddiaeth	<i>Mae cryn dipyn o C2I yn digwydd yn achlysurol</i>
	<i>Mae dysgwyr yn dod i wybod mwy na'r hyn y dônt i gysylltiad ag ef yn y mewnbwn</i>
Rhyngiaith	<i>Mae allbwn y dysgwr (lleferydd) yn aml yn dilyn llwybrau disgwyliadwy gyda champau disgwyliadwy wrth gaffael strwythur penodol</i>
	<i>Mae canlyniadau dysgu ail iaith yn amrywio</i>
	<i>Mae dysgu ail iaith yn amrywio ar hyd is-systemau ieithyddol</i>
Iaith gyntaf	<i>Mae terfyn i effaith iaith gyntaf dysgwr ar C2I</i>
Amgylchedd ieithyddol	<i>Mae dod i gysylltiad â mewnbwn yn angenrheidiol ar gyfer C2I</i>
	<i>Mae terfyn i effeithiau amllder ar C2I</i>
	<i>Mae terfyn i effeithiau allbwn (cynnyrch y dysgwr) ar gaffael iaith</i>
Hyfforddiant	<i>Mae terfyn i effeithiau hyfforddiant ar C2I</i>

Tabl 1: Deg arsylwad y mae'n rhaid i bob theori C2I eu hesbonio (addasiad o Ortega, 2007)

3.2.2 Fodd bynnag, mae ymchwilwyr yn rhanedig eu barn ynghylch a oes angen modiwl 'iaith' cynhenid penodol i esbonio caffael iaith gyntaf hyd yn oed. Ymhlith y rhai sy'n credu hynny, mae'r farn yn amrywio o ran a yw'n dal i weithio yn C2I oedolion, ac os felly, sut. Er enghraifft, mae'r model Mynediad Llawn/Trosglwyddiad Llawn (e.e. Schwartz & Sprouse, 1996) yn cynnig nad yw caffael I2 yn dynwared caffael I1, gan y defnyddir gramadeg I1 fel man cychwyn. Fodd bynnag, caiff unrhyw agweddau o'r I2 sy'n wahanol i'r rheiny yn y I1 eu hailosod gan ddefnyddio gwybodaeth gynhenid am y modd y mae iaith yn cael ei chyfyngu - gwybodaeth sydd ar gael ar hyd bywyd y dysgwr.

3.2.3 Mae rhai eraill yn pwysleisio'r gwahaniaethau cymdeithasol a gwybyddol rhwng plant ac oedolion. Er enghraifft, mae Wray (2008b) yn herio'r rhagdybiaeth mai addas neu effeithiol yw tybio y bydd oedolion yn dysgu fel plant, hyd yn oed os gallant mewn theori, gan fod ystod o ffactorau cymdeithasol a sefyllfaol yn debygol o ymyrryd. Mae Vanderplank (2008) yn cynnig bod y pwyslais ar gaffael iaith plant fel model posibl ar gyfer C2I gan oedolion yn ddiffygiol gan nad yw plant yn meistrolu eu hiaith gyntaf nes iddynt fod wedi

dioddef rhai prosesau datblygiadol a gefnogir gan addysg a chymdeithasoli. Mae rhai o'r profiadau hynny o'r cyfnod plentyndod canol (5 i 9 oed), gan gynnwys datblygiad 'llygad yr ymennydd' a chof di-gyd-destun, yn nodi mynediad plentyn i wybyddiaeth oedolyn. Golyga hynny caiff y modd y bydd oedolion yn dysgu iaith ei adlewyrchu'n uniongyrchol mewn agwedd bwysig ar broses naturiol caffael iaith gyntaf (Vanderplank, 2008: 717).

3.3 Prosesau gwybyddol

3.3.1 Mewn gair, mae dysgu iaith arall yn golygu cadw llawer o wybodaeth yn y cof mewn modd y gellir cael gafael arni a'i defnyddio i fynegi syniadau mewn ffordd effeithiol ac addas. Mae gan ymchwilyddwyr ddiddordeb yn y math o gysylltiad â gwybodaeth am yr ail iaith ac yn yr ail iaith, a pha fath o brofiad o gynhyrchu, sydd eu hangen i greu'r amodau ar gyfer dysgu o'r fath, ac yna a yw'r prosesau yn ymwneud ag oedolion sy'n dysgu yn y dosbarth yn wahanol i rai oedolion sy'n dysgu'n naturiolaid, neu blant.

3.3.2 Mae dysgu rhywbeth yn golygu amgodio, cadw ac adalw gwybodaeth yn y cof yn effeithiol (Schacter, 2004: 643-4). Mae modelau o gof yn gwahaniaethu rhwng cof tymor byr - neu gof gwaith a dau fath o gof hirdymor - trefniadol neu 'ymhlyg', a datgeiniol neu 'echblyg'. Yn nhermau gwybodaeth ieithyddol, mae gwybodaeth episodig a semantig yn golygu "gwybod bod" tra bo cof trefniadol yn golygu "gwybod sut" (Nadel a Moscovitch, 1998: 436). Felly, mae ein cof trefniadol yn delio â chydod yr iaith yn ystyr tra bo is-ran semantig ein cof datgeiniol yn cynnig gwybodaeth am ba air sy'n cyfleu cysyniad penodol, a beth i'w ddweud mewn sefyllfa arbennig (ibid).

3.3.3 Wrth ddysgu iaith, caiff y mewnbwn ei drin gan y cof byrdymor, ac, o dan amodau arbennig, gellir ei drosglwyddo i gof hirdymor ymhlyg (trefniadol) neu echblyg (datgeiniol). Dengys ymchwil niwroffisiolegol y gellir creu a chadw atgofion hirdymor echblyg neu ymhlyg mewn gwahanol rannau yn yr ymennydd (Bailey & Kandel, 2004: 647). Ond aneglur o hyd yw goblygiadau hynny i ganlyniadau dysgu I2.

3.3.4 Roedd damcaniaeth Krashen yn yr 1980au (e.e. 1985) yn ddylanwadol iawn. Un o'i honiadau oedd na allai dysgu I2 yn echblyg arwain at wybodaeth ymhlyg. Honiad arall oedd mai "yr unig wir achos o gaffael ail iaith" oedd dod i gysylltiad â mewnbwn dealladwy (Krashen, 1984: 61). Mae damcaniaeth Krashen wedi'i beirniadu'n helaeth, fodd bynnag, am ei diffyg manwl-gywirdeb ac am iddi fethu ag adlewyrchu'r dystiolaeth dan sylw (e.e. Gregg, 1984: 94; McLaughlin, 1987: 56).

3.3.5 Cynigiodd Swain (1985) 'ragbydiaeth allbwn dealladwy' yn groes i 'ragdybiaeth mewnbwn dealladwy' Krashen. Dadleuodd fod angen gwrthio dysgwyr y tu hwnt i'r llwybr cyfathrebu hawsaf am fod "cyfleu neges yn gallu ac yn digwydd gyda ffurfiau sy'n ramadegol wydroedig ac iaith sy'n anaddas yn sosioieithyddol" (Swain, 1985: 248). Rhaid i'r addysgu greu sefyllfaoedd lle mae'n rhaid i ddysgwyr gyfleu eu neges "yn fanwl gywir, yn gydlynol ac yn briodol" (ibid).

3.3.6 Yn ogystal â'r posibilrwydd bod rhai agweddau cynhenid ar wybodaeth o iaith wedi'u hangori'n barhaol wrth gaffael yr iaith gyntaf, gan olygu bod I2 â nodweddion gwahanol yn golygu prosesu ychwanegol bob amser, honnir gan rai fod ymennydd uniaith ac ymennydd dwyieithog yn wahanol o ran strwythur ac ran ei yn weithrediad (gweler, er enghraifft, Craik, Bialystok & Freedman, 2010 ar allu dwyieithrwydd i achosi oedi yn natblygiad clefyd Alzheimer).

3.4 Ffactorau unigol a sefyllfaol

3.4.1 Ceir tensiwn sylfaenol wrth addysgu I2 mewn dosbarth rhwng yr angen i gyflwyno dull unigol a strwythuredig o ddysgu i grŵp o bobl, a thystiolaeth yr ymchwil y gall gwahanol lefelau o wybodaeth, tybiaethau, tueddfryd / dawn, cymhelliant ac amgylchiadau presennol chwarae rhan bwysig wrth bennu eu llwyddiant fel dysgwyr. Mae ymchwilwyr yn ceisio olrhain yr heriau sy'n gynhenid i'r tensiwn hwnnw a mynd i'r afael â nhw drwy ofyn tri chwestiwn:

- i. Beth yw penderfynyddion allweddol y gwahaniaethau rhwng unigolion?
- ii. Beth yw goblygiadau'r gwahaniaethau hynny i allu unigolyn ddefnyddio gwahanol ddulliau i ddysgu'n effeithiol?
- iii. Sut y gellir addysgu dosbarthiadau mewn ffordd sy'n cymryd y gwahaniaethau rhwng unigolion i ystyriaeth?

3.4.2 Un dull diweddar o gysyniadoli dysgu iaith yw defnyddio'r ddamcaniaeth cymhlethdod (De Bot, 2008; Feryok, 2009; Kramsch, 2008; Larsen-Freeman, 2006; Larsen-Freeman & Cameron, 2008; Seedhouse, 2010; Steels, 2005; Weideman, 2009a, 2009b & 2010). Yn ei hanfod, mae edrych ar ddysgu iaith fel system gymhleth yn cydnabod rhyngberthnasedd llawer ffactor ac felly gall ymyrryd yn y dosbarth gael effeithiau mwy, llai neu wahanol i'r rhai a fwriadwyd. Er ei bod yn anochel fod y cysyniadoli hwnnw'n achosi problemau i'r ymdrechion i ddod o hyd i atebion syml i'r cwestiwn sut i addysgu a dysgu ieithoedd yn effeithiol, mae'n ein helpu drwy gydnabod bod rhaid i ddulliau cyffredinol fynd law yn llaw â rhoi sylw sensitif i'r ystod o ganlyniadau (bwriadol ac anfwriadol) a ddaw yn sgil newid polisi ac arfer. Mae'n ein hatgoffa hefyd i beidio â gweld dysgwyr neu athrawon fel endidau statig, ac felly i beidio â thybio y bydd yr hyn sy'n gweithio yn ystod un cam yn y broses ddysgu o reidrwydd yn gweithio ymhob cam arall.

3.5 Cysyniadoli CiO

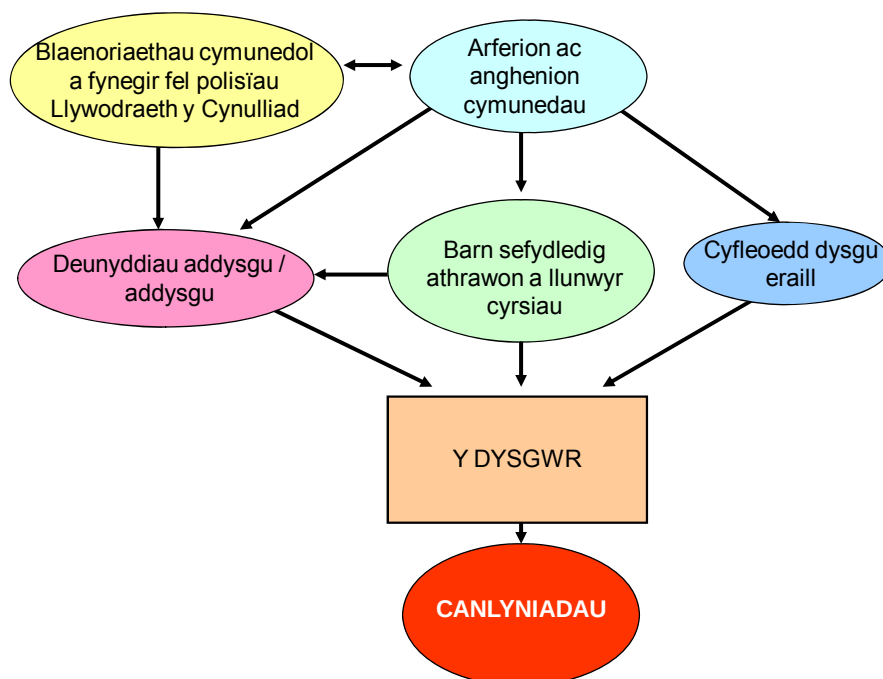
3.5.1 Isod, ceir disgrifiad byr o ffyrdd posibl o gymhwyso'r agweddau allweddol cysyniadoli cyffredol o C2I yng nghyd-destun CiO. Mae Ffigyrau 1 a 2 yn cynrychioli'r prif ffactorau a'r modd y gallant ryngweithio er mwyn dylanwadu ar lwyddiant CiO.

3.5.2 Yn Ffigur 1 dangosir y prif ffactorau allanol sy'n chwarae rhan wrth bennu pa mor effeithiol yw CiO. Gan fod y canlyniadau yn cael eu hidlo drwy'r dysgwr bob amser, effaith anuniongyrchol yn unig a gaiff arferion polisi a chymuned. Mae'r model o systemau deinamig cymhleth a ddisgrifirwyd uchod yn lled-awgrymu sut y gall yr effaith a ragwelir i'r polisi ar lefel genedlaethol gael ei thanseilio neu ei gwanhau gan ystod o ffactorau ymyrrol, gan gynnwys y modd y mae cymunedau, ysgrifenydd deunydd ac athrawon yn dehongli'r polisi neu eu hagwedd tuag ato.

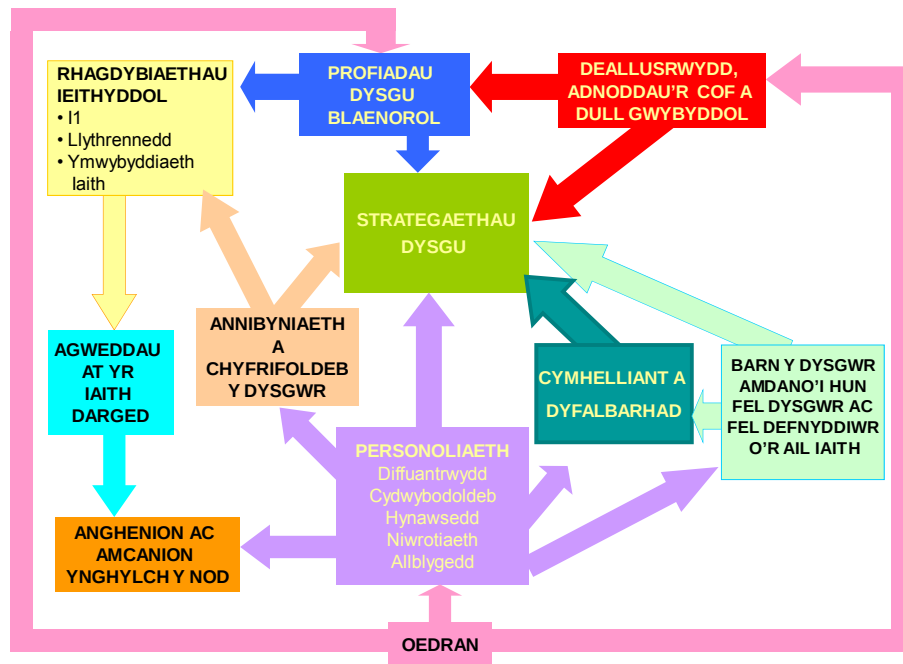
3.5.3 Caiff 'blwch' caeedig y dysgwr yn Ffigur 1 ei agor yn Ffigur 2 i ddangos y llu ffactorau rhyngweithiol sy'n pennu'r ymateb i'r mewnbwn o ddarpariaeth CiO. Dangosodd ymchwil fod yr holl ffactorau a nodwyd yno (ynghyd â rhai eraill mae'n siŵr) yn chwarae rhan yn y canlyniadau dysgu.

3.5.4 Mae cysyniadoli o'r fath yn ddefnyddiol wrth helpu ymchwilwyr, llunwyr polisi, tiwtoriaid a dysgwyr i adnabod ymyriadau a all fod yn ddefnyddiol. Er na ellir newid

profiadau dysgu (iaith) blaenorol y dysgwr, er enghraifft, gellir newid rhagdybiaethau'r dysgwr ynghylch iaith/ieithoedd rhai a bennwyd yn rhannol gan y profiadau hynny o bosibl. Gall chwalu rhai rhagdybiaethau anghywir ynghylch sut y mae ieithoedd yn gweithio (megis eu bod yn eu hanfod yn rheolaidd heblaw am anghysonderau arwynebol neu ei bod hi'n amhosibl i oedolion eu dysgu) effeithio ar agweddau'r dysgwr tuag at ruglder yn y Gymraeg fel targed cyraeddadwy a pheri iddynt osod nodau mwy uchelgeisiol neu ymarferol iddynt eu hunain. Yn y cyfamser, os yw aelodau o'r gymuned Gymraeg iaith-gyntaf yn llai na pharod i ymateb i ymdrechion dysgwyr i siarad â hwy gall hynny wneud drwg, amharu ar agwedd y dysgwr at y Gymraeg (Ffigur 1). Gallai polisi Llywodraeth Cymru i geisio dylanwadu ar flaenoriaethau'r gymuned a chynllunio ieithyddol fynd i'r afael â'r profiadau hyn.



Ffigur 1: Ffactorau allanol allweddol sy'n berthnasol i lwyddiant CiO



Ffigur 2: Ffactorau mewnol allweddol ynghylch dysgwr sy'n berthnasol i lwyddiant CiO

4 Pa mor bwysig yw hi i roi sylw i ynganu cywir a rhuglder yn narpariaeth CiO?

4.1 Mae o leiaf ddau reswm posibl pam nad ystyrir ynganu cywir yn flaenoriaeth i CiO. Un ohonynt yw mai'n anaml y caiff dysgwyr I2 wared ar eu hacen estron yn gyfan gwbl, waeth faint o ymdrech a wnânt – er bod sawl barn wahanol ynghylch pam y mae hynny'n digwydd (Bongaerts, Van Summeren, Planken & Schils, 1997). Y llall yw mai Saesneg yw mamiaith y mwyafrif sy'n dysgu Cymraeg ac y gellir dadlau felly fod Cymraeg ag acen Saesneg yn ddigon cyffredin i'w deall yn hawdd (serch y llu acenion Saesneg). Er hynny, mae ynganu yn rhan bwysig o gyflawni tri amcan cyfathrebol pwysig, sef: eglurder, integreiddio ac effeithlonrwydd.

4.2 Eglurder

4.2.1 Mae diffyg eglurder yn faich mawr ar wrandawyr, a chaiff effaith uniongyrchol ar eu parodrwydd i sgwrsio â dysgwyr. Nid y dysgwr yn unig all deimlo dan fygythiad wrth sgwrsio. Gall gwrandawyr deimlo'n anghyfforddus ac yn ansicr ynghylch peryglon amlwg rhoi stop ar gyfathrebu. Mae Derwing a Munro (2009, t. 478-9) yn gwahaniaethu rhwng 'egllurder' (y graddau y caiff lleferydd ei ddeall yn nhermau ei gynnwys), 'acennu' (pellter sampl lleferydd o amrywiaeth leol) a 'dealladwyedd' (pa mor hawdd yw hi i brosesu lleferydd sydd â'r acen honno).

4.2.2 Bydd dysgwyr CiO yn debygol o lwyddo i gynnal sgwrs â siaradwyr brodorol os yw eu Cymraeg yn eglur, gan fod hynny'n lleddfu'r pryder sy'n gysylltiedig â'r ofn y daw'r cyfathrebu i ben.

4.3 Integreiddio

4.3.1 Mae tair prif damcaniaeth yn ceisio pam na fydd oedolion fel rheol yn colli eu hacen I1 o'r I2 a ddysgir ar ôl eu plentyndod. Un yw bod oedran arbennig a bennir yn fiolegol yn allewddol ar gyfer dysgu ynganu iaith arall fel siaradwr cynhenid - a bod hynny'n awgrymu nad oes modd gwneud hynny fel oedolyn. Fodd bynnag, mae nifer fechan o'r gwrthwyneb enghreifftiau wedi peri i rai gwestiynu'r farn honno. Yr ail yw y ceir nodweddion seicolegol a chymdeithasol cryfion (ond nid yn anorchfygol) sy'n rhwystro unigolyn rhag meistrolï'r gallu i ynganu fel siaradwr brodorol - a bod hynny'n awgrymu bod angen amodau penodol i beri bod ynganu fel siaradwr brodorol yn bosibl. Y trydydd yw bod oedolion yn rhesymoli eu dysgu oherwydd diffyg amser, egni a chyfle angenrheidiol i feistrolï ynganu'n fanwl gywir. Canolbwyntiant yn unig ar y nodweddion sy'n rhwystr sylweddol rhag cyfathrebu.

4.3.2 Dangosodd arbrawf gan Guiora et al (1972) fod cymryd ychydig o alcohol i leddfu ar swildod yn peri i ynganu dysgwyr fod yn debycach i ynganu'r siaradwyr brodorol. Mae ymchwil Guiora et al yn awgrymu bod "oedolion o leiaf yn *gallu* ynganu I2 yn well nag y maent yn ei wneud mewn gwirionedd" (Flege, 1987, t. 170), sy'n awgrymu nad yw gorchwyl yr athro a'r dysgwr i ynganu'n fwy rhugl yn ddefnydd da o'u hamser oni chaiff y dysgwyr gymorth i oresgyn eu swildod cymdeithasol a seicolegol.

4.3.3 Pwynt a wnaed gan Schumann (1976: 213) yw bod dysgwyr sy'n teimlo'n isymwybodol o annifyr ynghylch defnyddio I2 yn debygol o gysylltu'r teimladau hynny â siaradwyr I2, a bod treulio amser gyda nhw, felly, neu ymdebygu iddynt yn colli ei apêl. Yn ogystal â thanseilio'r ymdrech i ymagweddu atynt eu hunain fel dysgwyr I2 effeithiol, bydd tuedd hefyd iddynt ymddwyn yn amddiffynnol a chreu mwy o bellter ac anesmwythder rhwng y dysgwr a'r siaradwr brodorol.

4.3.4 Proses ddwyffordd yw integreiddio, gan fod angen i'r dysgwr a'r gymuned I2 dderbyn bod y dysgwr yn aelod dilys. Gan fod bron pob dysgwr CiO yn debygol o ddioddef set gymhleth o agweddau cadarnhaol a negyddol o ran integreiddio â siaradwyr rhugl (yn enwedig siaradwyr brodorol), gallai hynny ddylanwadu ar ei allu i ynganu fel siaradwr brodorol. Cydran bwysig wrth ddatblygu syniad o faint y gallant ac y dylent integreiddio yw ymateb siaradwyr brodorol iddynt, a bydd hynny'n dibynnu rhywfaint ar i ba raddau bydd y dysgwr, wrth ynganu'n gywir, yn cynnal sgwrs ddigon naturiol i ymdoddi i'r cwmni. Yr her yw creu cylch cadarnhaol yn hytrach na chylch cythreulig fel bod ynganu cywir yn atgyfnerthu'r integreiddio a'r integreiddio'n gwella'r ynganu. Dyma gam y gall dysgwyr a chymunedau ei gyd-hyrwyddo.

4.4 Effeithlonrwydd

4.4.1 Gan fod siaradwyr rhugl yn cynhyrchu eu hiaith yn fwy effeithlon, bydd hynny'n yn rhyddhau eu gallu i brosesu er mwyn trafod cynnwys yr hyn a ddywedant. Daw rhywun yn rhugl drwy gyfuno dau allu. Y naill yw'r gallu i adalw geiriau a gramadeg o'r cof yn gyflym i gynhyrchu allbwn sy'n ieithyddol ddealladwy. Y llall yw paratoi mecanweithiau'r lleferydd i gydosod cyfuniadau priodol o sain allu sgwrsio'n llyfn. Bydd sgwrs siaradwyr brodorol yn cynnwys ystod o nodweddion ffonolegol, gan gynnwys cymathu, gostwng, seingolli, ayb, yn ogystal â nodweddion pwysleisio a goslefu (G. Brown, 1990). Nid "iaith ddiog, anniben, esgeulus ac aflêr" mo'r nodweddion hynny, "yn hytrach maent yn digwydd mewn lleferydd o bob lefel gan gynnwys y modd mwyaf ffurfiol o siarad" (J. D. Brown & Kondo-Brown, 2006a: 5).

4.4.2 Gall ymarfer ynganu gefnogi datblygiad yr agwedd olaf honno ar ruglder, yn enwedig os canolbwyntir ar unedau sy'n fwy na'r gair unigol. Mae rhesymau da dros gredu bod dysgu cynhyrchu llinynnau o amleiriau, fel siaradwyr brodorol, yn gwella ansawdd a rhuglder allbwn dysgwyr (Fitzpatrick & Wray, 2006; Segalowitz, 2010; Wray, 2002).

4.4.3 Mae rhai cyrsiau CiO eisoes yn hyrwyddo ynganu rhugl drwy ddrilio, cofio testunau ac ailadrodd a/neu ymarfer darllen ar CDau. Er bod yr ymagweddau hyn yn cefnogi'r gallu i siarad yn rhugl, nid ydynt o reidrwydd yn gwella'r agwedd ar ruglder y soniwyd amdani yn y lle cyntaf, am nad yw'r syniadau a fynegir yn eiddo gwreiddiol i'r dysgwr wrth iddo'u cynhyrchu.

4.5 Goblygiadau i CiO

4.5.1 Gellir mynd i'r afael â'r tair agwedd ar ynganu, y soniwyd amdanynt uchod, ar yr un pryd. Bydd ymarfer cynhyrchu ymadroddion a brawddegau yn rhugl yn eu gwneud yn fwy dealladwy. Hefyd, mae'n rhoi i'r dysgwyr set – set gyfyngedig, wrth gwrs – o bethau defnyddiol i'w dweud yn rhugl mewn sgwrs fyw. Bydd hynny'n rhyddhau'r gallu i brosesu (Fitzpatrick & Wray, 2006; Segalowitz, 2010; Wray, 2002) ac, felly, i sgwrsio'n fwy effeithiol. Ar yr un pryd, bydd hynny'n helpu dysgwyr i ystyried eu hunain, a chael eu hystyried, yn ddefnyddwyr effeithiol o'r iaith a bydd hynny yn ei dro yn help iddynt integreiddio.

5 I ba raddau, ac ym mha ffyrdd, y dylai darpariaeth CiO dargedu dysgu geirfa?

5.1 Pwysigrwydd gwybodaeth eirfa i ddysgwyr CiO

5.1.1 I wybod iaith rhaid wrth feistrolaeth ar eirfa sylweddol. Y nod yw'r math o wybodaeth ddofn a chymhleth sy'n fodd i rywun ddeall yr hyn y mae pobl eraill yn ei ddweud a'r hyn sydd ei angen arno, yn ogystal â ymarfer dewis yn briodol rhwng gwahanol ffyrdd o ddweud yr un peth. Amcangyfrif Hu a Nation (2000) yw bod rhaid i 98% o eirfa testun fod yn gyfarwydd cyn y gellir ei ddarllen a deall darn, heb fod angen chwilio am ystyr y geiriau ynddo. Mae hynny'n awgrymu bod rhaid dysgu geirfa'n effeithiol: fel arall, bydd darllen yn parhau i fod yn weithgaredd beichus.

5.1.2 Yng nghyd-destun CiO gellir dadlau bod cael gafael ar eirfa briodol yn gyflym yn arbennig o bwysig, oherwydd, pan fo dysgwyr yn rhyngweithio â siaradwyr Cymraeg, mae camruglder neu oedi i ganfod geiriau yn debygol o sbarduno newid i'r Saesneg. Pragmatig yw'r rhesymau dros hyn - mae delio â'r ymyrraeth hon yn eu cyfathrebu'n sefyllfa anghyfforddus i'r ddau unigolyn. Mewn cyd-destun lle nad oes iaith arall yn gyffredin, nid oes dewis ond parhau i ymdrechu. Fodd bynnag, yng nghyd-destun y Gymraeg, gall fod yn od ac yn annaturiol anwybyddu gallu'r ddau unigolyn i gyfathrebu'n fwy effeithiol o lawer yn y Saesneg.

5.1.3 Wrth i ddysgwyr barhau i ymdrechu i ddatblygu digon o rwyddineb wrth drin geirfa, gall cymysgu codau chwarae rôl – hynny yw, llenwi'r bylchau yn eu gwybodaeth o eirfa â geiriau Saesneg ac yna newid yn ôl i'r Gymraeg. Mae angen rhagor o drafod ar y cwestiwn hwn gan y caiff ei ystyried yn ymyrraeth annerbyniol â'r Gymraeg, er (neu efallai achos) bod llawer o siaradwyr cynhenid yn cymysgu codau ymysg ei gilydd. Yn y cyd-destun hwn, hefyd, mae angen rhoi sylw i ddefnyddio geiriau benthyg o'r Saesneg yn y Gymraeg ac, yn benodol, y ffordd y cânt eu hynganu.

5.2 Deall sut y caiff geirfa ei dysgu

5.2.1 Fel rheol, bydd papurau ymchwil yn canolbwyntio ar un o ddau fath o gwestiwn:

- Beth yw'r prif fecanwaith ar gyfer dysgu geirfa? "Ai mewnbyn I2, gwell mewnbyn, rhyngweithio, tasgau cyfathrebu, ymarferion 'artiffisial' heb gyfathrebu, dysgu geirfa, neu ailadrodd?" (Laufer, 2009: 341).
- Beth yw'r ffocws orau ar gyfer gweithgareddau'n ymwneud â geirfa? Faint o eiriau sydd eu hangen er mwyn gweithredu mewn I2? Pa eiriau y dylid eu targedu? A yw rhai geiriau yn anos eu dysgu na geiriau eraill? Sut mae cofio geiriau'n ddibynadwy? A ddylid dysgu geiriau ar eu pen eu hunain neu mewn setiau? Sut y dylid delio â geiriau sydd â mwy nag un ystyr? (gweler Carter a McCarthy, 1988: 1-2).

5.2.2 Yn yr hyn a ganlyn nodir rhai arsylwadau allweddol o'r ymchwil cyfredol er mwyn nodi'r ffocws mwyaf priodol ar gyfer datblygu CiO yn y dyfodol.

5.3 Amllder yn pennu blaenoriaeth

5.3.1 Mae ymchwil caffael geirfa I2 wedi'i seilio i raddau helaeth ar yr arsylw bod rhai geiriau'n ymddangos yn amlach na'i gilydd yn yr iaith, ac y dylid blaenoriaethau eu dysgu. Yr honiad yw y daw budd mawr o roi i'r dysgwyr y geiriau y byddant yn dod i gysylltiad â nhw amlaf ac y bydd eu hangen arnynt amlaf, gan mai'r rhain fydd y rhai mwyaf defnyddiol iddynt (Nation & Newton, 2009). Fel arfer, caiff amllder ei bennu ar sail sawl corpws mawr o iaith gyffredinol, ond cyfyndedig yw'r adnoddau'r corpws ar gyfer y Gymraeg.²

5.4 Rôl darllen wrth ddysgu geirfa

5.4.1 Er bod darllen estynedig yn weithgaredd pwysig i ddysgwyr, fe'i hystyrir yn ffordd gymharol wael o gynyddu geirfa. Ystyrir hyd yn oed lyfrau darllen graddedig yn ffordd o atgyfnerthu (gan gynnwys dyfnhau) geirfa a wyddys yn barod, yn hytrach nag yn ffynhonnell o eirfa newydd (R. Brown, Waring & Donkaewbua, 2008; Laufer, 2009; Nation & Wang Ming-tzu, 1999).

5.5 Sut i ddysgu geirfa

5.5.1 Mae Nation a Newton (2009: 132) yn cynnig bod "yr hyfforddiant gorau ar gyfer geirfa sy'n canolbwyntio ar iaith yn cynnwys edrych ar air fel rhan o system yn hytrach nag fel rhan o neges" ac mae hynny'n golygu sylwi ar batrymau sillafu a sain, cysyniadau sylfaenol yn yr ystyr, y modd y caiff geiriau eu hadeiladu, yr ystod a'r mathau o gydleoliad, a'r modd y mae'r cyd-destun yn cynnig cliwiau ynghylch ystyr y gair. Maent hefyd yn hyrwyddo astudio

² Un adnodd gwerthfawr yw'r corpws a ddatblygwyd ym Mangor gan N. Ellis et al (2001), "dadansoddiad o amllder geiriau sy'n cynnwys 1,079,032 gair o ryddiaith Cymraeg ysgrifenedig, yn seiledig ar 500 sampl o oddeutu 2000 gair yr un, a ddetholwyd o ystod gynrychioladwy o fathau o destunau...[gan gynnwys] nofelau a storïau byrion, ysgrifennu crefyddol, llenyddiaeth plant (ffeithiol a ffuglen), deunyddiau ffeithiol ym meysydd addysg, gwyddoniaeth, busnes, gweithgareddau hamdden, ayb., darlithoedd cyhoeddus, papurau newydd a chylchgronau, atgofion cenedlaethol a lleol, ysgrifennu academiaidd, a deunyddiau gweinyddol cyffredinol (llythyrau, adroddiadau, cofnodion cyfarfodydd)."

geiriau “heb gyd-destun ac fel eitemau unigol” gan y dengys ymchwil mai dyma’r ffordd o “ddysgu geirfa fawr yn gyflym” (Nation & Newton, 2009: 132-3). Gan fod angen rhoi sylw i’r ffurf lafar a’r ffurf ysgrifenedig, mae Schmitt (2008: 347-9) yn argymhell defnyddio’r ddau gyfrwng i gefnogi dysgu geirfa. Mae hynny’n cyd-fynd ag ymchwil i’r cof byrdymor (llwybr i ddysgu hirdymor) sy’n defnyddio gwybodaeth ffonolegol a gweledol (Baddeley, 2003: 835).³

5.6 Rôl dysgu ar gof

5.6.1 Er bod athrawon a dysgwyr yn gallu bod yn amharod i ddefnyddio dysgu ar gof fel cyfrwng dysgu (Nattinger, 1988, t. 65), ni ellir gwadu bod “yn rhaid i ddysgwyr ddatblygu geirfa fawr er mwyn dod yn hyfedr yn sgiliau’r iaith darged” (Macaro, 2003: 63), a bod yn rhaid i eirfa, un ffordd neu’r llall, gael ei chadw yn y cof a’i hadalw oddi yno. Fodd bynnag, nid oes rhaid dod i’r casgliad bod geiriau yn cael eu cadw *ar wahân* yn y cof bob amser (Wray, 2002).

5.6.2 Mae’r broses o drosglwyddo gwybodaeth o gof byrdymor i gof hirdymor yn golygu newidiadau ffisiolegol a all gymryd sawl mis i’w cwblhau (Nader, Schafe & LeDoux, 2000). Gellir ystyried dysgu fel proses o haenu, fel bod dychwelyd at eirfa o dro i dro yn ysgogi’r gynrychiolaeth ac yn cryfhau mynediad (Hall & Ecke, 2003: 71).

5.6.3 Mae Oxford a Crookall (1990: 24) yn argymhell y dechneg ‘adolygu strwythuredig’ sy’n “golygu mynd yn ôl dros eirfa I2 bob hyn a hyn, yn amlach ar y dechrau, ac yna’n llai ac yn llai aml” megis ar ôl 15 munud, awr, diwrnod, wythnos, ayb., “nes bod y deunydd yn dod yn awtomatig”. Maent yn nodi, fodd bynnag, fod llawer o werslyfrau I2 yn “methu â gwneud unrhyw argymhellion amlwg i ddysgwyr ynglŷn â’r dechneg hon”, ac nid ydynt ychwaith yn cyflwyno ac yn ailgyflwyno geirfa yn ystod y penodau a fyddai’n hwyluso hynny ar lefel fwy naturiol (ibid, tt. 24-5).

5.7 Ymgorffori dysgu geirfa yn addysgu

5.7.1 Mae Nation (1990: 3-4) yn cynnig pedair ffordd y gall geirfa fod yn rhan o addysgu:

- Ystyried geirfa wrth baratoi deunydd (e.e. symleiddio testun);
- Delio â geiriau wrth iddynt ddod i’r amlwg;
- Addysgu geirfa er mwyn hwyluso gweithgareddau eraill, megis darllen darnau arbennig;
- Canolbwyntio ar eirfa drwy weithgareddau fel defnyddio geiriadur, dyfalu, defnyddio rhannau geiriau, dysgu rhestrau o eiriau.

5.7.2 Mae cynnig cefnogaeth fedrus i ddysgu iaith yn golygu cydnabod bod angen gwahanol ddulliau ar gyfer gwahanol fathau o eitem. Mae Laufer (2009: 341) yn gweld yn y llenyddiaeth ymchwil fod safbwyntiau a fu gynt yn groes yn fwy cyson erbyn hyn - y rheiny sy’n hyrwyddo ymagwedd anuniongyrchol at ddysgu; y rheiny sy’n ffafrio ymagwedd uniongyrchol sy’n canolbwyntio ar ffurf; a’r rheiny o blaid ac yn erbyn hyrwyddo dysgu geirfa ddi-gyd-destun. Mae hi’n awgrymu bod y safbwynt a ffafrir erbyn hyn “yn rhoi llai o

³ Er bod mewnbyn ysgrifenedig yn cael ei drosi i ffurf ffonolegol yn y cof byrdymor, ymddengys fod lle i batrymau gweledol ysgrifennu gyfrannu at y cof ar wahân.

bwyslais ar ffynhonnell y dysgu, a mwy ar ansawdd manylder gwybodaeth geiriau, ymrwymiad i dasg ac ymarfer cyson” (gweler hefyd Hulstijn, 2001).

5.7.3 Mae Oxford a Crookall (1990: 26) yn cynnig “y dylai athrawon ymgysgu ag amrywiaeth o ddulliau hyfforddi geirfa a dylent hyfforddi eu myfyrwyr i’w defnyddio”. Prif gyfrifoldebau athro (ac ysgrifenyddwyr deunyddiau) yw darparu profiad o eirfa newydd mewn ffordd sy’n galluogi’r dysgwyr i weld neu ddirnad ystyr, a’r cyfleoedd i ymarfer strategaethau dysgu geirfa sy’n cynnwys profiad a defnydd mynych (Nyikos & Fan, 2007: 272-3).

5.8 Sut y gall dysgwyr fynd i’r afael â dysgu geirfa

5.8.1 Bydd gwahanol ddysgwyr yn gweld bod ymagweddau gwahanol at waith dysgu geirfa yn ddefnyddiol ac mae angen i athrawon ymdopi â hynny (Oxford & Crookall, 1990: 25). Gall helpu dysgwyr i helpu eu hunain fod yn strategaeth allweddol: “yn lle rhoi ychydig bysgod i rywun neu yn ogystal â rhoi ychydig iddo, gallwn ei ddysgu i bysgota” (Bastanfar & Hashemi, 2010: 159). Mae ymagwedd strategol ar ran pob dysgwr at eirfa yn ddefnyddiol wrth greu yn y dysgwr y mecanwaith a’r cyfrifoldeb personol a fydd yn angenrheidiol ar gyfer delio â geirfa anhysbys yn y dyfodol (Nation & Newton, 2009: 134):

practice alone is not sufficient for vocabulary growth. Also required is the learner’s genuine personal interest in challenging tasks and activities that create the need for expansion of vocabulary, along with specific vocabulary learning techniques keyed to the person’s needs and learning style (Oxford & Crookall, 1990: 22).

5.8.2 Yn olaf, dylid nodi bod ymchwil sylweddol wedi’i wneud i’r cwestiynau beth mae ‘gwybod’ gair yn ei olygu mewn gwirionedd, a sut mae rhoi prawf ar wybodaeth dysgwyr o eirfa.

5.9 Goblygiadau i CiO

5.9.1 Mae’r wybodaeth a amlinellwyd uchod yn awgrymu bod y canlynol yn gyfleoedd posibl ar gyfer datblygu’r ddarpariaeth CiO yn y dyfodol:

5.9.2 Datblygu corpws mawr o Gymraeg llafar cyfoes: byddai creu corpws mawr newydd (cronfa ddata electronig o destunau yn dangos defnydd cyfoes) yn golygu buddsoddiad sylweddol ond fe fyddai o fudd mawr. I ddechrau, byddai’n llywio datblygiad deunyddiau addysgu ar sail amllder y geiriau a’r strwythurau a welir. Yn benodol, galledid cyfeirio dysgwyr at y geiriau y maent debycaf o ddod ar eu traws, a’u helpu i ddysgu’r ystyron mwyaf cyffredin – nid o reidrwydd y rhai y mae athrawon yn eu ffafrio’n reddfod (McGee, 2006). Yn ail, byddai’n cyfrannu’n sylweddol at y drafodaeth ynghylch pa fath(au) o Gymraeg y dylid ei addysgu/eu haddysgu, ac yn fodd o gymharu’r *farn* gyfredol am natur Cymraeg cyfoes â thystiolaeth uniongyrchol o’r defnyddio cyfredol arni.

5.9.3 Llyfrau darllen graddedig gyda chymorth clywedol: fe elwai dsgwyr CiO o gael set o lyfrau darllen graddedig a fyddai’n rheoli cyflwyno a chyfnerthu geirfa, gan roi sylw dyledus i brif amrywiaethau’r Gymraeg. Dylai’r llyfrau darllen drafod pynciau sy’n debygol o fod o ddiddordeb cyson i oedolion o ddarllenwyr, megis straeon dirgelwch, ffuglen hanesyddol, elfennau cymdeithasol hanes Cymru ayb. Dylid eu targedu at y lefel gyfredol *neu is* o wybodaeth, fel bod modd eu darllen yn rhugl, heb fod angen geiriadur. Byddai darparu recordiadau sain gan siaradwyr brodorol yn galluogi dysgwyr i elwa o ddeunydd gweledol yn

unig, deunydd clywedol yn unig a chyfuniad o'r ddau drwy gael cyfle i glywed lleferydd rhugl siaradwr cynhenid ac ailadrodd y geiriau yn ôl yr angen.

5.9.4 Rhoi sylw penodol i ddysgu geirfa gan ganolbwyntio ar ffurf a dysgu ar y cof: fe dalai i ddeunyddiau ac athrawon CiO fod yn fwy rhagweithiol wrth helpu dysgwyr i roi sylw i eirfa a cheisio a'i dysgu ar eu cof. Nid oes angen gwneud hynny drwy ddysgu rhestrau'n ddifeddwl, ond mae ymchwil yn cydnabod rôl ymarfer wrth gadw gwybodaeth eiriadurol yn y cof. Byddai cyflwyno technegau fel adolygu strwythuredig yn gwella'r gallu i gofio geirfa drwy ailymweld â hi o dro i dro i gyfnerthu gwybodaeth ohoni.

5.9.5 Hyfforddiant i diwtoriaid ac ysgrifenyddwyr deunyddiau: mae dysgu geirfa wedi bod yn un o'r meysydd ymchwil C2I sy'n tyfu gyflymaf a gellid cyflwyno llawer o ddulliau defnyddiol i diwtoriaid a deunyddiau iddynt i'w defnyddio yn eu dosbarthiadau. Gallai tiwtoriaid elwa hefyd o ddeall mwy am natur gwybodaeth eiriadurol, gan gynnwys cydleo, a sut y caiff yr eirfa ei chyfnerthu yn y cof dros amser.

5.9.6 Hyfforddiant i ddysgwyr: gellid hefyd gyflwyno dysgwyr i wybodaeth am y rôl y mae geirfa yn ei chwarae wrth ddysgu iaith yn llwyddiannus, sut y gellir ei dysgu yn y modd mwyaf effeithiol a phleserus, a sut mae delio â geiriau anhysbys.

6 I ba raddau dylai darpariaeth CiO dargedu sylw at ramadeg a sut?

6.1 Mae gan CiO rai heriau penodol sy'n deillio o ddiffyg gwybodaeth am ramadeg, a diffyg hyder o ran defnyddio terminoleg ymhlith llawer o ddysgwyr a thiwtoriaid a addysgwyd yn system y DG. I ryw raddau, gall hyn arwain at ddiwylliant 'gwrth-ramadeg' o ran gofyn cwestiynau yn y dosbarth. Mae tiwtoriaid CiO yn gwahaniaethu rhwng pwysigrwydd sicrhau bod dysgwyr yn *gwybod* gramadeg y Gymraeg, y prosesau a ddefnyddir i gyflwyno patrymau gramadeg iddynt, y graddau y caiff gramadeg ei drafod yn uniongyrchol yn y dosbarth gan ddefnyddio terminoleg ramadegol, ac angen neu allu tiwtoriaid i esbonio *pam* y mae patrwm gramadegol arbennig yn dwyn y ffurf honno⁴.

6.2 A oes angen canolbwyntio'n benodol ar ffurf?

6.2.1 Ar ôl gwneud adolygiad helaeth o'r llenyddiaeth ymchwil ar addysgu a dysgu gramadeg mewn I2 daw Macaro (2003: 60) i'r casgliad nad yw addysgu cyfathrebol yn unig yn effeithiol o ran dysgu gramadeg, a bod angen ei gyfuno â ffocws ar ffurf, er bod y "canlyniadau'n gymysgld".

6.2.2 Mae ffocws penodol ar addysgu gramadeg yn benodol wedi cynyddu a lleihau dros y blynyddoedd (N. Ellis, 1993). Ymhlith y rhesymau dros beidio â ffafrio addysgu gramadeg oedd y gred nad oes modd uniongyrchol o droi gwybodaeth echblyg ('dysgedig') i'r wybodaeth ymhlyg ('gaffaeledig') yr ystyriwyd ei bod yn angenrheidiol i feistroli I2 yn llwyddiannus (Krashen, 1985). Mae safbwynt Krashen ynghylch sut y caiff ieithoedd eu dysgu wedi bod yn ddylanwadol iawn ar addysgu ieithoedd ond mae'r safbwynt hwnnw wedi'i herio'n helaeth ac yn sylfaenol gan dystiolaeth ymchwil (Ortega, 2009: 59-60).

⁴Casglwyd y dystiolaeth hon mewn gweithdai yng nghynhadledd tiwtoriaid CiO 2010 yng Nghaerdydd, ac edrychir arni'n fanylach ym mhrif gydran y gwaith maes

6.2.3 Mae Nassaji a Fotos (2004: 127-9) yn nodi pedwar rheswm, ar sail eu hymchwyl, dros ddychwelyd at hyfforddiant sy'n canolbwyntio ar ffurf: ni fydd dysgwyr yn dysgu ffurfiau nad ydynt yn sylwi arnynt - a gall fod angen tynnu eu sylw atynt i wneud hynny; trwy addysgu mae'n bosibl dylanwadu ar y drefn y caiff strwythurau eu dysgu; cafwyd nad yw dulliau cyfathrebol sy'n canolbwyntio ar ystyr wedi gweithio cystal â'r disgwyl; a chafwyd hyfforddiant sy'n canolbwyntio ar ramadeg yn effeithiol iawn. Yn eu llyfr o 2011 mae Nassaji a Fotos yn cadarnhau y dylai athrawon ganolbwyntio ar ffurf yr iaith (h.y. y gramadeg) yn y mynegiant, y testun, a chyd-destun y cyfathrebu, yn hytrach nag addysgu pwynt gramadegol yn unig.

6.3 Sut y mae dysgwyr yn ymgysylltu â gramadeg

6.3.1 Mae Oxford, Lee a Park (2007: 119) yn gwneud dau sylw cyffredinol ynghylch addysgu gramadeg. Un yw "waeth beth a wna athrawon yn y dosbarth I2, mae'n bosibl na fydd rhai dysgwyr yn dysgu gramadeg. Yn y bôn, mae dysgu'n dibynnu ar y myfyriwr." Yr ail yw "waeth pa fath o hyfforddiant gramadeg a roddir (os o gwbl), mae'n bosibl y bydd rhai dysgwyr yn dewis dysgu gramadeg mewn ffordd gwbl wahanol; mae'n bosibl nad eu strategaethau yw'r rhai y mae'r athro yn eu dymuno, eu disgwyl na'u hadnabod" (ibid). Mae'r ddau sylw yn ein hatgoffa o ddylanwad hollbwysig 'gwahaniaethau rhwng unigolion'.

6.3.2 Er gwaethaf y gwahaniaethau rhwng unigolion, mae llawer yn cydnabod, wrth addysgu oedolion, "bod rôl gadarnhaol i ryw fath o sylw i ffurf, hynny yw, naill ai drwy addysgu gramadeg a chywiro gwallau yn benodol, neu o leiaf drwy fodd mwy anuniongyrchol megis gwella mewnbwn" (DeKeyser, 2003: 321).

6.4 Effaith canolbwyntio ar ffurf ramadegol

6.4.1 Mae Macaro (2003) yn rhybuddio rhag tybio mai pwrpas addysgu gramadeg yw gwella cywirdeb. Mae'n dadlau i'r gwrthwyneb, sef y gall y ffocws mwyaf effeithiol ar ffurf arwain yn y lle cyntaf at mwy o wallau yn hytrach na llai, achos mae'r dysgu a gynhyrchir yn golygu "gweithredu ar ansefydlogrwydd rhingiaith [y dysgwr] er mwyn symud y dysgwr yn ei flaen at ragdybiaethau newydd ynghylch modelau'r iaith darged" (Macaro, 2003: 61). Mewn geiriau eraill, nid yw dysgu iaith yn ymwneud ag amlyncu iaith yn unig; mae'n ymwneud â chreu system feddyliol. Felly mae addysgu yn golygu tarfu ar system bresennol fel ei bod yn addasu i wybodaeth newydd. Ni fydd yr allbwn yn ystod y newidiadau hyn yn fwy cywir o reidrwydd.

6.4.2 Hefyd, dylid nodi y ceir graddau gwahanol o ymwybyddiaeth o ramadeg. Nid yw'r gallu penodol i siarad am strwythurau gramadegol ynddo'i hun yn ofynnol er mwyn defnyddio gramadeg yr iaith yn gywir, boed honno'n iaith gyntaf neu'n ail iaith yr unigolyn. Fodd bynnag, gall y gallu i ofyn cwestiynau a chynnig sylwadau am ramadeg gefnogi dealltwriaeth effeithiol o ffyrdd strwythurau iaith o weithio, gall hynny fod o fudd i ddysgwyr sy'n cael y patrymau'n ddryslyd.

6.5 Goblygiadau i CiO

6.5.1 Yn y dyfodol, gall addysgu CiO a deunyddiau dysgu cysylltiedig roi sylw i fabwysiaidau'r dulliau mwyaf effeithiol o addysgu gramadeg yn ôl yr ymchwil cyfredol, fel y'u hamlinellir uchod. Gallai hynny gynnwys ystyried yn fwy manwl-gywir faint o gynefindra â thermau gramadegol a fyddai'n ddefnyddiol i diwtoriaid, ar y naill law, a hefyd

yn fwy manwl-gywir y math o dermau a fyddai'n ddefnyddiol mewn perthynas â dysgwyr CiO.

6.5.2 Byddai'n werthfawr hyfforddi tiwtoriaid er mwyn codi ymwybyddiaeth o batrymau gramadegol a darparu'r eirfa derminolegol iddynt sy'n addas ar gyfer addysgu'n effeithiol o gofio bod angen diogelu'r ethos o geisio sicrhau mai yn y Gymraeg y gwneir cymaint â phosibl o'r esbonio hwnnw.

6.5.3 Gellid annog ysgrifenywyr a dylunwyr cyrsiau CiO i drafod technegau penodol cyflwyno gramadeg gydag ysgrifenywyr sydd â chryn brofiad o lunio deunyddiau ar gyfer ieithoedd eraill.

7 Sut rôl y dylai drilio, ailadrodd a dysgu ar gof ei chwarae wrth addysgu a dysgu CiO?

7.1 Soniwyd eisoes am ddysgu ar y cof yn yr adroddiad hwn. Mae'n amlwg bod sawl ffordd o ddrilio (gweler Atodiad 5, er enghraifft) a chaiff y maes hwnnw sylw yn nes ymlaen yn yr adroddiad hwn (e.e. tt. 115-157). Ond yma, fel hoelir sylw ar agweddau ar ddysgu ar y cof sy'n gysylltiedig ag ailadrodd a drilio.

7.2 Drilio yn CiO

7.2.1 Mae CiO yn nodedig am ei fod yn cynnwys drilio. Er bod tiwtoriaid sy'n ei ddefnyddio yn argyhoeddedig ei fod yn effeithiol dangoswyd cryn ddiddordeb yn y cwestiwn a yw'n ddull y dylid ei ddefnyddio yn y dyfodol. Mewn gwirionedd, er i ddrilio golli tir pan gyflwynwyd dulliau cyfathrebol, cydnabyddir fwy a mwy erbyn hyn y gall fod yn werthfawr.

7.2.2 Mae ymchwil yn cadarnhau bod y gallu i ailadrodd ymarferion gyda llinynnau o eiriau rhugl yn cynyddu rhwyddineb dysgwr wrth drin strwythurau, rhuglder o ran cynhyrchu, a'r hyder i allu siarad yn effeithiol. Ond mae hi bron yn sicr nad oes fawr o werth i ddrilio os nad yw'r deunydd wedi'i ddeall yn dda, ac eithrio, efallai, pan ganolbwyntir yn llwyr ar ynganu'n rhugl, mae'n debyg. Yn y cyfamser, gan nad yw ailadrodd brawddeg bump neu chwe gwaith yn ddigon i beri iddi lynu yn y cof, fe gollir y manteision gallu cofio'r frawddeg a'i hailystyried yn ôl y gofyn.

7.3 Yn aml caiff agweddau pobl at ailadrodd, adrodd, dysgu ar y cof a drilio fel mecanwaith addysgu a dysgu eu lliwio gan eu hatgofion o orfod ailadrodd yn ddifeddwl yn yr ysgol ddegawdau lawer yn ôl. Er bod y dull hwn o ddysgu wedi diflannu o ysgolion prif ffrwd yng ngwledydd diwydiannol y gorllewin erbyn hyn, mae'n parhau mewn rhannau eraill o'r byd, yn aml oherwydd diffyg gafael sicr ar lythrennedd neu ddiffyg mynediad at destunau ysgrifenedig (Wray, 2008a).

7.4 Mae Tsieina yn achos arbennig o ddiddorol, am fod ganddi draddodiad maith o ddysgu testunau, bod hwnnw wedi'i herio a'i werthuso yn ystod yn y blynyddoedd diwethaf drwy ei gyfosod yn uniongyrchol ag arferion y gorllewin.

7.4.1 Mae ymchwil (gweler Wray & Pegg, 2009 am adolygiad) yn awgrymu nad yw dysgu ar y cof ond yn gweithio fel rheol os ydych yn deall yr hyn yr ydych yn ei ddysgu, ond bod rhywfaint o le i ddysgu ar y cof yn gyntaf fel bod cyfle edrych ar agweddau ar y wybodaeth a'u deall yn ddiweddarach. Ymddengys fod hyn yn gymwys nid yn unig i adolygu ar gyfer

arholiadau yond hefyd i ddysgu iaith (Au & Entwistle, 1999; Cooper, 2004; Dahlin & Watkins, 2000; Ding, 2007; Kennedy, 2002; Ting & Qi, 2001; Zhanrong, 2002).

7.4.2 Mae Ding (2007) yn sôn am y dull a ddefnyddiwyd gan dri chystadleuydd yn Tsieina a gyrhaeddodd rownd derfynol y gystadleuaeth i siarad Saesneg genedlaethol. Yr oedd pob un ohonynt wedi gwneud llawer o waith dysgu ar y cof yn yr ysgol. Dysgwyd testunau Saesneg nad oeddent eto yn eu deall yn llawn, ond fe ddaethant i'w deall yn y pen draw oherwydd eu gallu i'w galw i gof fel y mynnent.

7.4.3 Yr hyn sy'n arbennig o arwyddocaol yn nisgrifiad Ding o ddysgu ar y cof fel modd o fagu hyfedredd mewn iaith yw sylw gan un o'r rhai a roddodd wybodaeth iddo, sef i'r "hyn yr oeddem wedi ei ddysgu ar ein cof bellach yn rhan o'n hiaith ein hunain" (Ding, 2007: 275). Hynny yw, mae'r ffin rhwng yr hyn sy'n cael ei ddysgu ar y cof ac sy'n barod i'w ddefnyddio, a'r hyn sy'n newydd ac yn benodol i'r ennyd honno o ryngweithio yn llai clir nag y gellid tybio (Wray, 2008a). Un ffordd y gall dysgwyr ymddangos fel siaradwr brodorol yw ymarfer yr hyn y maent yn ei ddweud, gair am air a chyda'r oslef briodol. Rhannol gywir, yn unig, yw'r gwrthwynebiad anochel na all iaith barod fynegi syniadau newydd am fod llinynnau o eiriau parod (iaith fformiwläig)⁵ mewn gwirionedd yn gydran safonol o iaith pawb ac yn ffordd effeithlon o amgodio rhannau o'r neges na fyddant yn elwa o gael eu llunio o'r newydd (Wray, 2002 & 2008a).

7.5 Gan gydnabod pa mor gynhenid fformiwläig yw iaith rugl, mae Nattinger (1988) yn cynnig ymarferion drilio patrymau fel modd o addysgu ymadroddion (fformiwläig) geiriadurol. Y nod yw ymgyfarwyddo â'r patrwm, ac yna gyflwyno amrywiadau yn y manau hynny lle mae angen gwybodaeth newydd. Bydd y rheolau a gaiff eu dirnad drwy wneud hynny yn adlewyrchu'r amrywiadau cynnil yn yr iaith a ddefnyddir mewn gwirionedd yn hytrach na rhyw 'ddelfryd' o allosodiadau sy'n darogan pethau na fyddai unrhyw siaradwr brodorol yn eu dweud (Wray, 2002).

7.6 Goblygiadau i CiO

7.6.1 Prin yw'r ymchwil a wnaethpwyd i effeithiolrwydd y drilio sy'n digwydd mewn dosbarthiadau CiO. Fodd bynnag, mae barn tiwtoriaid, a'r dystiolaeth ymchwil ehangach sy'n dangos y gall ailadrodd a dysgu ar gof fod yn effeithiol wrth ddysgu L2, yn awgrymu bod gwerth i'r arfer. Heblaw am ymarfer ynganu pur, mae'n rhaid i diwtoriaid a dysgwyr ymgymryd â drilio gyda dealltwriaeth ac ymrwymiad, er mwyn iddo fod o'r budd mwyaf posibl.

8 Sut y dylai darpariaeth CiO ymdrin â'r gwahaniaethau rhwng dysgwr o ran tueddfryd / dawn, cymhelliant ac arddull?

8.1 Her y gwahaniaethau rhwng dysgwyr

8.1.1 Dros 40 mlynedd yn ôl, gwnaeth B.F. Skinner y sylw hwn;

Failure to provide for differences among students is perhaps the greatest single source of inefficiency in education. ...it is still standard practice for large groups of students to move forward at the same speed, cover much the same material, and reach the same

⁵ Gweler enghraifft <http://formulaiclanguage.com/index.php/en/>

standards for promotion from one grade to the next. The speed is appropriate to the average or mediocre student (Skinner, 1968, t. 242).

8.1.2 Yng nghyd-destun CiO, mae'n sicr bod tiwtoriaid yn gwybod o brofiad pa mor wahanol y gall dysgwr fod, a'r heriau y gall hyn ei greu i'r addysgu. Ond efallai nad ydynt yn rhyw ymwybodol iawn o'r potensial i fynd i'r afael â'r heriau hyn.⁶ Mae'r adran hon yn amlinellu prif ddimensiynau posibl y gwahaniaethau fel y'u gwelir ymysg dysgwyr CiO.

8.2 Natur y gwahaniaethau rhwng dysgwyr

8.2.1 Mae Dörnyei a Skehan (2003) yn nodi pedwar newidyn yn y gwahaniaethau rhwng dysgwyr iaith:

- tueddfryd / dawn ar gyfer iaith estron;
- arddull dysgu (neu wybyddol);
- strategaethau dysgwyr; ac
- ysgogiad.

Nid yw'r pedwar yn arwahanol, ond yn hytrach maent yn debygol o ddylanwadu ar ei gilydd. Mae gan Dörnyei a Skehan y ffydd uchaf yn yr ymchwil ar ddawn ac ysgogiad, ac maent yn fwy amheugar ynghylch pa mor ddefnyddiol yw ymchwilio i arddull dysgu a strategaethau'r dysgwr, gan nodi, er bod arsylwadau diddorol i'w gwneud, maent yn gysyniadol wan ac yn anodd eu pennu (Dörnyei & Skehan, 2003: 622). Maent yn hyrwyddo y dylid ail-angori'r agweddau hyn yn ymwneud ag amrywiaeth ymysg dysgwyr mewn ymchwil gwybyddol (e.e. arsylwi arddulliau gwybyddol) a'u cysylltu â'r cysyniad o hunanreoleiddio wrth ddysgu. Mae Grenfell a Macaro (2007: 28) yn llai diystyriol o botensial strategaethau dysgwyr i oleuo ein dealltwriaeth o ddysgu iaith, er eu bod yn cytuno bod yn rhaid rhoi cyd-destun llawn i'r ymchwil gyda thasgau penodol, ac angori'r ymchwil yn ymatebion gwybyddol dysgwyr.

8.2.2 Mae pob dysgwr yn wahanol. Nid yw'n bosibl rhoi dysgwyr mewn grwpiau yn ôl nodweddion tebyg o ran arddull, dawn neu gymhelliant hyd yn oed, gan fod "pobl â phatrymau tebyg o ran gwahaniaethau rhwng unigolion yn gallu teithio ar lwybrau gwahanol iawn yn sgil gwahaniaeth mewn cyfansoddyn yn eu personoliaeth a ymddengys yn amherthnasol neu o bwysigrwydd eilradd" (Dörnyei, 2010: 262). Mae Dörnyei yn dadlau o blaid modelu gwahaniaethau rhwng unigolion fel rhan o system ddeinamig cymhleth. Mae theori systemau deinamig yn cysyniadu rhai ffactorau fel 'atynwyr', a fydd yn tueddu i dynnu dysgwyr yn ôl at batrymau arbennig. Os gellir canfod atynwyr sy'n cefnogi dysgu llwyddiannus, gellir gwneud a phrofi rhagfynegiadau yn ymwneud â dulliau effeithiol o gefnogi dysgwyr (Dörnyei, 2010: 263).

8.2.3 Comisiynwyd Coffield et al (2004a & b) gan yr Asiantaeth Dysgu a Datblygu Sgiliau, gyda chefnogaeth y Cyngor Dysgu a Sgiliau a'r Adran Addysg a Sgiliau, i ymchwilio i fodolau arddulliau dysgu a'u heffaith bosibl ar addysg ôl-16. Pynciau eu hymchwil oedd: canfod y modelau o arddulliau dysgu sy'n ddylanwadol ac o bosibl yn ddylanwadol; asesu

⁶ Yn yr holiadur ysgrifenedig a rannwyd fel rhan o'r gweithdai yng nghynhadledd tiwtoriaid CiO 2011 yng Nghaerdydd, ni chafwyd ateb gan draean o'r tiwtoriaid i'r cwestiwn sut yr oeddent yn ymdrin â'r gwahaniaethau rhwng dysgwyr, er mai hwn oedd y cwestiwn cyntaf ar y ddalen. Ond mae'n ddigon posibl mai teimlad y tiwtoriaid oedd ei bod hi'n anodd iawn cynnig ymateb digonol a chryno i gwestiwn o'i fath o dan yr amgylchiadau hynny.

hyd a lled y dystiolaeth empirig sy'n ategu'r honiadau a wnaed o blaid y modelau; gwerthuso goblygiadau pedagogaid y modelau; ac astudio'r dystiolaeth empirig fod modelau o arddulliau dysgu'n cael effaith ar ddysgu gan fyfyrwyr (2004a: 3). Ymhlith eu casgliadau cafwyd yr honiadau hyn: doedd dim posibl canfod faint o gyfran o'r amrywio yng nghanlyniadau'r dysgwyr o ran eu cyflawniadau sydd i'w briodoli i'w ffordd o ddysgu (2004a: 16). Rhoddant hefyd y rhybudd hwn:

These central features of the research field – the isolated research groups, the lack of theoretical coherence and of a common conceptual framework, the proliferating models and dichotomies, the dangers of labelling, the influence of vested interests and the disproportionate claims of supporters – have created conflict, complexity and confusion (2004a: 55).

8.2.4 Un model yn unig sy'n ddigon cadarn i fodloni meini prawf gwerthusol Coffield et al, sef y Mynegai o Arddull Wybyddol a luniwyd gan Allinson a Hayes. Ond fe all y model hwnnw fod yn gyfyngedig o ran ei gymhwyso at gyd-destunau addysgol am: 'iddo gael ei gynllunio i'w ddefnyddio yng nghyd-destun sefydliadau a busnesau, a'i fod yn llai perthnasol i'w ddefnyddio gyda myfyrwyr na chan athrawon a rheolwyr' (Coffield et al, 2004a: 56).

8.2.5 At ei gilydd, gwelodd Coffield fod: 'cyfyngiadau i fesuriadau seicometrig o ymagweddau at ddysgu' (2004a: 57), gan gynnwys: '(y) dangosir nad yw dosbarthiadau ymddangosiadol gadarn o ogwyddiadau myfyrwyr at ddysgu, o gael gwybod amdanynt drwy ddefnyddio holiadur, yn ddibynadwy pan gaiff yr un myfyrwyr eu cyfweld' a bod rhestri hunanadrodd yn ddim ond: 'argraffiadau'r dysgwyr o'r ffordd y maent yn dysgu. Gall yr argraffiadau hynny fod yn anghywir [ac] yn ffrwyth hunandwyll' (2004a: 58). Yn eu casgliadau ynghylch cynnig cyngor i ymarferwyr maent: 'yn dadlau yn erbyn ymyrraeth bedagogaid sydd wedi'i seilio ar un yn unig o offerynnau'r arddulliau dysgu' (Coffield et al, 2004a: 58) ac: 'O ystyried cyflwr cyfredol gwybodaeth sy'n seiliedig ar ymchwil i arddulliau dysgu, mae peryglon go-iawn ynghylch cymeradwyo strategaethau manwl i ymarferwyr, a hynny am nad yw'r damcaniaethau a'r offerynnau yr un mor ddefnyddiol â'i gilydd ac am nad oes consensws ynghylch argymhellion ymarfer' (Coffield et al 2004b: 118). Rhybuddiant yn arbennig yn erbyn y 'rhagdybiaeth gyplysu', lle caiff arddulliau dysgu'r myfyrwyr eu cyplysu ag arddulliau addysgu'r tiwtoriaid, am: 'nad yw'r dystiolaeth o'r astudiaethau empirig, ar ei gorau, yn torri'r ddadl a'i bod hi, ar ei gwaethaf, yn croesddweud llawer iawn arni hi ei hun' (Coffield et al, 2004b: 121).

8.3 Tueddfryd / dawn

8.3.1 Yn ôl Ranta (2008: 151-2) "mae dawn yn adlewyrchu cryfderau a gwendidau mewn ystod o fedrau gwybyddol sy'n gwaeldoli'r broses datblygu iaith ac sy'n rhyngweithio â ffactorau eraill megis cymhelliant a chyfle". Mae hi'n cynnig mai "cymhwyso proffiliau dawn eu dysgwyr yw'r un ffordd y gall athrawon ddarparu hyfforddiant a fydd galluogi eu myfyrwyr i gyrraedd eu llawn botensial fel dysgwyr iaith" (ibid).

8.3.2 Pedair cydran allweddol dawn ym Mhrawf Dawn mewn Iaith Fodern (MLAT) Carroll a Sapon (1959) oedd:

- y gallu i gofio ac amgodio seiniau;
- synnwyr o sut y mae gramadeg iaith yn gweithio;
- y gallu i allosod patrymau o enghreifftiau yn anwythol; a

- chof ar gyfer cydgysylltiadau.

Dangoswyd bod y nodweddion hyn yn darogan perfformiad dysgwyr, ond ymhlith oedolion yn unig. Ymddengys nad yw llwyddiant plant yn ymwneud cymaint â dawn (Dörnyei & Skehan, 2003: 601).

8.3.3 Tyfodd mesurau MLAT yn amhoblogaidd yn ystod y 1970au gan eu bod yn awgrymu bod gan rai dysgwyr o bosibl fantais gynhenid dros rai eraill ac ymddangosodd dawn yn amherthnasol i ddysgu drwy ddulliau cyfathrebol (Skehan, 2002: 72). Mae Skehan yn cynnig ymagwedd sydd i'r gwrthwyneb i'r ymchwil dawn, lle ceisir profion dawn sy'n gallu darogan perfformiad ar sail cydrannau allweddol dysgu iaith (Skehan, 2002: 90).

8.4 Arddulliau dysgu / gwybyddol

8.4.1 Tra bo mesurau dawn ar y raddfa isel i uchel, mae arddulliau dysgu/gwybyddol ond yn nodi gwahaniaethau o ran ymagwedd, heb roi unrhyw fantais angenrheidiol i un dros un arall (Dörnyei & Skehan, 2003: 602). "Rhagduedd i brosesu gwybodaeth mewn modd nodweddiadol" yw 'arddull wybyddol'; mae 'arddull dysgu' ond yn dynodi "ffafriaeth nodweddiadol ar gyfer mynd i'r afael â dysgu yn gyffredinol" (Dörnyei & Skehan, 2003: 602). Ystyrir y cyntaf, sy'n fwy seiliedig ar dystiolaeth arbrofol, yn ddull mwy dibynadwy i ymchwilwyr. O ran y diwethaf, mae Nel (2008: 56) yn nodi "ar ôl rhagor na 30 mlynedd o ymchwil ni cheir unrhyw gonsensws ynghylch y dull mwyaf effeithiol ar gyfer mesur arddulliau dysgu na chytundeb ynghylch yr ymyriadau pedagogaidd mwyaf priodol."

8.4.2 Hen gyferbyniad allweddol mewn arddull wybyddol yw dibyniaeth/annibyniaeth. Mae dysgwr sy'n arddangos annibyniaeth yn torri tasg i lawr i'w chydannau, ac yn hoffi gweithio ar broblemau ar eu pen eu hunain. Mae dysgwyr dibynnol yn gweithio mewn ffordd fwy holistig, ac yn rhyngweithio'n well gyda phobl eraill. Gall y ddwy arddull gynorthwyo dysgu iaith ar adegau, a gallant ei lesteirio ar adegau eraill (Dörnyei & Skehan, 2003: 602).

8.5 Strategaethau dysgu iaith

8.5.1 Gellir gwahaniaethu rhwng strategaeth ac arddull gan fod strategaeth yn fwriadol: "gweithgareddau a ddewisir yn ymwybodol gan ddysgwyr er mwyn rheoleiddio eu dysgu iaith eu hunain" (Griffiths, 2008: 94). Mae strategaeth dysgu wedi cael eu harchwilio'n helaeth (e.e. Cohen & Macaro, 2007), a cheir rhai astudiaethau manwl craff ynghylch sut y mae unigolion yn mynd i'r afael â dysgu iaith (e.e. Stevick, 1989). Mewn ymchwil addysg, mae 'hunanreoleiddio' wedi disodli'r syniad o strategaethau, sy'n gysyniad mwy deinamig ac sy'n canolbwyntio ar y broses yn hytrach na'r cynnyrch. Fodd bynnag, nid yw'r newid hwn wedi llwyr gyrraedd ymchwil I2 (Dörnyei & Skehan, 2003: 610-12).

8.5.2 Er nad yw sylwebwyr yn gwneud o hyd, mae'n ddefnyddiol gwahaniaethu rhwng strategaethau ar gyfer rheoli cyfathrebu pan fyddwch yn ddysgwr a strategaethau *ar gyfer* dysgu. Gall defnyddio strategaethau cyfathrebu cyffredinol yn effeithiol fel dysgwr **I2** fod yn gleddyf deufin, gan y gallant arwain at atebion nad ydynt yn hyrwyddo dysgu. Y rheswm dros hyn yw nad brwydro ag agweddau'r I2 sydd y tu hwnt i allu cyfforddus cyfredol unigolyn yw'r ateb mwyaf effeithiol ar y pryd. Mae cyflawni nod tymor byr, sef cyfathrebu effeithiol, yn creu adborth cadarnhaol i'r ateb strategol hwnnw, a gall dysgwyr ddod i ddibynnu ar atebion amherffaith, o safbwynt meistrolï I2 (Swain, 1985: 248-9; Tarone, 2006: 749).

8.5.3 Mae strategaethau *ar gyfer* dysgu yn cynnwys dulliau ar gyfer dysgu ffurfiau ar gof - cofyddiaeth ar gyfer geirfa a rhediadau o ffurfiau berfau - a phenderfynu ymarfer bob dydd, ayb. Gall unigolyn fod mor argyhoeddiadol o'i ddewis strategol personol fel bod athrawon ac ysgrifennwyr deunyddiau'n tybio'n amhriodol y bydd yr hyn sy'n gweithio iddyn nhw yn gweithio i bawb (Stevick, 1989). Bu cryn drafodaeth ynghylch i ba raddau y dylid cyfyngu addysgu iaith i'r dyb y gall pob dysgwr ond defnyddio un neu ddau o'i hoff strategaethau. Y dewis arall yw cefnogi dysgwyr i ganfod pa stratethagu y maent yn dueddol o'u ffafrio, a datblygu portffolio mwy - os oes modd dysgu strategaethau o gwbl mewn gwirionedd.

8.5.4 Mae Grenfell a Macaro (2007: 20) yn edrych ar y cwestiwn hwn, ac yn nodi'r peryglon sy'n gysylltiedig â throi rhestrau o strategaethau effeithiol dysgwyr yn ymyriadau ar addysgu, gan gynnwys y posibilrwydd y byddant yn gwrthdaro, e.e. "gall parodrwydd i weithio a chyfathrebu llesteirio monitro" (Grenfell & Macaro, 2007: 13). Mae Chamot (2008: 273) yn argymhell y dylid ffafrio ymagweddau echblyg at hyfforddi strategaethau, a'u bod yn cael eu hintegreiddio i mewn i'r prif addysgu, yn hytrach na chael eu haddysgu ar wahân.

8.5.5 Un gwendid yn yr ymchwil ar strategaethau dysgwyr yw bod rhai strategaethau yn haws eu harchwilio na rhai eraill, sy'n golygu "ymhob cyd-destun dysgu, yr unig ffordd o ganfod a yw dysgwyr yn defnyddio strategaethau dysgu wrth wneud tasg iaith yw gofyn iddynt" (Chamot, 2008: 267), rhywbeth sy'n ddibynnol ar eu gonestrwydd yn ogystal â'u gallu i gydnabod, deall a disgrifio'r hyn y maent yn ei wneud.

8.6 Cymhelliant

8.6.1 "Yn fras, cymhelliant sy'n gyfrifol am *pam* y mae pobl yn dewis gwneud rhywbeth, *pa mor hir* y maent yn fodlon cynnal y gweithgaredd, a *pha mor galed* y maent am ei ddilyn" (Dörnyei & Skehan, 2003: 614). Gall dysgwyr gael eu cymell mewn gwahanol ffyrdd, gan gynnwys nodau cyfrannol fel llwyddo mewn arholiad, ac awydd i integreiddio i'r gymuned I2. Mae Dörnyei a Skehan (2003: 616) yn nodi nad yw'n eglur o hyd sut y mae gwahanol agweddau ar gymhelliant yn rhyngweithio, ac ni wyddys digon am gymhelliant anymwybodol, dylanwadau emosiynol, rhyngberthynas yr hunan menwol, yr amgylchedd a'r cyd-destun sosiodylliannol ehangach na'r dimensiwn diacronig. Mae Macaro (2003: 114-5) yn myfyrio ynghylch y cwestiynau mwyaf anodd eu hateb: Beth sy'n creu cymhelliant wrth ddysgu iaith? Ai dyma'r prif ysgogiad ar gyfer dysgu? A yw'n bosibl mai cymhelliant yw canlyniad dysgu'n effeithiol yn hytrach na'r hyn sy'n ei achosi?

8.6.2 Nid oes llawer o archwilio wedi bod i gymhelliant yn y dosbarth (Ushioda, 2008: 29). Mae llawer o astudiaethau a oedd yn ymchwilio i gymhelliant ymysg dysgwyr, gan gynnwys nifer ar CiO, wedi gofyn i hysbyswyr yn syml pam yr oeddent am ddysgu iaith yn y lle cyntaf. Fodd bynnag, nid yw cymhelliant yn statig, hyd yn oed o funud i funud, ac yn aml ni fydd y rhesymau dros ddechrau dysgu yn adlewyrchu'n ddigonol yr hyn sy'n pennu ymrwymiad dysgwr mewn unrhyw un dosbarth neu wrth wynebu gwaith cartref neu gyfle i ddefnyddio'r iaith yn y gymuned (Dörnyei & Skehan, 2003: 617).

8.7 Goblygiadau i CiO

8.7.1 Yn gyffredinol, mae'r ymchwil i wahaniaethau rhwng unigolion yn dueddol o beri problemau yn hytrach na chynnig atebion. Mae hyn yn creu her i ymarferwyr:

While more and more teachers are recognizing the importance of a variety of factors that affect learners, many still adhere to an older model that defines their job as providing information in a fixed fashion, regardless of learner differences (Rubin, 2008: 13).

8.7.2 Gall adlynu wrth fodel o'r fath fod yn fater o ddiffyg dewis amgen clir yn hytrach nag ystyfnigrwydd. Fodd bynnag ceir ffyrdd ymarferol o effeithio ar rai o'r heriau sy'n gysylltiedig â gwahaniaethau rhwng unigolion. Maent yn cynnwys ehangu'r ystod o ddulliau a ddefnyddir i gyflwyno a chyfnerthu dysgu, er mwyn apelio at arddulliau a doniau mwy o ddysgwyr, a hyfforddi dysgwyr ar sut i ddefnyddio ystod ehangach o strategaethau. Mae gan y mathau hyn o fesur y gallu i wella cymhelliant, gan fod dysgwyr yn teimlo'n fwy hyderus y gallant ganfod eu ffordd eu hunain o ddysgu (Macaro, 2003: 116). Mae Ushioda (2008: 27) yn cytuno: "daw'n amhosibl ystyried dulliau pedagogiaidd o feithrin cymhelliant o'r tu mewn heb ystyried dulliau o feithrin hunanbenderfyniaeth".

8.7. 3 Hefyd, mae angen cymorth ar ddysgwyr i ddatblygu a chynnal eu cymhelliant i ddefnyddio'r Gymraeg yn y gymuned. Yma, gallai polisi mwy holistig fod o gymorth, wrth hyrwyddo defnyddio'r Gymraeg yn briodol ac effeithiol mewn ystod ehangach o gyd-destunau cymdeithasol, ac wrth helpu siaradwyr cynhenid i ddeall pwysigrwydd eu parodrwydd i siarad â dysgwyr (Newcombe, 2009). Mae Canolfannau CiO eisoes yn trefnu gweithgareddau mewn partneriaethau â sefydliadau iaith a leolir yn y gymuned megis y Mentrau Iaith. Mae'n bosibl yr edrychir ar ddatblygiadau yn y maes hwn yn y dyfodol.

9 Pa fathau o fethodoleg dylai CiO eu defnyddio?

9.1 Mathau o fethodoleg mewn cyd-destun

9.1.1 Mae'r llenyddiaeth ymchwil – yn enwedig y rhan sy'n delio agosaf â chymhwyso theori at dasgau ymarferol addysgu a dysgu – yn pellhau ei hun o'r cysyniad y bydd unrhyw un fethodoleg yn cynnig yr holl atebion. Yn ei arolwg mae R. Ellis (2005) yn nodi "nad yw ymchwil a theori yn cynnig adroddiad unfurf o sut y gall hyfforddiant hyrwyddo dysgu iaith yn y ffordd orau" (R. Ellis, 2005: 210).

9.1.2 Y rheswm yw bod addysgu a dysgu iaith yn rhy gynhenid gymhleth ac amrywiol i fynd i'r afael â nhw'n gyffredinol. Mae Adamson (2004: 616) yn nodi'r "sinigiaeth diflasedig" a welir yn aml gan athrawon tuag at syniadau newydd yn y cwricwlwm, sydd felly'n dangos

their frustration that methods—even methods as widely conceived as task-based learning—fail to take into account the totality of learning contexts, which are embedded in macro-, meso- and micro-sociocultural conditions that defy the generalizations that lie behind the promotion of particular methods.

9.1.3 Mae'r adran hon yn canolbwyntio ar gyfleoedd a chyfyngiadau addysgu iaith yn gyfathrebol ar gyfer CiO, gan gynnwys dysgu sy'n seiliedig ar dasgau ac ar gynnwys, gan mai dyma sydd "heb os, yn cynrychioli'r datblygiad mwyaf defnyddiol mewn dysgu iaith sydd wedi digwydd yn ystod y pum mlynedd ar hugain diwethaf" (Wesche & Skehan, 2002: 227).

9.2 Lleoli CiO mewn 70 mlynedd o ddatblygiadau ym methodoleg addysgu 21

9.2.1 Mae'r traddodiad o ddrilio a geir yn CiO yn deillio o ddull clywieithol yr 1960au, sef annog dysgwyr i ailadrodd patrymau ieithyddol a geir yn yr iaith a ddefnyddir gan siaradwyr cynhenid. Defnyddir dialog i gefnogi ymwybyddiaeth a sut y gallai'r iaith gael ei defnyddio mewn cyd-destunau ymarferol.

9.2.2 Mae cyflwyno'r ffurfiau gramadegol yn raddol a geir yn CiO yn adlewyrchu dull strwythurol yr 1970au.

9.2.3 Cafodd cynnwys a drefnir yn swyddogaethol a geir mewn rhai deunyddiau CiO, sy'n galluogi dysgwyr i ddatblygu iaith sy'n gysylltiedig â chyd-destunau a defnyddiau arbennig (e.e. gwahodd, cwyno), ei ysbrydoli gan ddull addysgu iaith cyfathrebol yr 1980au.

9.2.4 Mae agweddau eraill y dull addysgu iaith cyfathrebol yn llai amlwg yn CiO, gan gynnwys ymgorffori "cynllunio a phenderfynu cysyniadol" yng ngweithgarwch y dysgwyr (Bygate, 2002: 36). Hynny yw, er bod llawer o ddulliau yn cyflwyno iaith ddilys, caiff agwedd bwysig ar y dilysrwydd ei hepgor oni bai bod yr iaith a gynhyrchir gan y dysgwyr yn cael ei hangori yn eu syniadau eu hunain ac yn cael ei chynhyrchu o ganlyniad i'r syniadau hynny.

9.2.5 Dysgu drwy dasgau [DDD] a dysgu sy'n seiliedig ar gynnwys yw dau o'r dulliau penodol a ddatblygwyd er mwyn datrys y broblem hon. Yn y cyntaf, mae iaith yn gyfrwng i gyflawni tasgau lle nad yw'r nod yn un ieithyddol. Yn y diwethaf, caiff cynnwys academaidd ei addysgu drwy'r I2. Yn y ddau achos, caiff sylw blaenaf y dysgwr ei dynnu oddi ar iaith, ac yn hytrach bydd yn ceisio tynnu a chyfleu ystyr â gwerth a phwrpas ehangach (Wesche a Skehan, 2002). Gellir cyfuno'r ddau ddull mewn gwaith prosiect, efallai dros nifer o wythnosau, lle bo angen cyfres o wahanol fathau o weithgareddau ieithyddol ymdrechgar er mwyn cyflawni canlyniad terfynol - er enghraifft, darllen, crynhoi, pori'r rhyngrwyd trafod, cynllunio, ayb., er mwyn creu poster neu gyflwyniad.

9.2.6 Mae Allbwn Dau yn amlygu rhai enghreifftiau o weithgareddau sy'n gofyn llenwi bylchau mewn gwybodaeth ac o dasgau ehangach sy'n galw am ystod eang o gynnwys ac iaith. Fodd bynnag, ymddengys tiwtoriaid CiO yn gymharol anwybodus ynghylch lle a photensial i ddatblygu'r dull cyfathrebol⁷.

9.2.7 Ceir deunyddiau sy'n canolbwyntio ar gynnwys ar y lefel Hyfedredd, lle edrychir ar hanes, llenyddiaeth, cerddoriaeth a chwaraeon Cymru drwy gyfrwng y Gymraeg. Fodd bynnag, nid yw hyn yn cyrraedd llawn botensial Dysgu Integredig Cynnwys ac Iaith (CLIL), lle byddai dysgwyr yn ymrestru ar gwrs mewn hanes Cymru, neu gerddoriaeth er enghraifft, sy'n digwydd bod yn cael ei ddysgu drwy'r Gymraeg.

9.2.8 Fodd bynnag, gellir integreiddio deunyddiau sy'n canolbwyntio ar gynnwys ar bob lefel, drwy adlynu wrth yr egwyddor y bydd dysgwyr yn mwynhau testunau diddorol, deniadol, a (lle bo'n bosibl) doniol, a sgysiau bywiog sy'n cynnwys iaith ddefnyddiol, ddilys wedi'u recordio'n dda. O'r ffynonellau hyn, gellir codi'r pwyntiau gramadegol a'r eirfa.

⁷ Dengys tystiolaeth o'r gweithdy yng nghynhadledd Tiwtoriaid CiO 2010 bod llawer o'r tiwtoriaid yn *credu* y cefnogir eu haddysgu gan rai 'tasgau' yn yr ystyr hwn, ond roedd yr enghreifftiau a roddwyd ganddynt yn weithgareddau sy'n canolbwyntio ar iaith.

9.3 Syniadau presennol ynghylch dulliau cyfathrebol

9.3.1 Er y credir yn gadarn o hyd yn y llenyddiaeth ymchwil bod ymagwedd gyfathrebol yn hollbwysig i ddysgu'n effeithiol y sgiliau sy'n gysylltiedig â rhyngweithio – yn enwedig y gallu i fynegi teimladau a syniadau personol a chyflawni nodau nad ydynt yn ieithyddol gan ddefnyddio'r I2 – cydnabyddir nad yw'r ymagwedd hon yn unig yn ddigonol.

9.3.2 Ymysg y problemau cynhenid y mae'r rhai sy'n gysylltiedig â cheisio ail-greu gwir rhyngweithio sy'n digwydd y tu allan i'r dosbarth yn y dosbarth. Waeth pa mor ddilys yw'r iaith a gyflwynir i'r dysgwyr fel yr hyn a ddefnyddir gan bobl nad ydynt yn ddysgwyr "mae eu cyd-destun yn gyd-destun gwahanol, sef dysgu iaith estron" (Trappes-Lomax, 2004: 152-3). Hynny yw, mae'r cyd-destun dysgu yn creu pellter oddi wrth proses naturiol cyfathrebu sy'n tanseilio dilysrwydd.

9.3.3 Yn y cyfamser, mae "fersiynau cryfion o [Addysgu Iaith yn Gyfathrebol], a oedd yn tybio y byddai 'siarad i ddysgu' yn ddigonol, wedi bod yn siomedig. Er gwaethaf eu llwyddiant wrth ddatblygu sgiliau I2 tra ymarferol, nid ydynt wedi arwain at yr un cywirdeb o ran cynhyrchu. Mae'n amlwg nad yw defnyddio iaith yn ddigon ar ei ben ei hun; mae angen rhywfaint o ffocws ar ffurf. Ond mae'n glir hefyd mai'r ffordd orau o wneud hyn yw gyda gweithgareddau cyfathrebol, yn hytrach nag mewn modd annibynnol" (Wesche & Skehan, 2002: 227).

9.4 Goblygiadau i CiO

9.4.1 Safodd CiO rhywfaint y tu allan i ddatblygiadau mewn addysgu iaith wrth i ffocws ar gyfathrebu ddisodli ffocws ar ffurf. Erbyn hyn, mae agweddau o'r dulliau y parhaodd CiO i'w defnyddio yn cael eu cydnabod fel rhan werthfawr o'r pecyn methodolegol cymhleth.

9.4.2 Fodd bynnag, nid yw hyn y golygu na ddylid newid unrhyw beth yn CiO. I'r gwrthwyneb, mae CiO mewn sefyllfa gref i elwa o olwg ffres ar yr hyn y mae'n ei wneud a pham, a sut y gall weithio'n well. Gallai dysgu a *gefnogir* gan dasgau yn hytrach na DDD gyfuno cyfleoedd i'r dysgwr gael y broses gyfathrebu lawn, o'r cysyniadu hyd gyfathrebu llwyddiannus â phobl eraill. Yn y cyfamser, gallai'r datblygiadau diweddaraf mewn methodoleg I2 sy'n ymwneud â ffyrdd effeithiol a diddorol o ganolbwyntio ar ffurf sicrhau bod cywirdeb hefyd yn cael blaenoriaeth.

10 Casgliadau

10.1 Mae R. Ellis (2005) yn cynnig naw egwyddor sy'n nodweddiadol o ganfyddiadau ymchwil i'r modd gorau o ddysgu ieithoedd. Mae'n rhybuddio y dylid ystyried y cyffredinol hyn yn "fanyleb dros dro" ac nid yn "argymhellion neu waharddiadau" gan fod "ymchwil CAI yn ei ddyddiau cynnar o hyd" (Ellis, 2005: 210).

10.1.1 Yr egwyddorion a gyflwynir gan Ellis yw:

- Mae angen i'r hyfforddiant sicrhau bod dysgwyr yn datblygu stoc o ymadroddion fformiwläig a chymhwysedd sy'n seiliedig ar reolau.
- Mae angen i'r hyfforddiant sicrhau bod dysgwyr yn canolbwyntio ar ystyr yn anad dim.
- Mae angen i'r hyfforddiant sicrhau bod dysgwyr hefyd yn canolbwyntio ar ffurf.

- Mae angen cyfeirio'r hyfforddiant yn bennaf at ddatblygu gwybodaeth ymhlyg am yr I2 heb egeseuluso gwybodaeth echblyg.
- Mae angen mewnbwn I2 helaeth er mwyn dysgu iaith drwy hyfforddiant yn llwyddiannus
- Hefyd, mae angen cyfleoedd ar gyfer allbwn er mwyn dysgu iaith drwy hyfforddiant yn llwyddiannus.
- Mae'r cyfle i ryngweithio yn yr I2 yn ganolog i ddatblygu hyfedredd yn yr I2.
- Mae angen i'r hyfforddiant ystyried gwahaniaethau rhwng dysgwyr unigol.
- Wrth asesu hyfedredd I2 dysgwyr mae'n bwysig edrych ar gynnyrch rhydd yn ogystal â chynnyrch rheoledig (Ellis, 2005: 210-221, addasiad o benawdau'r adrannau).

10.1.2 Mae llwyddiant presennol addysgu CiO yn adlewyrchu ei sylw, i raddau mwy neu lai, at yr egwyddorion hyn. Gallai datblygiadau CiO yn y dyfodol fod yn ddefnyddiol wrth sicrhau y caiff pob egwyddor ei harchwilio o ran ei photensial i wella effeithiolrwydd addysgu a dysgu ymhellach.

10.2 Mae canfyddiadau'r gwerthusiad hwn o'r ymchwil rhyngwladol yn awgrymu'r cyngor canlynol i CiO:

10.3 Addysgu

10.3.1 Nid oes gan yr un dull yr holl atebion, ac mae athrawon da yn cyfuno dulliau. Mae hyn yn awgrymu bod yn rhaid i athrawon gael y rhyddid, yr hyder, y deunyddiau, y wybodaeth a'r sgiliau i ymateb i anghenion eu dysgwyr. Fodd bynnag, bydd athrawon CiO yn elwa o arweiniad cliriach ynghylch y dulliau mwyaf effeithiol, a dealltwriaeth o sut y maent yn effeithiol, ac o dan ba amodau.

10.3.2 Mae'r holl fenter dysgu ac addysgu iaith yn dra chymhleth a chyfnewidiol. Mae hyn yn golygu y gall ymyriad athro, sy'n ceisio gwella ryw agwedd ar ddysgu, gael effaith arall yn anfwriadol, naill ai'n effaith fuddiol neu anfuddiol. Bydd yn helpu athrawon CiO i adnabod y deinameg lle gall gwahanol agweddau ar ddarlun gymhleth ryngweithio, fel bod modd bod yn effro i ystod effeithiau eu dysgu.

10.3.3 Er bod ganddo lawer o rinweddau, ymddengys *nad* yw'r dull cyfathrebol wedi bod yn *gwbl* llwyddiannus, gan na all gefnogi'n ddigonol datblygu cywirdeb a chan nad yw'n cynnig dull egwyddorol o addysgu ynganu. Felly, ni ddylai addysgu CiO fabwysiadu'r dull cyfathrebol pur a ffafriwyd gan addysgu I2 yn y gorffennol.

10.3.4 Caiff dysgu ei wella os yw'r cynnwys yn ddeniadol, yn cynnwys dialogau a thestunau ac os y caiff ei gefnogi gan waith iaith mewn cyd-destun a gweithgareddau sy'n canolbwyntio ar gynnwys. Bydd darpariaeth CiO yn elwa o gael cynnwys cryfach, gan gynnwys mwy o ddeunydd sain sy'n seiliedig ar gynnwys.

10.3.5 Mae dull effeithiol o addysgu oedolion yn corffori ffocws ar ffurf a rhywfaint o ailadrodd gyda dealltwriaeth, mewn cyd-destun ystyrion os yn bosibl, er mwyn creu llwybrau adlaw a chynhyrchu awtomataidd.

10.3.6 Mae angen i ddysgu geirfa fod yn fwriadol, gan fod dysgu achlysurol (e.e. drwy ddarlenn) yn araf iawn ac yn gofyn ailymweld nifer fawr o weithiau.

10.3.7 Mae angen talu sylw at agweddau ar ynganu y tu hwnt i'r dysgu cychwynnol sef sut i ynganu'r llythrennau Cymraeg, gan gynnwys ymarfer goslef a nodweddion lleferydd di-dor.

10.4 Dysgwyr

10.4.1 Un canfyddiad ymchwil pwysig a chyson yw bod y gwahaniaethau rhwng dysgwyr (gan gynnwys arddull dysgu, dawn a chymhelliant) yn benderfynydd mawr ar ganlyniadau addysgu/dysgu.

10.4.2 Nid yw'n hawdd categorïddio dysgwyr, gan y gall yr arddull a'r cymhelliant (yn enwedig) a ffafir ganddynt newid o ennyd i ennyd. Fodd bynnag, mae gan ddysgwyr y gallu i ddysgu mewn mwy nag un ffordd, a gellir eu cefnogi i ehangu eu repertoire.

10.4.3 Bydd gelyniaeth, amharodrwydd neu embaras gan siaradwyr cynhenid yn digalonni dysgwyr yn hawdd. Felly, bydd yn ddefnyddiol annog siaradwyr cynhenid i ddod yn rhan o ddatblygiad dysgwyr yn siaradwyr llwyddiannus y Gymraeg.

10.5 Deunyddiau

10.5.1 Tra bo ymchwil yn nodi annigonolrwydd un dull unigol (o achos gwahaniaethau rhwng dysgwyr), am resymau ymarferol mae deunyddiau'n tueddu i dybio y gall bawb ddysgu yn yr un ffordd. Efallai gellid talu sylw at ddarparu ffyrdd amgen o ddysgu'r un pethau, a helpu dysgwyr i ddeall a derbyn eu ffafriaeth, eu sgiliau a'u cyfyngiadau ei hunain a gweithio gyda nhw.

10.5.2 Caiff llawer o gyfleoedd eu cynnig gan dechnoleg newydd. Mae hyn yn ymestyn ymhell y tu hwnt i ddarparu fersiwn electronig o werslyfr neu gemau profi gwybodaeth syml. Mae gan nifer o oedolion sy'n dysgu ystod o declynnau y gellid eu defnyddio i gefnogi eu dysgu, gan gynnwys ffonau, chwaraewyr MP3/4, cyfrifiaduron/clinriaduron/llechi, gallu ar gyfer *apps*, chwaraewyr DVD cludadwy, offer sain yn y car, ayb. Bydd dysgu rhyngweithiol ar y we, e-ddosbarthiadau, ystafelloedd sgwrsio, ac yn y blaen, hefyd yn cynnig manteision posibl yn y dyfodol. Fodd bynnag, mae'n rhaid cydnabod nad yw holl addysgu a dysgu CiO yn digwydd mewn cyd-destunau lle gellir defnyddio cyfleusterau electronig a rhyngrwyd.

10.6 Gweithgarwch yn y gymuned

10.6.1 Mae gweithgareddau cymunedol yn chwarae rôl o bwys wrth greu'r cyd-destun a'r cyfleoedd i ddysgu'n effeithiol. Gallai mentrau i feithrin hyder siaradwyr y Gymraeg wrth siarad â dysgwyr, yn arbennig, gael effaith o bwys ar integreiddio ac, felly, ar gynnal a chynyddu'r defnyddio sydd ar y Gymraeg yn y gymuned. At hynny, byddai rhai'n dadlau'n gryf 'nad problemau pedagogaid yw problemau mwyaf sylfaenol addysg' (Coffield, 2004b: 133) ond eu bod, yn hytrach, yn rhai cymdeithasol a chyd-destunol, a bod dysgu anffurfiol, neu ddysgu 'situated', yn hollbwysig wrth roi sylw i hynny (e.e. Brown, Collins & Duguid, 1989; Kimble & Hildreth, 2008; Lave 1988; Lave & Wenger, 1991; Wenger 1999).

Adran 2:

Gwerthusiad o'r adnoddau dysgu ym maes Cymraeg i Oedolion yng ngoleuni'r ymchwil cyfredol

1 Cyflwyniad

1.1 Pwrpas yr adroddiad hwn yw gwerthuso prif ddeunyddiau addysg CiO a ddefnyddir ar hyn o bryd - gyda phwyslais arbennig ar y rheiny a gefnogir gan gyllid Llywodraeth y Cynulliad - yng ngoleuni'r hyn y mae llenyddiaeth ymchwil ryngwladol gyfredol yn ei nodi yn arfer gorau. Talwyd y mwyaf o sylw at y lefel i ddechreuwyd a'r lefel ganolradd.

1.2 Cafwyd cyfanswm o 16 set mewn ymateb i'n cais am ddeunyddiau o ganolfannau CiO, a chânt eu rhestru yn Atodiad 3. Edrychwyd ar bob un ohonynt er mwyn pennu eu nodau a'u cyfansoddiad. Mae'r adroddiad hwn yn dweud, cyn gywired ag y bo modd, yr hyn a welwyd wrth eu harsylwi. Fodd bynnag, roedd yn amlwg fod angen rhagor o wybodaeth. O ganlyniad, datblygwyd rhestr o gwestiynau ar gyfer rhan gwaith maes y prosiect, sy'n defnyddio sawl ffordd o geisio egluro manylion, gwirio realiti'r awgrymiadau yn y deunyddiau (e.e. ynghylch faint o amser i'w neilltuo i weithgareddau arbennig), a chanfod a yw dysgwyr a thiwtoriaid yn cytuno â bwriad arbennig ar ran yr ysgrifenydd (e.e. ynghylch sut y caiff nodweddion arbennig eu cyflwyno a'u defnyddio).

2 Sut mae dehongli'r adran hon o'r adroddiad

2.1 Mae'r adroddiad hwn yn cydosod ystod eang o dystiolaeth ymchwil berthnasol, ac yn ei dehongli ar gyfer y cyd-destun CiO. Fodd bynnag, mae rhesymau dros fod yn ofalus ynghylch pa mor drosglwyddadwy yw rhai mathau o dystiolaeth:

2.2 Er bod llawer o ymchwil wedi cael ei gynnal yn ystod y degawdau diwethaf ar ddysgu ieithoedd ar ôl plentyndod, cymharol brin yw'r ymchwil a wnaethpwyd ar ddysgwyr ar ôl iddynt ymadael â'r ysgol a'r brifysgol. Gall deinameg dysgu gydol oes fod yn wahanol iawn i'r ddeinameg mewn lleoliadau dysgu sefydliadol, ac mae'n bosibl bod oedolion hŷn yn dysgu mewn ffordd wahanol i oedolion yn eu harddegau.

2.3 Nid yw mwyafrif yr ymchwil yn mynd i'r afael yn uniongyrchol â'r cwestiynau sydd fwyaf perthnasol i addysgu a chynllunio deunyddiau, ond yn hytrach maent yn canolbwyntio ar brosesau gwybyddol sylfaenol dysgu.

2.4 Er bod rhywfaint o botensial ar gyfer trosglwyddo ymchwil gwybyddol i arferion y dosbarth, nid yw datblygiadau newydd ar ochr ymarferol dysgu ac addysgu o hyd yn seiliedig ar ymchwil gwybyddol, ac yn aml nid ydynt wedi cael eu profi'n fanwl iawn.

2.5 Dominyddir yr ymchwil damcaniaethol a chymhwysol gan faterion sy'n gysylltiedig ag addysgu'r Saesneg fel Iaith Dramor ac Ail Iaith (EFSL). Er y ceir mwy a mwy o groesffrwythloni gwybodaeth rhwng EFSL ac addysgu Ail Iaith Dramor Fodern (MFSL), ni cheir unrhyw gysylltu cyson, ac ni fydd llawer o'r prif ganfyddiadau wedi cael eu ceisio yn y Gymraeg.

2.6 Mae perygl mewn adroddiad o'r fath mai argraff o ddiffygion a geir. Er, yn sicr, nodir nifer o gyfleoedd i wella, rhaid ystyried y canlynol:

2.7 Nid oes unrhyw dystiolaeth fod unrhyw gwrs CiO a gynigir ar hyn o bryd yn aflwyddiannus, ac mae digon o dystiolaeth o arfer da. Felly, yn unol â gwahoddiad mwy cyffredinol Macaro (2003, t.253) i ymarferwyr, pwrpas yr adroddiad hwn yw adeiladu ar lwyddiant, ac yn enwedig annog awduron deunyddiau CiO cyfredol i ddatblygu eu talentau ymhellach, drwy fod yn fwy ymwybodol o beth arall a geir yn ddefnyddiol, a pham.

2.8 Yn y dyfodol, mae'n rhaid i ddatblygiad deunyddiau gydbwyso'r dystiolaeth ymchwil yn erbyn blaenoriaethau arbennig dysgu'r iaith Gymraeg, anghenion myfyrwyr CiO a'r hyn sy'n ymarferol ac yn ddymunol yng nghyd-destun y diwylliant Cymreig. Yma, gellir ystyried argymhellion ymhlyg ac allblyg yn gatalydd ar gyfer cynhyrchu cenhedlaeth newydd o ddeunyddiau sy'n addas i'r Gymraeg, yn hytrach nag yn ymgais i orfodi cymuned o awduron sydd eisoes yn greadigol ac yn egnïol i weithio mewn modd a fyddai'n fwy addas ar gyfer cyd-destun yr iaith Saesneg yn rhyngwladol.

2.9 Camgymeriad fyddai dod i'r casgliad fod corff o ymchwil sy'n seiliedig ar gynllun deunyddiau EFSL neu MFSL eto wedi arwain at gwrs 'perffaith':

Second language learning is neither cumulative nor neat and tidy. And it is in that messy, non-linear, but semi-permanent process of learning the subject, and in the myriad situations in which a second language is engaged, that the complexity of second language learning resides (Macaro, 2010: 4).

2.10 O'r herwydd, mae arferion modern yn dueddol o fod yn eclecticig o ran dulliau, er mwyn gallu dewis y gorau o blith nifer a'u cyfuno (e.e. strwythurol, cyfathrebol) - rhywbeth y mae'n rhaid ei wneud â gofal, rhag ofn y tanseilir potensial pob dull i gael yr effaith a fwriedir.

2.11 Mae pob cwrs prif ffrwd a adolygir yma (hynny yw, pob un ond Dadawgrymeg, Llanllawen a Say Something in Welsh) yn adlewyrchu'r ymagwedd hon o gyfuno dulliau. Hefyd, mae'r anghenion ar gyfer arfer gorau weithiau'n groes i'w gilydd. Gall fod tystiolaeth ymchwil gref sy'n cefnogi esbonio strwythurau gramadegol *ac* sy'n cefnogi peidio â gwneud hynny; neu'n cefnogi caniatáu i ddysgwyr ddefnyddio I1 yn y dosbarth *ac* yn cefnogi eu hannog i beidio â gwneud hynny. Yn aml, mae hyn ond yn dangos y gall mwy nag un peth weithio, neu'n amlach na hynny, mai gwahanol bethau sydd fwyaf effeithiol ar wahanol adegau. Yn wir, ymddengys yn amlwg y bydd nifer fawr o ddulliau addysgu'n gweithio'n lled dda os yw'r tiwtor yn un da ac os yw'r dysgwyr wedi ymrwymo. (Sharwood-Smith, 1981).

2.12 Mae ymagwedd pedwar edefyn Nation (2007) yn un fframwaith sy'n seiliedig ar ymchwil y gellid ei ddefnyddio i oleuo penderfyniadau egwyddorol ynghylch cwrs CiO sy'n eclecticig o ran methodoleg. Mae Nation yn argymhell neilltuo'r un faint o amser yn ystod cwrs i'r pedwar math o weithgarwch:

- mewnbwn sy'n seiliedig ar ystyr (lle mae dysgwyr yn gwrando neu'n darllen heb ffocws penodol ar ramadeg neu ynganu),
- allbwn sy'n seiliedig ar ystyr (lle mae dysgwyr yn defnyddio'r iaith i gyfathrebu, eto, heb ffocws penodol ar ramadeg neu ynganu),
- dysgu sy'n seiliedig ar iaith (lle telir sylw penodol at ramadeg ac ynganu) a

- datblygu rhuglder (lle mae dysgwyr yn ymarfer gallu deall a chynhyrchu'r iaith yn gyflym ac yn rhwydd): gallai hyn gynnwys, er enghraifft, drilio, dysgu ar gof neu weithio i wella cyflymder darllen.

3 Gwerthusiad o ddeunyddiau CiO

3.1 Caiff deunyddiau CiO eu gwerthuso mewn perthynas â chwe sylw allweddol o'r llenyddiaeth ynghylch y dulliau a'r deunyddiau addysgu mwyaf effeithiol:

- Dysgu drwy dasgau a dysgu a gefnogir gan dasgau
- Sylw at wahaniaethau rhwng unigolion ac arddulliau dysgu
- Sylw at ramadeg
- Dulliau effeithiol o ddysgu geirfa (gan gynnwys iaith fformiwläig)
- Y pedwar sgîl: siarad (gan gynnwys ynganu), gwrando, ysgrifennu a darllen
- Technoleg a chyflwyniad

3.2 Mae adran arall yn adrodd yn fyr ar faterion yn ymwneud â dysgu'r iaith Gymraeg yn arbennig. Mae trefn cyflwyniad yr adrannau hyn yn addas ar gyfer datblygu'r drafodaeth, gan fod y llenyddiaeth ymchwil yn hyrwyddo defnyddio dulliau a gefnogir gan dasgau i ganlyn nifer o agweddau dysgu, ac mae angen meddwl am wahaniaethau rhwng unigolion wrth ystyried y ffordd orau o addysgu'r sgîliau penodol a'r mathau penodol o wybodaeth.

4 Dysgu drwy dasgau (DDD) a dysgu a gefnogir gan dasgau (DGD)

4.1 Ar ôl nifer o flynyddoedd o ymchwil ac ymarfer yn ymwneud â dysgu drwy dasgau (DDD) fel methodoleg, mae'r rhan fwyaf o ymchwilwyr yn awr yn derbyn bod lle i 'dasgau' wrth addysgu iaith, ac mae dysgu a gefnogir gan dasgau (DGD) wedi cael ei fabwysiadu'n helaeth. Y prif wahaniaeth rhwng DDD a DGD yw bod DDD yn trefnu'r maes llafur o gwmpas cymhlethdod y tasgau, tra bo DGD yn debygol o'i drefnu o gwmpas y nodweddion ieithyddol. Mae gan 'dasg' ystyr penodol yng nghyd-destun DDD a DGD, ac nid yw llawer o weithgareddau dosbarth nodweddiadol yn dasgau yn yr ystyr hon. Mae tasgau DDD a DGD yn annog dysgwyr, mewn parau neu mewn grwpiau, i gynhyrchu a deall yr I2 mewn modd sy'n canolbwyntio ar ystyr, er mwyn cyflawni nod *nad yw'n ieithyddol*. Cynllunnir tasgau fel bod naill ai angen nodweddion ieithyddol arbennig arnynt neu eu bod yn hyrwyddo nodweddion ieithyddol arbennig, neu fel eu bod yn annog defnyddio iaith heb gyfyngiadau, i gyflawni'r nod (e.e. Ellis, 2003). Maent yn gofyn am ddefnyddio'r iaith darged, naill ai fel ymarfer ar gyfer defnyddio'r iaith yn y byd go iawn, neu i berfformio swyddogaethau ieithyddol a fyddai'n cael eu perfformio mewn sefyllfaoedd dilys.

4.2 Dywed rhai ymchwilwyr fod tasgau'n gwella dysgu drwy orfodi dysgwyr i ganolbwyntio ar yr hyn y *dymunant* ei ddweud, yn hytrach na'r hyn y *gallant* ei ddweud, sy'n peri iddynt sylwi ar y diffyg rhwng y ddau a chael eu cymell i fynd i'r afael â'r diffyg hwnnw. Gall nodweddion cynllunio'r tasgau wthio'r dysgwr tuag at *gywirdeb*, at *ruglder* (gallu siarad yn rhwydd heb oedi nac ailadrodd) neu at *gymhlethdod* (defnyddio nodweddion ieithyddol sydd ar ffin eithaf iaith newydd y dysgwr); mae pob tasg yn cynnwys cyfaddawd rhwng y tair nodwedd (e.e. Bygate, 2001).

4.3 Mae llenyddiaeth ymchwil ac addysgu DGD yn cynnig ystod eang o enghreifftiau o dasgau y gellid eu haddasu i'r cyd-destun CiO (gweler er enghraifft McDonough a Shaw, 2003). Ceir rhai enghreifftiau da o dasgau yn neunyddiau CiO, er nad yw eu cynnwys yn

ymddangos yn systematig. Nid yw'n syndod mai ar ôl y lefelau Mynediad a Sylfaen y gwelir y tasgau hyn amlaf, gan fod angen i'r dysgwyr gynhyrchu a deall iaith yn ddigon da i gyflawni canlyniad. Er enghraifft, mae'r deunyddiau Canolradd ar gyfer CBAC, yn cynnwys nifer o dasgau sy'n mynnu gwir wybodaeth gan ddysgwyr eraill, yn yr un modd ag y mae ffeiliau CCG a fwriedir i atodi cwrs CBAC. Fodd bynnag, gallai'r pynciau (e.e. gwyliau, eich teulu, teulu estynedig, bwyd, bwyta allan, gwaith tŷ, siopa, teledu a radio, diddordebau, yr haf) elwa o ystod ehangach o ddiddordebau a mwy o ddyfnder.

4.4 Yng Nghwrs Mynediad Dwys CCD-OC, cwrs y Brifysgol Agored (OU), ac mewn mannau eraill, yn aml ymarferion adolygu sy'n gymwys fel 'tasgau' yn yr ystyr DGD, sy'n cynnwys gemau grŵp a gofyn i aelodau'r dosbarth am wybodaeth neu farn. Fel ag y sy'n briodol, boed yn rhan o adolygu ai peidio, gall tasgau gael eu cynllunio i dargedu'r agweddau arbennig ar iaith y mae angen i'r dysgwyr eu hymarfer.

4.5 Mae gan gwrs yr OU her arbennig o ran cwrdd â'r meini prawf ar gyfer tasgau, gan fod dysgwyr yn gweithio ar eu pen eu hunain gymaint. Mae ymarferion nodweddiadol yn rhoi ffocws ar ystyr a chanlyniadau sy'n cynnwys datblygu sgiliau defnyddiol y byd go iawn (e.e. llenwi ffurflen archebu fasnachol ac ysgrifennu siec (Croeso 1, llyfr ymarfer: 58), rhoi cyfarwyddiadau (Croeso 2: 192)). Fodd bynnag, yn naturiol, mae'r ffocws ar astudio yn y cartref a geir yng nghwrs yr OU yn cyfyngu ar y cyfle i ehangu ystod defnydd yr iaith, trafod ystyr, ayb, i'r adegau hynny lle mae dysgwyr yn cwrdd â'i gilydd a/neu diwtor.

4.6 Yn gyffredinol yn neunyddiau CiO mae llawer o 'weithgareddau' na fyddai'n gymwys fel tasgau gan fod ganddynt bwrpas ieithyddol yn bennaf. Wrth osod y pedwar maen prawf sy'n allweddol ar gyfer diffinio tasg – gwaith mewn parau neu grwpiau, gofyn am gynhyrchu a/neu ddeall yr I2, ffocws ar ystyr, a bod â chanlyniad clir - gallai nifer o weithgareddau sydd eisoes yn bodoli gael eu haddasu i fod yn fwy fel tasg. Er enghraifft,

- I. Mae tasgau sy'n anelu at gywain gwybodaeth gan eraill (e.e. CBAC; CCG) yn cynnwys dau unigolyn neu fwy yn defnyddio'r Gymraeg ac mae ganddynt ganlyniad clir. Gellid gwella'r gweithgaredd hwn drwy herio dysgwyr (hyd yn oed rhai sy'n ddechreuwr cymharol) i lunio adroddiad ar ddiwedd y gweithgaredd, megis tabl syml yn cyfrif ymatebion aelodau eraill y dosbarth. Byddai'r dasg yn fwy diddorol os rhoddir rhywbeth gwahanol i bob aelod ei ganfod.
- II. Tu hwnt i'r lefel i ddechreuwr, byddai tasgau cywain gwybodaeth yn fwy cynhyrchiol os datblygant themâu y tu hwnt i ofyn cwestiynau a chael ateb yn unig, er mwyn cynnwys mwy o drafod syniadau ac ystyron. Gallai ychwanegu'r cwestiwn 'pam' wneud gwahaniaeth mawr i safon y Gymraeg a gynhyrchir mewn tasgau o'r fath.
- III. Mae'r gweithgaredd 'jig-so' yn Llanllawen a Meistroli CCCBM yn cynnwys parau o ddysgwyr yn cydosod rhannau toredig y sgript yn eu trefn. Mae'n canolbwyntio ar ystyr, yn gofyn deall y testun, ac mae ganddo ganlyniad clir. Ond gellir ei wneud mewn distawrwydd. Er mwyn annog defnyddio mwy o Gymraeg llafar, gellid rhannu'r darnau yn dri phentwr, un yr un ar gyfer y ddau chwaraewr ac un pentwr 'cudd'. Gallai chwaraewyr ofyn i'w gilydd os oes ganddynt ddarnau arbennig a thrafod pryd i ryddhau'r darnau o'r pentwr cudd.
- IV. Gellid dod â ffotograffau o'r cartref (e.e. cwrs Uwch CCCBM) fel rhan o dasg, gan fod ganddo botensial da i ennyn ystod o iaith wreiddiol. Fodd bynnag, mae'n rhaid cael canlyniad clir, megis penderfynu pa ffotograffau i'w defnyddio ar wefan neu mewn arddangosfa, neu roi gwobrau am y ffotograffau gorau.

- V. Gall ysgrifennu paragraffau byrion a'u darllen yn uchel arwain at dasg. Os yw'r holl baragraffau yn trafod yr un pwnc, gallant ennyn cwestiynau a sylwadau, ac arwain at amlygu eu barn neu eu profiadau fel grŵp.
- VI. Mae defnyddio hel achau i ddatblygu gallu dysgwyr i siarad am berthnasoedd (e.e. ffeil Sylfaen, CCG; Sylfaen CBAC) yn syniad ardderchog. Ceir cyfle gwerthfawr am dasgau dilynol wrth ofyn i barau weithio tuag at lunio cart achau ei gilydd a'i gyflwyno i aelodau eraill y grŵp. Serch hynny, mae'n bwysig o hyd gael canlyniad sy'n gysylltiedig â phob gweithgaredd atodol - efallai arddangosfa am gysylltiadau teuluol y grŵp â Chymru.

4.7 Bydd amrywio'r mathau o dasgau yn caniatáu manteisio'n llawn ar y cyfle i ddysgu. Gall fod angen mwy o amser i esbonio tasgau o'u cymharu â gweithgareddau eraill, yn union oherwydd eu bod yn llai cyffredin ac yn fwy creadigol i'r dysgwr, ond am y rheswm hwnnw maent yn debygol o gadw sylw, diddordeb a chymhelliant ymhlith dysgwyr sy'n oedolion, gan fod perthnasedd yr iaith a ddefnyddir yn fwy amlwg.

4.8 Mae tasgau yn anodd i'w gwneud gyda dechreuwyr ond nid yn amhosibl. Nid oes rheswm dros beidio a rhag-addysgu ymadroddion defnyddiol, gan gynnwys ffyrdd o ddianc o drafferth ieithyddol (e.e. Llanllawen, cyrsiau dwys, CBAC), a gwneud fersiynau o'r un dasg fwy nag unwaith – cyhyd â bod canlyniadau newydd yn bosibl.

5 Sylw at wahaniaethau rhwng unigolion ac arddulliau dysgu

5.1 Mae gwahaniaethau unigol rhwng dysgwyr yn ffactor mawr wrth bennu canlyniadau dysgu iaith (Dörnyei & Skehan, 2003: 589), ac mae ymchwil wedi canolbwyntio fwyfwy ar ennyn gwell ddealltwriaeth o ddeinameg y gwahaniaethau hyn a sut y gellid mynd i'r afael â nhw. Serch hynny, er y caiff gwahaniaethau rhwng dysgwyr eu cydnabod yn helaeth gan athrawon ac ysgrifenywyr cyrsiau, mae deunyddiau addysgu bron bob amser yn seiliedig ar y dybiaeth fod pob dysgwr yr un fath neu, o leiaf, na fyddai'n niweidiol eu trin yn yr un modd. (Dörnyei & Skehan, 2003: 593). Rhan o'r cyfiawnhad dros y farn hon yw bod dysgwyr yn gallu addasu i fwy nag un dull dysgu. Fodd bynnag, rhesymau ymarferol a masnachol yw'r prif resymau dros fabwysiadu'r safbwynt hwn. Gellir cynhyrchu a dosbarthu niferoedd mawrion o'r un gwerslyfr. Mewn marchnadoedd cystadleuol, po fwyaf yw maint y gweithrediad, mwyaf yw'r potensial ar gyfer buddsoddi mewn cynnyrch deniadol o ansawdd uchel.

5.2 O ganlyniad, bu rhywfaint o ddiffyg cyfatebiaeth rhwng y gwir amrywiaeth rhwng dysgwyr mewn dosbarthiadau go iawn a'r homogenedd a awgrymir gan mwyafrif y llyfrau cwrs (diffyg cyfatebiaeth y bu'n rhaid i'r athro ddelio ag ef, gorau po gallai) (Dörnyei & Skehan, 2003: 594).

5.3 Nid yw'n llawer o syndod nad yw deunyddiau CiO cyfredol yn mynd i'r afael â gwahaniaethau rhwng dysgwyr unigol nac yn cymhwyso ar eu cyfer llawer yn fwy na'r rhan fwyaf o werslyfrau EFSL a MFSL. Ymhlith y cyfleoedd allweddol mae:

5.4 Darparu gwahanol fathau o ddeunydd, er mwyn cymhwyso gwahanol ymagweddau a ffafir, gwahanol ddoniau a gwahanol gymhelliannau. Gall cwrs gynnig amrywiaeth o ran sut y mae'n cyflwyno ac yn ymarfer gwybodaeth newydd, fel bod y dysgwyr yn elwa o gael addysgu sy'n cydweddu â'u diddordebau, galluoedd neu ymagweddau dewisol ar wahanol adegau yn ystod y cwrs. Yn gyffredinol, mae deunyddiau CiO yn dangos bod awduron yn

ymwybodol o'r gwahanol ffyrdd y mae dysgwyr yn dysgu, a cheir gweithgareddau sy'n gofyn am ymagwedd ginsthetig, weledol, glywedol ayb., amrywiaeth o bynciau megis teledu a radio, natur, sylw at weithgareddau ymarferol megis prynu carden Cymraeg mewn siop, a straeon operâu sebon i'w dilyn. Fodd bynnag, y duedd yw nad yw'r holl ymagweddau ar gael ar gyfer dysgu pob eitem newydd - hynny yw, nid oes gan ddysgwyr lawer o ddewis ynghylch sut mae ymgysylltu â gwybodaeth newydd, sy'n golygu, mewn gwirionedd, fod angen i bawb allu ymgysylltu'n effeithiol â phob ymagwedd wahanol, er mwyn iddynt fedru ymdrin â'r cwrs. Gall tiwtoriaid ganfod eu bod yn datblygu deunyddiau atodol er mwyn diwallu gofynion yr unigolion yn eu grŵp - er enghraifft, os nad oes unrhyw un yn ymateb yn dda i un math arbennig o weithgaredd. Mae'r math hwn o ymateb lleol yn dra dilys, a gellid ei gefnogi drwy rannu deunydd atodol o'r fath ar gronfa ddata ar-lein. Mae terfyn i faint o ddewis y gellir ei roi i ddysgwyr yn y dosbarth, ond gallai llyfrau ymarfer elwa o gynnwys opsiynau ar gyfer nifer o wahanol ymarferion sydd wedi'u hanelu at gyfnerthu'r un pwynt dysgu.

5.5 Addysgu dysgwyr i ehangu eu hystod o arddulliau cyfforddus. Er bod hyn yn strategaeth ymhlyg ym mwyafrif y deunyddiau CiO, byddai ymarferion penodol sy'n dysgu sgiliau newydd yn dangos polisi bwriadol. Er enghraifft, mae'r OU yn codi ymwybyddiaeth dysgwyr o'r broses astudio (Llawlyfr cwrs: 26ff) a cheir ystod o fathau o ymarferion. Mae'r 'ffyrdd o nodi geirfa' (ibid: 22) a awgrymir yn gadael i'r unigolyn benderfynu pa strategaethau i roi cynnig arnynt. Ceir rhywfaint o gymorth ymhlyg yn y canllawiau er mwyn dewis sut mae gwneud pethau ar drefnu amser, pryd a sut i gyfeirio at yr atebion yng nghefn y llyfr, a sut mae defnyddio cymorth y tiwtor.

5.6 Ymgymryd â gweithgareddau sy'n ceisio lleihau effeithiau gwahaniaethau rhwng dysgwyr. Ceir yr achos amlycaf yn CiO yn ymgais Dadawgrymeg i leihau swildod, straen, emosiynau negyddol, credoau a rhagdybiaethau cynfodol am ddysgu iaith — a all, yn sicr, fod yn un sylfaen i'r gwahaniaethau rhwng dysgwyr: "Rhaid i'r athro sy'n dilyn dull Dadawgrymeg fynd ati'n raddol ac yn anymwithiol i gael y myfyrwyr i newid eu canfyddiad ohonynt eu hunain ac i fabwysiadu ymagwedd feddyliol fwy cadarnhaol".⁸ Gall Dadawgrymeg beidio â bod yn addas fel ymagwedd gyffredinol i CiO drwyddo draw am i amrywiaeth o ymchwilwyr dynnu sylw at y ffaith nad yw ei hymagwedd benodol yn cyd-fynd â phob dysgwr, am i rai ymchwilwyr gwestiynu sylfaen wyddonol Dadawgrymeg, ac i lawer ohonynt (e.e. Johnson, 2001: 190; Richards & Rodgers, 2001: 106) gyfeirio at honiad Scovel (1979: 258 a 265) mai un 'ffug-wyddonol' yw hi. Wrth ystyried adolygiad cydymdeimladol Krashen o Awgrymeg fel dull sydd, yn ddamcaniaethol, yn cyd-fynd â'i farn ef ei hun am gaffael iaith (1982: 142-6), dylid cadw mewn cof ganlyniadau'r ymchwil gan Bushman a Madsen (1976) a amlygai rai o gyfyngiadau'r dull, fel y mae Krashen yn cydnabod (Krashen, 1982: 158-160). Yn wir, mae Lozanov (cychwynnydd yr ymagwedd honno at ddysgu iaith) yn cyflwyno Dadawgrymeg fel plasebo (e.e. 1978: 267) ond yn honni bod effaith y plasebo yn un go-iawn beth bynnag. Serch yr amheuan am union sylfaen wyddonol yr ymagwedd, mae lle i ddysgwyr gael profiad o fewnbynnau byr gan ddefnyddio Dadawgrymeg, neu i ddulliau eraill ddatblygu gweithgareddau sy'n cwtogi hyd yr eithaf ar ataliadau ac ati. Er y gallai rhai o ymarferwyr Dadawgrymeg awgrymu nad oes modd dewis a dethol elfennau penodol o'r ymagwedd ac na all hi fod yn effeithiol ond o'i mabwysiadu yn ei chyfanrwydd, mae ymchwilwyr eraill i faes Caffael Ail Iaith wedi dadlau bod modd defnyddio agweddau penodol ar yr ymagwedd yn effeithiol (e.e. Bancroft, 1978 a 1996;

⁸http://www.popethcymraeg.com/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=12&Itemid=21&lang=en

Richards & Rodgers, 2001; Scovel, 1979; Stevick, 1980). Beth bynnag, ceir peth amrywio – a barn rhai yw bod amwysedd – ymhlith ymarferwyr Dadawgrymeg ynghylch amrywiol agweddau ar y technegau sy'n gysylltiedig â'r ymagwedd honno (Richards & Rogers, 2001: 142). Er bod rhai, er enghraifft, yn honni mai'r nodwedd ddiffiniol ar yr ymagwedd yw hyd 'y stori' neu'r 'concert text' [testun cyngerdd] a maint y mewnbwn ieithyddol, sef rhwng 800 a 1,000 o eiriau (Popeth Cymraeg, 2011: 1), mae enghreifftiau o ddeunyddiau Dadawgrymeg yn awgrymu bod modd dod o hyd i ddeunyddiau sy'n groes i hynny (Atodiad 9; Kussler & Bodenstein, 1985; Richards & Rogers, 2001: 147; gweler hefyd Van Der Merwe, 2005 lle ceir testunau cyngerdd yng nghyd-destun rhaglenni technolegol). Yr hyn sy'n gyffredin rhwng Llanllawen a Dadawgrymeg yw'r ymdrech i leihau'r gwahaniaethau rhwng lefelau o gymhelliant unigolion yn hytrach na dim ond ymdopi â hwy, a hynny drwy greu awyrgylch pwerus o weithgar o hwyl ac o ymgysylltu. Ond hyd yn oed yma bydd dysgwyr yn ymateb yn wahanol am fod rhai ohonynt yn awyddus i symud yn gynt drwy'r 'gemau' nag y mae eraill⁹. Gall rhai is-fathau o ddysgwyr fod yn arbennig o heriol i'r tiwtor ac i'r dosbarth, yn enwedig os ceir arweiniad cryf gan y dull a'r deunyddiau ynghylch sut y dylid cyflwyno'r addysgu. Mae'r adrannau nesaf yn ystyried ychydig enghreifftiau.

5.7 Dysgwyr sydd angen ysgrifennu popeth. Un gwahaniaeth cyffredin rhwng dysgwyr sy'n oedolion yw graddau eu hangen i ysgrifennu gwybodaeth ar yr union adeg y caiff ei chyflwyno iddynt. Yn y rhan fwyaf o sefyllfaoedd dysgu yn y dosbarth yn y gorllewin, ysgrifennu pethau fyddai'n arferol. Ond mae rhai fersiynau o'r cwrs Wpan wedi tueddu i anghymell dysgwyr rhag ysgrifennu yn ystod sesiynau drilio. Er bod cyfiawnhad pedagogaid dros y dull hwn, gellir dadlau bod gweithredu rheol ynghylch peidio ag ysgrifennu pethau yn cyfaddawdu ffafriaeth ac anghenion (hunanganfyddedig) rhai mathau o ddysgwyr. Yn gyffredinol, mae ymchwil gwybyddol ar ddysgu yn nodi bod cyfuno gwybodaeth glywedol a gweledol yn llwybr mwy sicr ar gyfer y rhan fwyaf o bobl nag un neu'r llall yn unig (Schmitt, 2008).

5.8 Dysgwyr sy'n gofyn llawer o gwestiynau. Mae nifer o'r llyfrau cwrs CiO yn cynnwys fersiynau o 'Hitch-hiker's Guide' i ddysgwyr, sy'n rhoi arwydd clir nad yw gofyn cwestiynau am ramadeg yn y dosbarth yn ddymunol. Eto, ystyrir gofyn cwestiynau yn angenrheidiol i rai mathau o ddysgwr. Ar wahân i'r amser a dreulir, y perygl wrth ganiatáu llawer o gwestiynau, yn enwedig ar y lefelau is, yw eu bod yn cynyddu maint yr I1 a ddefnyddir yn y dosbarth. Yn hyn o beth, gall llyfrau sy'n cynnwys esboniadau yn I1 (e.e. CBAC; OU) helpu diwallu anghenion y dysgwr. Gall y rheiny sy'n ymylu'r I1, megis Mynediad a Sylfaen CCCBM, annog dysgwyr i geisio eglurhad yn yr I1 yn y dosbarth, gan wybod y byddant yn brwydro i ddod o hyd i atebion yn y gwerslyfr yn eu hamser eu hunain. Gall llyfrau cwrs helpu dysgwyr a thiwtoriaid drwy gyflwyno ymadroddion sy'n addas ar gyfer gofyn cwestiynau am yr iaith yn y Gymraeg yn hytrach nag yn y Saesneg.

5.9 Gwahanol anghenion a dibenion dysgu. Mae dysgwyr yn dewis astudio'r Gymraeg am wahanol resymau, a gall eu rhesymau newid ar ôl hynny hefyd. Mae cwrs generig ond yn debygol o ddefnyddio dull 'tanio'n ddigyfeiriad' at wahanol anghenion a diddordebau, yn hytrach na bod yn fodd i ddysgwyr deilwra eu dysgu. Fodd bynnag, ceir ffyrdd bychain o wneud gwahaniaeth. Mae cwrs CBAC yn gwneud nifer o bethau ar gyfer gwahanol anghenion ddysgwyr, o wahodd dysgwyr Mynediad i ychwanegu nifer fechan o eiriau sy'n bersonol berthnasol iddyny at restr eirfa (e.e. t.17), i ddeunydd atodol i rieni ac i bobl yn y gweithle. Mae'r cwrs 'Cymraeg i'r teulu' newydd (Mynediad CBAC) yn enghraifft o gwrs

⁹ Yn seiliedig ar sylwadau a gododd o grŵp ffocws gyda dysgwyr Llanllawen.

wedi'i deilwra'n llawn ar gyfer grŵp arbennig o ddysgwyr. Mae Llanllawen yn cynnwys anghenion rhieni a neiniau a theidiau i ryw raddau drwy newid ffocws y straeon, yn llyfr 2, i brofiadau ac iaith y cymeriadau sy'n blant ysgol. Mewn mannau eraill mae cyrsiau 'blasu' rhagarweiniol yn canolbwyntio ar grwpiau â diddordeb arbennig. Er enghraifft, mae CCCBM wedi dyfeisio cwrs byr sy'n seiliedig ar rygbi. Fodd bynnag, ni chaiff y dull hwn ei ddatblygu, ac ar ôl hynny mae'n rhaid i ddysgwyr ymuno â slot yn y cwrs rhagarweiniol prif ffrwd, lle caiff yr un strwythurau eu cyflwyno eto, heb y thema arbennig. Mewn gwirionedd, ar draws y cyrsiau prif ffrwd i dechreuwyr nid oes llawer o le amlwg i gymhwyso ar gyfer gwahanol ddibenion dysgu, neu ffafiaeth neu ddiddordebau unigolion o ran sut y gellir defnyddio'r iaith. Ar ôl lefel dechreuwyr, ymdrinnir ag ystod ehangach o sefyllfaoedd cymdeithasol (e.e. Cwrs Canolradd CBAC).

5.10 *Dysgwyr nad ydynt yn deall y pwynt dysgu.* Gellid tanseilio dysgwyr yn hawdd os ydynt yn methu â deall yr hyn yr ymddengys i bawb arall ei ddeall. Mae angen rhyddid ar diwtoriaid i allu addasu eu cynlluniau gwersi cyfredol neu'u cynlluniau gwersi yn y dyfodol - ac mae hyn yn haws ei gyflawni mewn rhai cyrsiau na rhai eraill. Gall deunyddiau sy'n cynnwys cyfleoedd i gyfeirio dysgwr arbennig at esboniad arall y gallant ddarllen amdano yn eu hamser eu hunain fod o gymorth i diwtor sy'n cael ei rannu rhwng anghenion un rhan o'r dosbarth a'r rhan arall. Mae rhai deunyddiau'n ei wneud yn anodd i ddysgwyr gynorthwyo ei gilydd, e.e. os na cheir grynoded o'r patrymau gramadegol yn y cefn, ac os na esbonir prin ddim yn yr I1. Mae nifer o gyrsiau (e.e. CBAC) yn cynnwys unedau adolygu cyson fel y ceir cyfleoedd i ailgylchu pwyntiau dysgu allweddol. Caiff dysgwyr yr OU eu cyfeirio hefyd at *Teach Yourself Welsh* fel adnodd ar gyfer gwirio pwyntiau gramadegol. Gellir dadlau yn Llanllawen a Dadawgrymeg, bod y cysyniad o 'ddeall' yn wahanol, gan fod y pwyslais ar weithio â thestunau Cymraeg a Saesneg paralel, gan ddefnyddio'r Saesneg i dynnu ystyr o'r Gymraeg, er mwyn hwyluso datblygu gwybodaeth ymhlyg o'r patrymau. Fodd bynnag, mae'n debyg y gall dysgwyr fethu â sylwi ar nodweddion patrymau a theimlo'n ansicr ynghylch sut y byddent yn cymhayso'r rhain i enghreifftiau newydd.

5.11 *Dysgwyr sydd ar ei hól hi.* Gall hyd yn oed y dysgwyr mwyaf brwdfrydig ac ymrwymedig orfod methu dosbarthiadau, neu fethu â chwblhau eu gwaith cartref, o achos dyletswyddau gwaith, gwyliau, salwch neu ofynion teuluol, ac mae'n bwysig y cynllunnir deunyddiau addysgu mewn modd sy'n galluogi cyflawni'r hyn a gollwyd. Lle nad yw deunyddiau yn addas ar gyfer astudio yn y cartref, gall atebion eraill fod ar gael. Er enghraifft, yn CCCBM, mae e-ddeunyddiau y cyrsiau cyfunol (Mynediad/Sylfaen) ar gael i'r dysgwyr sy'n methu gwersi yn y dosbarth. Tan yn ddiweddar, roedd dysgwyr yng Nghaerdydd a oedd y rhagweld y byddant yn absennol ac yn dymuno rhag-ddysgu gwers, yn cael eu cyfaddawdu gan yr arfer o ddarparu deunyddiau'r wers nesaf yn y dosbarth yn unig. Fodd bynnag, mae Newcombe (2009: 35-6) yn dweud "mewn ymateb i ganfyddiadau ymchwil ar sut y mae tiwtoriaid yn dysgu" mae tiwtoriaid y Ganolfan yn awr yn caniatáu i ddysgwyr weld deunyddiau'r cwrs o flaen llaw. O ran cefnogi dysgwyr i ddychwelyd at y trywydd cywir, gellir dysgu llawer o gynllun cwrs yr OU, sy'n cefnogi dysgu y tu allan i'r amgylchedd dosbarth.

6 Sylw i ramadeg

6.1 Mae'r llenyddiaeth ymchwil gyfredol yn cydnabod pwysigrwydd sylw penodol at ramadeg wrth addysgu oedolion, yn hytrach na thybio y caiff gramadeg ei chymhathu'n naturiol wrth fynd i'r afael â mewnbwn I2. Y dull a ffafrir yw *ffocws ar ffurf*, lle tynnir sylw'r

dysgwr at strwythur yng nghyd-destun gweithgaredd arall, megis darllen at ddibenion ystyr neu ymgymryd â 'thasg'.

6.2 Cyflwyno gramadeg

6.2.1 Er yr ymddengys fod ymchwilwyr yn cytuno nad yw'n briodol rhoi'r rôl flaenaf i ramadeg yn neunyddiau addysgu iaith i oedolion (De Keyser, 1998), ceir tystiolaeth glir fod addysgu rheolau gramadegol yn benodol o fudd i ddysgwyr sy'n hŷn na thua 12 oed (Norris ac Ortega, 2000). Mae'r gwerslyfrau MFSL yn tueddu i wahanu'r agweddau strwythurol a throï gramadeg yn offeryn defnyddiol yn hytrach nag yn ddiben ynddo ei hun.

6.2.2 Yn gyffredinol, mae'r deunyddiau CiO yn ymdrin â llawer o ramadeg ac yn cynnig crynodebau ardderchog (e.e. yng nghefn y llyfr). Yn aml, caiff y patrwm ei ymarfer cyn y caiff ei esbonio, sy'n annog tynnu casgliadau yn dilyn arsylwi. Mae'r cyrsiau CiO a leolir mewn Prifysgol, a ddatblygwyd yn CCCBM, CCCC, CCGC a CCD-OC yn cynnwys ailadrodd cyn esbonio a drilio disodli patrymau fel rhan anhepgor hyd at lefel ganolradd.

6.2.3 Nid yw deunyddiau a ddefnyddir ar y cyd â drilio o reidrwydd yn cynnig esboniad ysgrifenedig o'r patrwm, er bod deunyddiau CCGC yn cynnig rhestr o'r eirfa allweddol a ddefnyddir yn y drilio. Yng nghyrsiau CCCBM, ceir adrannau byrion syml o'r enw "dych chi'n cofio", a gynlluniwyd ar gyfer adolygu pwyntiau ar ddiwedd y dosbarth. Serch hynny, mae'n bosibl nad yw'r rhain yn ddigonol i ddysgwr nad yw eisoes wedi dysgu'r patrwm na sut i'w ddefnyddio.

6.2.4 Mae'r cwrs Canolradd diweddaraf CCCBM yn cyflwyno esboniad o'r ramadeg *cyn* y drilio ac yn ehangu ystod y gweithgareddau drilio fel eu bod yn cynnwys holi ac ateb, gweddnewid (o Uned 8) a chyfieithu. Ymddengys fod deunyddiau CCGC yn defnyddio rhestrau o batrymau, deialogau, a darllen darnau o destun yn lle drilio erbyn lefel ganolradd.

6.2.5 Pwrpas drilio yw rhoi modd i ddysgwyr ddefnyddio ffurfiau gramadegol yn awtomatig pan fo'u hangen arnynt, ac mae'r gallu hwn (un wedd ar *ruglder*) yn agwedd bwysig ar ddysgu ail iaith. Ceir dadleuon dros ddyfeisio gweithgareddau sy'n ymdebygu i ddrilio sy'n ysgogi'n fwy ac sy'n fwy cyfathrebol na drilio syml. Er enghraifft, mewn arolwg dosbarth lle mae pob dysgwr yn gofyn eu cwestiwn dewisol i ddysgwyr eraill gyda'r nod o adrodd y canlyniad i'r dosbarth, mewn gwirionedd mae'r dysgwr yn drilio ffurf y cwestiwn drwy ei adrodd i bob aelod arall y dosbarth, ond yn gwneud hynny gyda gwir bwrpas cyfathrebol a diddordeb cynhenid (gweler Segalowitz & Gatbonton, 2005, am drafodaeth ynghylch manteision y dull hwn. Gweler hefyd Peasron, 1998, am gyflwyniad ymarferol i 'ddrilio cyfathrebol').

6.2.6 Perygl drilio heb esbonio yw bod patrwm yn cael ei ymarfer heb allu gwerthfawrogi'r ystyr yn glir. Hefyd, wrth greu ymarfer o amgylch patrymau rhesymegol yn hytrach nag enghreifftiau dilys mae perygl na fyddant yn idiomatig. Dau gwrs sy'n cyfuno ffurf ac ystyr yn dynnach yw Dadawgrymeg a Llanllawen. Caiff ffurfiau gramadegol eu cyflwyno yng nghyd-destun y sgript, gyda'r nod y bydd profiad o ffurfiau cynhenid yn y modd hwn yn eu gwneud yn gyfarwydd ac yn golygu eu bod yn swnio'n iawn o'r dechrau. Caiff y patrymau hyn eu hesbonio hefyd a'u hymarfer ymhellach gydag ymarferion.

6.2.7 Ceir enghreifftiau arbennig o dda o ffocws ar ffurf yng nghwrs CCD-OC. Er bod deunyddiau CBAC a'r OU yn mynd i'r afael â'r ramadeg yn uniongyrchol, ac mae'r

ddarpariaeth yn fwy na digonol, mae'n bennaf 'seiliedig ar ffurfiau' - mae myfyrwyr yn edrych ar strwythur newydd ac yn ei ymarfer yng nghyd-destun gweithgareddau sy'n canolbwyntio ar strwythur, yn hytrach nag fel modd o gyfleu'r ystyr a ddymunir. Mae deunyddiau Llanllawen hefyd yn canolbwyntio ar ffurfiau, gyda phwyslais cryf ar feistrolï'r testun er ei fwyn ei hun, er mai'r nod ehangach yw defnyddio tameidiau o destun a'r dewisiadau amgen sy'n deillio ohonynt, wrth wir ryngweithio. Mae ffeil Mynediad CCG (sy'n atodi CBAC) yn cynnig ymarfer creu brawddegau, ond yn aml gwaith grŵp ydyw, ac nid yw'n amlwg sut y derbynia unigolion adborth ar yr hyn y maent yn ei gael yn gywir ac yn anghywir.

6.2.8 Perygl wrth ymarfer gramadeg yw na cheir digon o ailadrodd nac amser i gyfnerthu'r dysgu cyn symud ymlaen. Er mwyn ceisio datrys hyn, mae canllaw astudio'r OU (t.8) yn awgrymu ysgrifennu'r atebion i ymarferion mewn nodiadur ar wahân, fel bod modd gwneud yr ymarferion fwy nag unwaith.

6.2.9 Mae gan ddeunyddiau CBAC restrau gwirio rheolaidd â'r cyfarwyddyd "Ticiwch beth dych chi'n gallu wneud" (e.e. Sylfaen: 50), er bod hyn yn caniatáu i'r dysgwyr benderfynu ar yr hyn i'w wneud (os unrhyw beth) os nad ydynt yn gallu ticio unrhyw eitem. Hefyd, mae'r OU yn darparu rhestrau gwirio ar ddiwedd pob uned, ynghyd â'r cyfarwyddyd, "Os ydych yn ansicr am unrhyw beth a restrir yma, ewch yn ôl at y sesiwn berthnasol a'ch nodiadau eich hun a'u hadolygu cyn symud ymlaen" (e.e. llyfr Croeso 1: 197).

6.2.10 Nid yw deunyddiau pob cwrs yn darparu atodiadau sy'n crynhoi'r nodweddion gramadegol allweddol a drafodir. Mae CCD-OC (Mynediad Dwys), Llanllawen (y 4 llyfr), Popeth Cymraeg (Mynediad 1 a 2), CCGC (Wlpan) ac CCCC ymhlith y rhai sy'n gwneud hynny, ond nid yw hyn yn digwydd yn achos CCCBM a CBAC.

6.3 Diwylliant 'gwrth-ramadeg'

6.3.1 Yn nodweddiadol, o graffu ar addysgu EFSL ac MFSL ar draws y byd disgwylir bod gramadeg yn cael sylw uniongyrchol a bod dysgwyr a thiwtoriadaid fel ei gilydd yn gyfarwydd â'r derminoleg sylfaenol. Fodd bynnag, yn y deunyddiau CiO, ceir arwyddion o ddiwylliant osgoi. Mae'r 'Hitch-hiker's Guide' a chanllawiau cychwynnol cyfatebol i ddysgwyr, a geir mewn sawl cwrs gan gynnwys CBAC, CCGC a CCCC, yn cynghori: "sut mae cythruddo eich tiwtor: gofynnwch am ramadeg". Mae Mynediad Dwys CCCC hefyd yna argymhell "ceisiwch beidio â gofyn am ramadeg" (t.8).

6.3.2 Mae rhagair Llanllawen yn dweud, "Ail safle sydd gan ramadeg, a gellir ond cyfeirio ato er mwyn diwallu anghenion dysgwyr chwilfrydig". Caiff cysyniadau gramadegol eu cyflwyno mewn ffyrdd nad ydynt yn dechnegol - e.e. cyfeirir at '*n/yn* fel 'glud' (Llanllawen, llyfr 1: 132) - a chaiff dysgwyr eu hannog i beidio â phoeni am gywirdeb gramadegol os bydd yn eu rhwystro rhag siarad: "Nid oes 'heddlu glud' na 'heddlu treiglo'" (t.132). Os bydd dysgwyr yn dweud *dw i'n caru ti* yn hytrach na *dw i'n dy garu di*, cânt eu cynghori, "Peidiwch â difetha'r foment - daliwch i fynd - byddwch wedi cael eich deall" (llyfr 4:19).

6.3.3 Mae Bangor yn disgrifio'r ymagwedd hon fel a ganlyn:

Caiff y cwrs ei strwythuro mewn ffordd ramadegol ond ni chaiff ei gyflwyno felly. Tybiwch fod y tiwtor yn gwybod dim am ramadeg: ni fydd hi/ef yn disgwyl eich bod chi. Beth bynnag, rydych wedi dod i ddysgu siarad Cymraeg, ac nid i siarad amdani.

Mae canllawiau'r tiwtor yn adlewyrchu'r un argraff sef bod gramadeg yn 'arwain i gors':

Mae strwythur gramadegol pendant i'r cwrs ... Mae'r rhan fwyaf o unedau'n canolbwyntio ar un patrwm penodol, gan gyflwyno cyfres o frawddegau defnyddiol sy'n cynnwys y patrwm hwnnw ... Wedi dweud hynny, nid cyflwyno 'gramadeg' fel y cyfryw yw'r nod a rhaid ceisio osgoi defnyddio termau gramadegol fel 'berf' 'arddodiad' ac ati wrth ddysgu (Cwrs Wlpan CCGC: Cyflwyniad – Canllawiau: 1).

6.3.4 Mae llawlyfr tiwtoriaid Cwrs Mynediad 2005 CBAC yn dweud:

Mae adran ar ramadeg ar ddiwedd pob uned. Does dim rhaid tynnu sylw at hyn yn y dosbarth, gan fod llawer o bobl yn ansicr wrth drafod gramadeg. Gellir tynnu sylw at rai pwyntiau wrth fynd ymlaen, **ond ni ddylid treulio amser yn y dosbarth yn trafod gramadeg** (t.iii, mewn du yn y fersiwn wreiddiol).

6.3.5 Mae Phylip Brake (CCCC), yn ei ganllawiau i diwtoriaid yn cynghori "er bod rhai o'r taflenni'n eithaf gramadegol eu natur, **ni** ddylid gorbwysleisio'r elfen honno" (Canllawiau i Diwtoriaid ar gyfer Cwrs Sylfaenol Ceredigion, 2010: 2, mewn du yn y fersiwn wreiddiol). Hefyd, "ni ddylid esbonio'r nod mewn termau gramadegol, e.e. gwell dweud, 'Rydym am drafod pethau sydd wedi digwydd,' yn hytrach na 'Rydym am wneud y perffaith presennol'" (ibid: 4).

6.3.6 Mewn cyferbyniad, mae cyrsiau Abertawe yn mynd i'r afael â gramadeg mewn modd llawer mwy uniongyrchol. Mae'r disgrifiad o gynnwys y cwrs (t.7) yn siarad am ddysgu gramadeg mewn modd didaro. Mae'r atodiad gramadeg yn esbonio pam ei fod yn bwysig dysgu pa eiriau sy'n fenywaidd - mae'n pennu'r treigladau - a chaiff dysgwyr eu hannog "Rhowch gynnig arni! Nid oes modd dysgu unrhyw beth heb wneud camgymeriadau." (Mynediad: 374).

6.3.7 Mae'n bwysig ystyried o leiaf bedair agwedd wahanol ar sut y mae gramadeg yn ymddangos, os ydyw'n ymddangos, mewn deunyddiau CiO. (1) Mae pob cwrs yn cyflwyno dysgwyr i ramadeg y Gymraeg, drwy ddefnyddio enghreifftiau o frawddegau gramadegol sy'n ymdebygu i rai siaradwyr brodorol. (2) Mae pob cwrs yn darparu rhywfaint o *ddisgrifio* patrymau, er mwyn cynorthwyo dysgwyr i baratoi eu hunain ar gyfer creu brawddegau gramadegol nad ydynt wedi'u gweld o'r blaen. Yn y rhan fwyaf o achosion, mae hyn yn cynnwys atodiadau pwrpasol neu adrannau eraill sy'n cyflwyno patrymau gramadegol llawn. (3) Mae dulliau o fewn CiO yn amrywio o ran i ba raddau y siaredir am ramadeg er ei mwyn ei hun ac i ba raddau yr anogir cwestiynau am ramadeg yn y dosbarth. (4) Pan gaiff gramadeg ei thrafod gall fod ymgais i osgoi defnyddio terminoleg dechnegol y credir na fydd dysgwyr yn ei deall neu a fydd yn eu dychryn.

6.3.8 Felly, ni cheir gwrthddweud uniongyrchol rhwng cynnal 'diwylliant gwrth-ramadeg' ac addysgu gramadeg, gan fod y cyntaf ond yn berthnasol i agwedd (4) ac agwedd (3) o bosibl. Mae'n debyg fod hyn yn adlewyrchu agweddau ar bolisi addysg y DU yn y gorffennol, nad oedd yn cyflwyno terminoleg ramadegol wrth astudio'r Saesneg. Yn y DU, mae disgwyliadau isel o ran gwybodaeth ramadegol yn gyffredin - er enghraifft, gweler barn athrawon yn astudiaeth Mitchell a Martin (1997) o Ffrangeg mewn ysgolion uwchradd. Ymddengys yn debygol mai sbardun y gwrthwynebiad tuag at ramadeg yn neunyddiau CiO yw diffyg hyder

ymhlith tiwtoriaid yn ogystal â diffyg gwybodaeth sylfaenol a chredoau a rhagtybiaethau cysylltiedig nifer o ddysgwyr.

6.3.9 Hefyd, mae'n bosibl yr etifeddwyd tuedd CiO i osgoi trafod gramadeg yn uniongyrchol i ryw raddau gan y dewis i beidio â dadansoddi gramadeg yn yr Wplan gwreiddiol a ddatblygwyd gan Chris Rees yn y 1970au:

Nid oedd gramadeg ffurfiol yn cael ei ddysgu ond gofalwyd bod pob Cam neu Uned, yn y driliau, yn cyflwyno eitemau gramadegol newydd a bod holl brif batrymau brawddegol ac amrywiadau gramadegol yr iaith yn cael eu trosglwyddo o fewn 60 cam y cwrs (Rees, 2000: 35).

Yr oedd y pwyslais ar ailadrodd, defnyddio'r frawddeg nid y gair unigol yn sylfaen y dysgu, cadw'r tempo, *osgoi dadansoddi*, peidio â chaniatáu cwestiynau, na chywiro nac enwau yn ystod y drilio ac wrth gwrs, dim Saesneg (ibid: 36, ychwanegwyd y pwyslais).

Roedd Rees yn awyddus i beidio â thanseilio datblygiad rhuglder drwy gywiro dysgwyr yn ormodol (Newcombe, 2009: 36). Dull oedd hwn a oedd hefyd yn adlewyrchu'r gred a oedd yn boblogaidd bryd hynny sef y gallai dysgwyr gasglu gramadeg I2 ond drwy ddod i gysylltiad â'r iaith fel y mae plant yn ei wneud - tyb a ddatblygodd i raddau yn sgil llwyddiant y dull Wplan Hebraeg cynnar. Mae'r syniad y gall dysgwyr gasglu gramadeg I2 ond drwy ddod i gysylltiad â'r iaith wedi cael ei wyrddroi gan astudiaethau o raglenni trochi yng Nghanaada er enghraifft, lle ar ôl chwe blynedd o gysylltiad dyddiol â'r iaith mewn dosbarth, roedd dysgwyr yn deall yr I2 yn dda iawn ond nid oeddent yn gywir o gwbl yn eu defnydd o ffurfiau gramadegol (e.e. Swain, 1985; Genesee, 1987).

7 Dulliau effeithiol o ddysgu geirfa

7.1 Er ei fod yn amhosibl cyfathrebu mewn iaith heb eirfa weddol fawr, "mewn cyrsiau ieithoedd tramor ceir diffyg hynod o ran dysgu geirfa fel gweithgaredd strwythuredig ac ar wahân" (Macaro, 2003: 63). Mae ymchwil trylwyr ar gaffael geirfa yn ystod y tair degawd ddiwethaf yn darparu cryn dipyn o fanylder ynghylch beth mae 'gwybod gair' yn ei olygu a chyfyngiadau dysgu geirfa'n achlysurol wrth ddarllen. Yn aml mae athrawon yn gwrthwynebu canolbwyntio ar ddysgu geirfa er ei mwyn ei hun (Nation, 1990: 1), ac oni bai bod deunyddiau addysgu'n darparu cyfarwyddyd a chefnogaeth amlwg iawn, mae'n bosibl na ellir ymelwa ar gyfleoedd i adeiladu gwybodaeth am eiriau. Mae hyn yn peri i ddysgwyr daro ar eiriau am y trydydd neu'r pedwerydd tro heb eu hadnabod hyd yn oed, heb sôn am ganfod yr ystyr.

7.2 Nid yw cyflwyno geirfa mewn deunyddiau cwrs yn fater syml. Ymhlith y pethau i'w hystyried mae:

- I. digon o eirfa i'r dysgwyr allu dweud pethau diddorol, heb eu gorlethu â mwy o eirfa nag y gallant ei rheoli'n effeithiol
- II. faint o sylw i'w roi
- III. sut mae cyfleu ei hystyr
- IV. pa mor aml y dylid ei hailgylchu
- V. sut mae datblygu dyfnder ystyr a chynnig tystiolaeth o'i defnydd

7.3 Cyflwyno geirfa

7.3.1 Mae'r ffordd y cyflwynir geirfa yn amlwg yn wahanol ar draws cyrsiau CiO. Ar y ddau begwn mae'r mynediad helaeth i eiriau newydd yn sgriptiau Dadawgrymeg – dros 1200 o eiriau yng Ngolygfa 1 yn unig – a'r defnydd lleiaf posibl o eirfa yn Say Something in Welsh, sydd, mewn cwrs cyflwyniadol 12.5 awr, yn darparu ymarfer helaeth o'r presennol, y gorffennol *wnes, wedi*, y dyfodol (*bydd, mynd i*), *newydd* ac *ar fin*, ym mhob person heblaw am y trydydd person lluosog, gan gynnwys cwestiynau ac atebion ie/na, gan ddefnyddio geirfa gyfan sy'n llai na 130 gair, heb gynnwys gwahanol ffurfiau o'r un ferf, a llai na 20 ohonynt yn enwau.

7.3.2 Mae'r cyrsiau prif ffrwd yn mabwysiadu ymagwedd fwy traddodiadol at gydbwysu cyflwyno geirfa newydd a strwythurau newydd. Ni fyddai'n ddefnyddiol iawn cymharu'r raddfa y cyflwynir geiriau, gan fod cyflwyno gair, a'i gofio hyd yn oed ond yn rhan fechan o'i ddysgu, a chan fod cyrsiau'n cael eu rhannu yn unedau o wahanol fathau a meintiau.

7.4 Cymorth ac arweiniad wrth ddysgu geirfa

7.4.1 Mae cyrsiau CBAC a'r OU yn darparu rhestrau geirfa, ond heb strategaeth amlwg, na chwaith ryw lawer o arwydd ynghylch sut y dylai dysgwyr eu trafod. Yn enwedig, nid yw'n amlwg a yw'r rhestrau'n seiliedig ar feini prawf amllder, ymdriniaeth a/neu ddefnyddioldeb megis y deunydd cyrsiau gorau mewn ieithoedd eraill. Yng nghwrs CBAC, nid yw'r rhestrau geirfa yn y penodau yn cynnwys holl eirfa a ddefnyddir yn y testunau cysylltiedig. (e.e. Canolradd, uned 19). Er bod rhesymau da dros amlygu geiriau penodol yn eirfa arbennig o bwysig i'w thargedu, nid yw'n amlwg sut y gall dysgwyr ddeall darn o destun sy'n cynnwys geiriau sydd wedi cael eu hepgor o'r rhestr eirfa - dengys ymchwil fod darllen a deall effeithiol yn gofyn deall 95-98% o'r eirfa. Mewn un uned ym mhob 5 mae deunyddiau CBAC yn darparu rhestr eirfa sy'n ddefnyddiol o fawr, rhai o benodau blaenorol, ond mae peth o'r eirfa yn newydd, sy'n golygu nad yw'r dysgwr wedi cael cyfle i'w gweld yn ei chyd-destun.

7.4.2 Mae'r 'Hitch-hiker's Guides' ar ddechrau rhai llyfrau cwrs yn tynnu sylw at y ffaith fod dysgu yn broses o gofio, anghofio, atgoffa a chofio (e.e. Mynediad CCGC: 7), sydd o ryw faint o gymorth i ddysgwyr a fyddai fel arall yn cael eyu drysu, o ystried nad yw'r cof bob tro yn dysgu geirfa mewn trefn sefydlog. Mae deunyddiau CCG, sy'n atodi rhai CBAC, yn cynnig rhestrau geirfa a chardiau fflach, er nad yw'n amlwg i ddysgwyr faint o'r eirfa y gellid ac y dylid ei dysgu ar gof. Mae'r OU yn darparu cyfarwyddyd cyffredinol ynghylch nodi geirfa (canllaw'r cwrs: 22) ond dim ar sut i'w dysgu. Ymddengys na chyfeirir at ddysgu ar gof o gwbl. Darperir rhestrau geirfa ar gyfer pob uned, gan gynnwys ailrestru geiriau o benodau blaenorol. Er bod hyn yn ddefnyddiol iawn i ddysgwyr, gellir dadlau bod osgoi dysgu'r eirfa yn rhy hawdd, ac yn awgrymu nad yw'n angenrheidiol gwneud hynny hyd yn oed.

7.4.3 Ni cheir unrhyw sôn am ddysgu ar gof fel cyngor i ddysgwyr yn neunydd gwerslyfrau CCCBM, a prin yw'r canllawiau i diwtoriaid, os ceir canllawiau o gwbl. Yn y canllawiau Canolradd, caiff tiwtoriaid eu hannog i gynnal sesiynau adolygu geirfa pum munud, er na roddir unrhyw arwydd o'r hyn a olygir wrth y rhain. Yn y canllawiau Uwch a Meistroli, caiff tiwtoriaid eu hannog i gynhyrchu cardiau fflach er mwyn cynorthwyo dysgwyr â geirfa, gydag ymarferion sy'n cynnwys dewis yr eitem eiriadurol gywir o restr o 6 a'i rhoi mewn brawddeg.

7.4.4 Mae cwrs CCD-OC yn arbennig o dda wrth gefnogi dysgu geirfa. Mae'r llyfr hwn yn cynnwys cryno ddisg o'r eirfa, nifer fawr o weithgareddau adolygu geirfa, a rhai canllawiau ar ddysgu geirfa, gan gynnwys canllaw 10 pwynt i gaffael geirfa, sy'n seiliedig ar ymchwil Paul Meara (tt.386-8).

7.4.5 Mae dull Llanllawen yn wahanol iawn, gan fod dysgwyr yn neilltuo cryn dipyn o amser i ddysgu geirfa ar gof yn ei chyd-destun brawddegol yn y straeon. Mae gweithgareddau sy'n dilyn hynny yn helpu'r dysgwyr i gydnabod ffurfiau'r geiriau unigol. Ni chaiff dysgwyr eu hannog cymaint i astudio'r eirfa atodol a ddarperir yn y penodau. Fel y nodir uchod, mae Dadawgrymeg yn cyflwyno nifer fawr o eiriau. Gellir casglu o'r dull hwn na cheir rhestrau geirfa wedi'u targedu'n arbennig na phrofion, a hyd yn oed wrth rag-addysgu cynnwys dosbarth, yn amlwg ni ellir rhoi sylw uniongyrchol i gymaint o eirfa. Yn y testun, mae rhywfaint o'r deunydd mewn print du, ond nid yw'n amlwg pa ddeunydd na pham.

7.4.6 Ceir rhestr eirfa lawn yng nghefn rhai llyfrau (e.e. CCCC; CCD-OC) ond nid ym mhob un. Mae Popeth Cymraeg Mynediad yn darparu rhestrau thematig (adloniant, adeiladau, cefn gwlad, ayb.) gan gynnwys berfau sy'n ymwneud â rhai pynciau, ond yn hepgor rhywfaint o eirfa sy'n ymddangos yn aml, megis *dod*, *siarad*, *bwyta*, ayb. Mae CCGC ac CCD-OC yn darparu rhestrau geirfa dwyffordd ac yn cynnwys llinynnau fformiwläig, ac mae rhestr CCD-OC yn cynnig gwybodaeth am ynganu (ar gyfer tua thraean yr eitemau), a ffurfiau gorchmynnol unigol a lluosog. Mae gan Sylfaenol CCCC (2010) eirfa Cymraeg-Saesneg sy'n rhoi bonau berfol os ydynt yn wahanol i'r berfenwau. Mae CCCC yn anghyffredin gan ei bod yn darparu ffurfiau lluosog hefyd. Yn gyffredinol, yr hyn sy'n cyfyngu'r deunydd yw'r diffyg sylw i ddatblygu dyfnder gwybodaeth – hynny yw, gwerthfawrogi ystyron llai amlwg a dosbarthiad geiriau.

8 Iaith fformiwläig

8.1 Cydnabyddir fwyfwy mai un agwedd bwysig ar eirfa yw llinynnau o luoseiriau idiomatig, a elwir hefyd yn iaith fformiwläig (Wray, 2002, 2008a & 2008b). Yr hyn a fydd yn arbennig o werthfawr i ddysgwyr CiO fydd ymadroddion bob dydd er mwyn rhyngweithio (cyfarch, ceisio, edifarhau, rhybuddio, ayb), a throeon ymadrodd. Fodd bynnag, bydd ymdriniaeth ehangach ag ymadroddion fformiwläig na'r rheiny sy'n gysylltiedig â sgysiau syml a thrafod yn unig yn helpu sicrhau bod dysgwyr yn gallu gwahaniaethu rhwng ffurfiau ac ymadroddion cyfansawdd sy'n ramadegol ac sy'n gwneud synnwyr ond sydd digwydd bod yn ymadroddion na fyddai siaradwr cynhenid yn eu dweud, a'r rheiny y byddai siaradwr cynhenid yn eu dweud. Er nad yw'n niweidiol i gyfathrebu prif ffrwd yn y tymor byr os nad yw iaith dysgwyr yn idiomatig, mae'n llwyddo i amlygu dysgwyr hyfedr iawn fel dysgwyr, a allai ddylanwadu ar y ffordd y cânt eu trin. Hefyd, mae cyflwyno ymadroddion nad ydynt yn idiomatig i ddysgwyr rhugl yn gallu cyfrannu at newidiadau yn yr iaith dros gyfnod o amser (Wray & Grace, 2007).

8.2 Yn nodweddiadol, mae cyrsiau CiO yn cyflwyno set o ymadroddion fformiwläig sy'n cefnogi rhyngweithio sylfaenol ar y cychwyn ac yn cyflwyno rhagor wedi hynny, i raddau mwy a llai, ac mae cyrsiau CCD-OC, CCGC a CBAC yn arbennig o dda yn eu targedu. Mae ymdrin ag ystod ehangach o ymadroddion idiomatig yn dibynnu'n fwy ar natur y testunau a ddefnyddir. Nod Llanllawen yw dal idiomatigrwydd a'i gyflwyno i'r dysgwyr drwy ddysgu ar gof. Mae Dadawgrymeg yn gwneud yr un fath. Ond mewn rhai cyrsiau eraill, gall diffyg testunau hir i'w darllen, yn enwedig ar y dechrau, gyfyngu ar y cyfleodd i ddysgwyr

ganolbwyntio ar is-set o frawddegau gramadegol sy'n 'swnio'n iawn' i glustiau siaradwyr cynhenid.

9 Y pedwar sgil: siarad, gwranddo, ysgrifennu a darllen

9.1 Mae ymchwil wedi rhoi cryn dipyn o ddyfnder a manylder i'n dealltwriaeth o'r hyn y mae meistroli siarad, gwranddo, darllen ac ysgrifennu yn ei olygu (er enghraifft, gweler yr erthyglau diweddaraf gan Grabe, 2004; McCarthy & O'Keefe, 2004; Silva & Brice, 2004; Vandergift, 2004). Er y gellid haeru bod pob agwedd ar wybodaeth yn faes penodol ynddo'i hun; mae athrawon yn gwybod bod meistroli'r pedwar sgil yn effeithiol yn golygu gallu cyfannu gwybodaeth yn rhwydd ar draws y ffiniau rhyngddynt. Cyfyngir gallu cynhyrchu dysgwr drwy siarad ac ysgrifennu'n naturiol gan yr hyn y mae ef neu hi yn ei wybod, a llenwir bylchau drwy ddyfalu, ymadroddi cwmplasog neu orymestyn yr hyn a wyddys. Ond, ni chyfyngir y cynnwys yn yr un modd drwy wrando a darllen. Deallir yn well effeithiolrwydd y gweithgareddau hyn drwy'r gallu i drafod yr hyn a wyddys ac adeiladu ar hynny yn *hytrach* na chan ddibynnu ar union natur gwybodaeth iaith dderbyn y dysgwyr.

9.2 Siarad

9.2.1 Er bod sawl agwedd yn perthyn i siarad, byddwn ond yn ystyried gweithgarwch cyfathrebol cyffredinol ac ynganu a rhuglder yma, er mwyn osgoi gorgyffwrdd ag agweddau eraill ar y drafodaeth (e.e. mewn perthynas â chywirdeb gramadegol, ac adalw geirfa'n effeithiol).

9.2.2. Cyfathrebu llafar: Un o nodweddion CiO yw blaenoriaethu siarad o'r cychwyn cyntaf, a chyflwynir amrywiaeth nad yw'n ffurfiol nac yn llenyddol. Yn Llanllawen eir i'r afael yn uniongyrchol â'r her o siarad cyn eich bod yn gwybod sut mae dweud rhyw lawer, gan gynnwys set o ymadroddion i'w defnyddio - "pan nad ydych yn gwybod beth i'w ddweud" (Llyfr 1: 3), "ffordd o osgoi ie a na" (Llyfr 1, t.6) ac "ymateb i bob achlysur" (Llyfr 1: 7-9). Tra bo pob cwrs a leolir yn y dosbarth yn ceisio annog ymatebion llafar, mae'n rhaid i'r OU fabwysiadu dull gwahanol, gan y gall cymaint o'r astudio gael ei wneud yn annibynnol. Darperir cyfleoedd ar gyfer defnyddio'r iaith mewn tiwtorialau ar-lein, ac mae rhywfaint o'r deunydd yn 'sgyrsiol' ei gynnwys. Serch hynny, yng nghyd-destun hunan-astudio, mae'n rhaid nad yw'n wirioneddol 'sgyrsiol'. Mae cwrs Cyn-fynediad i Rien ACEN yn ymarferol iawn ei bwrpas, er nad yw'n amlwg o'r deunyddiau eu hunain sut y mae dysgwyr yn eu defnyddio. Mae CBAC, o'r cwrs sylfaen ymlaen, yn cynnwys deialogau a ddarllenir yn gyntaf ac yna eu haddasu, ac o'r cwrs Canolradd ymlaen, ceir gweithgareddau megis siarad am bwnc am bum munud.

9.2.3 Ynganu: mae eglurder, integreiddio ac effeithlonrwydd i gyd yn rhesymau dros ddatblygu sgiliau ynganu. Mae pob un o'r gwerslyfrau CiO yr edrychir arnynt yn y prosiect hwn yn cynnwys rhywfaint o fewnbwn sylfaenol cychwynnol yn ymwneud ag ynganu. Fodd bynnag tueddir i ganolbwyntio ar y gyfatebiaeth rhwng graffem a ffonem (e.e. sut mae ynganu llythrennau a ysgrifennir fel <f>, <ll>, <rh>) sy'n annigonol ar ei ben ei hun ar gyfer y cywirdeb seiniol sydd ei angen i ynganu geiriau ac ymadroddion cyfain yn gywir fel siaradwr cynhenid. Nid yw cyrsiau gwranddo yn unig, megis SSIW, yn cynnig arweiniad ar ynganu, sy'n pwysleisio'r canfyddiad ymhlyg fod ynganu'n ymwneud yn sylfaenol â cysylltu'r ffurf ysgrifenedig yn gadarn â leferydd, yn *hytrach* na chreu cywirdeb yn y lleferydd. Yn ôl pob tebyg, byddai angen i gwrs gwranddo'n unig ddarparu arweiniad ar *sillafu* wrth gyflwyno'r ffurf ysgrifenedig.

9.2.4 Nid yw pob cwrs CiO yn parhau ag ymarfer ynganu rheolaidd yn benodol drwy gydol y cwrs. Mae'r OU yn gwneud hynny, ac mae'r ymdriniaeth yng nghwrs Meistroli CCGC yn arbennig o dda. Mae Mynediad Popeth Cymraeg yn darparu cryno ddisg sy'n cynnwys geiriau, ymadroddion a deialogau, ac mae testunau Llanllawen hefyd ar gryno ddisg. Mae cyrsiau Mynediad a Sylfaen CCD-OC yn cynnig modelau ynganu yn ogystal ag arweiniad ar bwyslais brawddegau ar gryno ddisg.

9.2.5 Er nad yw deunyddiau addysgu CiO yn gyffredinol yn cynnwys llawer am bwyntiau manylach ynganu, megis sut mae cyfuno seiniau i beri i'r siaradwr ymdebygu'n fwy i siaradwr cynhenid, neu gynhyrchu geiriau a brawddegau'n ddilys, nid yw hyn yn golygu nad yw tiwtoriaid yn datblygu ynganu cywir yn y dosbarth. Mae gwrando ac ailadrodd gweithgareddau, gan gynnwys drilio, yn rhoi'r cyfle i ddysgwyr roi sylw i'r ffordd y caiff y seiniau eu creu yn ffonetig mewn brawddeg yn ogystal ag i'r oslef hefyd. Weithiau, bydd tiwtoriaid yn derbyn cyngor defnyddiol. Mae canllawiau'r tiwtor ar gyfer Sylfaenol CCCC yn neilltuo 3 dudalen i ynganiad Ceredigion, gyda thrawsgrifiadau yn yr wyddor seingol a'r cyfarwyddyd ei fod yn bwysig "dysgu'r ynganiad sydd agosaf at yr hyn a ddefnyddir yn lleol" (t.7). Amlygir rhai geiriau o'r unedau yn rhai defnyddiol ar gyfer canolbwyntio ar y gwahaniaethau rhwng seiniau tebyg (t. 15). Mae canllawiau tiwtor CBAC ar gyfer *Cymraeg i'r Teulu* yn trafod ynganu traddodiadol o'i gymharu ag ynganu cyfoes yn enwedig o ran rheini sydd â phlant a fydd yn dysgu ynganu cyfoes yn yr ysgol. Rhoddir arweiniad i diwtoriaid CCD-OC wrth helpu dysgwyr i adnabod amrywiadau lleol o ran ynganu.

9.2.6 Mae ynganu cynhenid-gyffelyb cywir yn gofyn am fodel ardderchog, a chryno ddisgiau wedi'u recordio o flaen llaw fel modd o sicrhau ei ddarpariaeth. Gyda nifer gweddol fawr o diwtoriaid yn siaradwyr nad ydynt yn gynhenid, gallai acen nad yw'n gynhenid ddatblygu'n fath derbyniol o ynganu a addysgir yn gyfreithlon, fel y gwelir gyda Saesneg a addysgir yn lleol ar draws y byd. Yn bwysicach fyth, mae angen hyfforddiant mewn seingol a seinyddiaeth ar diwtoriaid, er mwyn cefnogi datblygiad ynganu dysgwyr yn llawn, a byddant yn elwa o arweiniad a syniadau yn y llawlyfrau i diwtoriaid.

9.2.7 Rhuglder: Yn llawer o'r llenyddiaeth addysgu ac ymchwil, caiff rhuglder ei gysyniadu fel nodwedd ddymunol mewn allbwn newydd, ond mae hyn yn cyfuno dau sgîl gwahanol:

- I. y gallu i gynhyrchu cyfres gyson o ymadroddion a brawddegau sy'n gwneud synnwyr ac sy'n gyfathrebol briodol, ar gyflymder rhesymol a heb ormod o oedi, hunangywiro, cam-gychwyn nac ailadrodd, ac felly'n golygu'r gallu i fynegi gosodiadau newydd – gallu sy'n gofyn bod â rhywfaint o rwyddineb wrth drin geiriau a gramadeg yr iaith (Macaro et al, 2010: 64). Mae Schmidt (1992) yn adolygu modelau o ffyrdd o ddatblygu rhuglder drwy gydodod iaith ddarn-wrth-ddarn a chyflwynir model manwl ohono gan Towell a Hawkins (1994); a
- II. y gallu i gynhyrchu llinynnau o luoseiriau sy'n lleferydd cysylltiedig yn rhwydd (Brown & Kondo-Brown, 2006a), boed hwy yn greadigaethau newydd ai peidio. Yn yr ystyr honno, mae cynhyrchu ymadroddion rhugl yn cynnwys amrywiaeth o nodweddion ffonolegol, gan gynnwys cymathu, byrhau, llithro, pwysleisio a goslefu (Brown, 1990). Nid yw'r nodweddion hynny 'yn ddim ond yn fater o ddiogi, dihidrwydd, diofalwch neu fratiath; fe ddigwyddant, yn hytrach, ar bob lefel o siarad, gan gynnwys y rhai mwyaf ffurfiol' (Brown a Kondo-Brown, 2006b: 5).

9.2.8 Gall addysgu iaith elwa o gadw'r nodweddion hyn ar wahân, fel bod modd ymarfer rhuglder yn dda cyn bod dysgwyr yn adalw'r eirfa a'r ramadeg angenrheidiol ar gyfer dweud rhywbeth newydd mewn modd rhugl. Yn wir, efallai ei bod yn uchelgeisiol disgwyl y bydd pob dysgwr yn cyflawni'r nodwedd gyntaf yn llawn, gan y ceir amrywiaeth sylweddol ymhlith siaradwyr cynhenid hyd yn oed o ran sut y caiff syniadau eu mynegi.

9.2.9 Yn SSIW ceir llawer o enghreifftiau o gefnogi rhuglder yn gynnar, sy'n mentro i barthau cynhyrchu newydd drwy annog ymatebion cyflym wrth ddefnyddio geirfa fechan i gyfieithu llinynnau 'newydd' ar lafar mewn patrwm strwythurol a reolir yn dynn. Yma, a hefyd yn Llanllawen a Dadawgrymeg, rhan o'r rhesymwaith yw bod gwerth posibl i ddatblygu rhuglder mewn rhai llinynnau o eiriau sy'n lled barod neu gwbl barod pan fo angen mynegi syniadau newydd, gan eu bod yn darparu fframwaith brawddegau ar gyfer cyd-destunau cyfathrebol go iawn.

9.2.10 Mae CBAC a phob cwrs dwys yn cynnwys llawer o waith pâ'r a ddylai annog datblygu rhuglder wrth gynhyrchu syniadau newydd. O ran cwrs yr OU mae'n anochel y caiff cyfleoedd i ymarfer rhuglder eu cyfaddawdu gan astudio yn y cartref, er bod grwpiau astudio lleol o gymorth yn hyn o beth. Mae cwrs CCD-OC yn cynnwys ymarfer rhuglder fel rhan o'r adolygu ar gyfer pob uned ac mae gan gwrs yr OU chwe thrac ar gyfer gwranddo ac ailadrodd brawddegau.

9.2.11 Yn fwy cyffredinol, bydd unrhyw gyrsiau sy'n annog ymarfer deialogau'n fynych yn cefnogi'r ail fath o ruglder a restrir, fel yn achos drilio. Yn yr un modd â'r math cyntaf, agwedd bwysig ar ddatblygu rhuglder mewn cyd-destunau cyfathrebol go iawn yw ymarfer gyda siaradwyr rhugl, mewn sgysiau sydd gyn ddilysed â phosibl. Er bod deunyddiau CiO yn annog dysgwyr i geisio cyfleoedd i ymarfer siarad â siaradwyr Cymraeg, prin yw'r arweiniad systematig a roddir ynghylch sut mae ymrwymo siaradwyr o'r fath mewn sgws, neu sut mae rheoli sgysiau'n rhagweithiol fel eu bod yn aros o fewn ffiniau gallu'r dysgwr (Wray & Fitzpatrick, 2010). Mae deunyddiau'r OU yn cynnig ffyrdd o weithio gyda myfyrwyr eraill (t.27) yn hytrach na gyda siaradwyr cynhenid. Mae Cyrsiau Mynediad, Uwch a Meistroli CCCBM i gyd yn cynnwys uned asesu Agored Cymru lle caiff siaradwyr cynhenid eu gwahodd i ateb cwestiynau dysgwyr.

9.2.12 Mae Llanllawen yn cynghori bod angen i ddysgwyr "ddefnyddio ymadroddion bob dydd cyn amled ag y bo modd" (Rhagair) os ydynt am rwystro siaradwyr cynhenid rhag newid i'r Saesneg. Mae CCD-OC'n fwy eglur yn ei arweiniad. Mae'n dweud:

Use it or lose it: Practise the Welsh you have learned. Take any opportunity you can to speak to people in Welsh – to your classmates and outside the classroom. Some of the tasks in the 'Defnyddio'ch Cymraeg' – 'Use your Welsh' boxes in the worksheets should give you a chance to do this. Have a go! Be willing to make mistakes. Being fluent in a language doesn't mean being perfect. First language speakers of any language make mistakes all the time ... Most of all, take responsibility for your learning. Learning anything requires the right effort. The more you put in, outside the class, the more you will get out of the course. Self-motivation is vital. If you think you can do it, you will (Cwrs Mynediad Dwys, 2009: 8).

9.2.13 Mae gan bob un o'r chwe Chanolfan CiO raglenni dysgu anffurfiol helaeth sy'n ceisio annog defnyddio'r Gymraeg y tu allan i'r dosbarth (gan gynnwys clybiau darllen, nosweithiau cymdeithasol, grwpiau cerdded, corau, scrabble, ayb.) er bod y rhan fwyaf yn

darparu cyfleoedd i ymarfer â dysgwyr eraill yn hytrach na gyda siaradwyr cynhenid. Mae gan Lanllawen ei glwb ei hun ar gyfer dysgu anffurfiol, gyda nosweithiau cymdeithasol sy'n denu siaradwyr cynhenid lle bo'n bosibl. Mae gan CCCBM gynllun mentora yn y gweithle sy'n paru dysgwyr â siaradwyr cynhenid.

10 Gwranddo

10.1 Mae sgiliau gwranddo yn cynnwys y gallu i adnabod geiriau a morffoleg mewn lleferydd parhaus, er mwyn datgodio'n gyflym ac felly cadw cyflymder y mewnbwn, ac er mwyn cysylltu'r hyn a glywir â'r cyd-destun y caiff ei ddweud ynddo, sydd felly'n gweithredoli pragmateg¹⁰. Mae'n rhaid i hyn oll ddigwydd yn y fan a'r lle heb fawr o gyfle i ailadrodd, oni bai bod y mewnbwn yn cael ei recordio. Felly, mae angen cymaint o gyfleoedd ag y bo modd ar ddysgwyr i weithio'n gadarnhaol gyda mewnbwn clywedol. Gellir cyflwyno strwythurau a ffwythiannau newydd mewn mewnbwn ystyrllon a dilys, a gall ystod o wahanol weithgareddau'n seiliedig ar fewnbwn clywedol hwyluso ymarfer gwranddo.

10.2 Fel testunau gwranddo, mae angen graddio testunau darllen, er mwyn osgoi rhagori ar wybodaeth gyfredol y dysgwyr. Hefyd megis yn achos darllen, bydd dysgwyr yn elwa o glywed deunydd sy'n is na'u lefel hyfedredd wrth geisio cyflymu eu datgodio. Gall cyrsiau fabwysiadu ymagwedd eclecticig, gan amrywio pwnc, arddull a hyd y darnau gwranddo. Mae dysgwyr sy'n oedolion yn mwynhau'r cyfle i bersonoli felly mae tasgau gwranddo'n arwain yn y modd mwyaf defnyddiol at gyfle am sgwrs agored yn hytrach na sgwrs wedi'i 'drilio', a chynnwys wedi'i deilwra. Wrth i hyfedredd ddatblygu, mae angen addysgu dysgwyr sut mae cael y gorau o'u perfformiad wrth wrando ar sgwrs, y radio, rhaglenni teledu, llyfrau sain, ayb.

10.3 Ymddengys gwaith gwranddo ym mhob un o'r cyrsiau CiO yr edrychwyd arnynt, ond mae'r dystiolaeth a geir o ddefnydd strategol ohono'n anghyson. Gan fod gwranddo yn cymryd llawer o amser, weithiau caiff gweithgareddau a leolir yn y dosbarth eu cwtogi dipyn (e.e. 20 munud ar gyfer gweithgaredd gwranddo a deall yn Canolradd CBAC). Fodd bynnag, peth digon cyffredin yw rhoi cryno ddisgiau i ddysgwyr, fel eu bod yn gallu gweithio ar weithgaredd gwranddo a deall yn y cartref, a hefyd, mewn nifer o gyrsiau, dilyn stori opera sebon a ysgrifennwyd yn arbennig. Darperir cymorth da ar gyfer sgiliau gwranddo yng nghwrs CCD-OC, sy'n defnyddio gwahanol weithgareddau i helpu dysgwyr i wrando am wahanol bethau, yn cynnig cyngor ar gyfer gwranddo, a phroffion gwranddo yn un uned ym mhob 6. Mae CCGC hefyd yn defnyddio gweithgareddau gwranddo graddedig ar gyfer ei opera sebon ac mae CCCBM yn defnyddio caneuon i ddangos patrymau a dargedir. Yng nghwrs Mynediad CBAC mae cryno ddisgiau'n darparu tasgau gwranddo o uned 5 ymlaen. Mae tasgau cynnar yn ymwneud â chanfod a chylchu geiriau, ond erbyn Canolradd, mae'r tasgau'n fwy tebyg i brofiad deall a geir yn arholiad CBAC. Mae rhywfaint o'r deunydd yn ddilys, e.e. clipiau o S4C, ar gyflymder sgwrsio arferol, gyda sŵn cefndirol, cam-gychwyn, ayb.

11 Ysgrifennu

11.1 Mae blaenoriaethau arbennig addysgu'r Saesneg yn fyd-eang wedi sbarduno cryn dipyn o sylw ymchwil ym maes datblygu sgiliau ysgrifenedig I2. Mae meistroli Saesneg ysgrifenedig yn agor y drws i addysg, cyhoeddi a chyfathrebu electronig byd-eang. Gall

¹⁰ Pragmateg yw cymhwyso cyd-destun a gwybodaeth am y byd er mwyn dehongli testun, sydd felly'n golygu deall goblygiadau, hygredd, ayb. yr hyn a ddywedir.

ieithoedd fel y Gymraeg elwa o'r prif agweddau ar yr ymchwil hwn, er gellir dadlau bod ysgrifennu'n llai pwysig i ddysgwyr CiO yn gyffredinol, y tu allan i'r gweithle. Nid yw'r prosiect hwn yn ymestyn yn ddigon pell i ddarpariaeth sgiliau uwch sy'n edrych ar y darlun cyflawn o ran sut y caiff ysgrifennu ei ddatblygu yn CiO. Fodd bynnag, gellir gwneud rhai sylwadau ynghylch y rôl a roddir i ysgrifennu yng nghymau cynharach dysgu.

11.2 Ysgrifennu yw'r modd safonol y mae pobl lythrennog yn cefnogi eu cof mewn sefyllfaoedd dysgu. Felly, mae'n eithaf arwyddocaol nad yw dysgwyr yn cael eu hannog i ysgrifennu ar adegau penodol (e.e. yn ystod sesiynau drilio) mewn dosbarthiadau a ddylanwedir yn gryf gan draddodiad yr Wlpan¹¹. Dros amser, mae nifer o gyrsiau Wlpan wedi llacio'r safbwynt hwn. Mae ysgrifennu yn fodd o gofnodi'r mewnbwn a hefyd yr allbwn perfformio. Ymddengys ei fod yn arfer safonol yng nghysiau CiO prif ffrwd i ddysgwyr wneud ymarferion ysgrifenedig fel gwaith cartref.

11.3 Nid yw datblygu sgiliau ysgrifenedig er ei fwyn ei hun, e.e. traethodau, ysgrifennu llythyrau, ayb. yn un o brif nodweddion cyrsiau CiO hyd nes eu bod yn canolbwyntio ar baratoi ar gyfer arholiadau. Felly, mae hyd yn oed deunyddiau CBAC yn cyfyngu tasgau ysgrifenedig i lenwi'r bylchau yn y cyfnod Mynediad, ac yn y Sylfaen gofynnir am ddarnau byrion yn unig. Mae ysgrifennu'n weithgaredd sy'n cymryd llawer o amser yn y dosbarth ac sy'n unig i'w wneud. Mae hefyd yn golygu bod y dysgwyr yn cyflawni'r weithgaredd ar eu pennau eu hun ac felly mae rhai cyrsiau'n argymhell datblygu sgiliau yn y cartref. Er enghraifft, caiff dysgwyr ar gwrs Sylfaen CCD-OC eu gwahodd i gadw dyddiadur. Mae cyrsiau CCGC o lefel Pellach ymlaen yn cynnwys y prif dasgau ysgrifennu yn yr aseiniadau gwaith cartref.

12 Darllen

12.1 Mae angen gwahaniaethu rhwng tair agwedd ar ddarllen. Gall y gair ysgrifenedig fod yn un neu'n bob un o'r canlynol:

- I. cyfrwng dysgu (e.e. enghreifftiau o eirfa a gramadeg a gyflwynir yn ysgrifenedig, yn hytrach nag ar lafar - ffocws ar ffurf yr eitem)
- II. ffynhonnell o enghreifftio ac ymarfer (e.e. mae darllen darn yn dangos defnydd o eirfa a strwythur a dargedir - mae'r ffocws ar ystyr y testun, ond y nod yw dysgu'r iaith)
- III. ffynhonnell ddysgu ohoni'i hun (e.e. erthygl mewn cylchgrawn a fydd yn cyflwyno i'r dysgwr eirfa newydd a ffurfiau gramadegol newydd o bosibl fel sgil-gynnyrch y darllen - gan ei fod yn darparu gwybodaeth newydd am y pwnc, mae'r ffocws ar gynnwys y testun, byddddysgu iaith ond yn digwydd yn achlysurol, fel sy'n digwydd wrth ddarllen yn 11 yr unigolyn).

12.2 Mae'r categori cyntaf yn holl gyffredin yn CiO, heblaw am yn ystod yr ymarferion drilio cychwynnol ac yng nghwrs Say Something in Welsh sydd ond yn glywedol (er bod modd lawrlwytho sgriptiau o'r wefan¹²). Ymddengys ei fod yn dybiaeth sylfaenol fod dysgwyr CiO yn llythrennog - rhywbeth na ellir ei gymryd yn ganiataol mewn nifer o gyd-destunau EFSL

¹¹ Mae'n bosibl fod y Gymraeg fod wedi etifeddi o'r Uplau Hebraeg rywfaint o'r gofal wrth gyflwyno sgiliau llythrennedd ar sail dwy ffaith am yr Hebraeg: Mae gwyddor wahanol ganddi, ac nid yw'n cynrychioli'r llafariad yn ysgrifenedig, sy'n gwneud llythrennedd yn rhywfaint o her i ddechreuwr.

¹² <http://www.saysomethinginwelsh.com/home/>

ac MSFL. Ceir llawer o enghreifftiau o'r ail gategori yn neunyddiau CiO. Yn wir, yn y lefelau y tu hwnt i lefel ddechreuwr bydd yn fwyfwy anodd gwahaniaethu rhwng darnau darllen hir at y diben hwn a'r rheiny yn y trydydd categori, wrth allu cynnwys ystod ehangach fyth o eiriau a strwythurau mewn darnau o destun a ysgrifennir at ddiben penodol. Fodd bynnag, prin yw'r ddarpariaeth benodol o ddarllen categori tri tan lefelau Uwch a Meistroli.

12.3 Mae'n fuddiol iawn i ddysgwyr gael y cyfle i ddarllen deunyddiau sydd ar ei lefel hyfodredd cyfredol neu sydd ychydig yn is na hynny, er mwyn awtomeiddio eu gallu i ddeall geirfa a strwythurau a'u dwyn i gof yn gyflymach ac yn fwy rhugl (Elley & Mangubhai, 1981a & b). Er y dengys ymchwil nad yw darllen ar ei ben ei hun yn ffordd effeithiol o ehangu geirfa, mae darllen yn eang yn datblygu cyfoeth o ran cysyniadau a dyfnder o ran geirfa (hynny yw, gwerthfawrogiad mwy soffistigedig o ystod gair, arlliw ei ystyr, a sut y caiff ei ddefnyddio) wrth i ddysgwyr daro ar eiriau ac ymdroddion mewn gwahanol gyddestunau. Gweler See Day a Bamford (1998) am adolygiad o'r dystiolaeth ymchwil.

12.4 Ymysg y deunyddiau i ddechreuwr yr edrychwyd arnynt, nid yw'r un ohonynt yn dangos defnydd uniongyrchol o ddarllen helaeth, er ei fod yn bosibl i sefydlu'r arfer hwn yn gynnar, a hynny gyda gofal. Mae deunydd darllen yn tueddu i fod yn ddarnau byr o destun sydd ynghlwm â gweithgaredd darllen a deall - mae'r rhain yn sicr yn fuddiol, ond nid ydynt yn cyflawni'r un swyddogaeth â darllen ehangach. Yn naturiol, mae cyrsiau uwch yn cynnwys darllen mwy dilys, megis erthyglau o'r papur a rhannau o nofelau a geir yn y cyrsiau Meistroli (e.e. CCGC) ond yn gyffredinol, gellid gwneud mwy i'w hyrwyddo.

13 Technoleg a chyflwyniad

13.1 Mae technoleg fodern yn gweddnewid y cyfleoedd i gyflwyno deunyddiau dysgu iaith a disgwyliadau dysgwyr yn gyfan gwbl. Mae angen datblygu'r ystod o gyfryngau a ddefnyddir a safon y cyflwyniad o fewn yr ystod honno er mwyn cyrraedd union safonau'r deunyddiau mwy masnachol y mae dysgwyr yn eu defnyddio i astudio a'r rhai yn eu bywyd dydd-i-ddydd ehangach.

13.2 Cyfleoedd amlgyfrwng a ddefnyddir ar hyn o bryd: Ar hyn o bryd, gallai dysgwr CiO ddefnyddio cymorth technolegol yn y ffyrdd canlynol:

- I. Cryno ddisgiau, fideos neu DVDs sy'n cynnwys deunyddiau cymorth dysgu (e.e. Popeth Cymraeg Mynediad; yr OU; CBAC), ymarferion drilio (e.e. cyrsiau dysgu cyfunol CCCBM), deunydd ar gyfer dysgu ar gof (Llanllawen), ayb.
- II. Asesiad electronig o'u lefel gyfredol. Er enghraifft, mae gwefan *How's your Welsh?* y BBC¹³ yn pennu lefel ar sail yr atebion a roddir i set o gwestiynau amlddewis, sy'n terfynu'r prawf pan gaiff cwestiwn ei ateb yn anghywir.
- III. Ymarfer neu weithgareddau dysgu cymharol syml sydd wedi eu rhag-raglenni ar gyfrifiadur, lle bo dysgwr yn rhoi ateb ac yn ei gymharu â'r ateb cywir a roddwyd o flaen llaw gan y rhaglen (e.e. unedau adolygu cwrs cyfunol CCCBM; BBC *Welsh at Home*¹⁴).
- IV. Ymarferion rhyngweithiol, lle bo dysgwyr yn derbyn adborth penodol ar eu hymatebion eu hunain sy'n wybodaeth wedi'i rhag-raglenni fel arfer, megis sgorau'n

¹³ http://www.bbc.co.uk/wales/learnwelsh/level_test/

¹⁴ <http://www.bbc.co.uk/wales/welshathome/>

seiliedig ar ddewis cywir neu anghywir mewn profion amlddewis, neu atebion a dderbynnir yn erbyn atebion a wrthodir mewn posau croesair (e.e. dysgu cyfunol CCCBM).

- V. Deunyddiau dysgu ar y we i'w lawrlwytho (e.e. gwersi clywedol SSIW¹⁵).
- VI. Rhannu adnoddau ac arddangos gwaith dysgwyr ar y we (e.e. gwefan¹⁶).
- VII. Teleddosbarthiadau a rhyngweithio ar Skype â dysgwyr eraill a/neu diwtoriaid (e.e. yr OU) ar union yr un pryd.
- VIII. *Apps*, blogiau, podlediadau, labordai iaith electronig, cardiau fflach, dysgu-symudol, rhyngwynebau *moodle* a *blackboard*, *Bluetooth*, *Facebook* a *Twitter*- pob un yn cael ei ddefnyddio mewn canolfannau amrywiol ledled Cymru. Mae *app* y Cwrs Mynediad hefyd ar gael drwy *iTunes*¹⁷.

13.3 Dysgu cyfunol

13.3.1 Mae dysgu cyfunol yn ffordd o addysgu sy'n cyfuno astudio wyneb yn wyneb ag adnoddau electronig ar y we. Fe'i datblygwyd gan CCCBM ac mae'n ymdrin â Mynediad/Sylfaen a Chanolradd ar hyn o bryd. Mae'r dull cyfunol hwn yn trosglwyddo rhywfaint o'r addysgu cynradd i'r cyfrwng electronig, gyda rhywfaint o'r mewnbwn cynradd drwy fideos 30 munud. Fel arbrawf, mae dysgwyr ar lefel sylfaen a leolir yn y dosbarth wedi cael mynediad at y deunydd cyfunol, er mwyn eu helpu i gyflawni'r hyn a gollwyd ar ôl methu dosbarthiadau.

13.3.2 Yn y mewnbwn drilio, mae tiwtor yn modelu'r iaith, ac yna'n gofyn i aelod o'r dosbarth (a glywir ond na welir yn y fideo) i ailadrodd ac yna'n gofyn i'r dysgwr ailadrodd ar y diwedd. Caiff pob eitem newydd ei hailadrodd bum gwaith gan ddefnyddio darluniau i awgrymu'r frawddeg. Caiff dysgwyr eu cyfarwyddo (ffeil sain 'Cyflwyniad', Uned 1, Mynediad/Sylfaen) i ddefnyddio'r wers fideo yn gyntaf, fel bod patrymau iaith newydd yn cael eu cyflwyno cyn unrhyw weithgaredd arall. Mae'r cwrs Canolradd (mwy newydd) yn integreiddio gwersi fideo â gwybodaeth ysgrifenedig ac esboniadau clywedol.

13.3.3 Mae taflenni gwaith ar gyfer pob uned yn darparu enghreifftiau o'r iaith a gyflwynir yn y fideos, rhestrau geirfa, ymarferion a rhestrau gwirio o'r canlyniadau dysgu. Yn y cwrs Mynediad/Sylfaen mae'r taflenni gwaith hyn yn wahanol i ddeunyddiau'r gwerslyfrau a ddefnyddir yn y dosbarth. Serch hynny, mae'r rhai ar gyfer y cwrs Canolradd ond yn gopïau electronig o'r deunyddiau cwrs printiedig.

13.3.4 Darperir ffeiliau sain, lle caiff geirfa ac ymadroddion yr uned, ynghyd â brawddegau enghreifftiol, eu darllen yn uchel er mwyn i ddysgwyr gael gwrando arnynt a'u hailadrodd. Ceir Bwrdd Llais hefyd, lle gall dysgwyr uwchlwytho recordiadau o'u hunain, a derbyn ymatebion sain/testun gan diwtoriaid a chyd-fyfyrwyr. Mae gweithgareddau Bwrdd Llais yn cynnwys recordio atebion i gwestiynau (Uned 6, Mynediad/Sylfaen).

13.3.5 Ar lefel Mynediad/Sylfaen caiff ffeil sain o opera sebon ei chynnwys ym mhob uned, ynghyd â thrawsysgrifiadau, er mwyn hwyluso ymarfer ychwanegol (nad yw'n orfodol). Darperir croeseiriau, cwisiau, profion a chwestiynau ymarfer ar lefelau Mynediad/Sylfaen a Canolradd. Yn yr achosion hyn, yr adborth yw'r ateb cywir.

¹⁵ <http://www.saysomethingin.com/welsh/viewtopic.php?f=17&t=279>

¹⁶ <http://www.clwbllanllawen.org.uk/Learners%20Resources.htm>

¹⁷ <http://itunes.apple.com/gb/app/cwrs-mynediad-welsh-for-beginners/id395148889?mt=8>

13.3.6 Mae darparwr arall yn CCCBM, Coleg Glan Hafren, wedi datblygu cyrsiau dysgu cyfunol ar bob lefel yn ddiweddar. Mae'r gydran ar-lein yn cyfateb i 25% o'r cwrs ac yn cynnwys 30 uned o'r adnoddau ar-lein ar bob lefel, gan gynnwys gweithgareddau ysgrifennu, darllen, a gwrando, a gynlluniwyd i atodi deunyddiau CBAC.

13.4 Cyfleoedd newydd

13.4.1 Gan fod datblygu technolegol, a'r ffasiynau sy'n cyd-fynd ag ef, yn symud mor gyflym, byddai'n anymarferol disgwyl i ddarpariaeth prif ffrwd CiO fod yn gwbl gyfoes. Ymddengys y ceir unigolion yn y gymuned addysgu CiO sy'n gallu ymateb yn gyflym i gyfleoedd newydd, ac yn y dyfodol efallai gellid dod o hyd i ffyrdd iddynt rannu eu datblygiadau â grwpiau eraill o ddysgwyr ac athrawon. Mae'r Gweithgor Cenedlaethol ar ddysgu anffurfiol ar gyfer y Gymraeg eisoes yn mynd i'r afael ag agweddau ar ddarpariaeth ychwanegol drwy dechnoleg, a gellid diweddarau safleoedd adnoddau cyfredol.¹⁸ Trwy'r modd hwn neu fodd arall, gallai darpariaeth CiO yn y dyfodol gynnwys:

- I. Ychwanegu at ddarpariaeth darlledu ffilm a theledu ag isdeitlau Cymraeg gan S4C/Acen, fel cymorth ar gyfer datblygu sgiliau darllen a gwrando (Vanderplank, 1990; Williams & Thorne, 2000).
- II. Defnydd ehangach o bodlediadau sy'n darparu cynnwys gwrando wedi'i ddiweddarau (yn yr un modd â sesiynau ymarfer wythnosol SSIW) (Vanderplank, 2010).
- III. Defnydd ehangach o ddysgu symudol, *apps* a dysgu drwy safleoedd rhwydweithio cymdeithasol.
- IV. Gweithgareddau ymarfer ar-lein mwy soffistigedig sy'n rhoi adborth/cywiriadau ar unwaith, gan gynnwys meddalwedd ar y we ar gyfer ymarfer ynganu sy'n defnyddio meddalwedd adnabod sain/gair - cymharu'r safle cymorth ar gyfer y Saesneg a ddatblygwyd gan Heinle.¹⁹

13.4.2 Mae'n anochel y bydd datblygiadau technolegol yng nghyflwyniad deunyddiau CiO yn cael eu cyfyngu gan faterion ariannol ac ymarferol wrth iddynt gael eu cynhyrchu. Hefyd, mae angen rhoi'r sylw i'r cyfyngiadau o ran mynediad o du'r dysgwr - gan nad oes gan bawb fand eang, signal ffôn symudol na'r sgiliau sydd eu hangen i ddefnyddio dyfeisiau electronig a meddalwedd. Hefyd, cafodd Vanderplank (2010) fod athrawon MSFL yn gyffredinol yn llai parod i ddefnyddio unrhyw beth ar wahân i'r dechnoleg fwyaf sylfaenol a bod llawer o'r cyfarpar soffistigedig ar gyfer addysgu'n cael ei danddefnyddio. Er nad oes llawer o amheuaeth y bydd disgwyliadau cymorth dysgu amlgyfrwng ond yn tyfu, mae angen hyfforddi tiwtoriaid i'w ddefnyddio'n effeithiol.

13.4.3 Nid oes gan dechnoleg yr holl atebion. Bydd llawer o bobl yn parhau i ddadlau na all unrhyw beth gymryd lle mynychu dosbarth go iawn yn y fan a'r lle, a bod llyfrau yn parhau i fod yn 'dechnoleg' bwysig a chost-effeithiol er mwyn astudio. Fodd bynnag, ceir cyfleoedd i wneud CiO yn ddeniadol i ddysgwyr y dyfodol sy'n gyfarwydd â dyfeisiau electronig a deunydd amlgyfrwng. Dengys fod codi llwyth gwybyddol dysgu, amrywio natur y mewnbwn a darparu gwybodaeth weledol a chlywedol oll wedi helpu'r rhan fwyaf o bobl i ddysgu, a dylai amrywiaeth o'r fath helpu cymhwyso dysgwyr â gwahanol arddulliau gwybyddol.

¹⁸ E.e. <http://cymraegioedolion.org/resources/?lang=en>

¹⁹ http://elt.heinle.com/namerica/en_us/technology/OnlineSpeakingLabs1.htm

13.5 Cyflwyniad deunyddiau

13.5.1 O ran deunyddiau print a'u diwyg, mae'r safonau a osodir gan gynnyrch EFSL ac MFSL ar draws y byd yn uchel, sy'n adlewyrchu buddsoddiad y cyhoeddwywyr mwyaf mewn marchnadoedd lle ceir enillion gwerthiant sylweddol. O'u cymharu â deunyddiau CiO yn gyffredinol mae graffeg, cynllun, mynegeion, atodiadau, tablau cyfeirio, ayb yn siomedig. Y rhai mwyaf gweledol ddeniadol yw llyfrau CBAC a'r OU, sy'n adlewyrchu'r marchnadoedd mwyaf a'r buddsoddi mwyaf sylweddol wrth gomisiynu a chynhyrchu. Fodd bynnag, ymddengys fod rhai o'r cyrsiau â llai o adnoddau yn ceisio sicrhau bod deunyddiau'n ddeniadol ac yn hawdd eu defnyddio (e.e. llyfrau lliwgar Llanllawen a chysiau Mynediad, Sylfaen a Chanolradd CCCBM). Mewn rhai eraill, mae adnoddau prin wedi rhwystro'r defnydd o sgiliau arbenigol wrth gyflwyno testun a delweddau, ac maent yn dibynnu ar destun a lluniau du a gwyn isel eu safon.

13.5.2 Gellid honni fod nifer o anfanteision hyd yn oed o ddefnyddio'r deunyddiau mwyaf deniadol:

- I. Gall fod yn anodd ysgrifennu ar dudalennau sgleiniog.
- II. Nid yw tudalennau gorlawn yn gadael unrhyw le ar gyfer nodiadau (e.e. CBAC).
- III. Erbyn hyn, mae delweddau sydd ar gael yn rhwydd, megis clipart (a ddefnyddir yn helaeth yn neunyddiau CCCBM, CCCC, Llanllawen a Popeth Cymraeg, er enghraifft) yn rhy adnabyddus i fod yn nodwedd dylunio a fyddai'n denu'r llygad fel yr oeddent ar un adeg.
- IV. Mae delweddau o bobl enwog yn dyddio'r deunyddiau'n gyflym (e.e. CBAC).
- V. Ar y cyfan, ymddengys fod deunyddiau i ddysgwyr sy'n oedolion yn dueddol o bylu'r ffin rhwng testun i ddechreuwywyr a thestun i blant, gan ddefnyddio ffontiau, diwyg a lluniau sy'n debyg iawn i ddeunyddiau ysgol gynradd.
- VI. Gellir dadlau fod angen i luniau haeddu eu lle, drwy gyfrannu at y dysgu, yn hytrach na rhannu'r dudalen yn unig (e.e. mae CCD-OC yn defnyddio lluniau yn arbennig o strategol, CCCC Sylfaenol efallai'n llai felly).

3.7 Addysgu'r iaith Gymraeg

13.6.1 Yma yn fyr, ystyrir saith mater sy'n trafod heriau a chyfleoedd sy'n arbennig o berthnasol i'r Gymraeg:

- I. Dechreuwywyr ffug - Mae dosbarthiadau CiO i ddechreuwywyr yn denu dau fath o ddysgwr - gwir ddechreuwywyr, a addysgwyd fel arfer y tu allan i Gymru ac felly sydd heb unrhyw brofiad dysgu blaenorol o'r Gymraeg; a 'dechreuwywyr ffug' a addysgwyd fel arfer yng Nghymru ac sydd wedi cael rhywfaint o wybodaeth o'r Gymraeg drwy addysg neu'r gymuned, boed yn ddiweddar neu flynyddoedd yn ôl. Cymhlethir y sefyllfa ymhellach gan fod rhai dechreuwywyr nad ydynt wedi astudio'r Gymraeg yn flaenorol wedi byw yng Nghymru'n ddigon hir i wybod sut mae ynganu geiriau, a bod yn gyfarwydd ag enwau lleoedd ac enwau personol, sy'n rhwystr arall sylweddol yn y cyfnod cynnar i fewnfudwyr diweddar i Gymru. Yn olaf, gall yr ymgais i ddenu dysgwyr newydd drwy gyrsiau blasu olygu fod y cwrs i ddechreuwr pur yn ailadrodd mewnbyn y maent ond newydd ei gael. Nid yw'r gwahaniaethau hyn rhwng dysgwyr yn hawdd eu rheoli, ond dylid rhoi sylw i'r tensiynau posibl mewn dosbarth (sy'n amlwg ar ôl ychydig oriau'n unig) wrth gael dysgwyr a oedd yn disgwyl y byddant o'r un safon ond sydd o wahanol safonau mewn gwirionedd.

- II. Cymhwyso gallu blaenorol - Un o'r rhesymau pam y mae dysgwyr blaenorol yn ymuno â dosbarthiadau i ddechreuwyd yw eu bod yn diystyru eu gwybodaeth bresennol, neu'n teimlo eu bod am gael sylfaen newydd, lawn o'r dechrau un. Gellir helpu dechreuwyd ffug i gydnabod graddau a gwerth eu gwybodaeth bresennol, a naill ai eu haddysgu ar wahân, neu - efallai'n fwy ymarferol - eu helpu i ddatblygu strategaethau i ymdrin â'u gwybodaeth, fel nad ydynt yn tanseilio hyder dechreuwyd pur. Ceir grŵp arall o ddysgwyr blaenorol, a all fod yn anodd eu cynnwys o fewn CiO - rheiny sy'n gadael yr ysgol a ddysgodd gryn dipyn o Gymraeg, ac sy'n dymuno parhau i ddysgu, ond sy'n ystyried nad yw amrywiaeth ac ystod CiO yn gweddu i'w gwybodaeth bresennol. Croesewir cyrsiau penodedig er mwyn mynd i'r afael â'u hanghenion a'u diddordebau, a byddai hyn yn eu helpu i bontio'r newid i ddosbarthiadau CiO prif ffrwd (yn enwedig o ran amrywiaeth yr iaith).
- III. Pellter iaith - Nid yw deunyddiau presennol CiO yn rhoi llawer o sylw i'r pellter ieithyddol rhwng y Gymraeg a'r Saesneg a'i oblygiadau o ran sut y mae dysgwyr yn ymateb i'r iaith. Yn wahanol i ieithoedd eraill y gallai dysgwyr fod wedi eu hastudio yn y gorffennol (e.e. Ffrangeg, Almaeneg a Sbaeneg) prin yw'r geiriau cytras a gynigir gan y Gymraeg, a gall geiriau Cymraeg ar dudalen fod yn anodd iawn eu hadnabod a'u datgodio. Er mwyn gwneud yn iawn am aneffeithiolrwydd strategaethau sy'n gweithio ar gyfer ieithoedd sydd â chysylltiad agosach (megis dyfalu ar sail tebygrwydd i air Saesneg), gallai deunyddiau helpu dysgwyr i gwestiynu geiriau ar y dudalen o ran eu strwythur morffolegol, fel bod gwybodaeth o'r Gymraeg bresennol yn cael ei defnyddio i gefnogi dysgu newydd - gweler Jones (1994) am adnodd ardderchog. Yn y cyfamser, gall fod yn ddefnyddiol cymharu'r Gymraeg a'r Saesneg os ceir tebygrwydd mawr, yn enwedig oherwydd benthyca, e.e. gwerthu allan (*sell out*); lan i ti (*up to you*).
- IV. Pa amrywiaeth? - Mae'r drafodaeth ynghylch amrywiaeth neu amrywiaethau ar y Gymraeg y dylid eu haddysgu i oedolion yn parhau i fod yn un anodd ei ateb. Ar unrhyw gwrs mae angen penderfynu pa amrywiaeth leol a chywair (llenyddol, sgysiol, ayb) i'w targedu. Mae Tabl 1 yn rhestru'r amrywiaethau targed y mae gwahanol gyrsiau presennol (neu'r ymddengys eu bod) yn anelu atynt, a sut y cânt eu cynrychioli yn y deunyddiau. Mae'r graddau y mae pob cwrs yn adlewyrchu ei amrywiaeth leol yn arwydd o'r angen cydnabyddedig am ddarpariaeth ieithyddol leol.
- V. Addysgu dwys - Dros y blynyddoedd, mae'r o'r hyn sy'n 'ddwys' ym maes CiO wedi newid. Erbyn hyn, prin yw'r addysgu llawn amser a/neu breswyl sydd ar gael y tu hwnt i benwythnos a chysiau haf byrion (er bod Caerdydd yn cynnig cwrs haf llawn amser am ddau fis). O blith cyrsiau a elwir fel arfer yn 'ddwys' ceir rhai erbyn hyn sy'n gyfystyr â 3 neu 4 awr, o'u cymharu â chysiau nad ydynt yn ddwys sy'n ddwy awr bob wythnos ar y mwyaf. Mae'n bosibl y gwnelo'r mater yn fwy â pha mor addas yw'r term 'dwys' na'r mater ei hun. Yng nghyd-destun rhyngwladol addysgu iaith, mae addysgu 'dwys' yn golygu mwy o oriau cyswllt, a chydabyddir dau faen brawf posibl: nifer yr oriau bob wythnos ac amllder y dosbarthiadau, gydag ymchwil yn dangos mai'r un olaf sydd bwysicaf.
- VI. Argaeledd cyrsiau - Er mwyn cydnabod gwahaniaethau rhwng dysgwyr o ran sut yr hoffent astudio, yn ddelfrydol byddai dysgwyr yn cael mynediad at yr holl fathau o ddarpariaeth a ddisgrifir yn yr adroddiad hwn, a'r dewis o ran pa gyrsiau i'w dilyn.

Yn ymarferol, nid yw hyn fel arfer yn bosibl, ac yn aml gorfodir dysgwyr i dderbyn pa fath bynnag o gwrs a gynigir yn eu hardal ar adeg cyfleus. Ar hyn o bryd, mae dysgu cyfunol ond ar gael i nifer fechan o ddysgwyr.

- VII. Cyfleoedd i ryngweithio â siaradwyr cynhenid - Yn aml, mae anawsterau y bydd dysgwyr hwyrach yn cael wrth geisio defnyddio'u Cymraeg â siaradwyr brodorol yn fater o bryder ac edifarhau. Hwyrach bydd dysgwyr yn teimlo eu bod mynd i'r gors, wrth iddynt roi'r sylw i sut i ymgymryd â sgysiau yn y Gymraeg nad ydynt byth yn cael y cyfle i'w profi heb newid i'r Saesneg. Mae'r agweddau cymdeithasol ar ddefnyddio iaith yn gymhleth a byddai'n amhriodol ystyried ymateb siaradwyr cynhenid yn fwriadol i fod yn amharod eu cymwynas â dysgwyr yn unswydd. Mae Newcombe (2009: 62) yn nodi y bydd siaradwyr cynhenid hefyd weithiau yn ei chael yn anodd darbwyllo dieithriaid i siarad Cymraeg â nhw, sy'n agwymru nad yw llawer o siaradwyr Cymraeg yn gyfarwydd â siarad ag *unrhyw* ddieithriaid yn Gymraeg. Fodd bynnag, yn amlwg ceir rhesymau dros annog siaradwyr cynhenid i ddatblygu hyder a diddordeb wrth ddod i gysylltiad â dysgwyr, ac mae Newcombe yn cynnig nifer o argymhellion defnyddiol i'r perwyl hwn. Mae rhaglenni dysgu anffurfiol, a gynigir gan bob Canolfan eisoes, yn chwarae rôl wrth greu cyfleoedd i siaradwyr cynhenid a dysgwyr ddod i gysylltiad â'i gilydd.

14 Casgliadau

14.1 Pwrpas yr adran hon o'r adroddiad hwn oedd gwerthuso i ba raddau y mae'r deunyddiau cyfredol ym maes CiO yn gyson â'r ymchwil ddiweddaraf ar y ffyrdd gorau o addysgu ieithoedd i oedolion. Y canfyddiad cyffredinol yw bod y deunyddiau'n adlewyrchu ystod o ffasiynau'r gorffennol a'r presennol o ran methodoleg dysgu. Nid yw'r un ohonynt mewn perygl o fod yn anghynhyrchiol na'n wrthgynhyrchiol, ond mae rhai sy'n debygol o elwa o'u hadolygu yng ngoleuni ymchwil newydd. Yn benodol:

- I. Dysgu a gefnogir gan dasgau - Ceir rhagor o gyfleoedd ar gyfer dysgu a gefnogir gan 'dasgau' yng nghyswrtiau CiO nag a ddefnyddir ar hyn o bryd. Yn aml, mae gan weithgareddau dysgu yn CiO ffocws dysgu iaith uniongyrchol, lle byddai'r ffocws cyfathrebol anieithyddol a geir gan 'dasgau' yn cynnig profiad dysgu ychwanegol ac ansoddol wahanol.
- II. Sylw i wahaniaethau rhwng unigolion ac arddulliau dysgu - Mae'r gwahaniaethau rhwng unigolion yn rhy niferus, cynnil a chyfnewidiol i gael eu cymhwyso gan fformiwla, boed yn y dosbarth neu mewn deunyddiau ysgrifenedig. Gall deunyddiau CiO yn y dyfodol fynd i'r afael â'r heriau hyn orau drwy ddarparu amrywiaeth o ran dulliau dysgu (gan gynnwys, mwy nag un dull ar gyfer yr un pwynt dysgu lle bo'n bosibl) a chymorth e-ddysgu, a thrwy adnabod yr ystod o ddiddordebau a dibenion dysgu sy'n debygol o gael eu cynrychioli yn y dosbarth. Hwyrach gellid datblygu set o themâu diddordeb cyfochrog drwy gydol y cwrs, sy'n galluogi dysgwyr i ddethol llwybr o destunau ac ymarferion sy'n gweddu eu hoffterau a'u hanghenion. Byddai cronfa gyfoethog ac amrywiol o ddeunyddiau print ac electronig ar gyfer gwaith yn y cartref sy'n cymhwyso gwahanol ddiddordebau a dibenion dysgu yn werthfawr i ddysgwyr a thiwtoriaid, a gellid ei chydod yn rhannol â deunyddiau a ddatblygwyd gan diwtoriaid er mwyn atodi'r prif destunau a ddefnyddir ganddynt.

- III. Sylw i ramadeg - Mae'r llenyddiaeth ymchwil yn gadarn o blaid addysgu gramadeg, lle rhoddi sylw i batrymau mewn testunau (ffocws ar ffurf) ac anogir dysgwyr i fod yn chwilfrydig ynghylch patrymau. Ar y llaw arall, mae lefelau isel o ran gwybodaeth o ramadeg a'r hyder i'w thrin yn her i CiO - terminoleg yn enwedig – a hynny ymhlith dysgwyr a thiwtoriaid. Felly, efallai mai'r cam cyntaf yw datblygu gwybodaeth ramadegol a hyder tiwtoriaid.
- IV. Dulliau effeithiol o ddysgu geirfa - Nid yw deunyddiau CiO eto wedi elwa ar yr holl gyfleoedd i gefnogi dysgwyr i ddatblygu geirfa eang a dofn. Mae angen neilltuo amser i ddysgu geirfa, ond bydd yn talu ar ei ganfed, gan y deallir gwybodaeth newydd yn haws pan yn rhan o ddeunydd sydd eisoes yn gyfarwydd. Mae dysgu geirfa sylfaenol hefyd yn hwyl, a gall dysgwyr olrhain eu cynnydd yn haws drwy'r dull yma yn hytrach na thrwy rai agweddau eraill ar ddysgu. Mae datblygu dyfnder gwybodaeth yn fwy heriol, ond gellid cefnogi dysgwyr drwy ddefnyddio gwahanol destunau ynghyd â thrafodaethau ynghylch ystyr a defnydd geiriau. Gellir defnyddio'r un dulliau wrth ymgyswngwyo dysgwyr ag iaith idiomatig, ac yn ei dro, byddai corpws o iaith lafar ac ysgrifenedig yn y Gymraeg yn hwyluso cyflwyno enghreifftiau priodol o iaith fformiwläig.
- V. Y pedwar sgil: siarad, gwrando, ysgrifennu a darllen - Mae'r pwyslais cymharol a roddir ar y pedwar sgil, a phryd a sut y dylid eu cyflwyno, yn fater ar gyfer gwneuthurwyr polisi ac athrawon, ar sail anghenion a nodau dysgwyr, ac agenda ehangach cymhwysedd yn yr iaith Gymraeg yng Nghymru a'r tu allan iddi. O ystyried goruchafiaeth gyffredinol yr iaith lafar yng nghyfnodau cynnar addysg CiO, mae siarad a gwrando yn debygol o barhau i gael y flaenoriaeth. Fodd bynnag, gan fod dysgwyr sy'n oedolion fel arfer yn cefnogi eu dysgu drwy'r hyn a ddarllennir mewn gwerslyfrau neu mewn mannau eraill a'r hyn y maent yn ei ysgrifennu, nid oes modd anwybyddu'r agweddau rheiny ar y sgiliau hyn o leiaf. Hyd yn oed i ddysgwyr CiO sy'n ymddiddori yn bennaf mewn rhyngweithio ar lafar, bydd darllen a gwrando eang yn datblygu cyfoeth cysyniadol a'u gallu i gysylltu ffurf ac ystyr yn awtomatig. O'r herwydd, byddai'n fuddiol iawn comisiynu cyfres o lyfrau darllen graddedig byrion yn y Gymraeg, er mwyn cefnogi darllen eang. Dylid anelu'r testunau at lefel hyfiedredd presennol dysgwyr neu'n *is*, fel bod modd iddynt ddarllen er pleser.
- VI. Cyfuno dulliau - Dengys ymchwil fod dulliau unigol yn dueddol o olygu anfanteision yn ogystal â manteision ac mai'r duedd erbyn hyn yw cyfuno dulliau. Mae'n rhaid gofalu wrth wneud hyn fodd bynnag. O'i defnyddio y tu allan i'w gyd-destun am gyfnod rhy fyr, neu mewn ffordd rhy afreolaidd, gallai fod yn niweidiol i'r dull. Argymhellir ymagwedd pedwar edefyn Nation (2007) fel pwynt cyfeirio ar gyfer cyflwyno cwricwlwm cytbwys o weithgareddau sy'n addas ar gyfer datblygu gwahanol agweddau ar wybodaeth a sgiliau iaith.
- VII. Technoleg a diwyg - Gallai buddsoddiad amserol a gofalus yn narpariaeth dechnolegol CiO baratoi'r maes ar gyfer math gwahanol iawn o ddyfodol. Gellid canolbwyntio ar y canlynol: dadansoddiad clywedol rhyngweithiol, i wella ynganu, sy'n debyg i 'Online Speaking Lab' Heinle/Cengage; mwy o ddefnydd o bodlediadau a deunyddiau MP3/4/DVD; fforymau sgwrsio ar-lein; gemau dysgu cyfrifiadurol sy'n rhoi adborth pwrpasol. Yn y cyfamser, gellir gwella safon diwyg deunyddiau ysgrifenedig yn sylweddol gan ddefnyddio meddalwedd cyhoeddi pen desg hyd yn oed. Gellid rhannu adnoddau ac arbenigedd ar draws y Canolfannau, er mwyn

gwneud y defnydd gorau o staff medrus yn ogystal â'r feddalwedd a'r cyfarpar diweddaraf.

Adran 3:

Disgrifiad a dadansoddiad o ganlyniadau'r gwaith maes

1 Cyflwyniad

1.1 Gyda'r bwriad o ddeall yn well brofiadau, gwerthoedd, blaenoriaethau ac anghenion y sawl sydd ynghlwm wrth CiO, sef cyfarwyddwyr, awduron deunyddiau, tiwtoriaid, dysgwyr a darparwyr cyrsiau, defnyddiwyd cyfweliadau wyneb-yn-wyneb, grwpiau ffocws, holiaduron i ddysgwyr yn y dosbarth, holiaduron i diwtoriaid ac awduron deunyddiau ar ôl y gwaith maes, yn ogystal ag arsylwadau o'r dosbarth ei hun (Gweler Atodiad 4 am copïau o'r gwahanol holiaduron). Penderfynwyd ar y cwestiynau penodol i'w defnyddio mewn cyfweliadau a grwpiau ffocws yn ystod Cam II a III o Raglen Waith y Prosiect, a hynny er mwyn adlewyrchu prif amcanion y prosiect yn ogystal â'r themâu sy'n deillio o'r dadansoddiad o'r deunyddiau a'r arferion cyfredol sy'n berthnasol i'r argymhellion ar gyfer arfer gorau sy'n deillio o'r adolygiad o'r llenyddiaeth ryngwladol. Lluniwyd y cwestiynau er mwyn sicrhau cysondeb a'r gallu i gymharu'n rhwydd ar draws ac o fewn grwpiau'r rhanddeiliaid uchod tra ar yr un pryd yn gadael hyblygrwydd i'r ymatebwyr ymdrin yn helaethach â'r pynciau a gododd yn y cwestiynau ac i'r cyfwelydd ofyn rhagor o gwestiynau at ddibenion eglurhad lle bo angen. Cyn y cyfweliadau, cafwyd sêl bendith gan y cyfarwyddwyr, y tiwtoriaid, yr awduron deunyddiau a'r dysgwyr i recordio'r cyfweliadau'n ddigidol. Yn ogystal, anfonwyd nodyn paratoawl byr cyn y cyfweliad ei hun ar y themâu i'w gwyntyllu yn ystod y cyfweliad. O ran arsylwi dosbarthiadau, cafwyd sêl bendith gan diwtoriaid a dysgwyr cyn cyflawni'r arsylwi.

Dyddiad	Canolfan CiO
Chwefror 2011	Caerdydd a Bro Morgannwg [CCCBM]
Mawrth 2011	Gwent [CCG]
Ebrill / Mai 2011	Morgannwg [CCM]
Mai 2011	Gogledd Cymru [CCGC]
Mehefin 2011	Canolbarth Cymru [CCCC]
Mehefin 2011	De-Orllewin Cymru [CCD-OC]

Tabl 2 Lleoliadau ac amserlen y gwaith maes fesul Canolfan CiO

1.2 Cynhaliwyd y gwaith maes ar draws y Chwe Chanolfan Dysgu Cymraeg i Oedolion (CiO), gan gynnwys darparwyr a phartneriaid y Canolfannau, a hynny dros gyfnod o bum mis (Chwefror 2011 – Mehefin 2011), yn y drefn uchod (Tabl 2).

1.3 O'i osod yn ei gyd-destun, eithaf cymedrol yw maint y sampl o ran tiwtoriaid a dysgwyr CiO. Y data mwyaf diweddar a manwl-gywir sydd wedi'u coladu ar raddfa Prydain yw'r rhai a roir gan Old Bell 3(2011), ond hwnt ac yma fe rybuddir y gall y data hynny beidio â bod yn gwbl gadarn (Old Bell 3, 2011: 95-96). Ond ar y sail honno gellir amcangyfrif yn rhesymol bod rhyw 650-700 o ymarferwyr CiO yn gweithio ar gytundebau amser-llawn, ffracsiynol neu sesiynol mewn unrhyw flwyddyn benodol a bod yna ryw 17,000-18,000 o ddysgwyr CiO

(e.e. Old Bell 3, 2011: 64 a 54). Gwahoddwyd pob un o'r rhai y mae'n hysbys eu bod yn llunio deunyddiau – hynny yw, awduron CiO – i lenwi holiaduron ysgrifenedig. Yn yr un modd, cyfwelwyd Cyfarwyddwr pob Canolfan CiO. Cyfwelwyd dros hanner yr holl awduron CiO a oedd yn hysbys. Ar y cyfan, cafodd yr amrywiaeth llawn o offer ymchwil a ddefnyddiwyd ei ddyfeisio i roi'r canlynol: ymdriniaeth gynhwysfawr â'r boblogaeth o gyfarwyddwyr ac awduron CiO; gwasgariad daearyddol y cyfarwyddwyr, yr awduron, y tiwtoriaid a'r dysgwyr ar draws y sector CiO ledled Cymru; ymdriniaeth ddemograffig ar draws y boblogaeth CiO â thiworiaid a dysgwyr, a thrwy hynny gyfrif am nodweddion penodol ar y boblogaeth o diwtoriaid a dysgwyr CiO, gan gynnwys, yn achos y tiwtoriaid, eu profiad a'u cymwysterau, boed amser-llawn neu ran-amser; ac, yn achos y dysgwyr, lefel eu cwrs.

1.4 Gellir disgrifio ymagwedd gyffredinol yr ymchwil yn un 'dulliau cymysg' a gyfunai dechnegau meintiol ac ansoddol. Canfyddir cadernid canlyniadau'r ymchwil drwy ddefnyddio sawl ffurf ar driongli (Densin, 1970 & 2006; Flick, 2006). Ym myd ymchwil yn y gwyddorau cymdeithasol, ystyr triongli yw defnyddio un neu ragor o brosesau mesur annibynnol i gadarnhau cynnig sydd wedi'i gyflwyno, a thrwy hynny gwtogi'n fawr ar hyd a lled yr ansicrwydd wrth ddehongli a chynyddu dilysrwydd darganfyddiadau'r ymchwil (e.e. Bogdan & Bilken, 2006; Webb et al, 1966). Defnyddiwyd data a thriongli methodolegol (rhyng-ddull) drwy ddefnyddio sawl dull ac amrywiol strategaethau samplu drwy gyfrwng cyfweiliadau lled-strwythuredig, grwpiau ffocws, holiaduron, ac arsylwi yn y dosbarth, yn ogystal â gwneud yr adolygiad dadansoddol o'r holl ystod o lenyddiaeth ymchwil bedagogaid i CiO. Sicrhawyd triongli'r ymchwilio drwy ddefnyddio sawl ymchwilydd i gasglu a dehongli'r data, ond Mac Giolla Chríost biau'r cyfrifoldeb terfynol dros yr ymchwil fel cyfanwaith a thros yr adroddiad terfynol. Mae'r ymagwedd a gymerwyd at ddehongli'r canlyniadau yn y prosiect hwn yn cydnabod y feirniadaeth adeileddol gymdeithasol ar y syniad o driongli ac yn cytuno na ellir dweud yn syml bod y dechneg yn caniatáu canfod un disgrifiad diffiniol o'r byd cymdeithasol fel realiti ond ei bod, yn hytrach, yn fodd i ymchwilyd fynegi cyfoeth a chymhlethdod canlyniadau'r ymchwil a'u hystyron (e.e. Cohen & Manion, 2000; Hammersley, 2008; Olsen, 2004).

1.5 Mae'r tablau canlynol (Tabl 3 & 4) yn rhoi crynodeb o'r niferoedd o gyfweiliadau a holiaduron a wnaed yn y Canolfannau:

Canolfan CiO	Cyfweiliad â Chyfarwyddwr	Cyfweiliad â Thiwtor	Grŵp Ffocws Tiwtor (nifer)	Cyfweiliad ag Awdur Deunyddiau	Cyfweiliad â Dysgwr	Grŵp Ffocws Dysgwr (nifer)
CCCBM	1	11		1	9	1 (4)
CCG	1	2	4 (23)		25	2 (9)
CCM	1	6		1	3	1 (4)
CCGC	1	7	3	3	4	8 (24)
CCCC	1	5	1 (6)	1	6	2 (8)
CCD-OC	1	4		1	5	2 (9)

Tabl 3 Crynodeb o gyfweiliadau a grwpiau ffocws fesul Canolfan CiO

Canolfan CiO	Holiadur Tiwtor	Holiadur Awdur Deunyddiau	Holiadur Dysgwr
CCCBM	11	4	66
CCG	6	1	58
CCM	1	2	35
CCGC	10	4	31
CCCC	3	1	32
CCD-OC	4	-	34

Tabl 4 Crynodeb o holiaduron fesul Canolfan CiO

1.6 Er cyfleustra, rhannwyd yr amryw o ddeongliadau cynnil o sector CiO, a'r deongliadau hynny o fewn y sector, yn ogystal â'r berthynas rhwng y rhain a sectorau eraill ym myd polisi cyhoeddus, yn themâu fel a geir isod:

- Gramadeg;
- Drilio;
- Geirfa;
- Maint y dysgu;
- Amrywiaeth ac amrywiad ieithyddol;
- Technoleg;
- Dysgu anffurfiol;
- Gwahaniaethau rhwng dysgwyr; a
- Dysgu drwy dasgau.

1.7 Cynrychioliadau cyfun drwy gyfrwng data lluosog yw'r amryw o brofiadau, y gwerthoedd a'r safbwyntiau a fynegwyd gan sector CiO yn yr adroddiad hwn, oni fydd y testun yn nodi'n wahanol. Felly fe'u hystyrir yn ansoddol gynrychioliadol o rychwant y safbwyntiau a fynegwyd yn ystod cyfweiliad, holiadur ac mewn grŵp ffocws ac ati. Mae'n bwysig nodi nad oes modd defnyddio unrhyw un canlyniad yn unigol er mwyn ceisio tynnu casgliadau cyffredinol. Yn hytrach, mae'r gwaith o ddehongli arwyddocâd yr ymchwil yn dibynnu ar roi ystyriaeth i holl ystod y data sef y cyfweiliadau lled-strwythuredig, y grwpiau ffocws, yr ymatebion i'r holiaduron, y cfynodau arsylwi mewn dosbarthiadau a'r adolygiadau o'r llenyddiaeth llwyd. Le bo hynny'n briodol, os bydd amrywiaeth thematig ar draws ardaloedd daearyddol neu o fewn grwpiau sydd ynghlwm wrth ddysgu ac addysgu ym maes CiO, yna fe gaiff hyn ei amlygu.

1.8 Defnyddiwyd *ImageJ*²⁰ gyda'r IJ Plugin *Image I/O*²¹ a hynny er mwyn prosesu'r ymatebion meintiol i'r cwestiynau canlynol yn yr holiaduron (Gweler Atodiad 4 am gopiâu o'r holiaduron):

²⁰ <http://rsb.info.nih.gov/ij/>

²¹ <http://ij-plugins.sourceforge.net/plugins/imageio/>

Holiadur 1 (Awduron CiO - yn y Gymraeg yn unig)

Adran A: Cwestiwn [C]2

Adran C: C5, C6

Adran Ch: C2, C3b

Adran D: C2

Adran E: C5

Holiadur 2 (Dysgwyr CiO)

Adran A: C1

Adran B: C1

Adran Ch: C2

Holiadur 3 (Dysgwyr CiO - fersiwn Saesneg o Holiadur 2)

Section A: Q1

Section B: Q1

Section D: Q2

Holiadur 4 (Tiwtoriaid CiO)

C1a

C2

C5

C6b

C6c

Holiadur 5 (Tiwtoriaid CiO - fersiwn Saesneg o Holiadur 4)

Q1a

Q2

Q5

Q6b

1.9 Drwy ddefnyddio *ImageJ* gyda'r IJ Plugin *ImageI/O* bu modd cynhyrchu sgôr a raddiwyd yn fanwl, a'r amrediad o 1 i 100 a hyd at 3 phwynt degol am bob un o'r cwestiynau uchod yn achos pob ymatebydd i'r ymchwil. Gwnaed hynny drwy agor pob holiadur yn *ImageI/O* a mesur y pwynt a farciwyd ar y raddfa feintiol gan yr ymatebydd ar gyfer pob cwestiwn perthnasol ar yr holiadur priodol. Yr oedd 0 ar ben chwith eithaf y raddfa a 100 ar y pen de eithaf. Dyma'r amrywiol raddfeydd ansoddol: o 'ddim yn ddymunol o gwbl' i 'yn ddymunol y tu hwnt'; o 'byth' i 'bob tro'; o 'anghytuno'n gyfan gwbl' i 'cytuno'n gyfan gwbl'; o 'ddim yn heriol o gwbl' i 'yn heriol y tu hwnt' i 'ie, yn bendant'. Drwy gynhyrchu'r canlyniadau hyd at 3 phwynt degol, caiff agweddau ansoddol yr ymatebwyr eu cynrychioli'n feintiol. Mae hynny'n caniatáu cael darlenniad manylach o'r data ansoddol nag sy'n bosibl drwy offer ymchwil eraill fel Graddfa Likert. Rhoddwyd y sgoriau, ynghyd â'r data eraill yn codi o'r gwaith maes, ar fasdata *MS Excel*. Defnyddiwyd gwahanol dechnegau a dulliau dadansoddol er mwyn archwilio'r basdata hwn. Gwneir defnydd o'r canlyniadau mwyaf perthnasol ar ffurf siart yn y gwahanol rannau o'r adran hon o'r adroddiad hwn (Siartiau 1-117). Mae sgôr cymedrig, neu gyfartaledd (a gynrychiolir fel 'cyf' ac yna'r sgôr a'i osod yn ymyl y siart perthnasol) wedi'i gyfrifo hyd at 2 le degol ar gyfer pob un o'r siartiau hynny.

1.10 Fwy a mwy, gwelwyd bod angen cyfuno ymagweddau ansoddol a meintiol i allu gwneud ymchwil cymdeithasegol sy'n gysyniadol gyfoethocach ac yn fwy cydlynol yn nhermau epistemoleg (e.e. Brannen, 1992; Bryman, 2001; Olsen, 2004; Spicer, 2004; Tashakkori & Teddlie, 1998). Mae'r ymagwedd 'dulliau cymysg' a fabwysiadwyd yma, felly, yn adlewyrchu barn ymchwilwyr fel Hammersley: 'fod modd defnyddio data ansoddol i gyfuno ymagwedd gymharol gasgliadol; casglu data distrwythur ac yna'u troi i ffurf feintiol; adrodd ar ymchwil ansoddol yn nhermau'r fformat safonol, ac yn y blaen' (Hammersley, 2008: 32). Yn nhermau ymchwil cymdeithasol, ac aralleirio Hammersley, nid oes y fath beth â therfyn cwbl bendant rhwng yr ansoddol a'r meintiol.

2 Gramadeg

2.1 Cred y mwyafrif o awduron a thiwtoriaid fod angen gwybodaeth o ramadeg er mwyn cyfnerthu caffael iaith. Fodd bynnag, gwelir fod barn ymarferwyr CiO yn amrywio wrth drafod *sut* y sicrheir cyfnerthu o'r fath. Er y ceir safbwyntiau gwahanol iawn ynghylch sut y mae cymysgedd o gyflwyno, atgyfnerthu ac ymarfer patrymau yn arwain at gaffael gramadeg, mae'r mwyafrif o ymarferwyr CiO yn credu y dylid rhoi blaenoriaeth i ysgogi ac atgyfnerthu patrymau drwy ystod o weithgareddau yn hytrach nag esbonio.

2.2 Ymysg y rheini yn y maes CiO sy'n dewis ysgogi ac atgyfnerthu yn hytrach nag esbonio, ymddengys bod cyfnod o ystyried ac egluro yn parhau. Y ffordd orau o fynegi hyn yw cyfeirio at yr ymagwedd yn ymwneud ag ôl-ddulliau sy'n symud y pwyslais i hyblygrwydd o fewn y dulliau ac sydd hefyd yn fwy parod i addasu i anghenion dysgwyr. Ystyrir yn ddwys ôl-effeithiau symudiad o'r fath ar y sector, yn Ne Cymru yn bennaf. Er enghraifft, mae Cyfarwyddwr Canolfan 1 o'r farn y saif dehongliad tiwtoriaid o'r profiad dysgu ac addysgu rhyw le ar hyd y patrwm cyfathrebol-strwythuraethol ond cred ei fod yn bryd derbyn teilyngdod y ddau ac y dylid ymdrechu i gyfuno'r ddau yn fwy. Mae'r cyfarwyddwr hwn yn credu na ddylid gosod tiwtoriaid mewn un garfan arbennig ond yn hytrach y dylai tiwtoriaid fod yn dryw i'w credoau gan ymglyfarwyddo ag ymagweddau eraill hefyd.

2.3 Mae unigolion eraill yn y sector CiO yn rhannu'r pwyslais hwn ar gyflwyno ac atgyfnerthu patrymau sy'n pwysleisio y gall ffocws gormodol ar ramadeg a phwyslais ar derminoleg gramadeg arwain at ymdeimlad negatif tuag at y broses ddysgu ymysg dysgwyr. O'r herwydd mae'r mwyafrif o ymarferwyr CiO yn credu mai cydweddu drwy ddysgu sy'n allweddol yn hytrach na dadansoddi iaith. Yn ymarferol, mae hyn yn golygu y rhoddir pwyslais ar sicrhau bod patrymau'n cael eu dysgu a'u hymarfer drwy ystod o weithgareddau yn gynharach yn y broses ddysgu. Mae rôl drilio wrth gaffael patrymau, ar ba lefel yn ystod datblygiad y dysgwr y dylid ei ddefnyddio yn ogystal â'r modd y dylid ei ddefnyddio, yn destun sawl sgwrs sy'n rhan o drafodaeth ehangach ynghylch i ba raddau y dymunir hyblygrwydd o fewn dulliau, ac o fewn ymagweddau hefyd. Fodd bynnag, mae llawer yn cytuno y dylid dysgu gramadeg mewn modd mwy ffurfiol o'r lefel *Uwch* ymlaen. Pan fydd esbonio gramadeg yn digwydd yn *Mynediad* neu *Sylfaen*, credir yn gyffredinol y dylai fod yn berthnasol i greu iaith yn annibynnol, y dylid defnyddio cyn lleied ohono â phosibl at ddibenion rheoli dosbarth ac y dylid ei gadw'n syml.

2.4 Fodd bynnag, nid yw nifer o awduron deunyddiau a thiwtoriaid yn rhannu'r gred fod gramadeg yn cael ei afael yn anwythol drwy ymagwedd clywieithol. Mae un awdur deunyddiau (Awdur 13) yn credu, er bod angen i ddysgwyr feistrolï'r gallu i ddefnyddio cystrawennau yn fedrus ar ryw bwynt, gellir 'blitsio' gwybodaeth ddiddwythol am ramadeg ar adegau penodol yn ystod datblygiad y dysgwr. I'r ymarferydd hwn, mae ceisio cywirdeb gan ddysgwyr gyfystyr â 'ffetis' ac mae'n gofyn ai canlyn cywirdeb yw'r opsiwn mwyaf addas ar hyn o bryd o fewn CiO os nad oes rheidrwydd sosioeconomaidd ar ddysgwyr i gyrraedd y lefel hon, yn enwedig o ystyried mai lleiafrif yn unig o siaradwyr iaith gyntaf sy'n meddu ar feistrolaeth ysgrifenedig - o gymharu â meistrolaeth ysgrifenedig gyfwerth yn y Saesneg. Gyda'r farn hon, dylai'r sector yn ei gyfanrwydd ganolbwyntio ar lefelau eraill o feini prawf er mwyn mesur llwyddiant, er enghraifft lefelau dealltwriaeth yn hytrach na chynnyrch. Ym marn yr awdur deunyddiau hwn, mae esblygiad dull clywieithol o fewn CiO wedi arwain at ymagwedd lle'r tiwtor ac nid y dysgwr sy'n ganolog.

2.5 Mae darparwyr eraill yn defnyddio dulliau eraill er mwyn sicrhau bod dysgwyr yn meistrolï patrymau gramadegol yn ddigonol. Er enghraifft, mae un cwrs yn defnyddio stori ar ffurf testun fel y deunydd dysgu craidd ond yn neilltuo 45 munud i 1 awr, mewn segment stori o 6 awr, i ganolbwyntio'n bennaf ar amser (pelmaniaeth o fewn meimio) a morffoffonoleg (nodi sêr a thrionglau yn y testun pan fo treigliadau'n digwydd).

2.6 Mae gallu tiwtoriaid i gyflwyno ac ymateb i bwyntiau gramadeg yn creu problemau ac yn bwynt sy'n codi'n gyson mewn cyfweiliadau gyda chyfarwyddwyr, awduron deunyddiau, tiwtoriaid eu hunain yn ogystal â rhai dysgwyr. Mae'r arfer yn y dosbarth o ddweud wrth ddysgwyr am beidio â gofyn cwestiynau gramadeg, eu "ceryddu" i bob pwrpas yn ôl un tiwtor, yn parhau i ddigwydd ond mae'n digwydd yn llai aml nag yn y gorffennol. Mae tiwtoriaid profiadol wedi esbonio mai'r rheswm dros hyn yw ansicrwydd ymysg tiwtoriaid llai profiadol ynglŷn â'u gallu i gynnig ateb cywir a boddhaol. Mae Cyfarwyddwyr Canolfan 1, 2 a 3 o'r farn fod meddu ar y gallu i ymdrin â gramadeg yn broblem arbennig o ddifrifol ymysg athrawon rhan-amser. Ymddengys bod hyn yn amlygu problem y mae angen mynd i'r afael â hi, gan fod y mwyafrif o ymarferwyr CiO o'r farn y dylai tiwtoriaid feddu ar wybodaeth o ramadeg (mae hyn yn amrywio o wybodaeth ddigonol i wybodaeth fanwl). Serch hynny, nid yw tiwtoriaid hyn nac awduron deunyddiau yn aml yn sicr o lefel wybodaeth ramadegol y tiwtoriaid hynny sy'n defnyddio eu deunyddiau. Mae rhesymau tiwtoriaid dros feistrolï gramadeg, hefyd yn amrywio. Mae corff o ymarferwyr yn bodoli sy'n credu bod angen i diwtoriaid feddu ar wybodaeth drwyadl o ramadeg gan fod dysgwyr yn

chwilio am batrymau wrth ddefnyddio gramadeg er mwyn creu iaith annibynnol. Mae eraill o'r farn fod gwybodaeth o ramadeg yn ddymunol ond nid yn angenrheidiol gan fod hyn yn ymwneud yn bennaf â hunan hyder y tiwtor yn hytrach na throsglwyddo gwybodaeth i ddysgwyr. Mewn cyfweiliad, dywedodd nifer o diwtoriaid sydd wedi dysgu Cymraeg eu bod yn teimlo cywilydd nad oeddent yn gallu rhoi atebion digonol yn ymwneud â gramadeg a geirfa, gan deimlo y dylent allu gwneud hyn.

2.7 Mae lefelau o ansicrwydd ynghylch esbonio gramadeg i ddysgwyr yn amlwg ymysg tiwtoriaid. Er i diwtoriaid fynegi hyder, mae hwnnw'n aml yn eithaf amodol. Yn ymatebion y tiwtoriaid i'r cwestiwn 'Sut byddech chi'n disgrifio lefel eich gwybodaeth o ramadeg y Gymraeg, gan gynnwys y derminoleg i'w disgrifio hi?', er enghraifft, cafwyd yr ystod isod o ymatebion:

Dw i ddim bob tro yn sicr beth sy'n ramadegol gywir;

Dw i'n gwybod beth sy'n gywir ond allwn i ddim esbonio pam (Dim);

Mae fy ngwybodaeth o ramadeg braidd yn rhy wallus i fod yn ddiogel (1 tiwtor);

Galla i ddod i ben gyda phob un o'r cwestiynau sylfaenol ond dim byd rhy dechnegol (12 tiwtor);

Rwy'n hyderus y bydda i'n gwybod popeth y gallai dysgwr ei ofyn imi (20 tiwtor).

Ond o'r 20 a gytunodd â'r gosodiad diwethaf, mae 7 ohonynt yn cysylltu amodau wrth yr hyder hwnnw. Mae rhai o'u sylwadau'n arwyddocaol. Er enghraifft, mae tiwtoriaid 20 a 23 yn nodi eu bod yn ceisio rhagweld y cwestiynau y mae'r dysgwyr yn debyg o'u gofyn ac yn paratoi'n ofalus ar gyfer hynny.

2.8 Cynhelir hyfforddiant gramadeg i diwtoriaid ym mhob Canolfan. Fodd bynnag, trefnir y ddarpariaeth mewn Canolfan unigol neu ar draws Canolfannau cyfagos yn achlysurol, gydag enghreifftiau o arferion da yn cael eu cynnig. Mae barn cyfarwyddwyr yn amrywio o ran sut y gellir gwella hyfforddiant gramadeg. Mynegodd Cyfarwyddwr Canolfan 3 gryn amheuaeth ynghylch gallu tiwtoriaid i gynnig esboniadau boddhaol i ddysgwr, a nododd fod angen cydnabod hynny yn ogystal â mynd i'r afael ag ef. Fodd bynnag roedd Cyfarwyddwr Canolfan 4 yn teimlo y dylai ymateb y Ganolfan barhau i fod yn adweithiol yn hytrach nag yn rhagweithiol. Roedd Cyfarwyddwyr Canolfan 1 a 2 yn gytûn fod angen gwell hyfforddiant gramadeg, ond roedd un o'r farn y dylai ddigwydd yn genedlaethol a'r llall o'r farn y dylai ddigwydd yn lleol.

2.9 Er bod canlyniadau'r ymchwili yn dangos bod llawer o diwtoriaid yn caffael eu gwybodaeth o ramadeg wrth iddynt addysgu yn y sector CiO, lleiafrif bach sy'n honni i'w hyfforddiant mewn CiO chwarae unrhyw rôl yn y broses honno. Mewn ymateb i'r cwestiwn 'Sut dysgoch chi'r ramadeg sydd gyda chi?', er enghraifft, meddai'r tiwtoriaid:

Astudiais i'r Gymraeg yn yr ysgol/brifysgol (20 tiwtor);

Drwy ddefnyddio llyfrau neu'r rhyngwrdd gan amlaf (10 tiwtor);

Dw i'n deall y ramadeg drwy astudio ieithoedd eraill (5 tiwtor);

Drwy ennill Cymhwyster Cenedlaethol Tiwtoriaid Cymraeg i Oedolion (4 tiwtor);

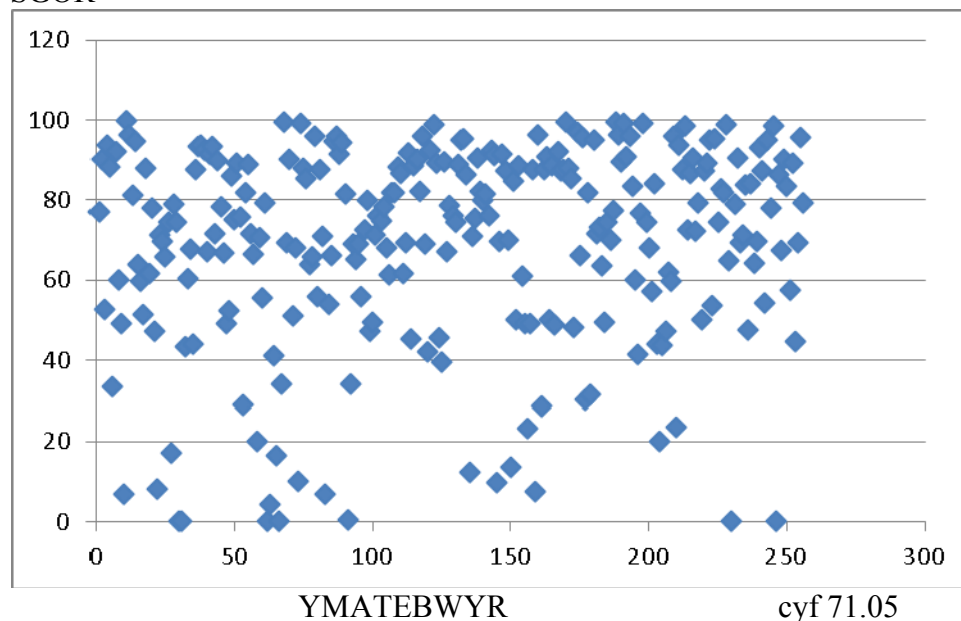
Drwy sesiynau hyfforddiant tra'n gweithio fel tiwtor (3 thiwtor).

Yn arwyddocaol ddigon, fe ddadlennodd tiwtoriaid o'u gwirfodd iddynt ddysgu eu gramadeg drwy holi eu cyd-diwtoriaid (4) ac wrth addysgu eu dosbarthiadau CiO eu hunain (7). Honnodd Tiwtor 4: 'Fel y rhan fwyaf o diwtoriaid, dysgais fy ngramadeg wrth baratoi ar gyfer gwersi CiO'. Yn yr un modd, nododd Tiwtor 5: 'Mae ymwybyddiaeth o reolau gramadegol yn cynyddu'n raddol wrth addysgu'. Ar ben hynny, poenai Tiwtor 34 am fod bylchau yn ei wybodaeth o ramadeg ac y dylid neilltuo mwy o amser i ramadeg ar Gymhwyster Cenedlaethol CiO.

2.10 Ymysg y dysgwyr y cyfwelwyd â nhw, mae'r mwyafrif yn ffafrio ymagwedd gymysg sy'n cyfuno astudiaeth o ramadeg a gweithgareddau a thasgau cyfathrebu. Fodd bynnag, ceir consensws cyffredinol na ddylai'r ffocws ar ramadeg gael ei seilio ar derminoleg, gan fod dysgwyr yn nodi'n gyffredinol nad ydynt yn gyfarwydd â therminoleg gramadeg. Dengys adborth mewnol mewn dwy Ganolfan fod dysgwyr yn dymuno cael rhagor o ddarpariaeth gramadeg, ac mewn un o'r Canolfannau hyn, mae adborth wedi arwain at addasu'r deunydd cwrs er mwyn cyflawni hyn. Mae hyn yn atseinio ymchwil diweddar gan Brifysgol Bangor. Cofnodwyd rhywfaint o anffodlonrwydd gan ddysgwyr a oedd yn teimlo na chafodd y dulliau a fyddai'n cael eu defnyddio yn ystod y cyrsiau eu hesbonio'n ddigonol wrth iddynt gofrestru.

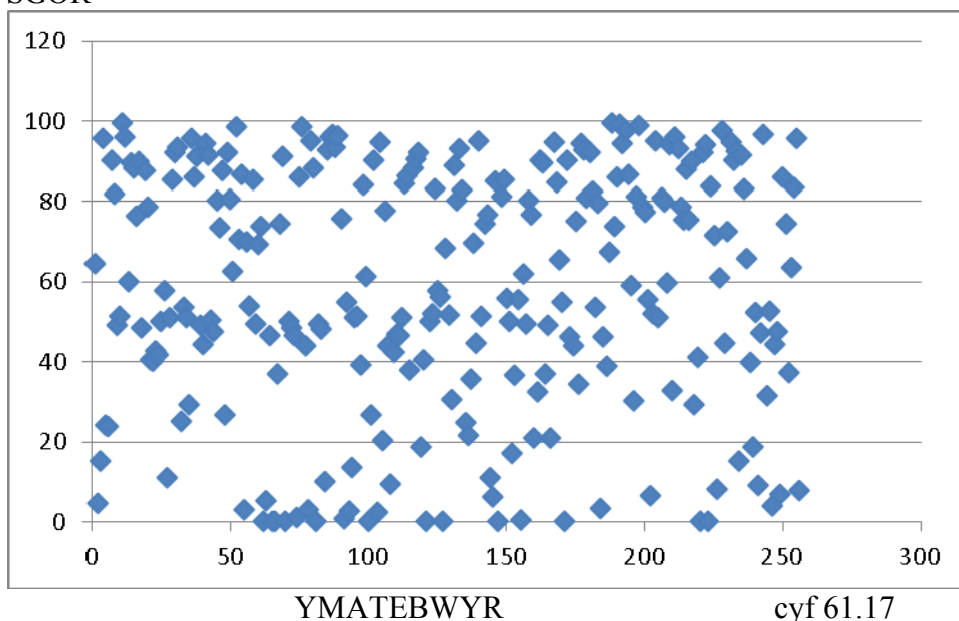
2.11 O ran newid arferion yn y dosbarthiadau CiO, mae canlyniadau'r gwaith maes mewn perthynas â dysgwyr yn dangos ei bod hi'n well ganddynt i sylw gael ei roi i ramadeg yn y dosbarth (Siart 1), opsiwn a gafodd sgôr cyfartalog o 71.05, yn hytrach nag mewn sesiynau pwrpasol ac ar wahân (Siart 2), opsiwn a gafodd sgôr cyfartalog is, sef 61.17.

SGÔR



Siart 1 Ymateb dysgwyr i'r Cwestiwn [C] Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffon nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o 'ddim yn ddymunol o gwbl' i 'yn ddymunol y tu hwnt'] Ateb [4] Sesiynau pwrpasol yn y dosbarth

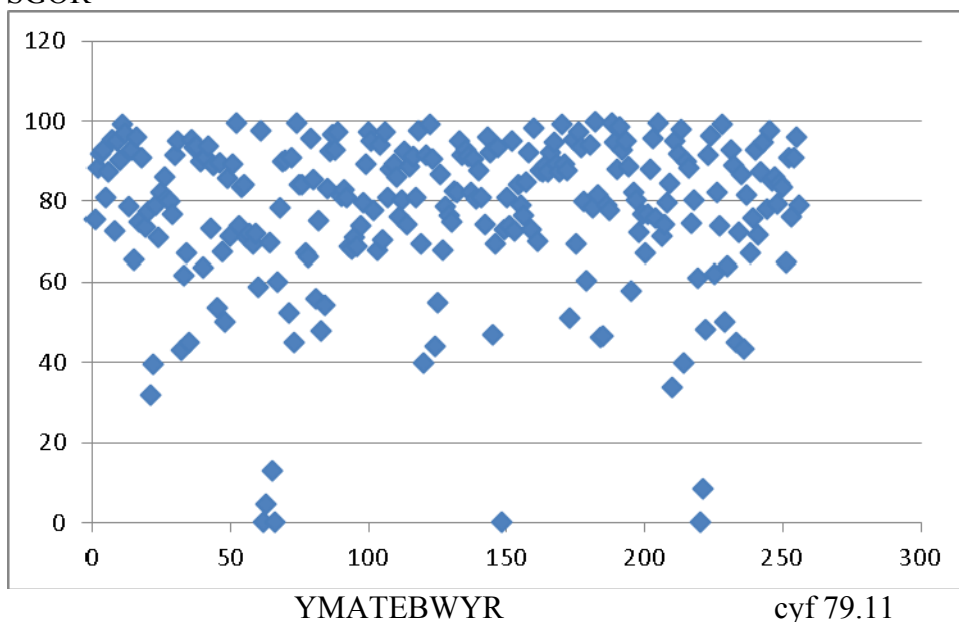
SGÔR



Siart 2 Ymateb dysgwyr i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hofffen nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’]
A Gweithdai penodol i ddysgwyr

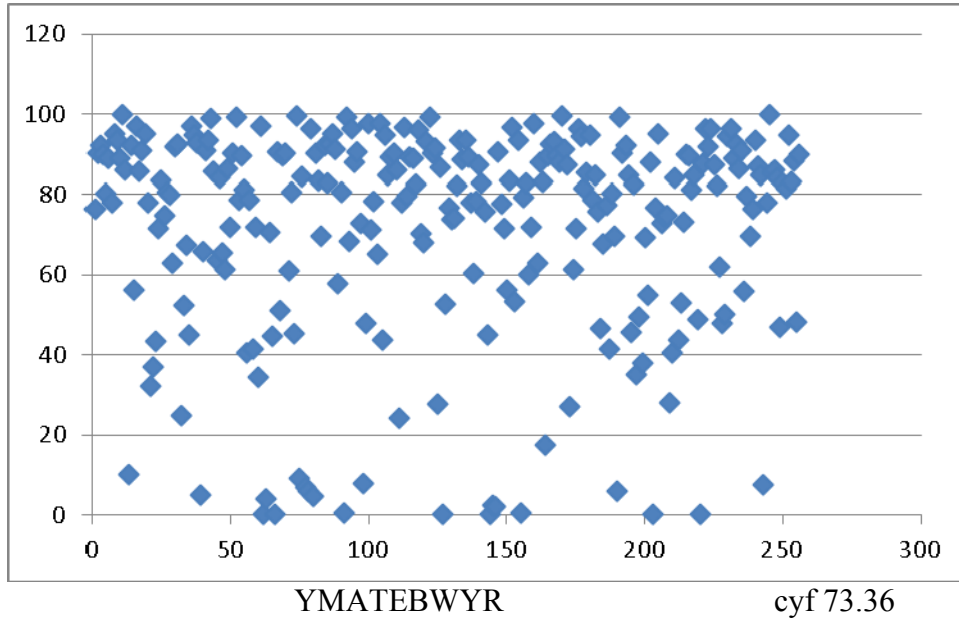
2.12 Yr oedd y dysgwyr hefyd o blaid cael deunydd ar ramadeg yn llyfr y cwrs – ym mhob uned neu mewn adran arbennig o lyfr y cwrs (Siartiau 3 a 4). Cafodd y naill opsiwn sgôr cyfartalog o 79.11 a'r llall sgôr cyfartalog o 73.36.

SGÔR



Siart 3 Ymateb dysgwyr i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hofffen nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’]
A Adrannau ym mhenodau perthnasol y gwerslyfrau

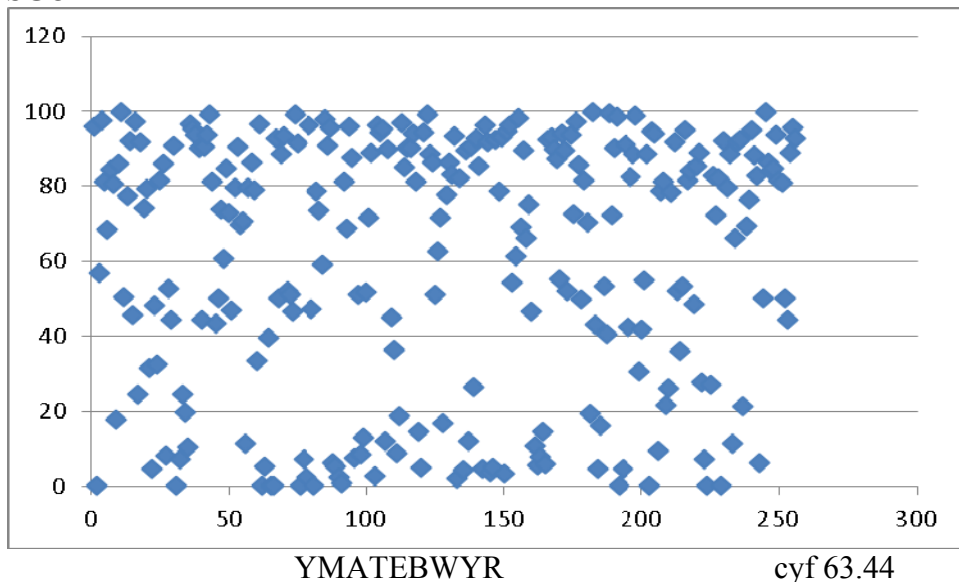
SGÔR



Siart 4 Ymateb dysgwyr i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffon nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’]
A Adran tua diwedd y llyfr

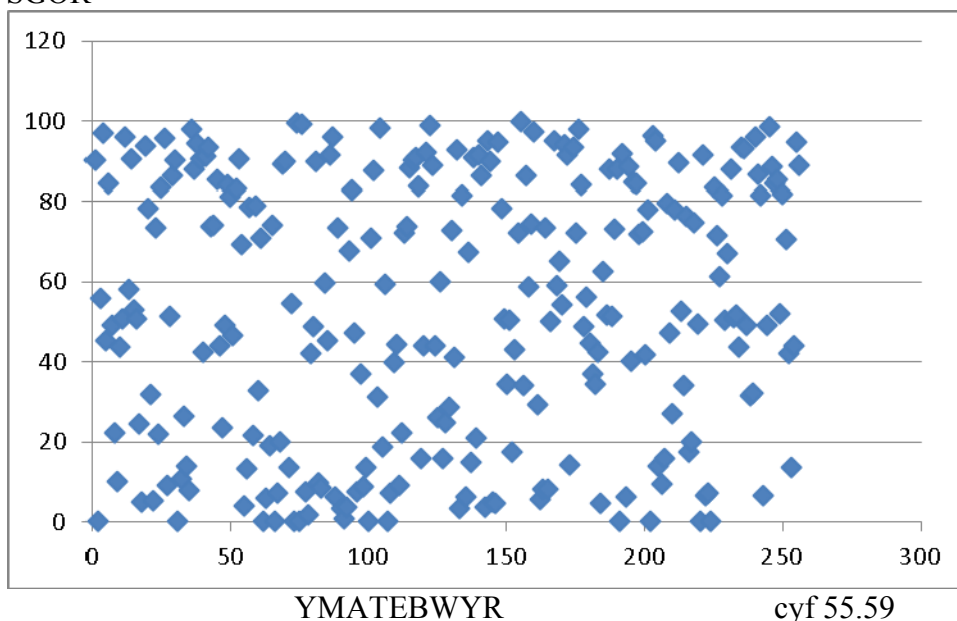
2.13 Mae canlyniadau'r gwaith maes yn dangos bod dysgwyr yn llai awyddus i gael llyfr gramadeg pwrpasol i ddysgwyr, boed hwnnw'n un cyffredinol neu un sy'n benodol i'w cwrs (Siartiau 5 a 6). Cafodd y naill opsiwn sgôr cyfartalog o 63.44 a'r llall sgôr cyfartalog o 55.59.

SGÔR



Siart 5 Ymateb dysgwyr i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffon nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’]
A Llyfr ar wahân a ysgrifennir yn unswydd ar gyfer y cwrs

SGÔR



Siart 6 Ymateb dysgwyr i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffon nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’]
A Llyfr cyhoeddedig ar wahân sy’n cael ei argymell i ddysgwyr

2.14 Mae carfan arwyddocaol o ddysgwyr fel petaent yn gwrthwynebu cael adnoddau ar-lein (Siartiau 7, 8 a 9), sefyllfa sy’n cyd-fynd â data eraill am agweddau dysgwyr at dechnoleg fel y’u nodwyd mewn mannau eraill yn yr adroddiad hwn. Gostwng fwy a mwy wnaiff cyfartaleddau cyffredinol y sgorau, o 62.09 (deunyddiau dysgu ar gyfer gramadeg ar-lein) i 55.58 (holi arbenigwr ar ramadeg ar-lein) ac yna 43.86 (grŵp i ddysgwyr drafod gramadeg ar-lein ynddo), a cheir lleiafrif sylweddol o ddysgwyr sydd ar y sgôr isaf ym mhob un o’r Siartiau hyn. Er hynny, ceir rhai technolegau o safon ar gyfer gramadeg sydd ar gael yn y sector Caffael Ail Iaith ac enghreifftiau da ohonynt yw’r apiau a ddatblygwyd gan Wasg Prifysgol Caergrawnt: yr ap English Grammar in Use Activities ar gyfer iPhone fel y dangosir yma

<http://www.cambridge.org/other_files/wasp_video_player/inUse/EGUMobileActivities.html>
> a’r ap English Grammar Use Tests

<http://www.cambridge.org/other_files/wasp_video_player/inUse/EGUMobileTests.html>.

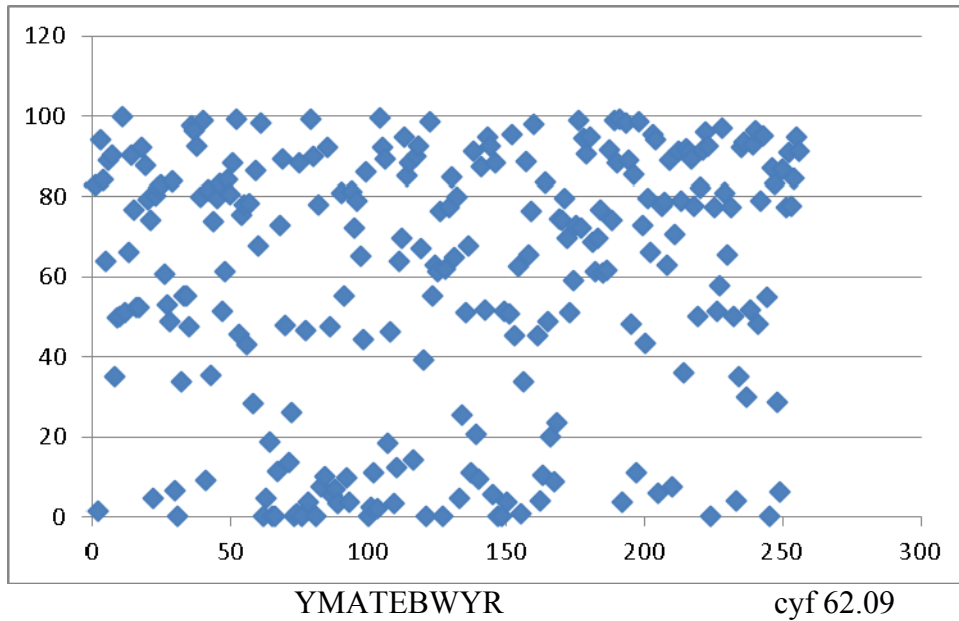
Fe’u hadolygir yn annibynnol gan ymarferwyr Saesneg fel Iaith Dramor yma

<<http://www.englishblog.com/2010/03/essential-apps-for-english-learners-grammar.html>>.

Ap gramadeg arall sy’n fawr ei barch yw’r Interactive Grammar of English [iGE] gan Goleg y Brifysgol, Llundain. Gweler, er enghraifft, <<http://www.ucl.ac.uk/english-usage/apps/ige/>> a hefyd <<http://linguistlist.org/issues/22/22-3432.html>>. Mae fersiwn ‘Lite’ ohono ar gael yn hwylus yma <<http://itunes.apple.com/gb/app/ige-lite-interactive-grammar/id457553150?mt=8&ign-mpt=uo%3D4>> ac mae’r fersiwn llawn ar gael yma

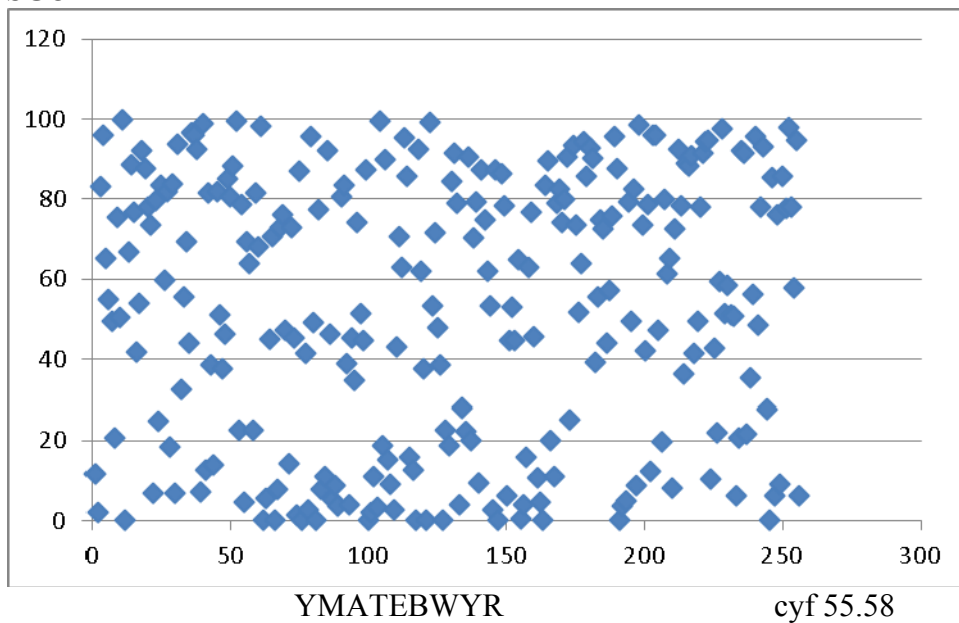
<<http://itunes.apple.com/gb/app/ige-interactive-grammar-english/id457550661?mt=8&ign-mpt=uo%3D4>>.

SGÔR



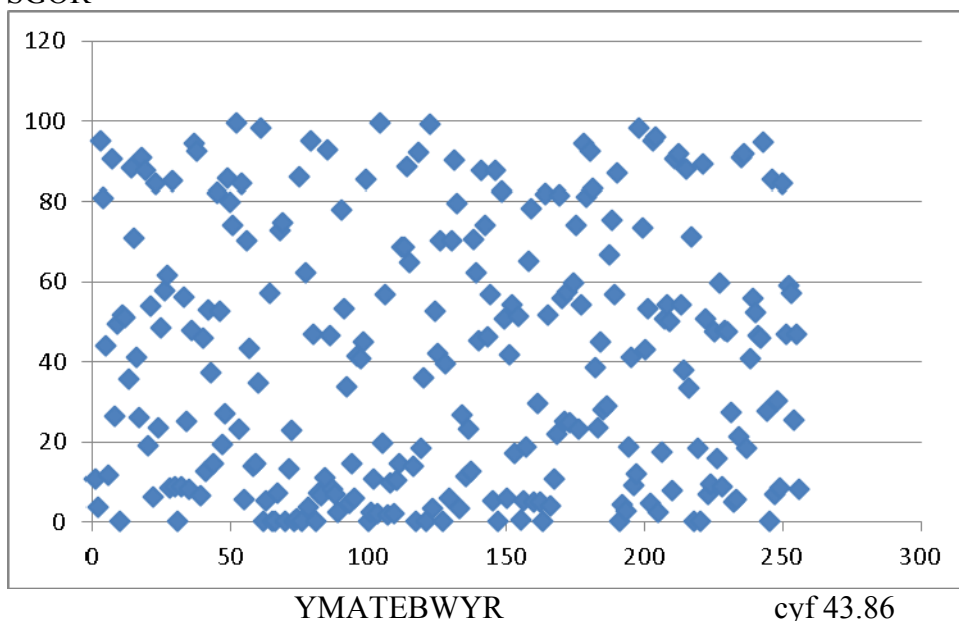
Siart 7 Ymateb dysgwyr i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffon nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’]
A Deunyddiau dysgu ar-lein

SGÔR



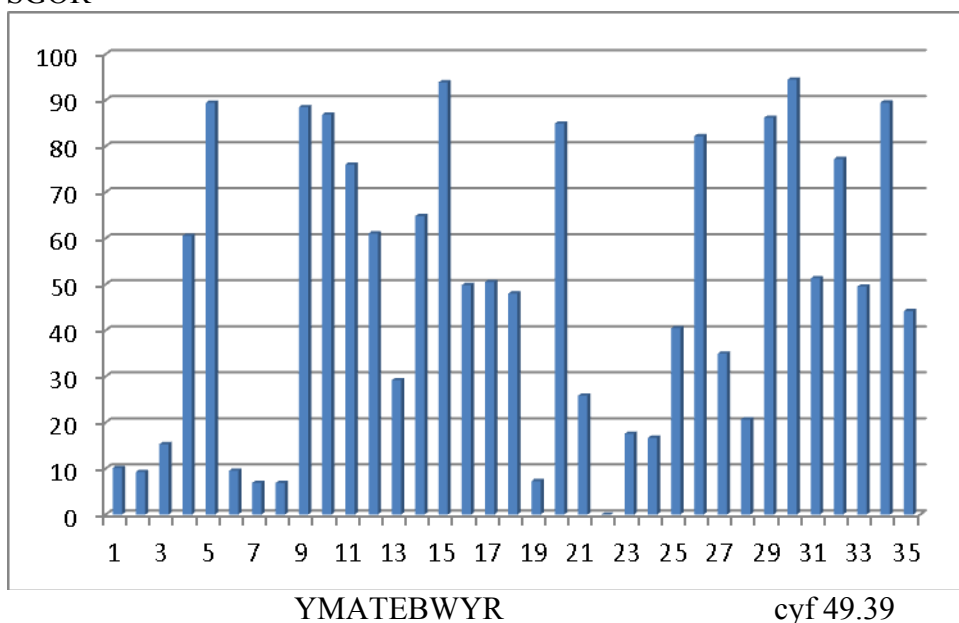
Siart 8 Ymateb dysgwyr i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffon nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’]
A ‘Gofynnwch i’r arbenigwr’ ar-lein

SGÔR



Siart 9 Ymateb dysgwyr i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffon nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’]
A Grŵp dysgwyr ar-lein

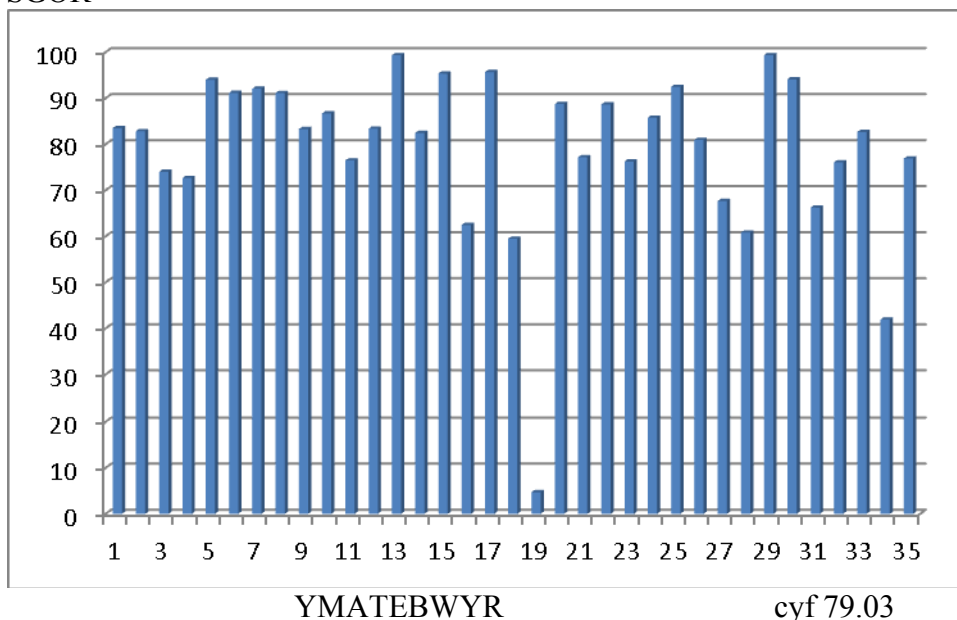
SGÔR



Siart 10 Ymateb tiwtoriaid i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffon nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’]
A Sesiynau pwrpasol yn y dosbarth

2.15 Ceir rhai gwrthgyferbyniadau rhwng yr hyn y mae dysgwyr o blaid a'r dulliau y mae tiwtoriaid o'u plaid i hwyluso rhoi mwy o sylw i ramadeg. Ar y cyfan, nid yw tiwtoriaid o blaid cynnal sesiynau pwrpasol yn ystod amser dosbarth (Siart 10). Sgôr cyfartalog yn y canol a gafwyd ar gyfer hynny, sef 49.39.

SGÔR



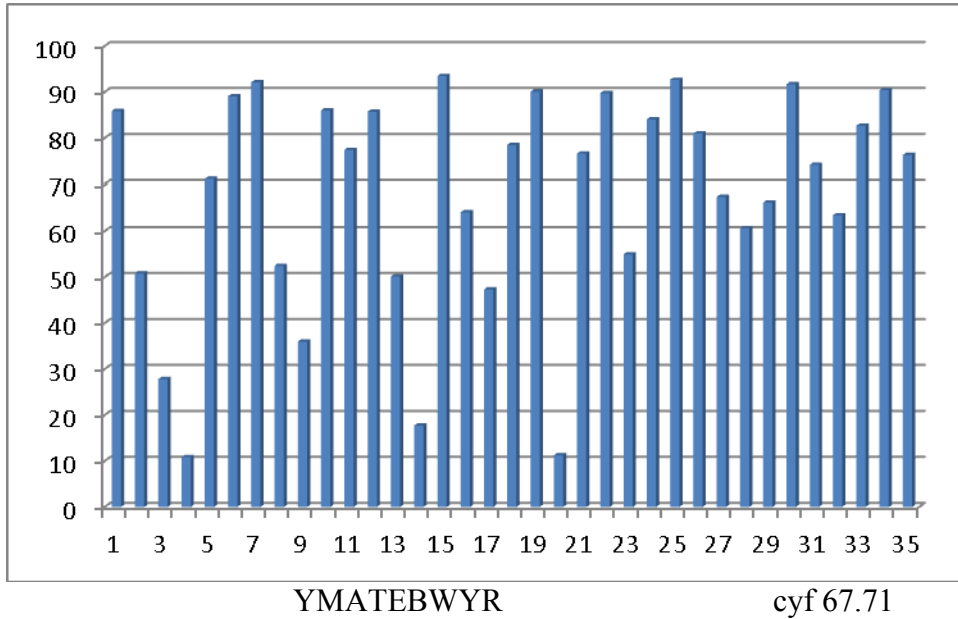
Siart 11 Ymateb tiwtoriaid i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffon nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’] A Adrannau ym mhenodau perthnasol y gwर्सlyfrau

2.16 Yr opsiwn a gâi ei ffafrio fwyaf gan y tiwtoriaid oedd cael adrannau ar ramadeg yn y penodau perthnasol o lyfr y cwrs (Siart 11). Ymhlith y tiwtoriaid cafodd yr opsiwn hwnnw sgôr cyfartalog o 79.03.

2.17 Er bod tiwtoriaid o blaid opsiynau eraill, gan gynnwys cael adran ar wahân tua diwedd llyfr y cwrs (Siart 12) a llyfr gramadeg pwrpasol ac ar wahân ar gyfer y cwrs (Siart 13), nid oedd y ffigurau mor uchel, sef sgôr cyfartalog o 67.71 i'r naill a 61.90 i'r llall.

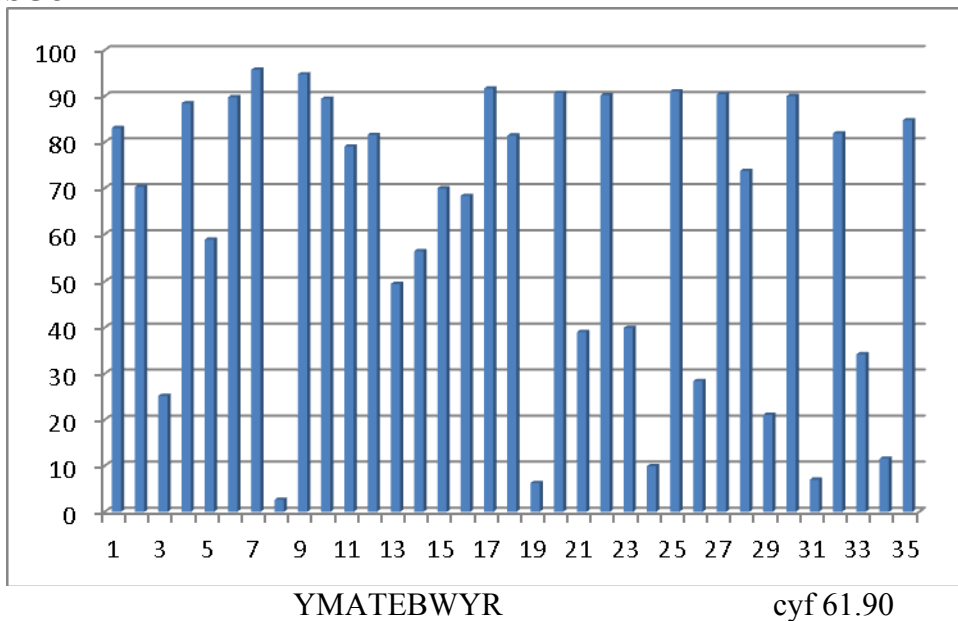
2.18 Dylid nodi nad ymatebodd llawer tiwtor i'r cwestiwn yn yr holiadur ‘Llyfr cyhoeddedig ar wahân sy'n cael ei argymhell i ddysgwyr (nodwch)’. Yn achos y rhai a ymatebodd (20 allan o gyfanswm posibl o 35), gellir cyfrifo sgôr cyfartalog o 57.38. Mae hynny'n dynodi bod tiwtoriaid o blaid y dewis hwnnw ond nid yn gryf o'i blaid. Er i diwtoriaid awgrymu sawl llyfr gramadeg addas o blith y rhai presennol: “Gramadeg y Gymraeg” gan Peter Wynn Thomas; “Gramadeg Cymraeg Cyfoes” gan Gareth King; llyfryn “Learn Welsh Grammar Guide” y BBC gan Ann Jones; a “Taith y Treigladau” gan Gomer, nid yw rhai o'r testunau hynny'n addas ar gyfer dysgwyr. Byddai “Gramadeg y Gymraeg” gan Peter Wynn Thomas yn her aruthrol i bob un ond y dysgwyr mwyaf mentrus.

SGÔR



Siart 12 Ymateb tiwtoriaid i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffon nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’] A Adran tua diwedd y llyfr

SGÔR

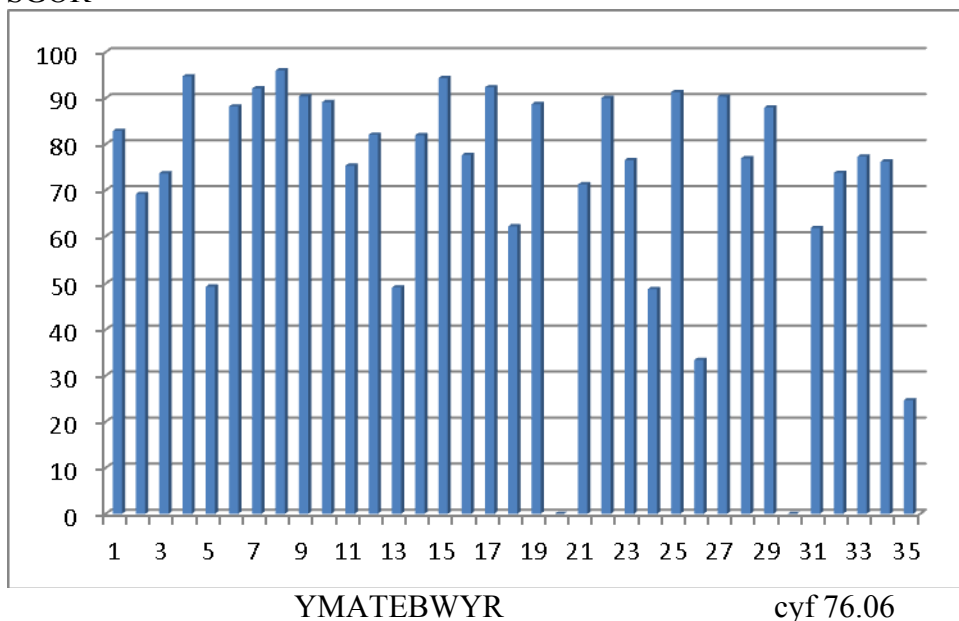


Siart 13 Ymateb tiwtoriaid i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffon nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’] A Llyfr ar wahân a ysgrifennir yn unswydd ar gyfer y cwrs

2.19 Yn wahanol i'r dysgwyr, mae tiwtoriaid yn bleidiol iawn i ddefnyddio technoleg ar gyfer cyflwyno gramadeg. Maent yn arbennig o bleidiol i ddefnyddio e-ddefnyddiau, opsiwn a gafodd sgôr cyfartalog o 76.06 (Siart 14) a hefyd i ddatblygu cyfleuster 'holi'r arbenigwr'

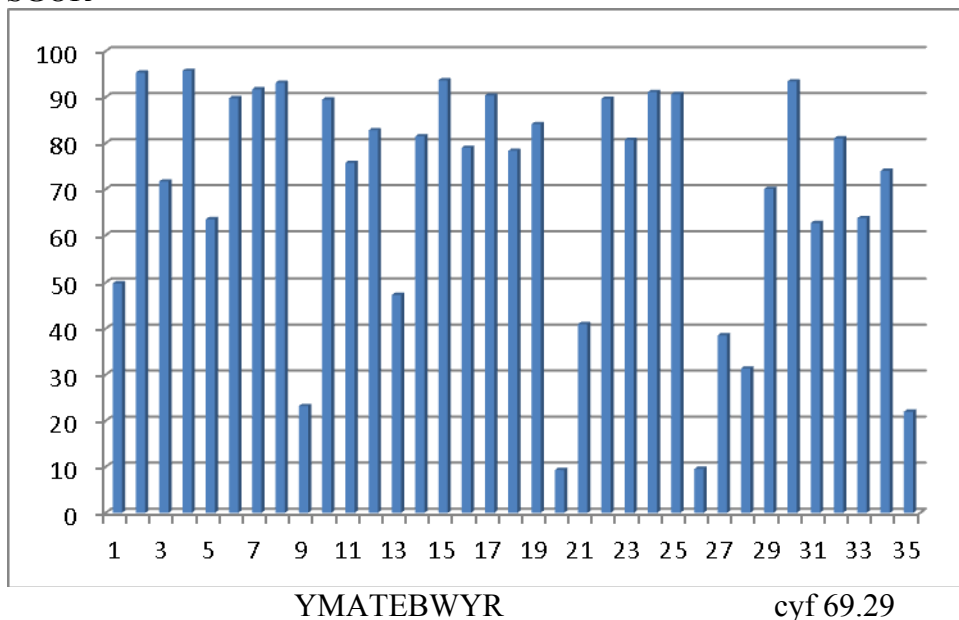
ar-lein, opsiwn a gafodd sgôr cyfartalog o 69.29 (Siart 15). Ond mynegodd tiwtoriaid lefel gryn dipyn yn is o gefnogaeth i gael grŵp ar-lein o ddysgwyr: y sgôr cyfartalog oedd 55.12 (Siart 16).

SGÔR



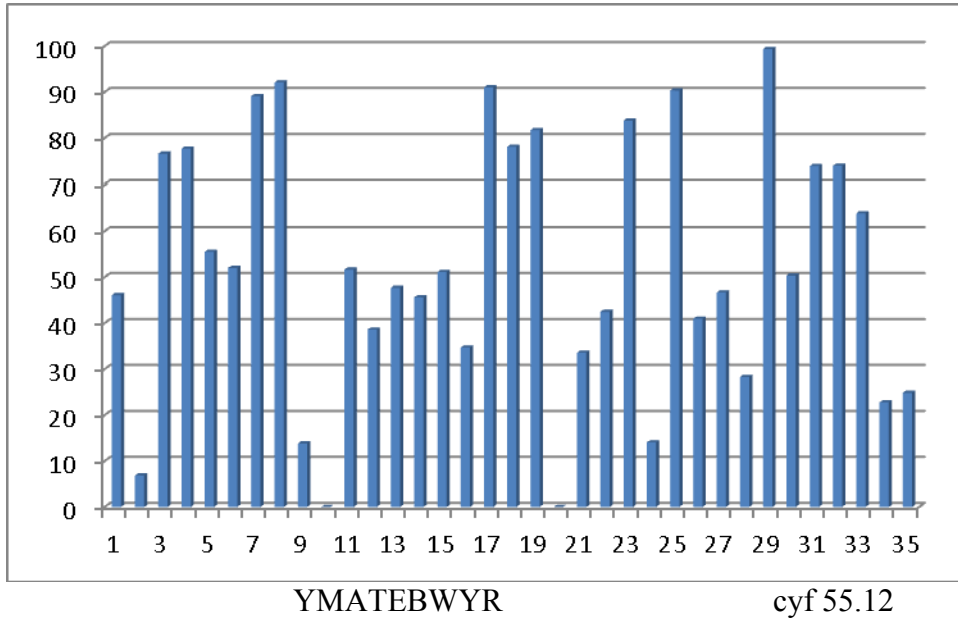
Siart 14 Ymateb tiwtoriaid i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffon nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’] A E-ddeunyddiau i ddysgwyr

SGÔR



Siart 15 Ymateb tiwtoriaid i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffon nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’] A ‘Gofynnwch i'r arbenigwr' ar-lein (i ddysgwyr)

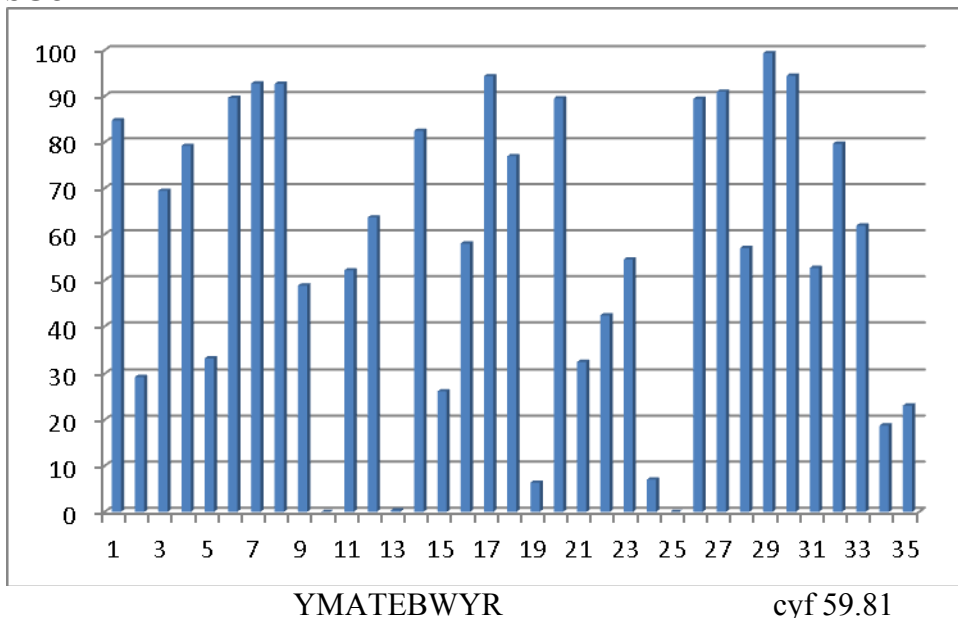
SGÔR



Siart 16 Ymateb tiwtoriaid i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffon nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’] A Fforwm i ddysgwyr (bwrdd trafod)

2.20 Mynegodd tiwtoriaid gefnogaeth gymedrol i gael gweithdai pwrpasol ar ramadeg i ddysgwyr: y sgôr cyfartalog oedd 59.81 (Siart 17).

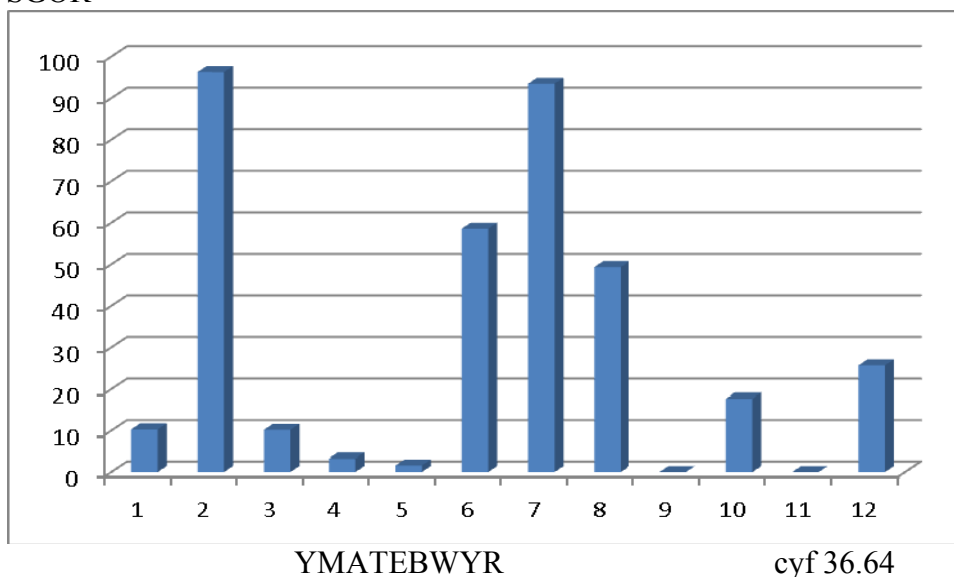
SGÔR



Siart 17 Ymateb tiwtoriaid i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffon nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’] A Gweithdai penodol i ddysgwyr

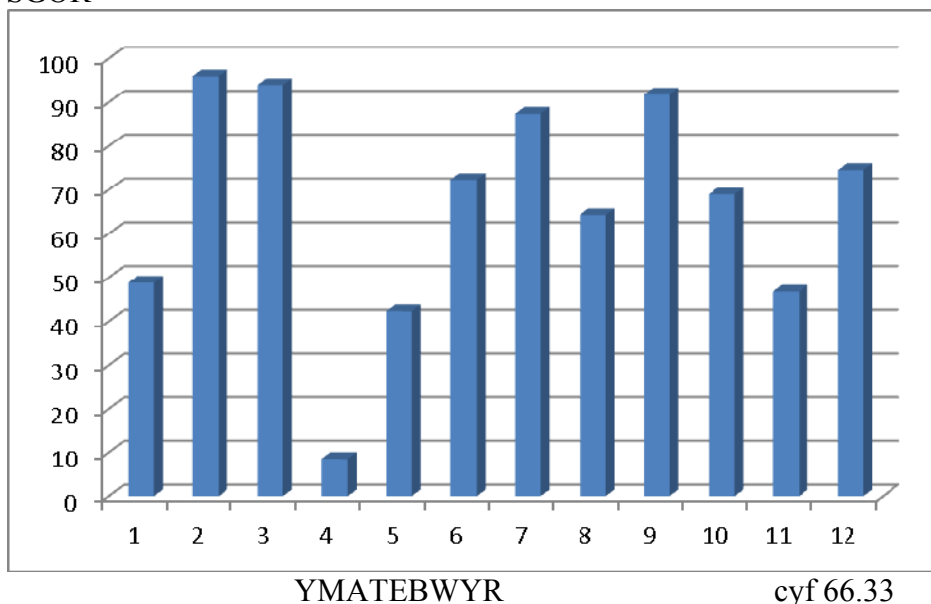
2.21 Mae awduron yn cyd-fynd yn fras â thiwatoriaid ynghylch cyflwyno gramadeg i ddysgwyr. Maent yn gwrthwynebu'n gryf cael sesiynau pwrpasol yn ystod amser dosbarth; y sgôr cyfartalog oedd 36.64 (Siart 18) ond o blaid cael adrannau yn y penodau perthnasol o lyfrau'r cwrs: y sgôr cyfartalog oedd 66.33 (Siart 19); neu adran bwrpasol tua diwedd llyfr y cwrs: y sgôr cyfartalog oedd 69.96 (Siart 20).

SGÔR



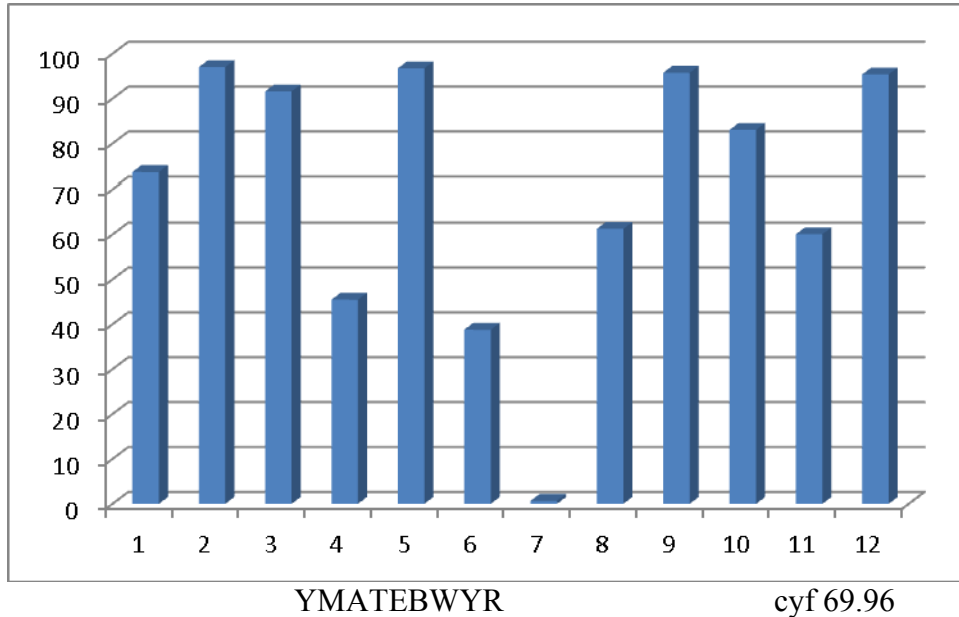
Siart 18 Ymateb awduron i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffon nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’] A Sesiynau pwrpasol yn y dosbarth

SGÔR



Siart 19 Ymateb awduron i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffon nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’] A Adrannau yn mhenodau perthnasol y gwerslyfrau

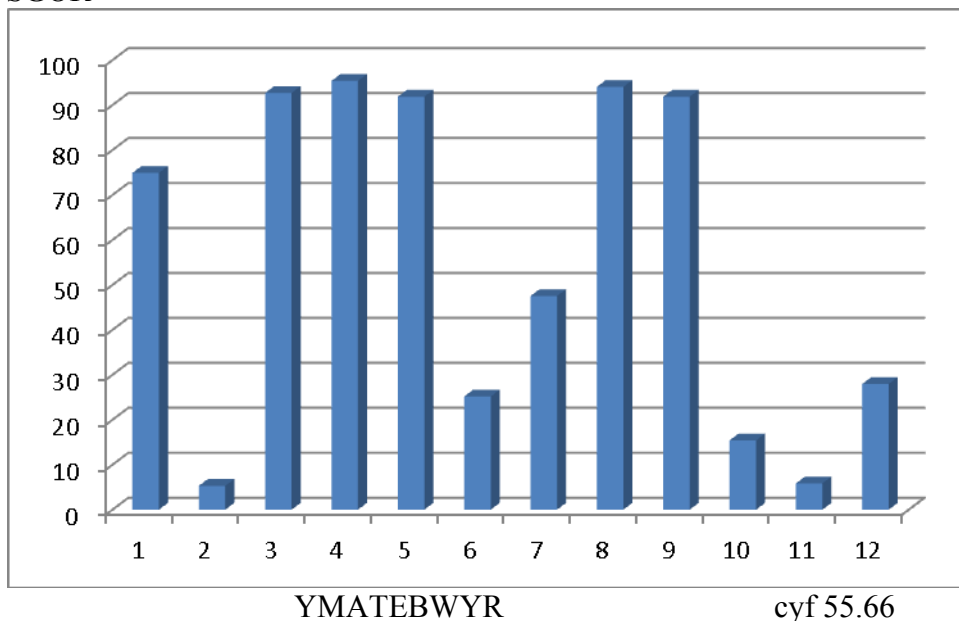
SGÔR



Siart 20 Ymateb awduron i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hofffen nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’] A Adran tua diwedd y llyfr

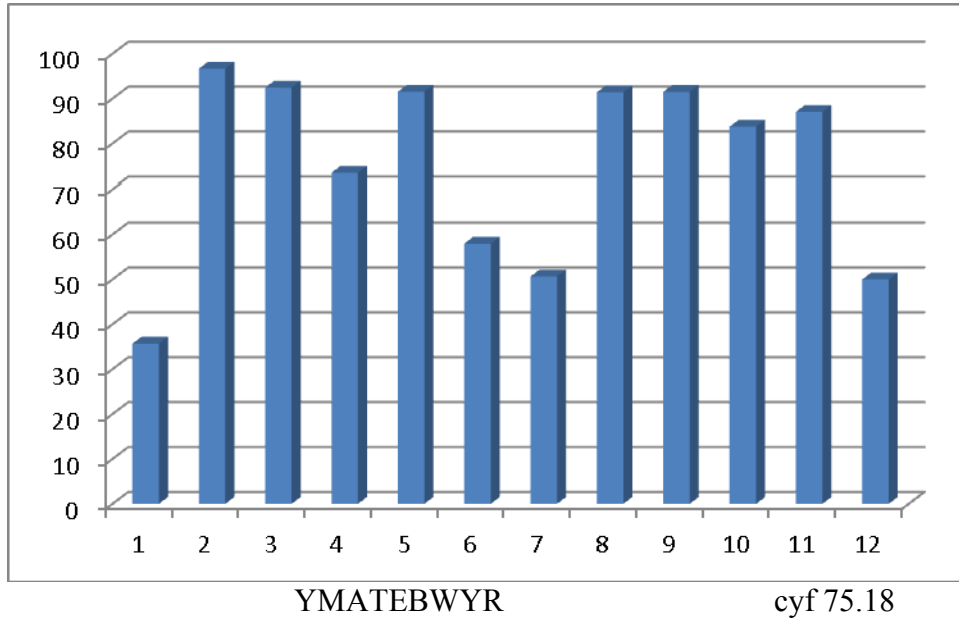
2.22 Maent yn llai pleidiol i gael llyfr ar wahân ar gyfer y cwrs; y sgôr cyfartalog oedd 55.66 (Siart 21). Ond maent yn eithaf pleidiol i gael llyfr gramadeg pwrpasol ac ar wahân ar gyfer dysgwyr; y sgôr cyfartalog oedd 75.18 (Siart 22). Mae hynny’n cyferbynnu â barn y dysgwyr ac, i raddau llai, â barn y tiwtoriaid.

SGÔR



Siart 21 Ymateb awduron i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hofffen nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’] A Llyfr ar wahân a ysgrifennir yn unswydd ar gyfer y cwrs

SGÔR



Siart 22 Ymateb awduron i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffon nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’] A Llyfr cyhoeddedig ar wahân sy’n cael ei argymell i ddysgwyr (nodwch)

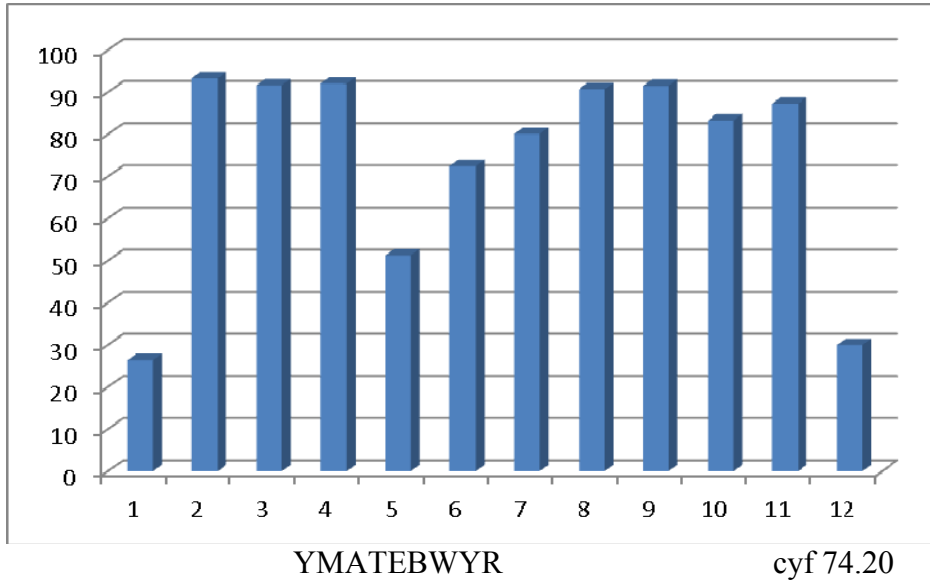
2.23 Cyflwynodd awduron sawl awgrym ynglŷn â’r llyfrau presennol y gellid eu hargymell i ddysgwyr. Yn eu plith yr oedd:

Llyfr bach y BBC, er ei fod yn anghyflawn; “Cymorth Cyflym” gan Lywodraeth y Cynulliad; llyfrau di-rif D. Geraint Lewis; “Cymraeg Da/Welsh Rules” gan Heini Gruffudd; “Gramadeg Cymraeg Cyfoes”, sef llyfr gramadeg y BBC; “Gramadeg y Gymraeg” gan Peter Wynn Thomas; “A Guide to Correct Welsh” gan Morgan D. Jones; “Chwiliadur Iaith” gan Non ap Emlyn; llyfrau “Catchphrase”.

Ffaith arwyddocaol yw i sawl awdur nodi na wyddai am unrhyw lyfr delfrydol a oedd yn bod yn barod ac yr hoffai’n fawr weld llyfr a fyddai’n ateb gofynion y dysgwyr.

2.24 Yr oedd awduron a thiwtoriaid, yn wahanol i’r dysgwyr, o blaid defnyddio e-adnoddau i gyflwyno gramadeg i ddysgwyr. Cafodd yr opsiwn hwnnw sgôr cyfartalog o 74.20 (Siart 23).

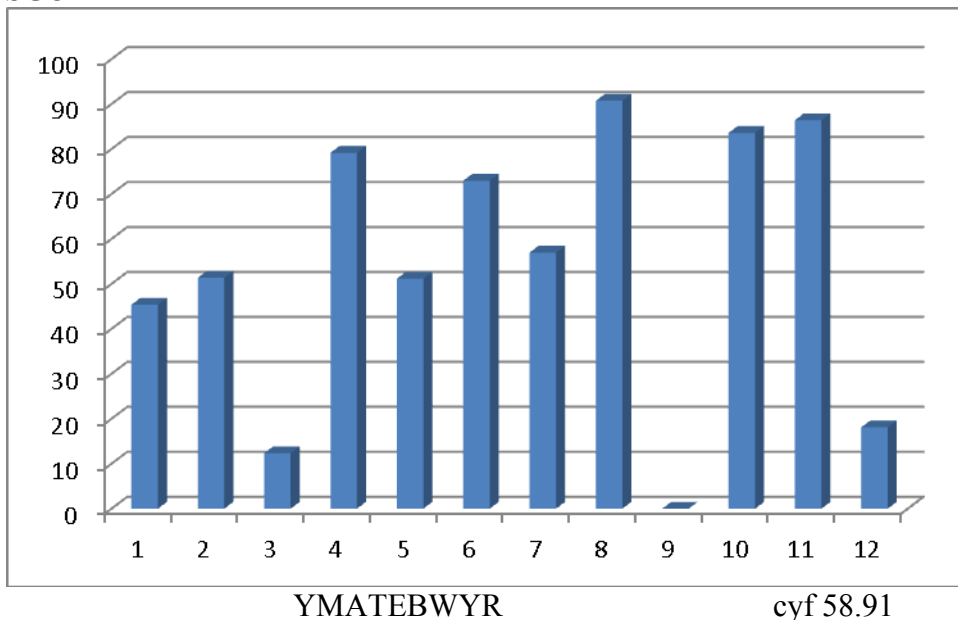
SGÔR



Siart 23 Ymateb awduron i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffon nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’] A E-ddeunyddiau i ddysgwyr

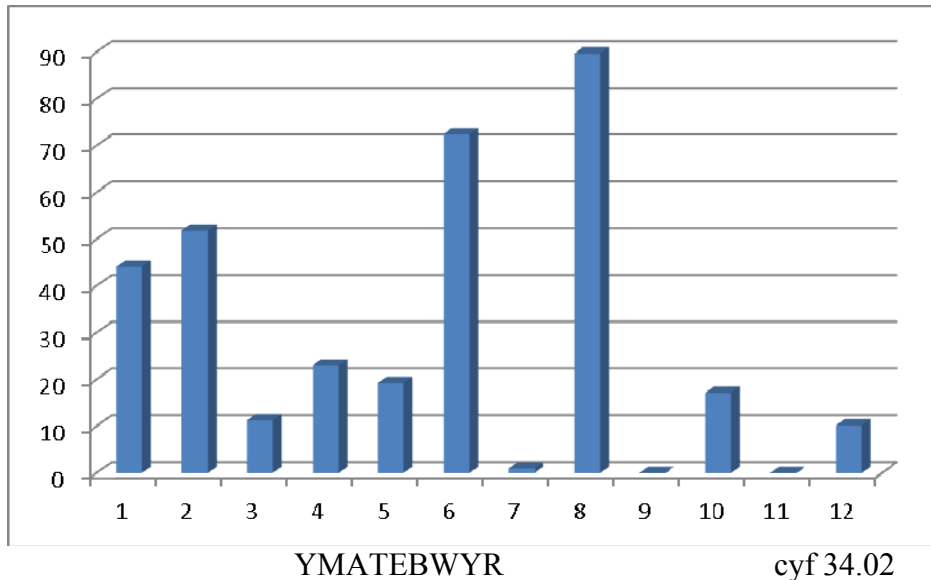
2.25 Er hynny, nid oedd awduron mor bleidiol i gael adnodd ‘holi’r arbenigwr’ ar-lein. Cafodd yr opsiwn hwnnw sgôr cyfartalog o 58.91 (Siart 24). Yr oedd awduron hefyd yn gwbl wrthwynebus i gael fforwm ar-lein i ddysgwyr ynghylch gramadeg. Sgôr cyfartalog o 34.02 a gafodd yr opsiwn hwnnw (Siart 25).

SGÔR



Siart 24 Ymateb awduron i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffon nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’] A ‘Gofynnwch i’r arbenigwr’ ar-lein (i ddysgwyr)

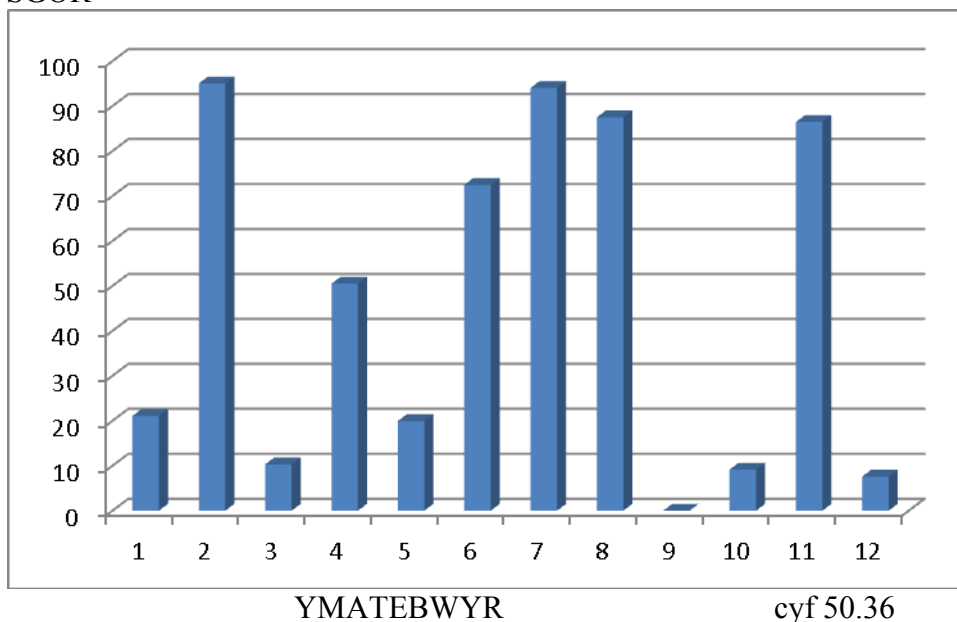
SGÔR



Siart 25 Ymateb awduron i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffon nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’] A Fforwm i ddysgwyr (bwrdd trafod)

2.26 Yr oedd awduron yn eithaf rhanedig eu barn ynghylch darparu gweithdai pwrpasol ar ramadeg i ddysgwyr. Cafodd yr opsiwn hwnnw sgôr cyfartalog cyffredinol o 50.36 (Siart 26). Mae'r data'n dangos yn glir i rai awduron fod yn gryf o blaid ac i eraill fod yr un mor gryf yn erbyn.

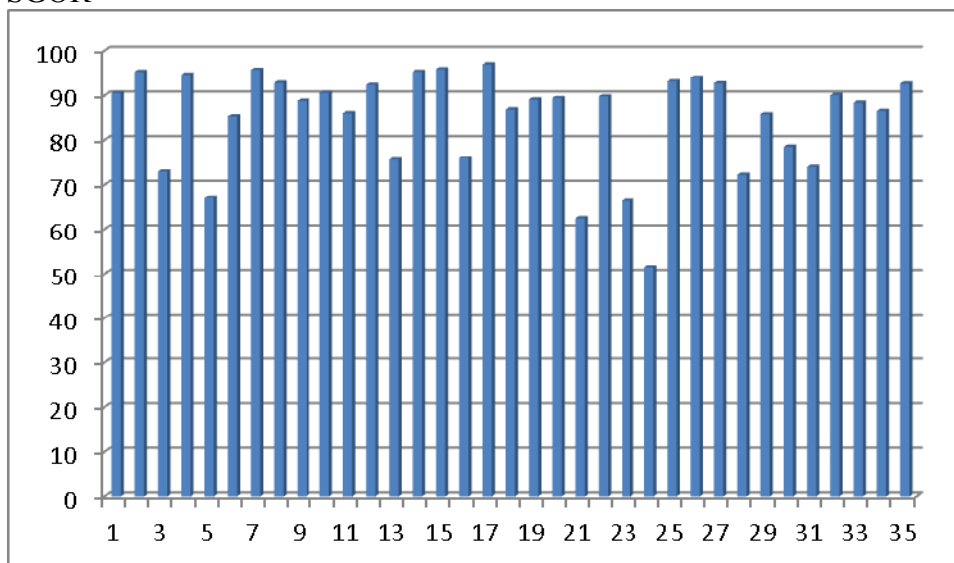
SGÔR



Siart 26 Ymateb awduron i C Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffon nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’] A Gweithdai penodol i ddysgwyr

2.27 Trown yn awr at anghenion tiwtoriaid, yn hytrach nag anghenion dysgwyr, o ran gramadeg. Yr oedd y mwyafrif llethol o'r tiwtoriaid o blaid cael llyfr gramadeg pwrpasol i diwtoriaid. Cafodd yr opsiwn hwnnw sgôr cyfartalog trawiadol o uchel, sef 85.04 (Siart 27).

SGÔR

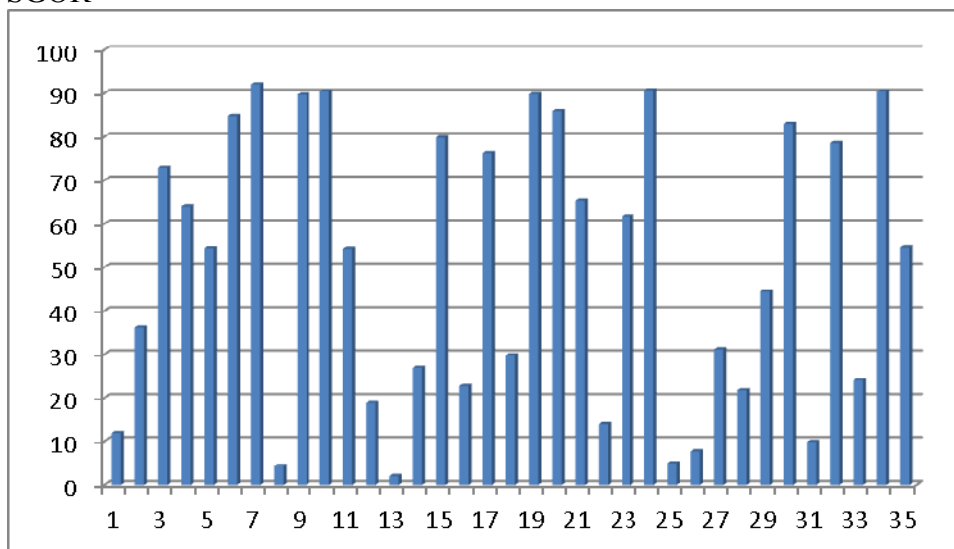


YMATEBWYR

cyf 85.04

Siart 27 Ymateb tiwtoriaid i C Pe bai tiwtoriaid yn dweud bod angen iddyn nhw allu cael gafael sicrach ar ramadeg er mwyn teimlo'n hyderus tra'n ei thrafod, ble rydych chi'n meddwl y dylai fod ar gael? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o 'ddim yn ddymunol o gwbl' i 'yn ddymunol y tu hwnt'] A Canllaw gramadeg ar wahân i diwtoriaid

SGÔR



YMATEBWYR

cyf 50.52

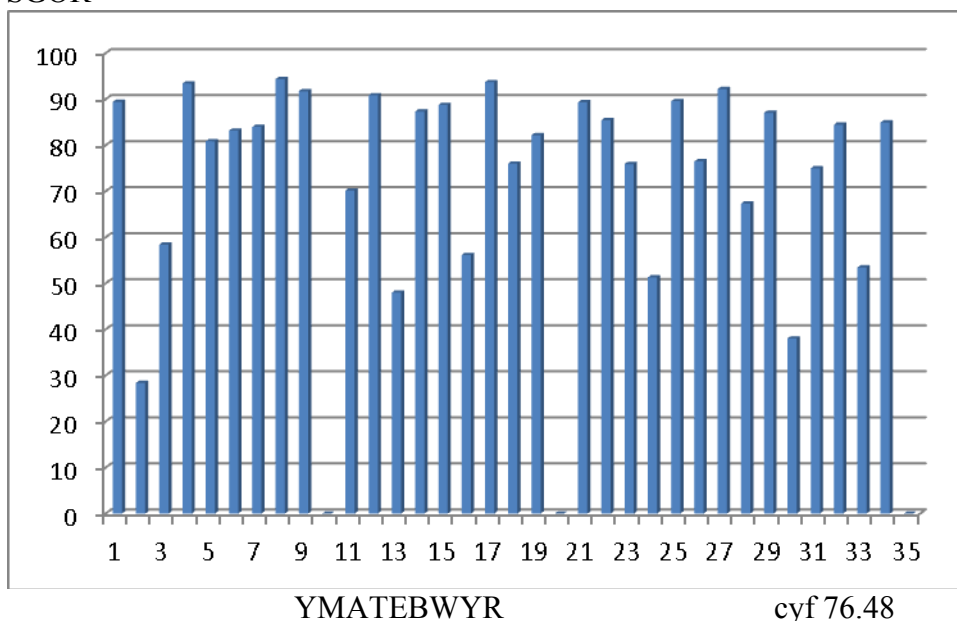
Siart 28 Ymateb tiwtoriaid i C Pe bai tiwtoriaid yn dweud bod angen iddyn nhw allu cael gafael sicrach ar ramadeg er mwyn teimlo'n hyderus tra'n ei thrafod, ble rydych chi'n meddwl y dylai fod ar gael? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o 'ddim yn ddymunol o gwbl' i 'yn ddymunol y tu hwnt'] A Y gwrslyfrau y mae'r dysgwyr yn eu defnyddio

2.28 Yr oedd y tiwtoriaid, ar y llaw arall, yn eithaf rhanedig ynghylch defnyddio'r un llyfrau cwrs â'r dysgwyr i ddiwallu eu hanghenion eu hunain ynghylch gramadeg. Cafodd yr opsiwn hwnnw sgôr cyfartalog o 50.52. Yr oedd rhai tiwtoriaid yn gryf o'i blaid ac eraill yn ei wrthwynebu'n fawr iawn (Siart 28).

2.29 Yr oedd y tiwtoriaid yn bleidiol iawn i gael llyfr gramadeg pwrpasol, yn hytrach na llawlyfr i diwtoriaid, ond nid ymatebodd llawer o'r tiwtoriaid (9 allan o gyfanswm posibl o 35) i'r cwestiwn 'Llyfr cyhoeddedig ar wahân sy'n cael ei argymhell i diwtoriaid (nodwch)'. Y sgôr cyfartalog oedd 70.74 (26 allan o gyfanswm posibl o 35). Cyflwynodd tiwtoriaid awgrymiadau hefyd ynglŷn â'r llyfrau gramadeg presennol a allai fod yn ddefnyddiol. Yn eu plith yr oedd: Ar gyfer y lefelau Mynediad/Sylfaen: Learn Welsh "Grammar Guide" y BBC, 2004; ar gyfer y lefelau Canolradd/Uwch: "Cymraeg Graenus" gan Phyl Brake, 1998; "Gramadeg y Gymraeg" gan Peter Wynn Thomas; "Welsh Rules" gan Heini Gruffudd; "Cymraeg Cywir" gan Phyl Brake; "Gramadeg Cymraeg" gan David Thorne; "Modern Welsh Grammar" gan Gareth King; a "Cyflwyno'r Iaith Lenyddol" [gan Uned Iaith Genedlaethol Cymru]. Mae'n werth nodi i rai tiwtoriaid ddweud nad oeddent yn teimlo bod unrhyw lyfr gramadeg ar gael sy'n rhoi'r wybodaeth y mae ei hangen ar diwtoriaid i ymateb yn effeithiol i gwestiynau dysgwyr.

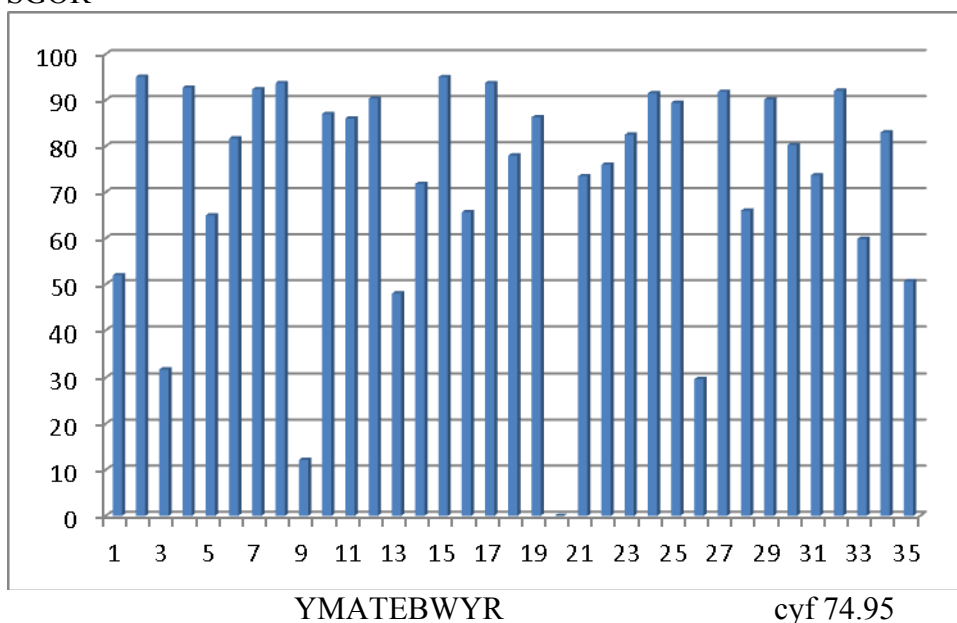
2.30 Mae canlyniadau'r ymchwil yn dangos bod lefel uchel o gefnogaeth ymhlith tiwtoriaid i ddatblygu e-adnoddau i roi cymorth gramadegol i diwtoriaid. Cafodd yr opsiwn hwnnw sgôr cyfartalog o 76.48 (Siart 29). Yr oedd tiwtoriaid hefyd o blaid darparu adnodd 'holi'r arbenigwr' ar-lein i diwtoriaid yn unig; sgôr cyfartalog yr opsiwn hwnnw oedd 74.95 (Siart 30).

SGÔR



Siart 29 Ymateb tiwtoriaid i C Pe bai tiwtoriaid yn dweud bod angen iddyn nhw allu cael gafaél sicrach ar ramadeg er mwyn teimlo'n hyderus tra'n ei thrafod, ble rydych chi'n meddwl y dylai fod ar gael? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o 'ddim yn ddymunol o gwbl' i 'yn ddymunol y tu hwnt'] A E-ddeunyddiau i diwtoriaid

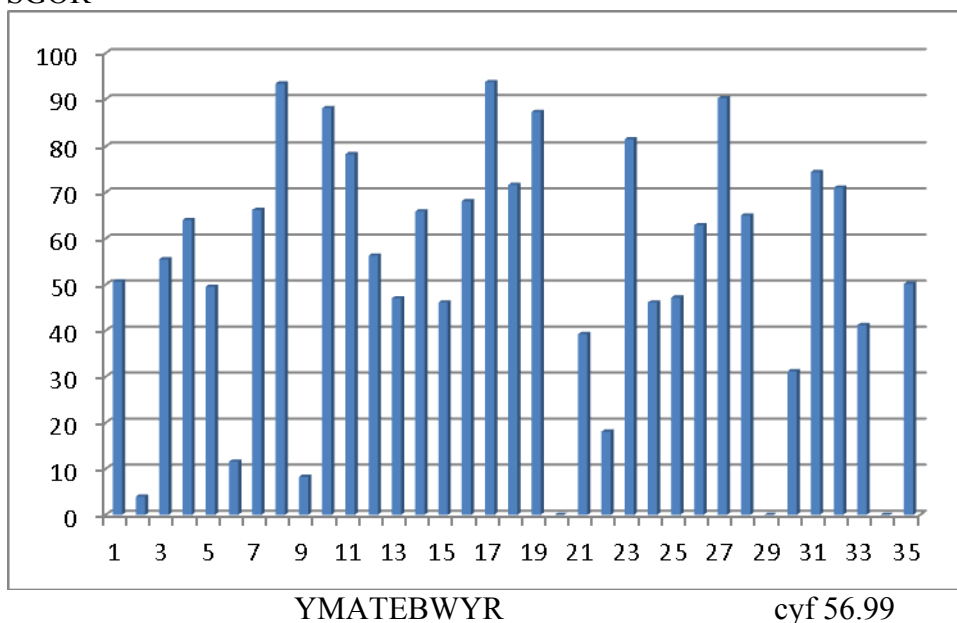
SGÔR



Siart 30 Ymateb tiwtoriaid i C Pe bai tiwtoriaid yn dweud bod angen iddyn nhw allu cael gafael sicrach ar ramadeg er mwyn teimlo'n hyderus tra'n ei thrafod, ble rydych chi'n meddwl y dylai fod ar gael? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o 'ddim yn ddymunol o gwbl' i 'yn ddymunol y tu hwnt'] A'Gofynnwch i'r arbenigwr ar-lein (i diwtoriaid)

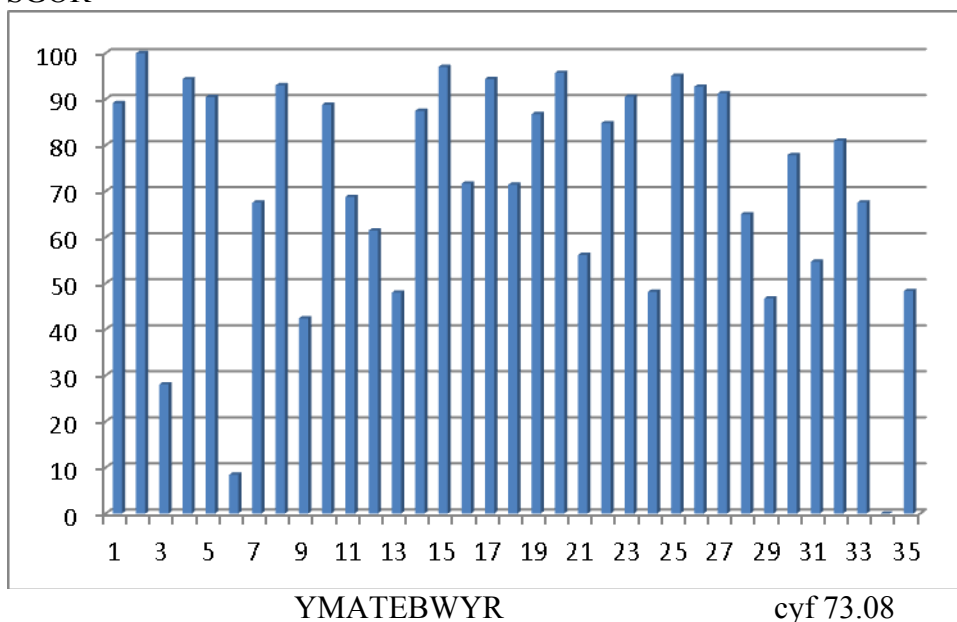
2.31 Cafwyd llawer llai o gefnogaeth i gael fforwm ar-lein i diwtoriaid trafod gramadeg ynddo. Y sgôr cyfartalog oedd 56.99 (Siart 31). Ar y llaw arall, yr oedd cefnogaeth sylweddol i gynnal gweithdai pwrpasol ar ramadeg i diwtoriaid. Cafodd yr opsiwn hwnnw sgôr cyfartalog o 73.08 (Siart 32).

SGÔR



Siart 31 Ymateb tiwtoriaid i C Pe bai tiwtoriaid yn dweud bod angen iddyn nhw allu cael gafael sicrach ar ramadeg er mwyn teimlo'n hyderus tra'n ei thrafod, ble rydych chi'n meddwl y dylai fod ar gael? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o 'ddim yn ddymunol o gwbl' i 'yn ddymunol y tu hwnt'] A Fforwm i diwtoriad (bwrdd trafod)

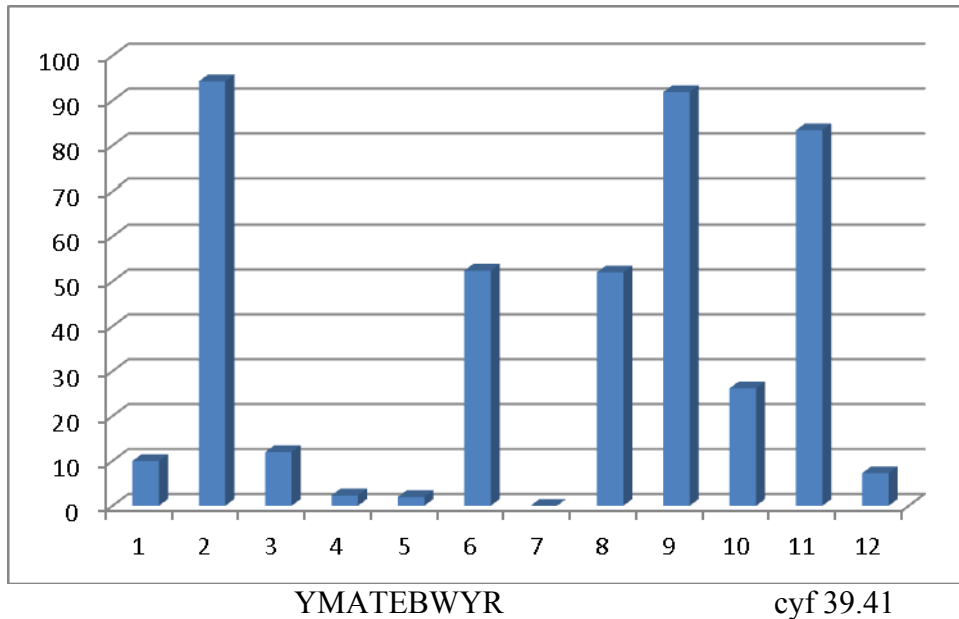
SGÔR



Siart 32 Ymateb tiwtoriaid i C Pe bai tiwtoriaid yn dweud bod angen iddyn nhw allu cael gafael sicrach ar ramadeg er mwyn teimlo'n hyderus tra'n ei thrafod, ble rydych chi'n meddwl y dylai fod ar gael? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o 'ddim yn ddymunol o gwbl' i 'yn ddymunol y tu hwnt'] A Gweithdai penodol i diwtoriaid

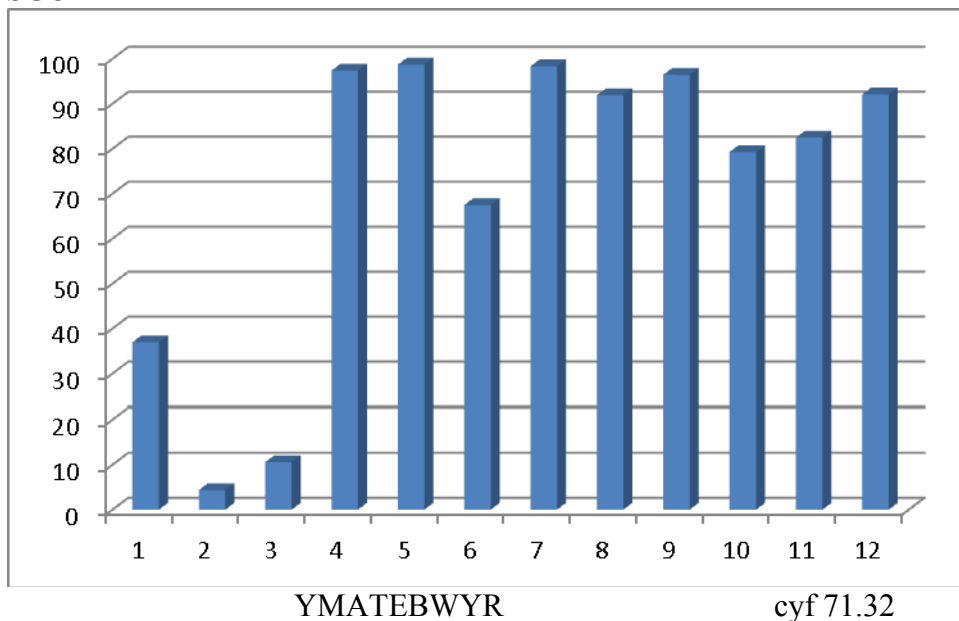
2.32 Yr oedd barn awduron am natur y cymorth y dylid ei ddarparu i diwtoriaid ynghylch gramadeg yn cyd-fynd yn fras â barn y tiwtoriaid eu hunain. Yr oedd yr awduron, er enghraifft, yn eithaf gwrthwynebus i weld defnyddio'r un llyfr cwrs i ateb anghenion dysgwyr a'r tiwtoriaid o ran gramadeg. Sgôr cyfartalog negyddol o 39.41 a gafodd yr opsiwn hwnnw (Siart 33). Yn hytrach, yr oedd yr awduron yn gryf o blaid darparu llawlyfr ar wahân ar gyfer tiwtoriaid: cafodd yr opsiwn penodol hwnnw sgôr cyfartalog o 71.32 (Siart 34). Yr oeddent, yn yr un modd, o blaid cael llyfr ar wahân ar gyfer tiwtoriaid: cafodd yr opsiwn hwnnw sgôr cyfartalog o 72.78 (Siart 35).

SGÔR



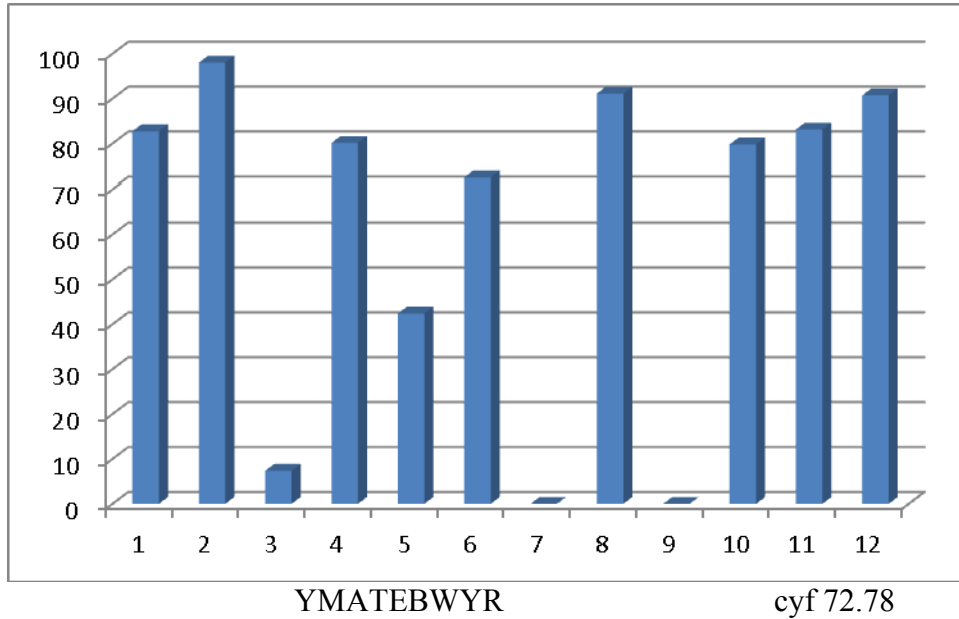
Siart 33 Ymateb awduron i C Pe bai tiwtoriaid yn dweud bod angen iddyn nhw allu cael gafael sicrach ar ramadeg er mwyn teimlo'n hyderus tra'n ei thrafod, ble rydych chi'n meddwl y dylai fod ar gael? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o 'ddim yn ddymunol o gwbl' i 'yn ddymunol y tu hwnt'] A Y gwerslyfrau y mae'r dysgwyr yn eu defnyddio

SGÔR



Siart 34 Ymateb awduron i C Pe bai tiwtoriaid yn dweud bod angen iddyn nhw allu cael gafael sicrach ar ramadeg er mwyn teimlo'n hyderus tra'n ei thrafod, ble rydych chi'n meddwl y dylai fod ar gael? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o 'ddim yn ddymunol o gwbl' i 'yn ddymunol y tu hwnt'] A Canllaw gramadeg ar wahân i diwtoriaid

SGÔR



Siart 35 Ymateb awduron i C Pe bai tiwtoriaid yn dweud bod angen iddyn nhw allu cael gafael sicrach ar ramadeg er mwyn teimlo'n hyderus tra'n ei thrafod, ble rydych chi'n meddwl y dylai fod ar gael? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o 'ddim yn ddymunol o gwbl' i 'yn ddymunol y tu hwnt'] A Llyfr cyhoeddedig ar wahân sy'n cael ei argymhell i diwtoriaid (nodwch)

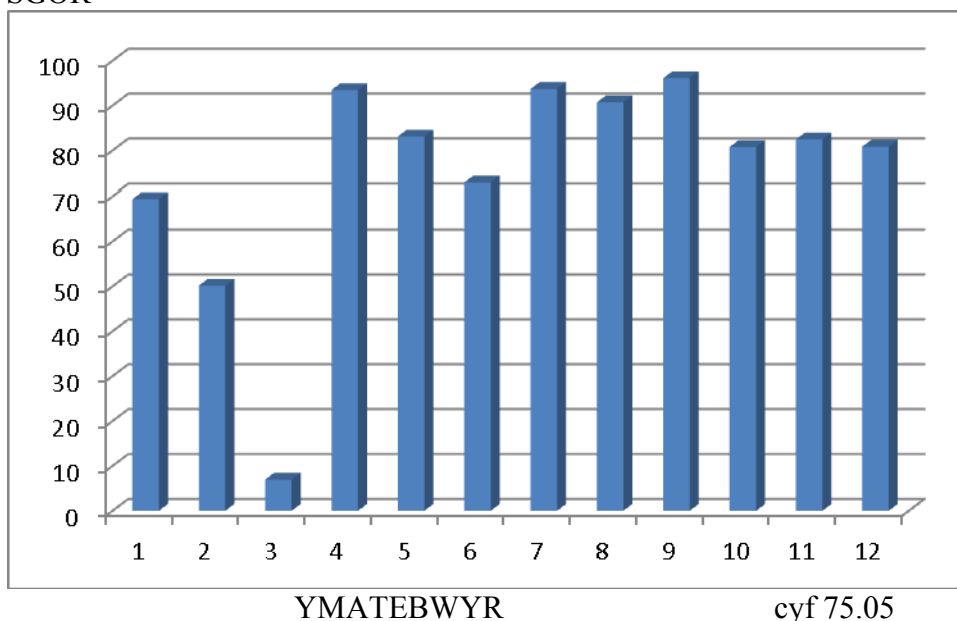
2.33 Cyflwynodd awduron sawl awgrym ynghylch pa rai o'r llyfrau gramadeg presennol a allai fod yn ddefnyddiol. Yn eu plith yr oedd:

"Gramadeg y Gymraeg"; "Cyflwyno'r Iaith Lenyddol"; "Y Golygiadur"; "Elfennau Gramadeg Cymraeg"; "A Guide to Correct Welsh", "Gramadeg Cymraeg Cyfoes".

Dywedodd sawl awdur na wyddai am unrhyw lyfr cyfredol sy'n ymwneud yn benodol â diwallu anghenion tiwtoriaid, ond y dylai llyfr o'r fath fod ar gael.

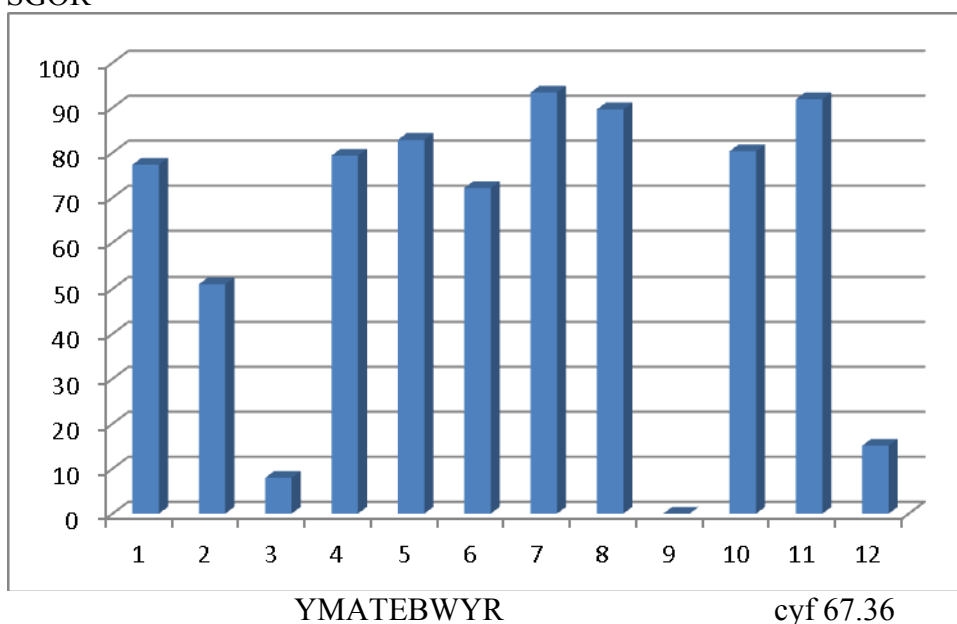
2.34 Mynegodd awduron farn ffafriol ynghylch datblygu deunydd ar-lein ar ramadeg i diwtoriaid (Siart 36) a chymorth 'holi'r arbenigwr' ar-lein i diwtoriaid (Siart 37). Cafodd y naill sgôr cyfartalog o 75.05 ymhlith awduron a'r llall sgôr cyfartalog o 67.36. Yr oeddent hefyd o blaid cael fforwm ar-lein i diwtoriaid i drafod gramadeg. Cafodd yr opsiwn hwnnw sgôr cyfartalog o 64.59 (Siart 38).

SGÔR



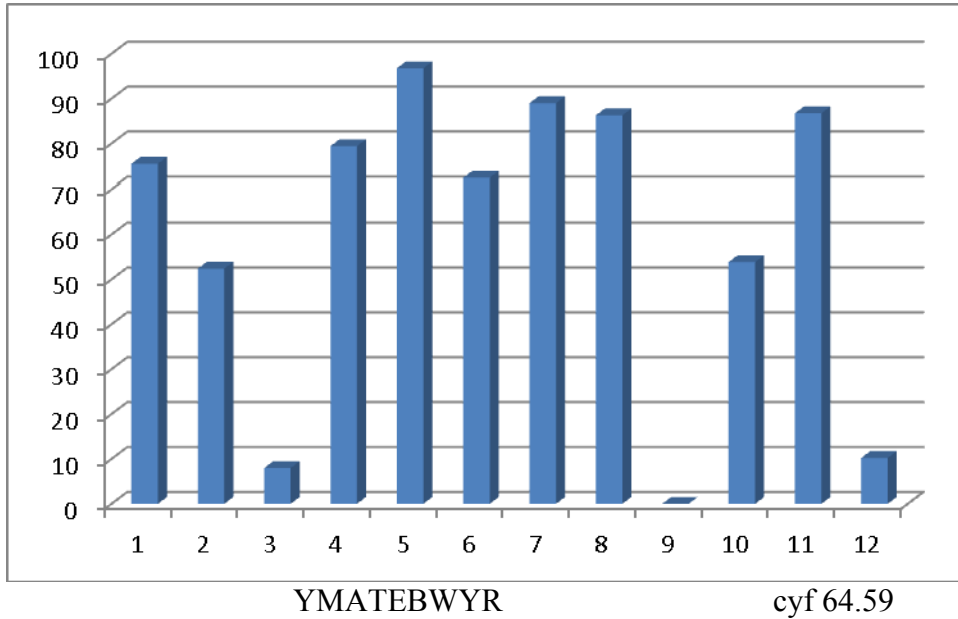
Siart 36 Ymateb awduron i C Pe bai tiwtoriaid yn dweud bod angen iddyn nhw allu cael gafael sicrach ar ramadeg er mwyn teimlo'n hyderus tra'n ei thrafod, ble rydych chi'n meddwl y dylai fod ar gael? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o 'ddim yn ddymunol o gwbl' i 'yn ddymunol y tu hwnt'] A E-ddeunyddiau i diwtoriaid

SGÔR



Siart 37 Ymateb awduron i C Pe bai tiwtoriaid yn dweud bod angen iddyn nhw allu cael gafael sicrach ar ramadeg er mwyn teimlo'n hyderus tra'n ei thrafod, ble rydych chi'n meddwl y dylai fod ar gael? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o 'ddim yn ddymunol o gwbl' i 'yn ddymunol y tu hwnt'] A 'Gofynnwch i'r arbenigwr' ar-lein (i diwtoriaid)

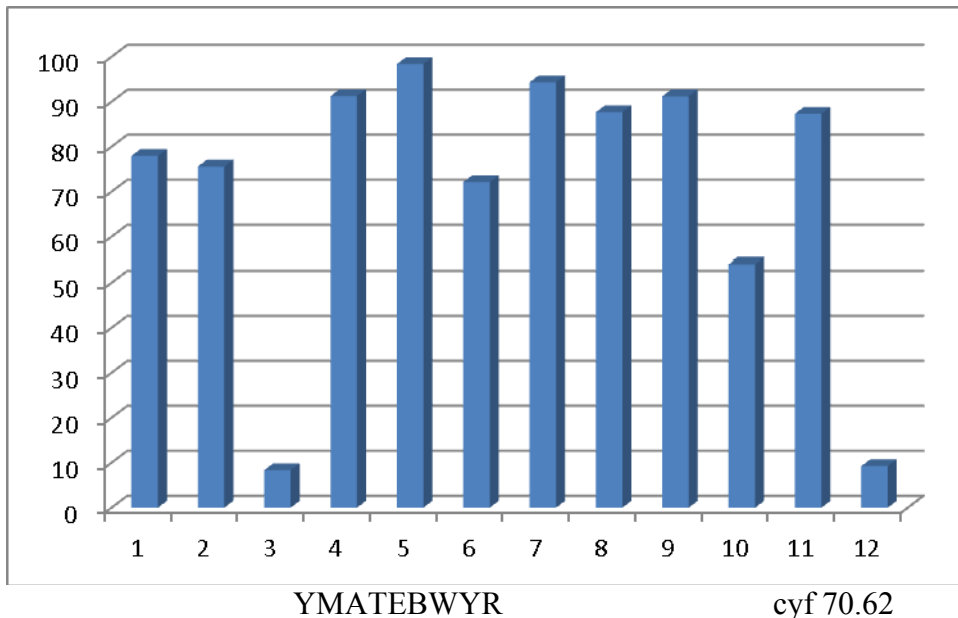
SGÔR



Siart 38 Ymateb awduron i C Pe bai tiwtoriaid yn dweud bod angen iddyn nhw allu cael gafael sicrach ar ramadeg er mwyn teimlo'n hyderus tra'n ei thrafod, ble rydych chi'n meddwl y dylai fod ar gael? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o 'ddim yn ddymunol o gwbl' i 'yn ddymunol y tu hwnt'] A Fforwm i diwtoriad (bwrdd trafod)

2.35 Yn ogystal, yr oedd awduron o blaid darparu gweithdai pwrpasol ar ramadeg i diwtoriaid. Cafodd yr opsiwn hwnnw sgôr cyfartalog cyffredinol o 70.62 (Siart 39).

SGÔR



Siart 39 Ymateb awduron i C Pe bai tiwtoriaid yn dweud bod angen iddyn nhw allu cael gafael sicrach ar ramadeg er mwyn teimlo'n hyderus tra'n ei thrafod, ble rydych chi'n meddwl y dylai fod ar gael? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o 'ddim yn ddymunol o gwbl' i 'yn ddymunol y tu hwnt'] A Gweithdai penodol i diwtoriaid

2.36 Nododd rhai awduron CiO fod deunyddiau CiO eisoes yn cynnwys adrannau ar ramadeg a'u bod, mewn rhai achosion o leiaf, wedi dechrau gwneud mwy o ymdrech i dynnu sylw dysgwyr at esboniad gramadegol. Er enghraifft:

Mae'r cyrsiau ar lefelau Mynediad, Sylfaen a Chanolradd yn strwythuredig iawn, gyda phatrwm amlwg yn cael ei gyflwyno fesul cam ym mhob uned [...] Mae adrannau yn y gwerslyfrau sy'n crynhoi'r patrwm ar ffurf ramadegol draddodiadol, ond mae hyn er gwybodaeth i'r dysgwyr os bydd yn dymuno cyfeirio ato yn hytrach nag fel sylfaen i'r dysgu. Prin iawn yw'r termau gramadegol astrus a ddefnyddir (Awdur 8).

Rydyn ni'n esbonio gramadeg yn fwy amlwg bellach o achos adborth y dysgwyr (Awdur 7).

O ran pryd y dylid rhoi esboniad gramadegol, mae'r mwyafrif o'r awduron yn cyd-fynd ag ymateb Awdur 8 i'r cwestiwn 'Pa rai yw'r ffyrdd gorau i ofalu bod dysgwyr yn meistrolï patrymau gramadegol y Gymraeg yn ddigonol?' sef - Esbonio > Drilio > Ymarfer.

2.37 Mae'r ymchwil yn dangos yn glir bod defnyddio termau sy'n hygyrch i ddysgwyr yn un allwedd i gyflwyno gramadeg yn effeithiol a bod llawer o awduron CiO yn deall hynny. Felly, mae sicrhau bod dysgwyr yn cydio yn y patrymau a gyflwynir iddynt yn gofyn i'r dysgwyr a'r tiwtoriaid ddeall termau gramadegol sylfaenol heb iddynt fod, o reidrwydd, yn hyddysg mewn gramadeg. Ond nid yw awduron CiO yn diffinio i'r un graddau nac yn cyd-fynd ynghylch union natur y math o wybodaeth y dylai tiwtoriaid a dysgwyr ei ddeall. Er enghraifft:

Mae'n gwneud synnwyr fod dysgwyr – a thiwtoriaid – yn gyfarwydd â chysyniadau gramadegol sylfaenol fel *berf*, *enw*, *arddodiad*, *goddrych*, *gwrthrych* ac *adferfol* o leiaf [...] Os am fod yn gwbl ddwyieithog ac yn fedrus yn y pedair sgil iaith, rhaid wrth wybodaeth am ramadeg. (Awdur 12).

Byddwn i'n defnyddio'r gair "patrwm" yn hytrach na "gramadeg". Mae gramadeg yn awgrymu dealltwriaeth o'r rheolau. Mae'n bwysig eich bod chi'n gallu atgynhyrchu ac adnabod y patrwm priodol (Awdur 6).

Mae'n bosibl esbonio patrymau heb ddefnyddio geiriau gramadegol o gwbl. Dylai tiwtoriaid osgoi termau gramadegol neu fydd y rhai heb ramadeg yn meddwl bod nhw ddim yn gallu dysgu'r iaith (Awdur 5).

Credaf ei bod yn gymorth bod pobl yn deall strwythurau'r iaith a sut i roi patrymau at ei gilydd a'u defnyddio'n hwylus – ond nid yw hyn yn cyfateb yn union i "ramadeg". Mae'n bwysig deall sut mae iaith yn gweithio ond does dim angen jargon gramadegol iawn i wneud hyn (Awdur 3).

2.38 Awgryma'r ymchwil mai barn awduron CiO yw ei bod hi'n bwysig i diwtoriaid fod yn gyfarwydd â thermau gramadegol ond nad oes rhaid defnyddio'r termau hynny gyda dysgwyr nac i'r dysgwyr eu deall. Ond pwnc y ceir dadlau yn ei gylch ymhlith yr awduron yw a oes rhaid i diwtoriaid wrth afael ar dermau gramadegol neu a yw hynny'n ddim ond yn ddymunol. Er enghraifft, mewn ymateb i'r cwestiwn 'Pa mor bwysig ydy hi i ddysgwyr a

thiwtoriaid fod yn gyfarwydd â thermau gramadegol (e.e. ‘arddodiad’, ‘treiglo’r gwrthrych’)?’ yr oedd awduron yn eithaf rhanedig eu barn ynghylch ai ‘Dymunol’ (4 awdur), ‘Ddim yn angenrheidiol’ (3 awdur) neu ‘Ddim yn bwysig’ (5 awdur) oedd hynny mewn perthynas â dysgwyr. Ni theimlai’r un awdur ei bod hi’n ‘Hanfodol’ i ddysgwyr fod yn gyfarwydd â thermau gramadegol. O ran tiwtoriaid, yr oedd awduron CiO yn rhanedig iawn eu barn. Teimlent ei bod hi naill ai’n ‘Hanfodol’ (6 awdur) neu’n ‘Dymunol’ (6 awdur) i diwtoriaid fod yn gyfarwydd â thermau gramadegol.

2.39 At hynny, mynegodd awduron safbwyntiau cymysg iawn ynglŷn â’r cwestiwn a oedd eu cyrsiau CiO eu hunain yn defnyddio termau gramadegol priodol. Er enghraifft, mewn ymateb i’r cwestiwn ‘I ba raddau mae eich deunyddiau yn defnyddio terminoleg ramadegol?’, dywed rhai na wnânt hynny o gwbl tra bo eraill yn dweud eu bod yn defnyddio cryn dipyn arnynt. Dywed eraill eto eu bod yn defnyddio mwy ar dermau gramadegol mewn ymateb i adborth y dysgwyr. Er enghraifft:

Rwy’n defnyddio Cymraeg clir/Saesneg plaen wrth esbonio rheolau gramadeg y Gymraeg (Awdur 12).

Fawr ddim (Awdur 11).

Ychydig iawn (Awdur 10).

Dyn nhw ddim. Os oes angen rhywbeth dw i’n dweud “action”, “eitem”, “person”, “disgrifio”, “placing word – sef a word that places you on/in/under/with ac ati” (Awdur 5).

Ychydig (canllaw yn y cefn, ac ambell i gyfeiriad yma ac acw) (Awdur 4).

Ychydig iawn wir (Awdur 2).

Dim llawer (Awdur 1).

Yn ddamcaniaethol, dim llawer e.e. canllawiau; yn ymarferol, eithaf tipyn e.e. y cwrs ei hun (Awdur 9).

Mae defnyddio rhai termau yn y blociau geirfa, fel berfenw, enw, ansoddair ac ati. Ond dyn ni’n fwriadol yn osgoi terminoleg gramadegol er mwyn cadw’r cwrs yn hygyrch i bobl sydd ddim yn ieithgwn (Awdur 6).

Ceisir osgoi terminoleg gramadegol [...] ond defnyddir: berf, ansoddair, enw o’r cychwyn. Defnyddir goddrych wrth gyflwyno pwyslais. Defnyddir arddodiaid o bryd i’w gilydd. Defnyddir hefyd amserau berfau: presennol, gorffennol, dyfodol. Byddaf yn osgoi amodol ac amherffaith cymaint â phosibl (Awdur 3).

I raddau helaeth (Awdur 8).

Mwy nawr o ganlyniad i adborth y dysgwyr. Ond dim llawer (Awdur 7).

2.40 Gallai traethawd Swan ar ‘reolau iaith pedagogaid’ (1994) fod yn fuddiol wrth ddatblygu ymwybyddiaeth fwy cydlynol o’r ramadeg y dylai tiwtoriaid fod yn gyfarwydd â

hi ar y naill law ac y dylid ei haddysgu i ddysgwyr ar y llaw arall, ynghyd â'r termau y dylid eu defnyddio. Mae ei gyngor ynghylch termau fel petai'n arbennig o berthnasol i CiO, er enghraifft:

On the other hand, a pedagogic grammarian or a teacher giving learners a rule can usually assume very little conceptual sophistication on the part of his/her readers or listeners. He or she must try to get things across using the simplest possible grammatical notions. Terminology will be chosen for its familiarity rather than for its precision. It will sometimes be necessary to provide students with new concepts in order to get a point across, but one must aim for minimum intervention
<<http://www.mikeswan.co.uk/elt-applied-linguistics/design-criteria.htm>>.

2.41 Câl datblygiad ymwybyddiaeth fwy cydlynol o ramadeg ei hwyluso'n fawr drwy gomisiynu llunio cyfeirlyfr gramadeg yn benodol i diwtoriaid CiO a hefyd gyfeirlyfr gramadeg a llyfr neu lawlyfrau ymarfer i ddysgwyr CiO. Peth buddiol fyddai bwydo i'r gwaith hwnnw y testunau Cymraeg y mae ymarferwyr CiO eisoes yn gyfarwydd â hwy ond hefyd amrywiaeth o destunau poblogaidd sy'n gwerthu'n dda ym maes addysgu Saesneg fel ail dramor. Er enghraifft: Llyfrau ymarfer - 'Basic Grammar in Use with Answers' <<http://www.amazon.co.uk/exec/obidos/ASIN/0521426065/thehistorofbr-21>> gan Raymond Murphy [i ddechreuwr a dysgwyr elfennol]; 'Essential Grammar in Use with Answers' <<http://www.amazon.co.uk/exec/obidos/ASIN/0521559286/thehistorofbr-21>> gan Raymond Murphy [ar gyfer dysgwyr sylfaenol ac ôl-sylfaenol]; 'English Grammar in Use with Answers' <<http://www.amazon.co.uk/exec/obidos/ASIN/052143680X/thehistorofbr-21>> gan Raymond Murphy [ar gyfer y lefelau canolraddol]; 'How English Works: a Grammar Practice Book' gan Michael Swan, Catherine Walter [ar gyfer lefelau canolraddol]; 'Advanced Grammar in Use: With Answers' <<http://www.amazon.co.uk/exec/obidos/ASIN/0521498686/thehistorofbr-21>> gan Martin Hewings [ar gyfer y lefel uwch]. Cyfeirlyfrau - 'A Practical English Grammar' <<http://www.amazon.co.uk/exec/obidos/ASIN/0194313425/thehistorofbr-21>> gan Thomson a Martinet; 'Practical English Usage' <<http://www.amazon.co.uk/exec/obidos/ASIN/0194420981/thehistorofbr-21>> gan Michael Swan.

Argymhellion:

[UN] Comisiynu llawlyfr pwrpasol ar ramadeg i ddysgwyr, gan gynnwys dyfeisiau nemonig, megis acrostigau, a ddefnyddir yn gyffredin mewn testunau Addysgu Saesneg fel Iaith Dramor;

[DAU] Comisiynu llyfr pwrpasol ar ramadeg i diwtoriaid, gan gynnwys canllawiau ynddo ynglŷn â'r termau priodol i'w defnyddio gyda dysgwyr;

[TRI] Darparu rhagor o hyfforddiant ynghylch gramadeg i diwtoriaid, gan gynnwys gwneud hynny ar Gymhwyster Cenedlaethol CiO a hefyd drwy weithdai lleol;

[PEDWAR] Comisiynu ap gramadeg ar gyfer CiO tebyg i apiau *English Grammar in Use Tests and Activities* Prifysgol Caergrawnt neu apiau *Interactive Grammar of English* [iGE] Coleg y Brifysgol, Llundain.

3 Drilio

3.1 Oherwydd esblygiad y sector CiO, a ddylanwadwyd yn drwm gan y 'Dull Dwyieithog' a hyrwyddwyd gan Carl Dodson yng Ngholeg Prifysgol Cymru, Aberystwyth yn ystod y

1960au, mae drilio yn rhan fawr o addysgu CiO o hyd. Roedd dull Dodson, a wreiddir yn y dull clywieithol, yn canolbwyntio ar ddilyniannau dysgu strwythurol a oedd yn cynnwys cyflwyno, ymarfer a chynhyrchu. Ym mhob Canolfan, adlewyrchir hyn mewn ymagwedd Wlpan craidd sy'n defnyddio ysgogi, ymateb ac atgyfnerthu o dan oruchwyliaeth tiwtor, yn enwedig yn y lefel Mynediad a Sylfaen lle mae cyflwyno patrymau ac atgyfnerthu cychwynnol ar eu dwysaf. Gwelir gwahaniaeth rhwng ac o fewn Canolfannau o ran pa mor briodol yw drilio ar lefel Canolradd. Yn ôl y dull hwn, caiff patrwm penodol a chyd-destunol ei gyflwyno gam wrth gam ym mhob uned. Yna bydd ailadrodd yn digwydd ar lefel grŵp, pâr ac unigolyn, a bydd cymysgedd y rheini'n dibynnu ar y tiwtor. Ar ôl ymarfer y patrwm mewn modd strwythuredig drwy ailadrodd, caiff ei atgyfnerthu drwy ystod o weithgareddau llafar, gwrando ac ysgrifennu yn ogystal â thrwy adolygu cyson.

3.2 Fodd bynnag, daeth i'r amlwg yn y cyfweiliadau fod yr egwyddorion addysgu CiO y cyfeirir atynt uchod yn cael eu hailystyried erbyn hyn yng ngoleuni mwy o ymwybyddiaeth o wahanol anghenion dysgwyr ac mewn ymateb i'r anghenion hynny. Mae'r gwahanol bwyslais a ddefnyddir wrth ddrilio (e.e. cyfuniad o'r pedwar sgîl craidd) yn ogystal â phryd yn ystod y broses ddysgu y dylid defnyddio drilio yn destun trafodaeth, gan fod gweithdrefnau drilio yn aml yn amrywio o fewn Canolfannau, gan ddibynnu ar y tiwtor unigol a pha mor gyfarwyddol yw canllawiau'r ganolfan i diwtoriaid ac ymlyniad y tiwtoriaid at y canllawiau hynny. Er gwaethaf yr ymgais i gydnabod gwahaniaethau rhwng dysgwyr, pery barn o fewn CiO sy'n gwerthfawrogi gallu tiwtor profiadol i ehangu ac amrywio gweithgareddau drilio, sy'n arwain at ddysgu a chaffael patrymau mewn modd derbyniol. Hefyd, mae nifer o ymarferwyr yn ymwybodol o beryglon posibl drilio os na chaiff ei ddefnyddio'n greadigol neu os na chaiff ei gyfuno'n gyson â gweithgareddau eraill.

3.3 Yn gysylltiedig â'r pwynt olaf hwn sy'n ymwneud â'r posibilrwydd y gall drilio ddatblygu'n ymarfer mecanistig ac undonog ynghyd â ffafrio'r rheini sy'n gallu dwyn i gof yn well, ceir lleiafrif sy'n credu nad yw dysgu iaith o reidrwydd yn gorfod dilyn cylch o gyflwyno gan y tiwtor ac yna cynhyrchu ac ymarfer gan y dysgwr. Yn ôl y farn hon, sy'n cynnwys ymarferwyr dadawgrymeg CiO yn bennaf, gofynnir i'r dysgwyr atgynhyrchu blociau o iaith yn rhy gynnar yn y broses iaith, oherwydd cyfyngiadau amser ac adnoddau o bosibl a gall hyn arwain at rwystredigaeth ymysg tiwtoriaid a dysgwyr.

3.4 Ceir cryn dystiolaeth bod ymarferwyr a dysgwyr CiO, fel ei gilydd, o blaid drilio. Mae canlyniadau'r ymchwil yn dangos yn glir bod y mwyafrif o awduron CiO yn dal i fod yn gryf o blaid drilio a bod ganddynt farn bendant am yr hyn yw drilio. Disgrifiad Awdur 4 o ddrilio, er enghraifft, yw 'Ffordd o ymarfer iaith, a'r tiwtor yn rheoli'r dosbarth (gyda'i gilydd neu fesul grwpiau / unigolion)'. Er bod ailadrodd yn ddiflas yn ôl Awdur 5, hwnnw sy'n diffinio'r dril: 'I gyflwyno patrwm rhaid i'r dysgwyr ei glywed sawl gwaith, wedyn ail-adrodd sawl gwaith fel dosbarth a fel unigolyn gyda'r tiwtor yn dweud y patrwm ar ôl pob un. I ddechrau byddwch chi'n teimlo'n lletchwith ac yn meddwl bod nhw'n diflasu ond gydag amser bydd drilio am amser hir yn dod yn naturiol. Mae'n bwysig ail-ddweud y frawddeg llawer o weithiau.' Deallir bod ailadrodd yn arwain yn anochel at gofio, fel y disgrifia Awdur 7: 'Ailadrodd patrwm nes ei fod yn awtomatig helpu i gofio patrymau iaith.' Honna Awdur 10 mai drilio sy'n darparu seiliau hanfodol cyfathrebu:

Mae defnyddio iaith newydd yn llwyddiannus yn dibynnu ar y gallu i ynganu'n ddealladwy, i gofio patrymau a geirfa, ac i addasu'r patrymau er mwyn cyflawni diben y cyfathrebu. Mae dril yn rhoi model clir i ddysgwyr ac yn rhoi cyfle iddyn nhw ailadrodd a disodli patrymau a geirfa'n gyson gan obeithio y bydd hyn yn sefydlu'r

adnoddau ieithyddol angenrheidiol yn gadarn yn y cof ac yn rhoi'r sgiliau a'r hyder i'r dysgwyr ddefnyddio'r iaith mewn sgwrs (Awdur 10).

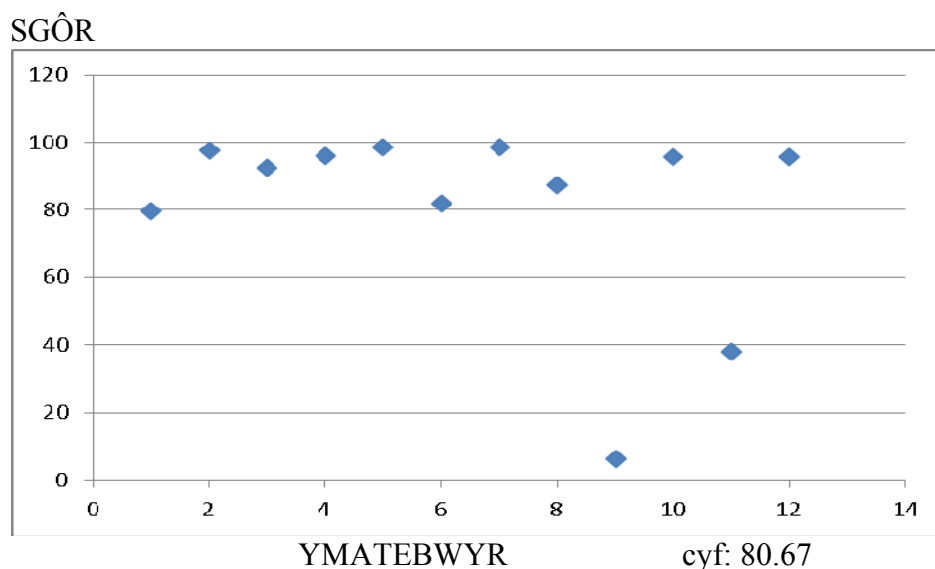
3.5 Mae'r canlyniadau hefyd yn dangos bod cryn gefnogaeth gyffredinol i ddrilio ymhlith tiwtoriaid. Er enghraifft, Tiwtor 1: 'Mae drilio yn helpu i ymarfer ynganu ac i saernïo patrwm newydd ar y cof.' a Thiwtor 12: 'Mae dysgwyr yn mwynhau drilio. Mae'n nhw'n hoffi gwneud bach o waith yn y dosbarth; er ei fod yn bosibl cael hwyl yr un pryd, mae amser drilio yn teimlo fel "cig" y dosbarth.' I raddau helaeth, yr oedd dysgwyr hwythau'n gefnogol i ddrilio ar bob lefel. Er enghraifft, Dysgwr 20 [Uwch]: 'I like drilling sessions as it aids pronunciation and recalling sentence structures'; Dysgwr 78 [Canolradd]: 'I like it, as it allows you to practice pronunciation and listen to others [...]', a Dysgwr 63 [Canolradd]: 'Very useful as it helps me to remember by repetition'; Dysgwr 180 [Mynediad]: 'Repetition is very helpful, the more I hear it the better I remember it!'; Dysgwr 87 [Sylfaen]: 'Repetition helps to reinforce and to build confidence'.

3.6 Mae canlyniadau'r gwaith maes yn awgrymu bod cytundeb cyffredinol, a siarad yn fras iawn, mai ar y lefelau Mynediad a Sylfaen y mae drilio ar ei fwyaf gwerthfawr, ac felly ar ei fwyaf mynych, a bod llai o bwys ar ddrilio o'r lefel Canolradd ymlaen. Yn ôl Awdur 10, mae drilio o'r Canolradd ymlaen yn ddefnyddiol iawn, ond ar y lefel honno mae modd drilio'r dysgwyr yn gynt a defnyddio driliau mwy cymhleth:

Does dim gwahaniaeth sylfaenol rhwng y ddau lefel, ond gan fod y dysgwr yn fwy cyfarwydd â theithi'r iaith erbyn hyn, gall y driliau symud ymlaen yn gynt a gellir cynnwys mwy o elfennau o fewn pob cam (Awdur 10).

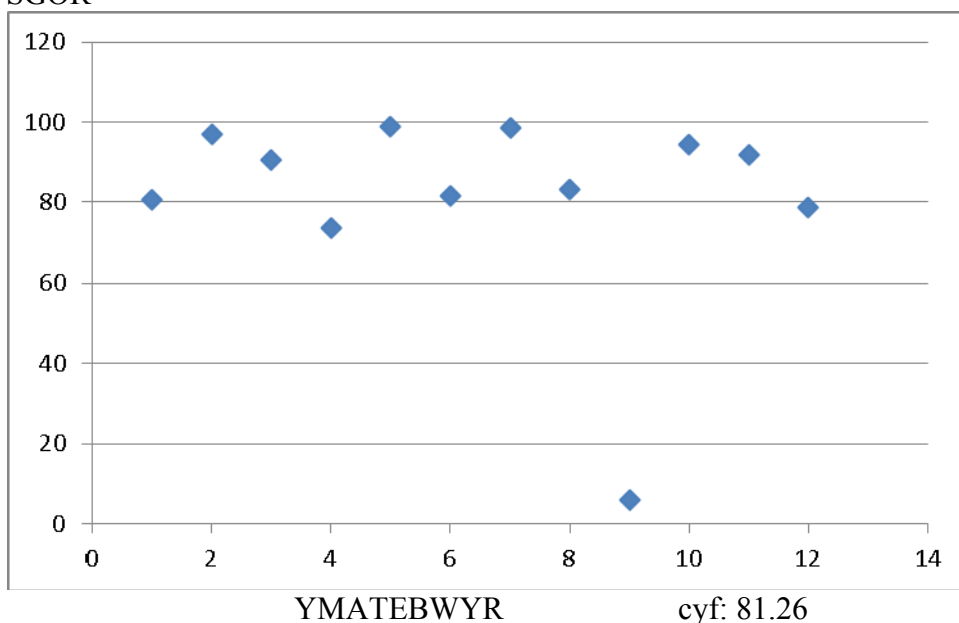
Serch hynny, ceir rhai gwahaniaethau pwysig rhwng awduron a thiwtoriaid o ran diben y drilio ac i ba raddau y mae'r drilio'n ddefnyddiol o'r lefel Canolradd ymlaen, ac fe sonnir rhagor am hynny eto.

3.7 Nid oes fawr o amrywio ym marn awduron ynghylch drilio yn gyffredinol. Mae awduron yn gefnogol iawn i'r mwyafrif o fathau o ddrilio ar y lefelau Mynediad a Sylfaen (Siartiau 40-47). Y rhai sydd ar y tu allan, bron ym mhob achos, yw awduron sy'n defnyddio dull Dadawgrymeg.



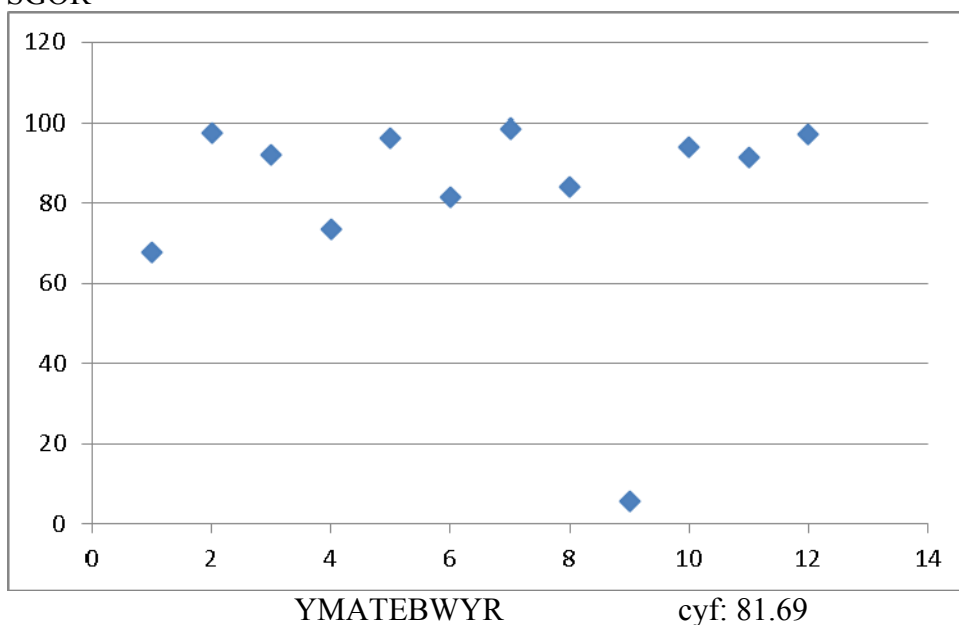
Siart 40 Ymateb awduron i C Rhowch eich barn am pa mor werthfawr yw'r gwahanol fathau o ddrilio isod (i ddechreuwyd) [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o 'ddim yn ddymunol o gwbl' i 'yn ddymunol y tu hwnt'], [Dril ailadrodd/patrwm]

SGÔR



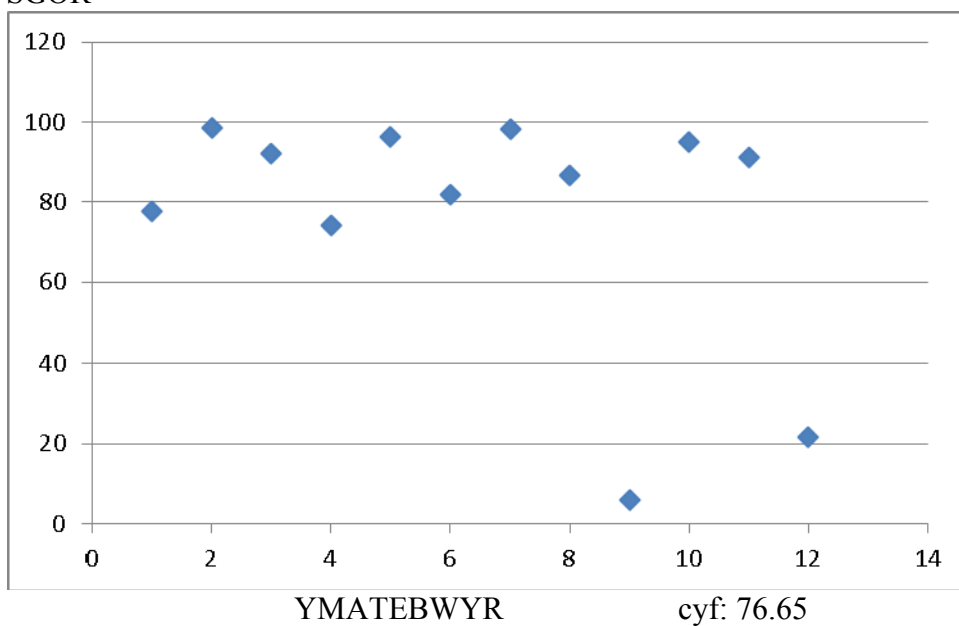
Siart 41 Ymateb awduron i C Rhowch eich barn am pa mor werthfawr yw'r gwahanol fathau o ddrilio isod (i ddechreuwyd) [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o 'ddim yn ddymunol o gwbl' i 'yn ddymunol y tu hwnt'], [Dril disodli]

SGÔR



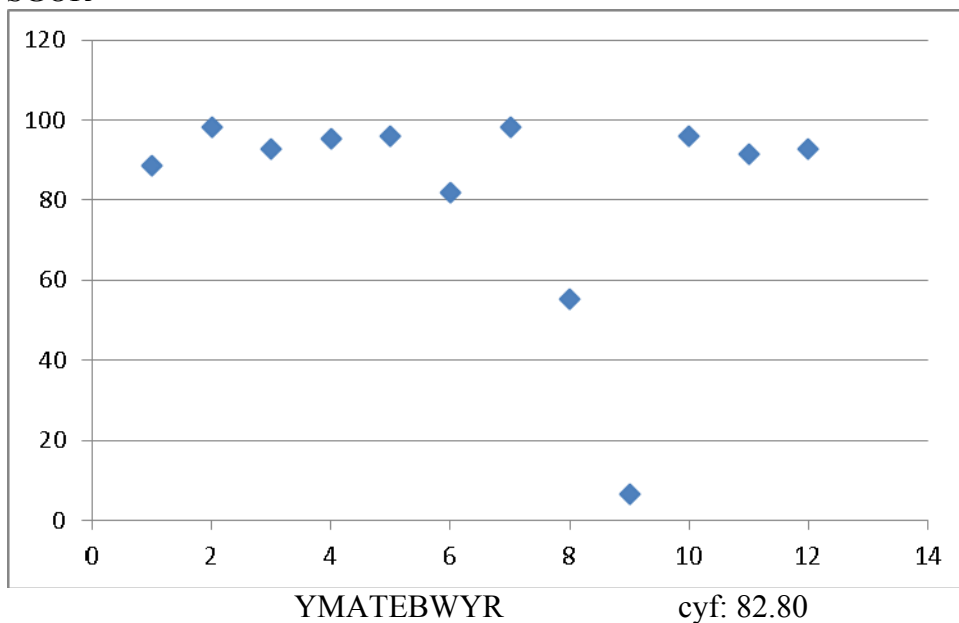
Siart 42 Ymateb awduron i C Rhowch eich barn am pa mor werthfawr yw'r gwahanol fathau o ddrilio isod (i ddechreuwyd) [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o 'ddim yn ddymunol o gwbl' i 'yn ddymunol y tu hwnt'], [Dril holi-ac-ateb]

SGÔR



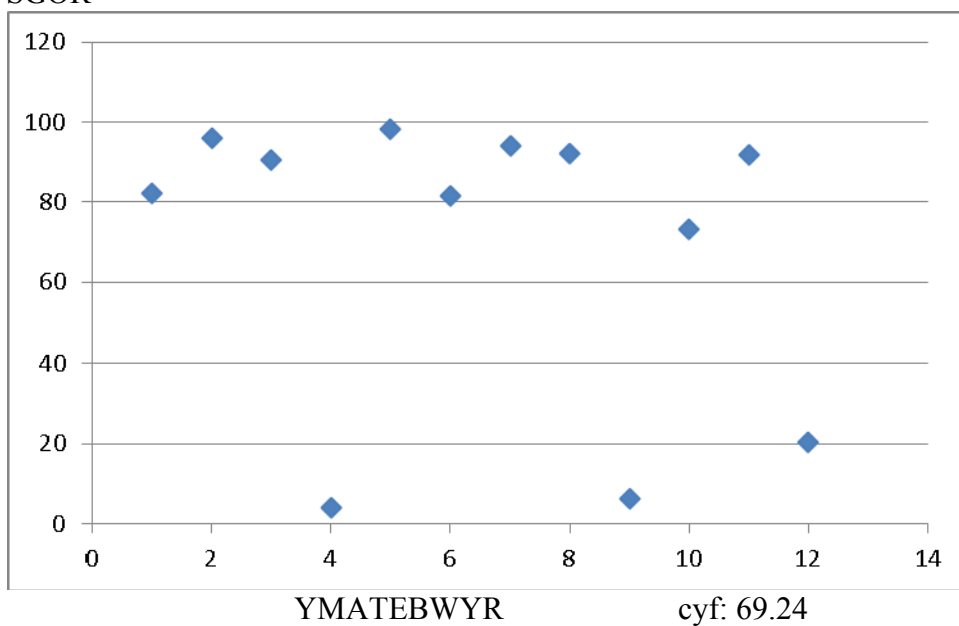
Siart 43 Ymateb awduron i C Rhowch eich barn am pa mor werthfawr yw'r gwahanol fathau o ddrilio isod (i ddechreuwyd) [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o 'ddim yn ddymunol o gwbl' i 'yn ddymunol y tu hwnt'], [Dril trawsnewid]

SGÔR



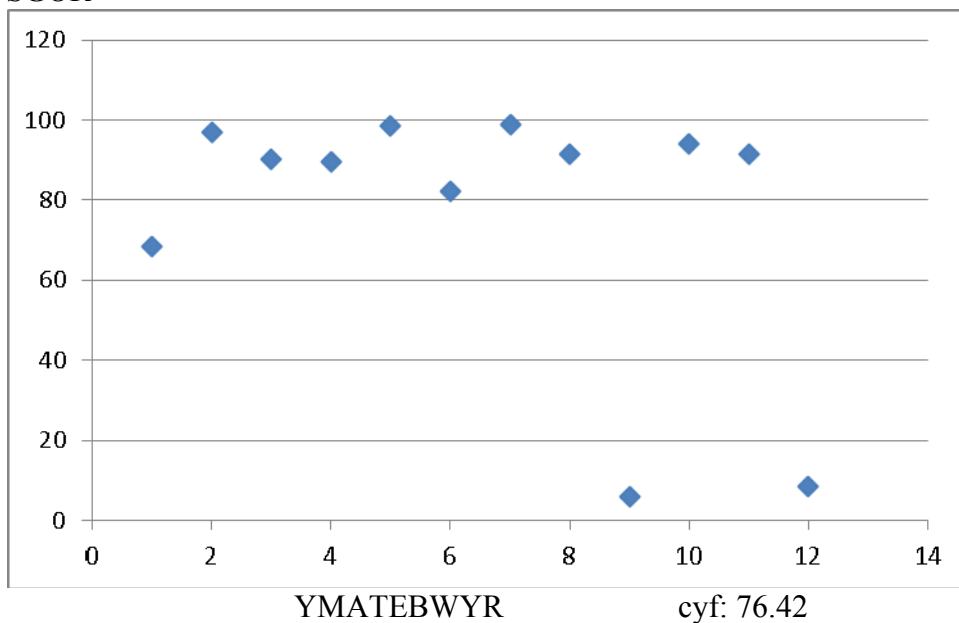
Siart 44 Ymateb awduron i C Rhowch eich barn am pa mor werthfawr yw'r gwahanol fathau o ddrilio isod (i ddechreuwyd) [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o 'ddim yn ddymunol o gwbl' i 'yn ddymunol y tu hwnt'], [Dril cudd]

SGÔR



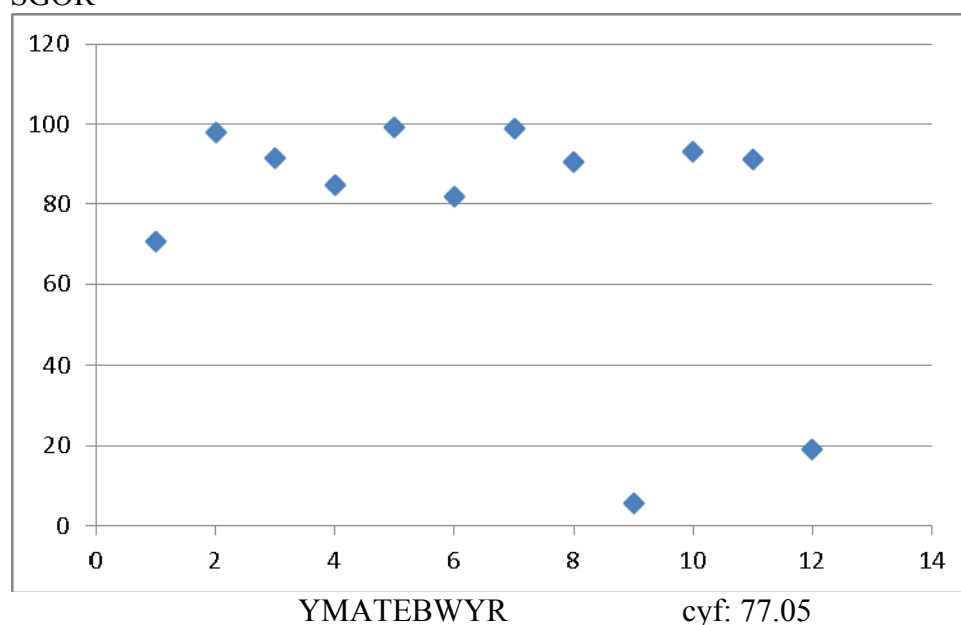
Siart 45 Ymateb awduron i C Rhowch eich barn am pa mor werthfawr yw'r gwahanol fathau o ddrilio isod (i ddechreuwyd) [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o 'ddim yn ddymunol o gwbl' i 'yn ddymunol y tu hwnt'], [Dril i ymarfer treigladau]

SGÔR



Siart 46 Ymateb awduron i C Rhowch eich barn am pa mor werthfawr yw'r gwahanol fathau o ddrilio isod (i ddechreuwyd) [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o 'ddim yn ddymunol o gwbl' i 'yn ddymunol y tu hwnt'], [Dril i ymarfer gramadeg gyffredinol]

SGÔR



Siart 47 Ymateb awduron i *C* Rhowch eich barn am pa mor werthfawr yw'r gwahanol fathau o ddrilio isod (i ddechreuwyd) [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o 'ddim yn ddymunol o gwbl' i 'yn ddymunol y tu hwnt'], [Dril i ymarfer terfyniadau berfol ac arddodiadol]

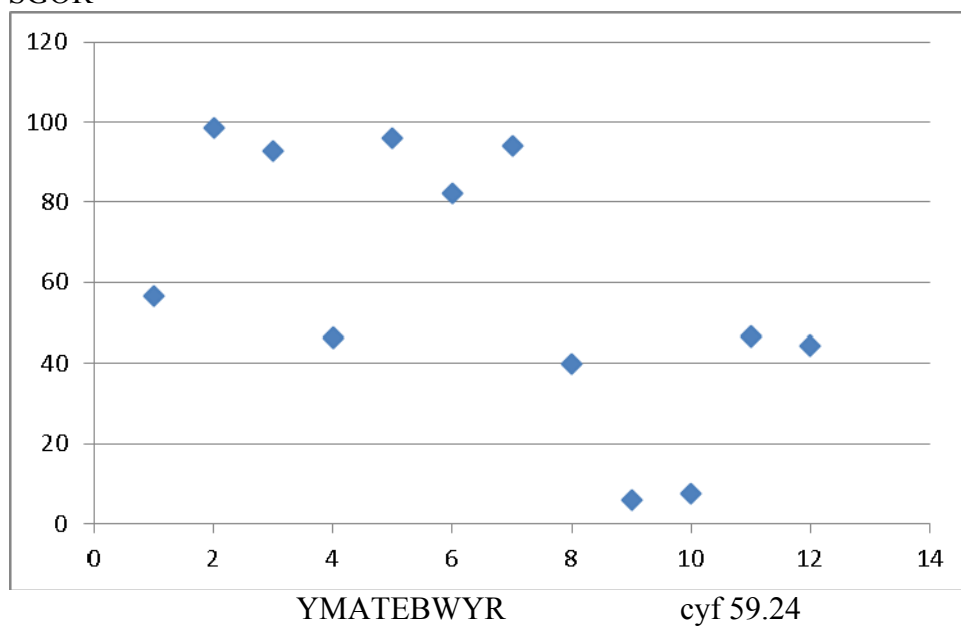
3.8 Nododd awduron fod dibenion eraill i ddrilio ar yr amrywiol lefelau, o lefel Mynediad ymlaen, gan gynnwys ymarfer atebion cadarnhaol a negyddol, datblygu acen naturiol y fro, datblygu sgiliau gwranddo yn ogystal â sgiliau siarad, ac ymarfer ynganu a goslefu.

3.9 Yr unig eithriad i'r gefnogaeth hon ymhlith awduron i ddrilio ar y lefel hon (Mynediad a Sylfaen) oedd hwnnw ynghylch drilio cyfieithu (Siart 48). Mae awduron yn rhanedig iawn eu barn am y dril hwnnw ac fe adlewyrchir hynny yn y sgôr cyfartalog digon cymedrol o 59.24 a gafodd y dril cyfieithu. Mae'n debyg bod Awdur 10 yn esbonio hynny:

Dw i'n teimlo bod eisiau cyfyngu ar ddriliau cyfieithu. Rhaid sicrhau bod y dysgwyr yn deall yr hyn mae'n nhw'n ei ddweud, ond unwaith mae hynny wedi'i sefydlu, rhaid canolbwyntio ar fodlu yn hytrach nag egluro a defnyddio driliau ailadrodd a disodli yn hytrach na driliau cyfieithu. Fel arall, bydd y dysgwr yn ceisio meddwl mewn dwy iaith ar yr un pryd (Awdur 10).

Mae'n ymddangos bod peth dryswch yma ynghylch esbonio a chyfieithu. Yn ôl yr ymchwili yn y maes hwn (e.e. Butzkamm and Caldwell, 2009), credir bod esbonio ym mamiaith y dysgwyr (a dechreuwyd yn arbennig) yn angenrheidiol. Hefyd, gall hi fod yn arwyddocaol nad yw'r dril cyfieithu i weld yn aml ymhlith y mathau o ddril a nodwyd mewn cyd-destunau C2I eraill. Dyma, er enghraifft, restr un ymarferydd addysgu Saesneg fel Ail Iaith o'r prif fathau hynny o ddrilio – 'substitution; mutation; transformation; application relationships; collocation relationships; implication relationships; consequence, hyponymy and antonym' a 'synonymy'. Dydy'r dril cyfieithu ddim yno. Mewn dosbarthiadau o'r fath lle nad oes iaith yn gyffredin rhwng y dysgwyr, wrth gwrs, does dim posibil gwneud dril cyfieithu.

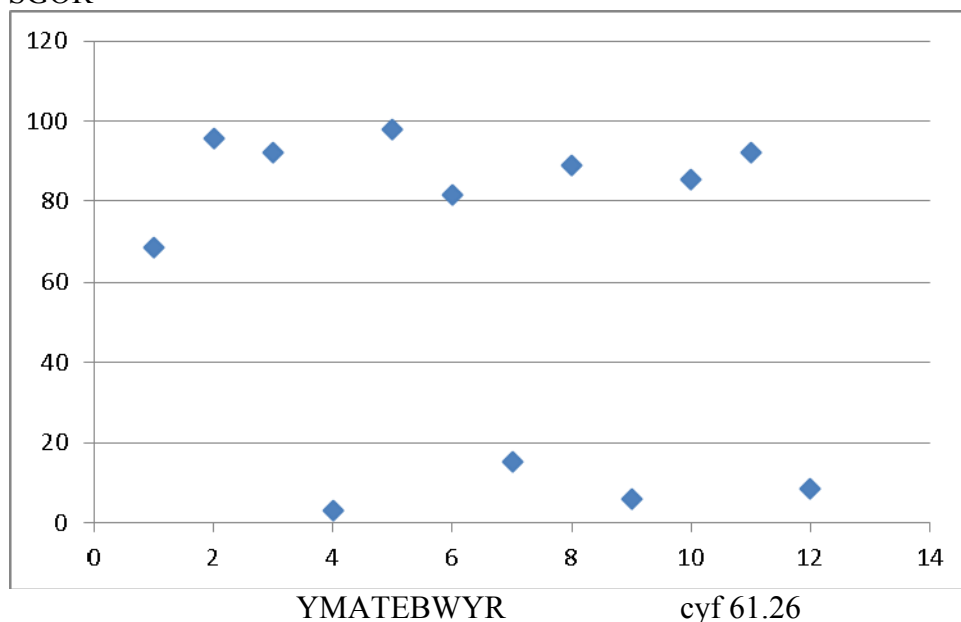
SGÔR



Siart 48 Ymateb awduron i C Rhowch eich barn am pa mor werthfawr yw'r gwahanol fathau o ddrilio isod (i ddechreuwyd) [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o 'ddim yn ddymunol o gwbl' i 'yn ddymunol y tu hwnt'], [Dril cyfieithu]

3.10 Mae'r canlyniadau'n dangos hefyd fod tipyn o wrthwynebiad ymhlith awduron i ddrilio geirfa ar y lefelau hyn (Mynediad a Sylfaen). Mae rhai awduron yn wrthwynebus iawn i'r math hwnnw o ddril: cafodd ef sgôr cyfartalog o 61.26 (Siart 49).

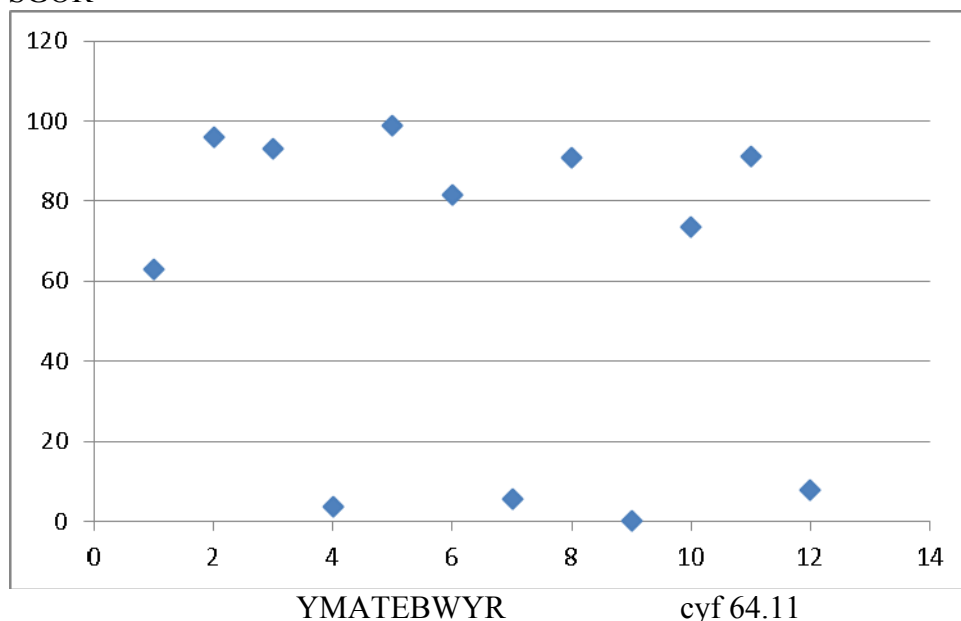
SGÔR



Siart 49 Ymateb awduron i C Rhowch eich barn am pa mor werthfawr yw'r gwahanol fathau o ddrilio isod (i ddechreuwyd) [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o 'ddim yn ddymunol o gwbl' i 'yn ddymunol y tu hwnt'], [Dril i ymarfer geirfa]

3.11 Gwelir gwrthwynebiad tebyg ymhlith awduron i ddrilio sy'n ymarfer y lluosog (Siart 50). Cafodd hwnnw sgôr cyfartalog digon cymedrol, sef 64.11:

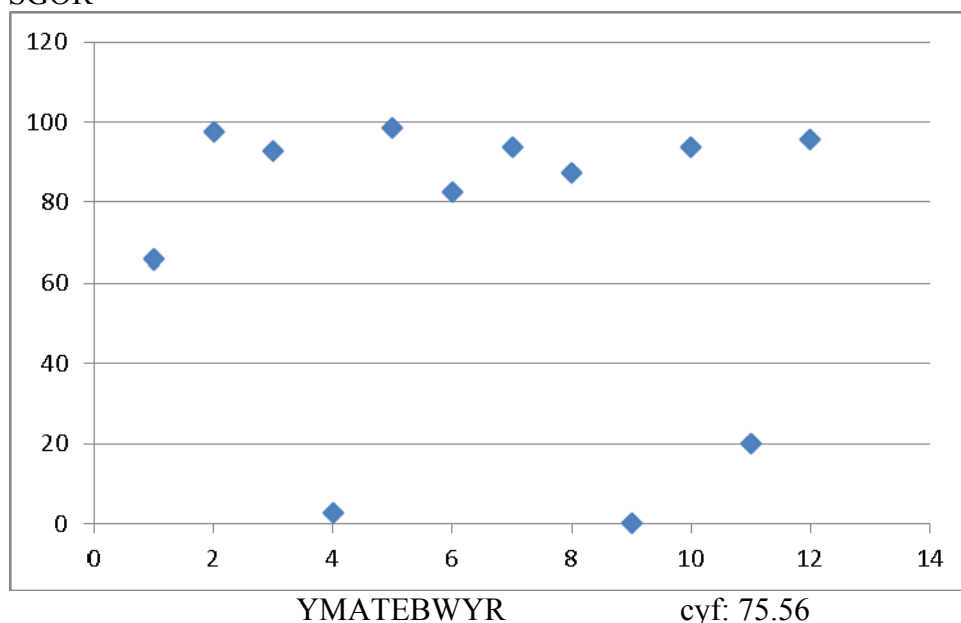
SGÔR



Siart 50 Ymateb awduron i *C* Rhowch eich barn am pa mor werthfawr yw'r gwahanol fathau o ddrilio isod (i ddechreuwyr) [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o 'ddim yn ddymunol o gwbl' i 'yn ddymunol y tu hwnt'], [Dril i ymarfer y lluosog]

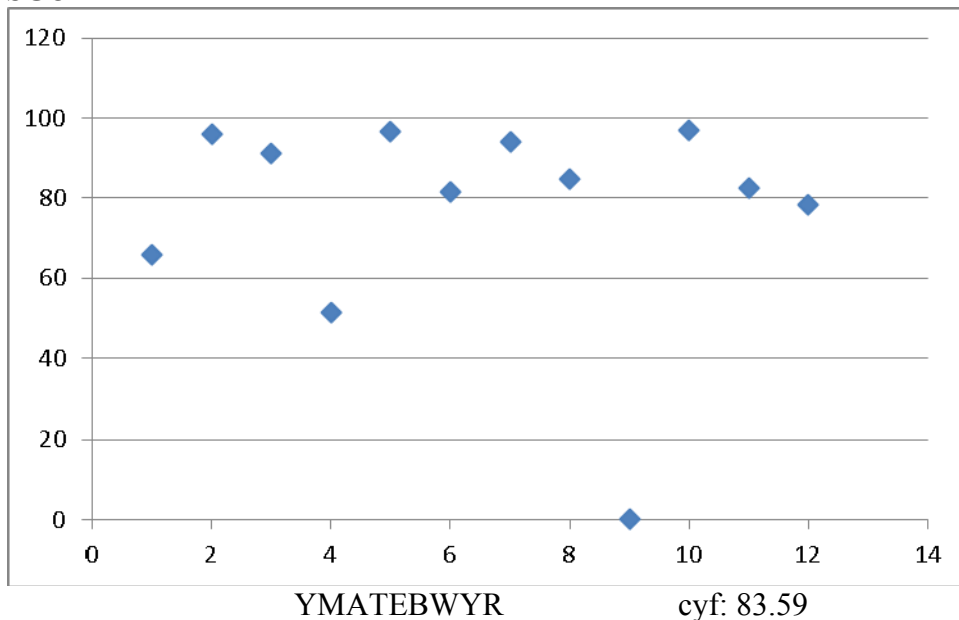
3.12 Digon tebyg yw lefelau'r gefnogaeth ymhlith awduron i ddrilio o'r lefel Canolradd ymlaen i lefel y gefnogaeth a fynegwyd ar y lefelau Mynediad a Sylfaen. Hynny yw, mae awduron yn gefnogol iawn i ddriliau ailadrodd, driliau disodli, driliau holi-ac-ateb, driliau trawsnewid, driliau cudd ac i ddrilio treigladau, gramadeg gyffredinol a therfyniadau berfau ac arddodiaid (Siartiau 51-58). Mae hynny'n gwrthgyferbynnu i ryw raddau â chanlyniadau'r ymchwil ynghylch tiwtoriaid, ac fe sonnir rhagor amdano'n ddiweddarach.

SGÔR



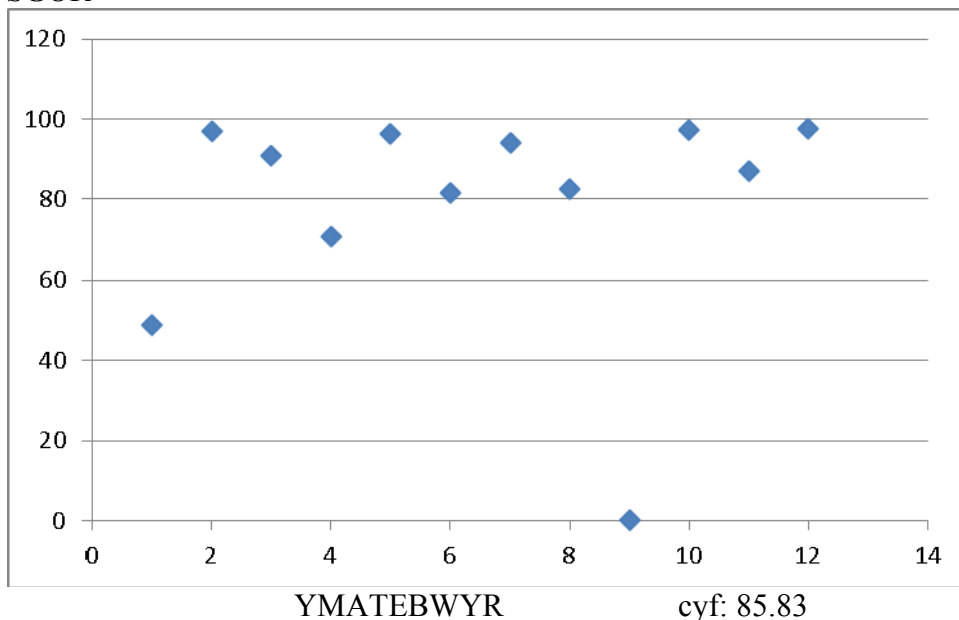
Siart 51 Ymateb awduron i C Rhowch eich barn am pa mor werthfawr yw'r gwahanol fathau o ddrilio isod (canolradd ac ymlaen) [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o 'ddim yn ddymunol o gwbl' i 'yn ddymunol y tu hwnt'], [Dril ailadrodd/patrwm]

SGÔR



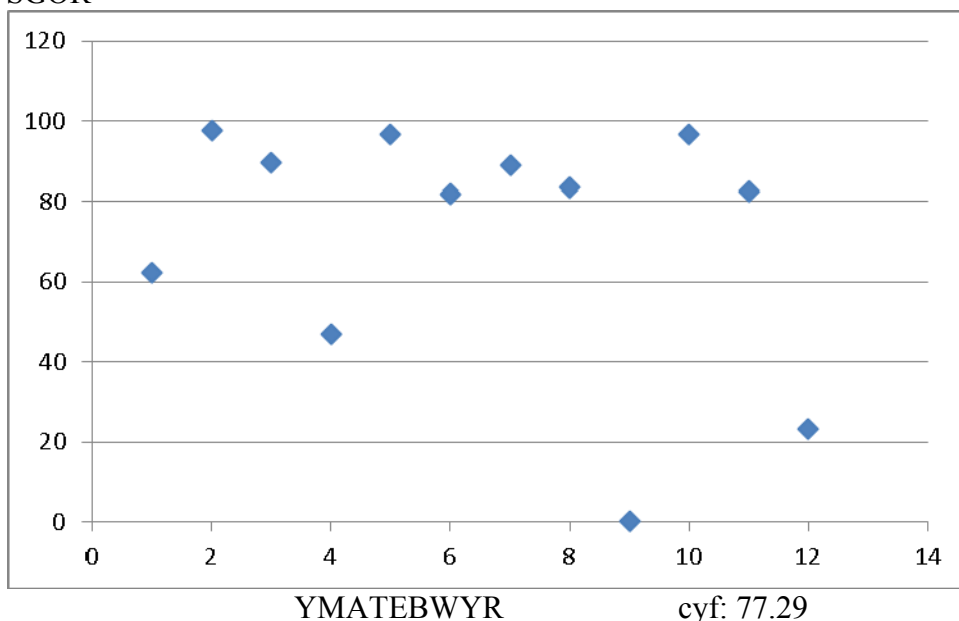
Siart 52 Ymateb awduron i C Rhowch eich barn am pa mor werthfawr yw'r gwahanol fathau o ddrilio isod (canolradd ac ymlaen) [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o 'ddim yn ddymunol o gwbl' i 'yn ddymunol y tu hwnt'], [Dril disodli]

SGÔR



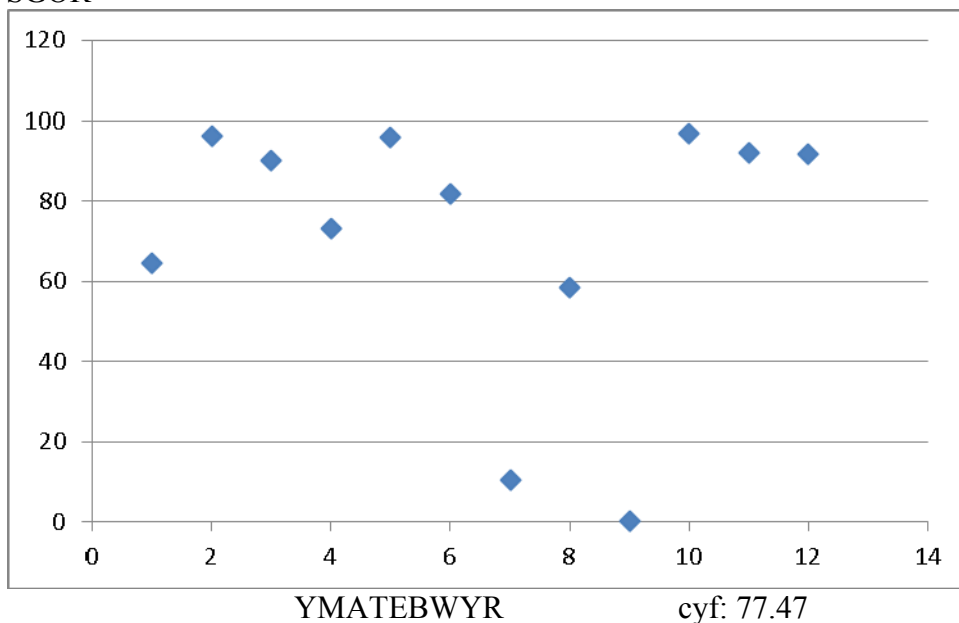
Siart 53 Ymateb awduron i C Rhowch eich barn am pa mor werthfawr yw'r gwahanol fathau o ddrilio isod (canolradd ac ymlaen) [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o 'ddim yn ddymunol o gwbl' i 'yn ddymunol y tu hwnt'], [Dril holi-ac-ateb]

SGÔR



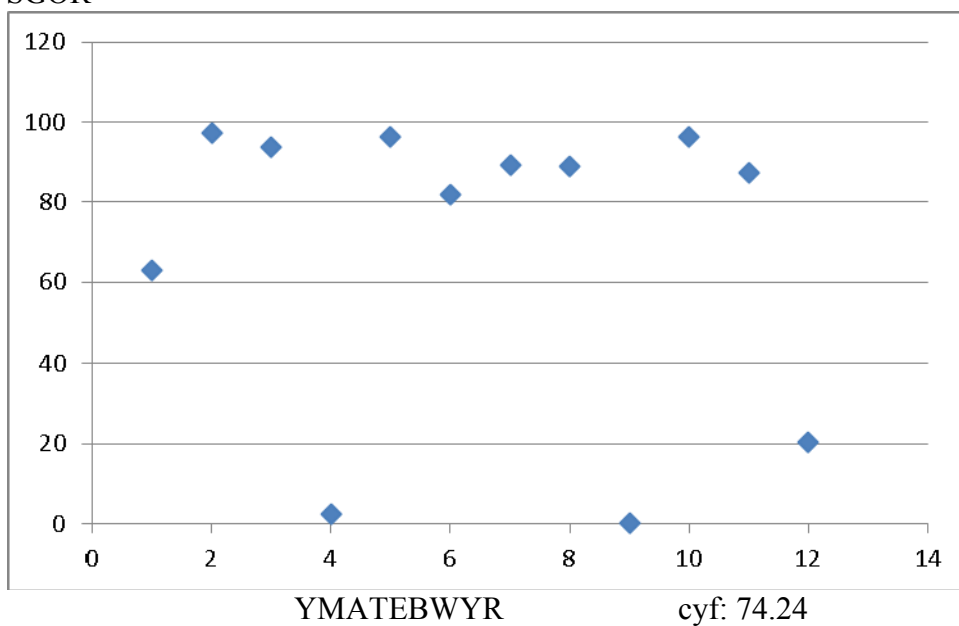
Siart 54 Ymateb awduron i C Rhowch eich barn am pa mor werthfawr yw'r gwahanol fathau o ddrilio isod (canolradd ac ymlaen) [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o 'ddim yn ddymunol o gwbl' i 'yn ddymunol y tu hwnt'], [Dril trawsnewid]

SGÔR



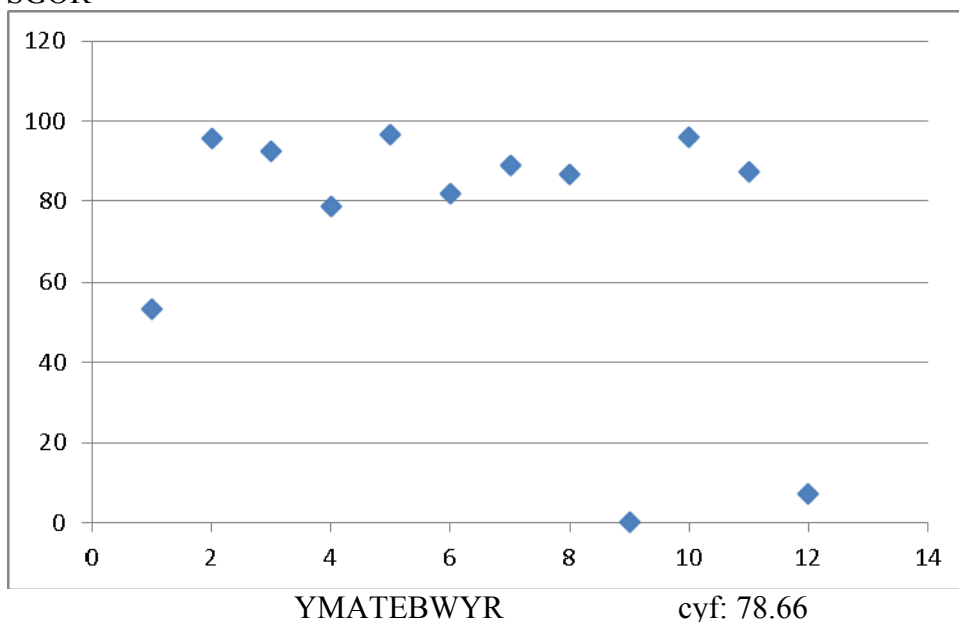
Siart 55 Ymateb awduron i C Rhowch eich barn am pa mor werthfawr yw'r gwahanol fathau o ddrilio isod (canolradd ac ymlaen) [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o 'ddim yn ddymunol o gwbl' i 'yn ddymunol y tu hwnt'], [Dril cudd]

SGÔR



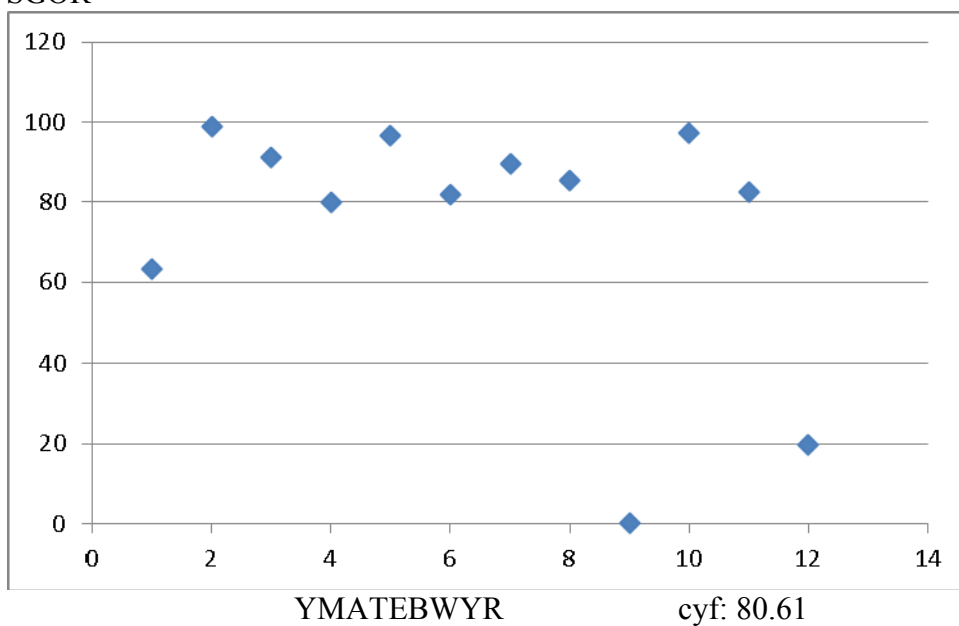
Siart 56 Ymateb awduron i C Rhwch eich barn am pa mor werthfawr yw'r gwahanol fathau o ddrilio isod (canolradd ac ymlaen) [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o 'ddim yn ddymunol o gwbl' i 'yn ddymunol y tu hwnt'], [Dril i ymarfer treigladau]

SGÔR



Siart 57 Ymateb awduron i C Rhwch eich barn am pa mor werthfawr yw'r gwahanol fathau o ddrilio isod (canolradd ac ymlaen) [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o 'ddim yn ddymunol o gwbl' i 'yn ddymunol y tu hwnt'], [Dril i ymarfer gramadeg gyffredinol]

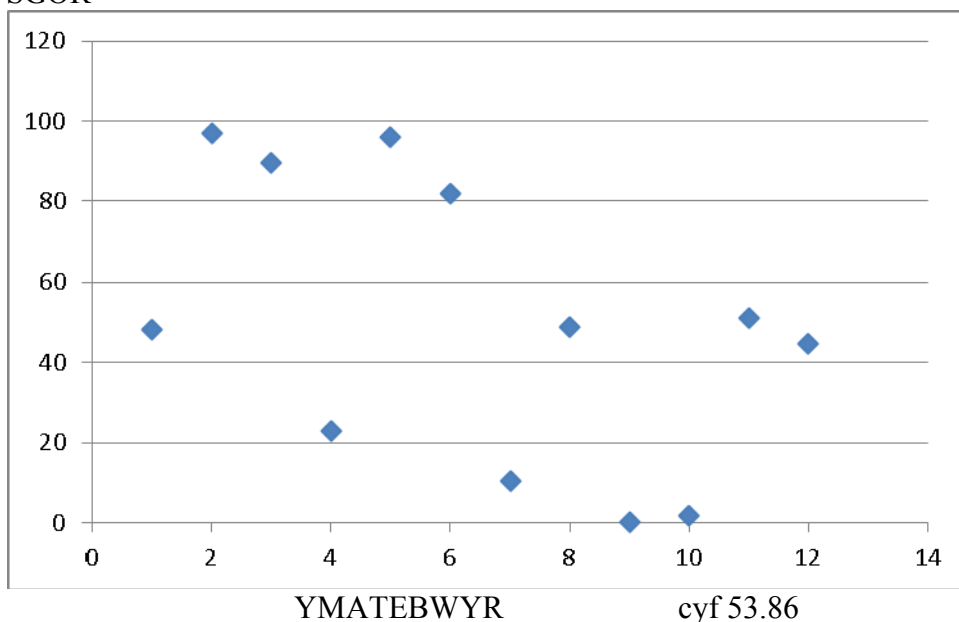
SGÔR



Siart 58 Ymateb awduron i C Rhewch eich barn am pa mor werthfawr yw'r gwahanol fathau o ddrilio isod (canolradd ac ymlaen) [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o 'ddim yn ddymunol o gwbl' i 'yn ddymunol y tu hwnt'], [Dril i ymarfer terfyniadau berfol ac arddodiadol]

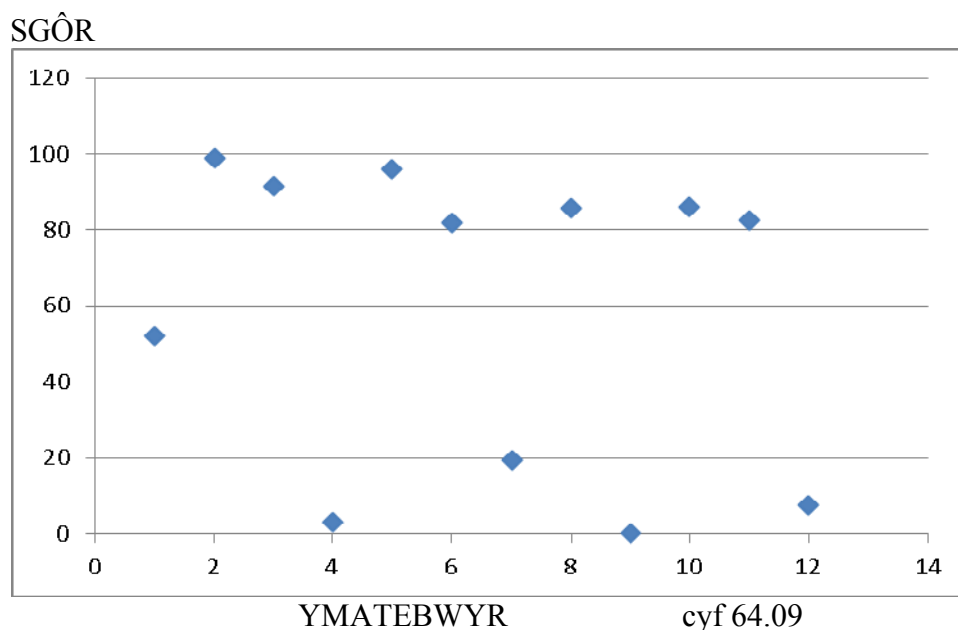
3.13 Daliodd awduron i fod yn rhanedig iawn eu barn am y dril cyfieithu ar y lefel hon (Canolradd ymlaen) gan roi iddo sgôr cyfartalog cymharol isel, sef 53.86 (Siart 59).

SGÔR



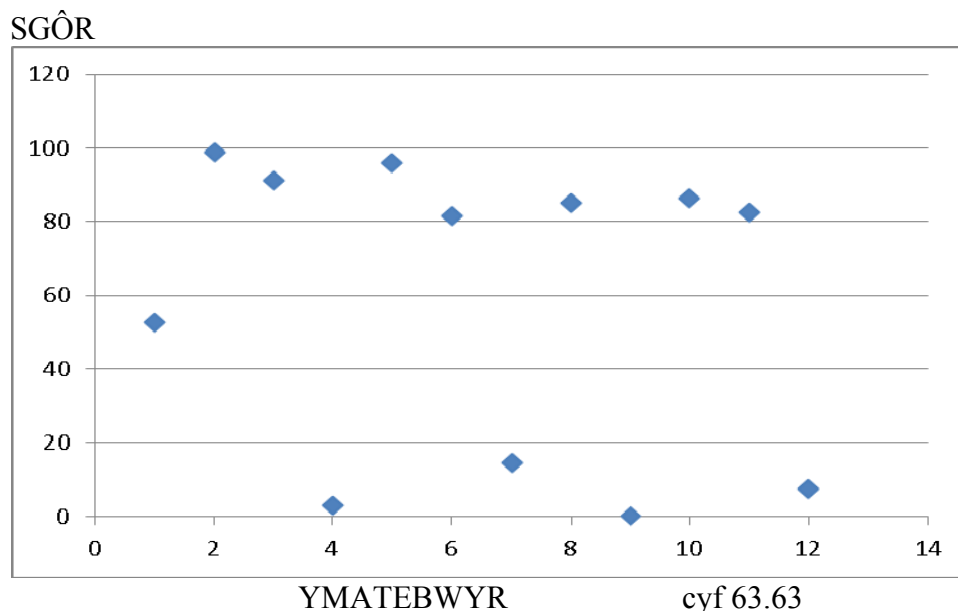
Siart 59 Ymateb awduron i C Rhewch eich barn am pa mor werthfawr yw'r gwahanol fathau o ddrilio isod (canolradd ac ymlaen) [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o 'ddim yn ddymunol o gwbl' i 'yn ddymunol y tu hwnt'], [Dril cyfieithu]

3.14 Daliodd awduron hefyd i fod yn eithaf rhanedig eu barn am ddrilio geirfa ar y lefel hon (Canolradd ymlaen), gan roi iddo sgôr cyfartalog cymharol isel, sef 64.09 (Siart 60).



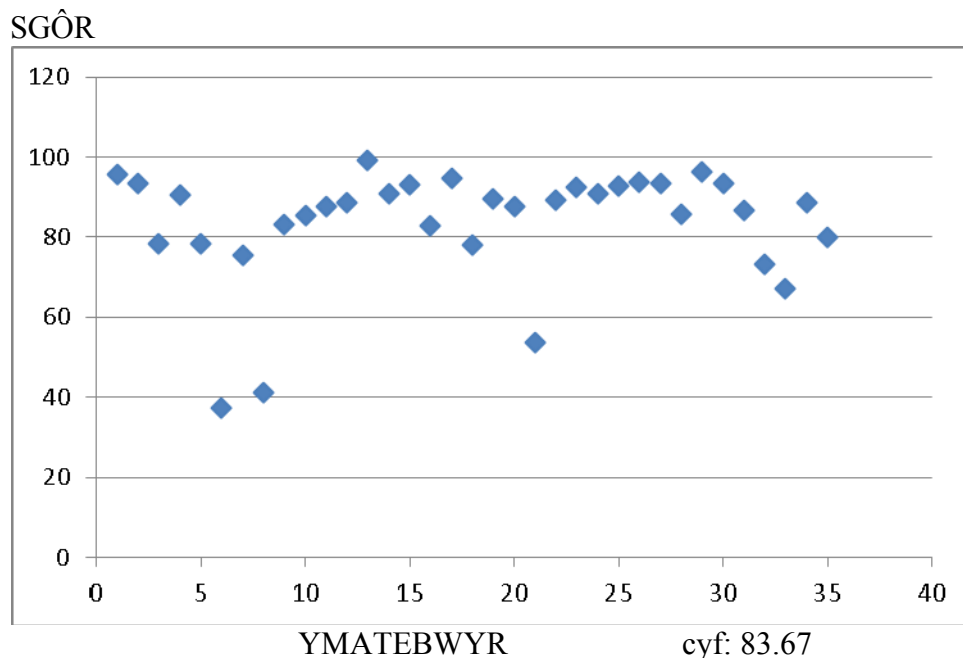
Siart 60 Ymateb awduron i *C* Rhowch eich barn am pa mor werthfawr yw'r gwahanol fathau o ddrilio isod (canolradd ac ymlaen) [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o 'ddim yn ddymunol o gwbl' i 'yn ddymunol y tu hwnt'], [Dril i ymarfer geirfa]

3.15 Cafwyd hefyd beth gwrthwynebiad ymysg awduron i ddrilio i ymarfer y lluosog ar y lefelau hyn, a chafodd sgôr cyfartalog cymedrol, sef 63.63 (Siart 61).

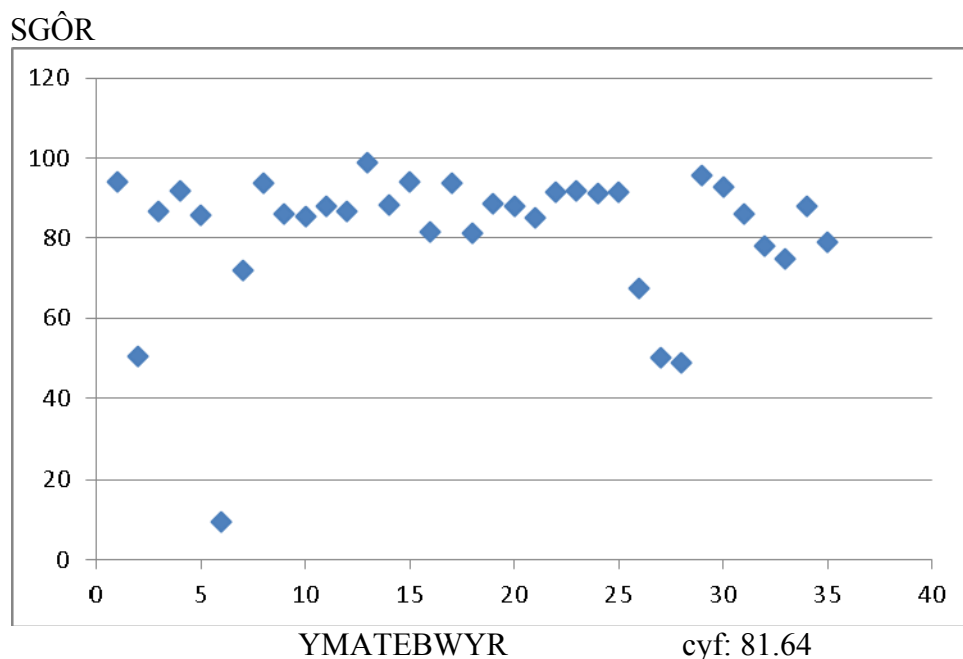


Siart 61 Ymateb awduron i *C* Rhowch eich barn am pa mor werthfawr yw'r gwahanol fathau o ddrilio isod (canolradd ac ymlaen) [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o 'ddim yn ddymunol o gwbl' i 'yn ddymunol y tu hwnt'], [Dril i ymarfer y lluosog]

3.16 Ymysg tiwtoriaid ceir lefelau cryf o gefnogaeth i amrywiol fathau o ddrilio dysgwyr ar y lefelau Mynediad a Sylfaen, sef driliau ailadrodd / patrwm, driliau disodli, driliau holi-ac-ateb; driliau trawsnewid a driliau cudd (Siartiau 62-66). Cafodd pob un o'r rheini sgôr cyfartalog o ymhell dros 70:

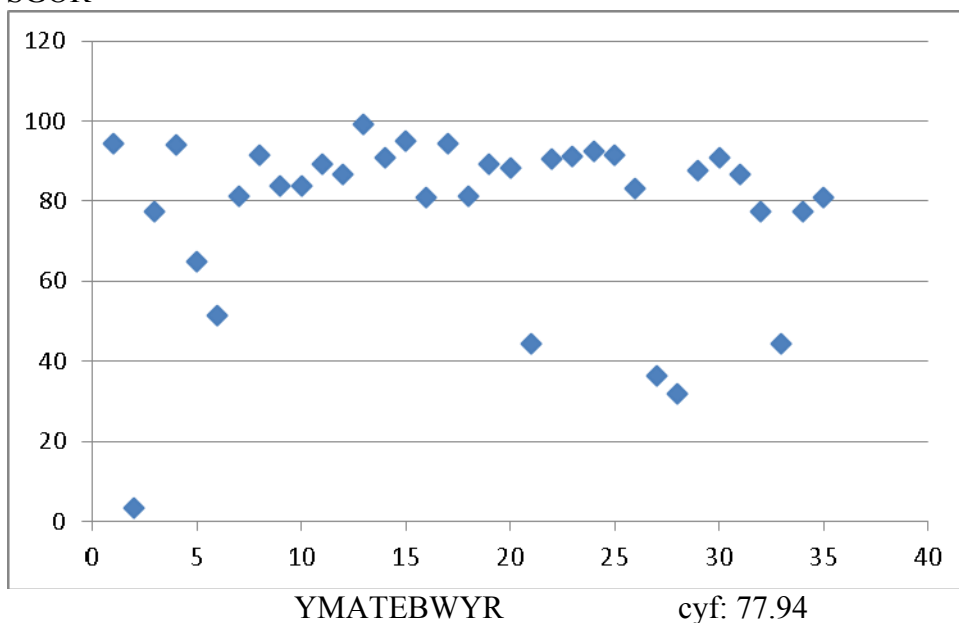


Siart 62 Ymateb tiwtoriaid i C Beth yw eich barn am ddrilio mewn CiO (i ddechreuwr)? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’], [Dril ailadrodd/patrwm]



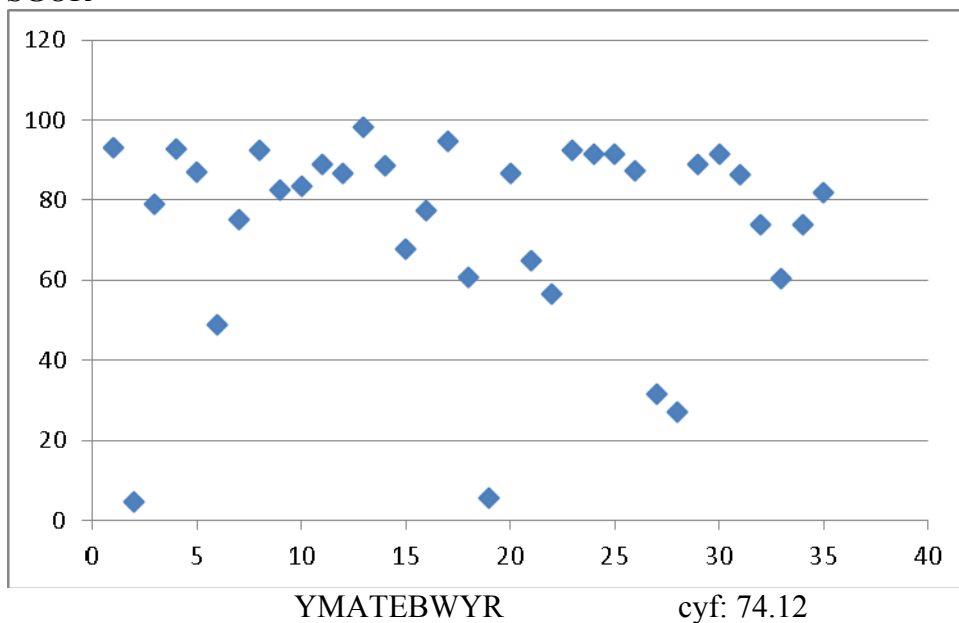
Siart 63 Ymateb tiwtoriaid i C Beth yw eich barn am ddrilio mewn CiO (i ddechreuwr)? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’], [Dril disodli]

SGÔR



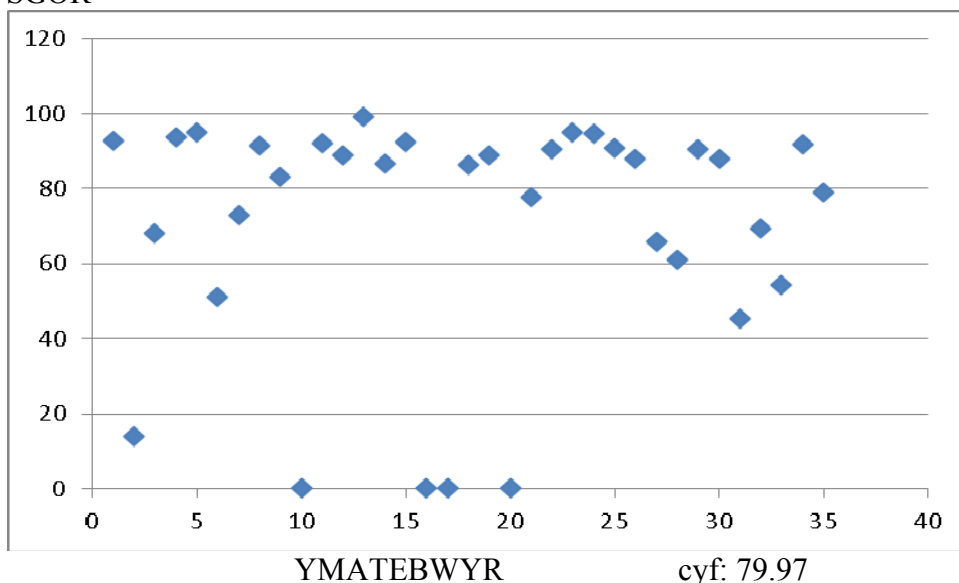
Siart 64 Ymateb tiwtoriaid i C Beth yw eich barn am ddrilio mewn CiO (i ddechreuwr)? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’], [Dril holi-ac-ateb]

SGÔR



Siart 65 Ymateb tiwtoriaid i C Beth yw eich barn am ddrilio mewn CiO (i ddechreuwr)? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’], [Dril trawsnewid]

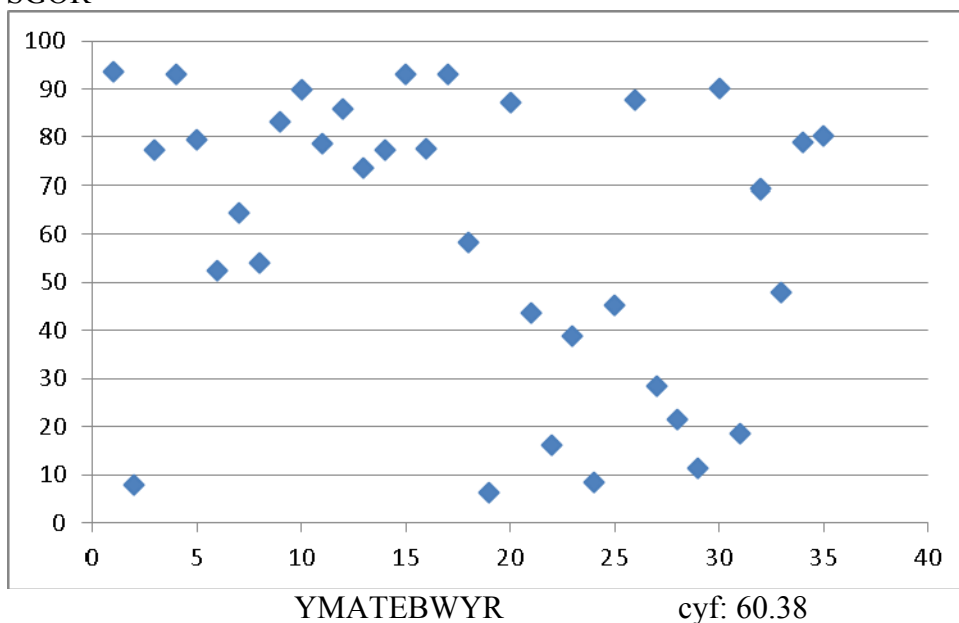
SGÔR



Siart 66 Ymateb tiwtoriaid i C Beth yw eich barn am ddrilio mewn CiO (i ddechreuwyd)? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’], [Dril cudd]

3.17 Mae canlyniadau'r gwaith maes yn dangos bod rhai lefelau arwyddocaol o wrthwynebiad ymhlith tiwtoriaid, fel sydd ymhlith awduron CiO, i'r dril cyfieithu (Siart 67). Gall hynny fod yn gysylltiedig â chyndynrwydd rhai tiwtoriaid i ddefnyddio Saesneg yn y dosbarth. Mae'r clystyru ar y graff yn awgrymu y gall yn hawdd fod patrwm daearyddol i agweddau'r tiwtoriaid ond nid yw strwythur sampl yr arolwg yn caniatáu canfod cadarn ar batrymau daearyddol sy'n ystadegol ystyrlon.

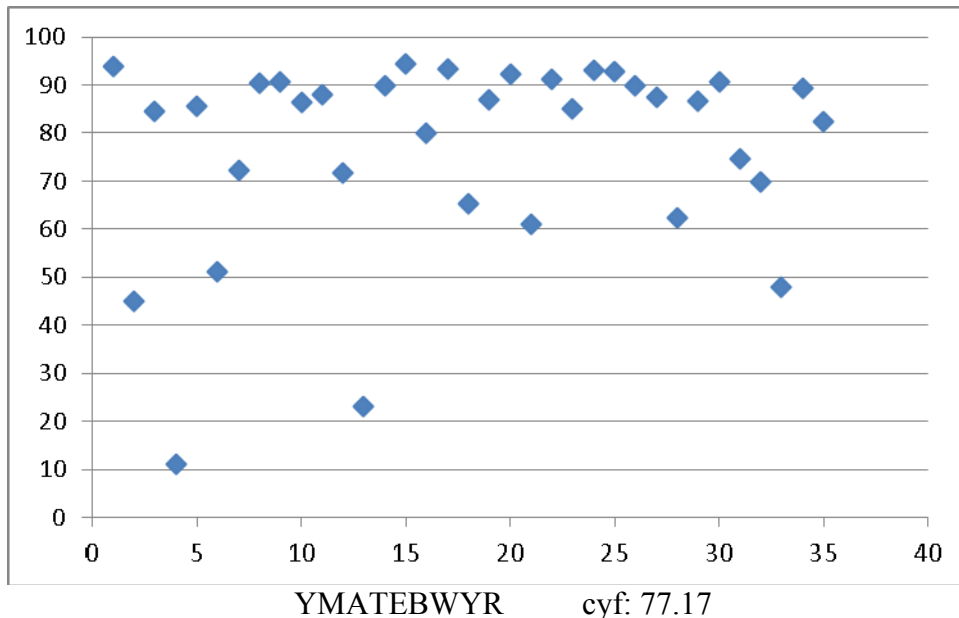
SGÔR



Siart 67 Ymateb tiwtoriaid i C Beth yw eich barn am ddrilio mewn CiO (i ddechreuwyd)? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’], [Dril cyfieithu]

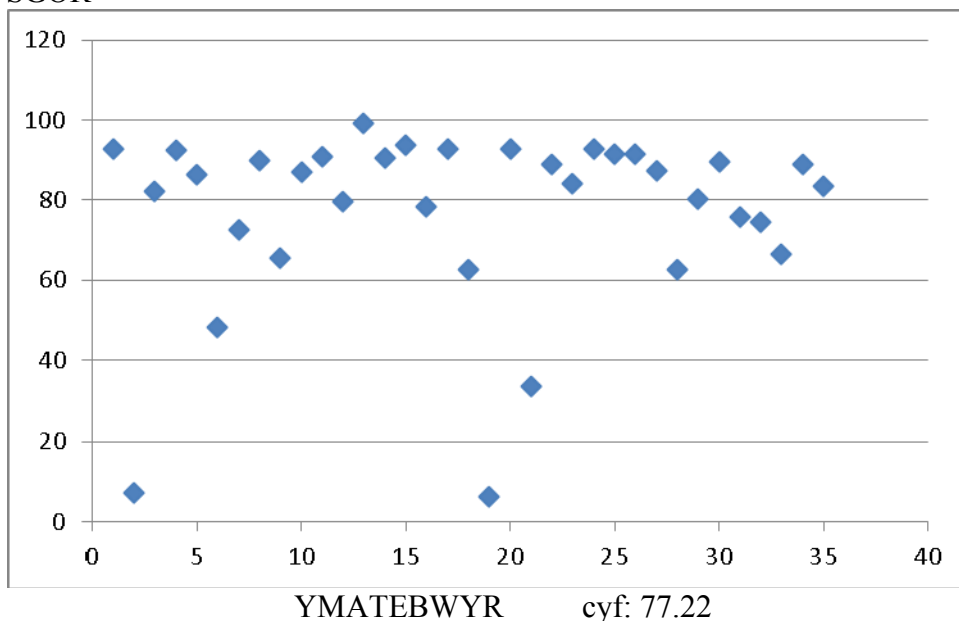
3.18 Mae canlyniadau'r gwaith maes yn dangos bod ymarferwyr CiO o'r farn fod pob dril ar y lefelau Mynediad a Sylfaen yn ymarfer ynganu ond bod swyddogaethau eraill y drilio yn hynod werthfawr. Holwyd tiwtoriaid am y gwerth a roddent ar ddrilio i ymarfer treigladau, gramadeg gyffredinol a therfyniadau berfol ac arddodiadol, a chafodd pob un o'r rheini sgôr uchel (Siartiau 68-70):

SGÔR



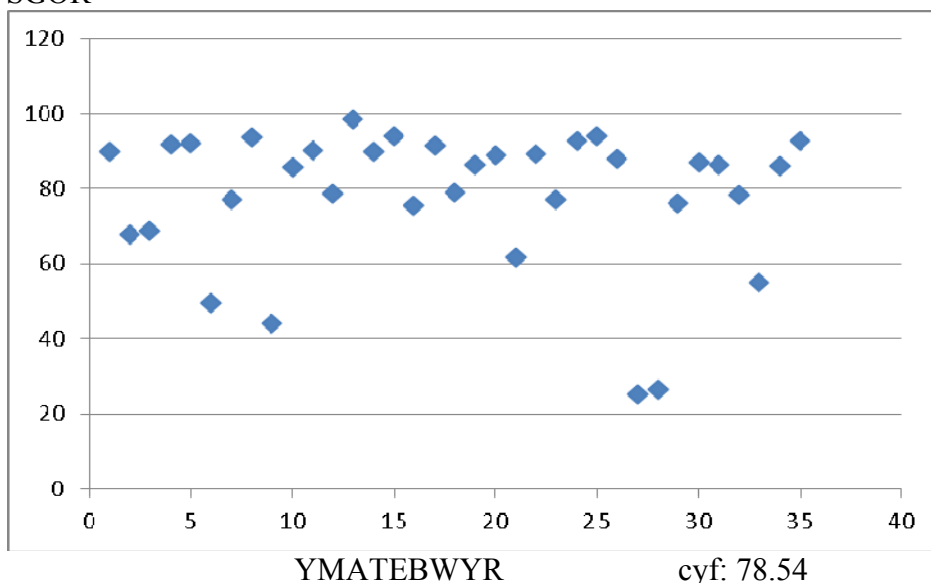
Siart 68 Ymateb tiwtoriaid i C Beth yw eich barn am ddrilio mewn CiO (i ddechreuwyr)? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’], [Dril i ymarfer treigladau]

SGÔR



Siart 69 Ymateb tiwtoriaid i C Beth yw eich barn am ddrilio mewn CiO (i ddechreuwyr)? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’], [Dril i ymarfer gramadeg gyffredinol]

SGÔR



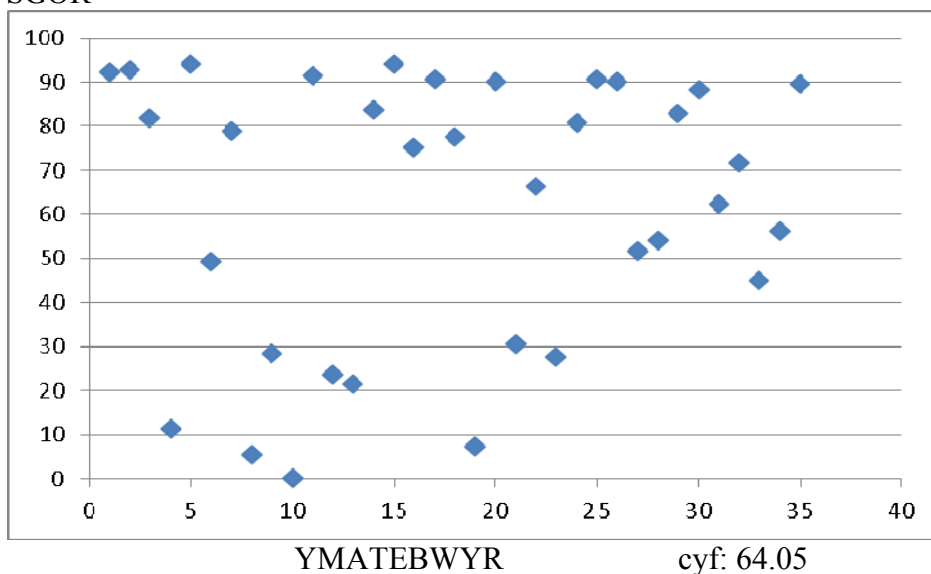
Siart 70 Ymateb tiwtoriaid i C Beth yw eich barn am ddrilio mewn CiO (i ddechreuwyd)? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’], [Dril i ymarfer terfyniadau berfol ac arddodiadol]

3.19 Nododd tiwtoriaid hefyd fod amrywiaeth o ddibenion eraill i ddrilio, gan gynnwys:

Dril i sefydlu'r patrwm, y nod, rhythm / Dril ar gyfer ynganu a goslefu / Dril i ymarfer ynganu a rhythm yr iaith, ac i godi hyder y dysgwyr / Dril i ymarfer patrwm newydd / Dril i gyflwyno patrwm newydd; Dril i gywiro camgymeriad cyffredin; Dril i sicrhau ynganu cywir / Dril i wella ynganu; Dril i ddatblygu'r gallu i ymateb yn gyflym / Dril i ymarfer ynganu / Dril i feithrin hyder; Dril i ddysgwyr glywed eu lleisiau eu hunain yn gryf; Dril i ddysgu stori (Llanllawen) / Dril i ddysgu darnau (Llanllawen).

3.20 Mae'r canlyniadau'n awgrymu nad oes gan leiafrif arwyddocaol o diwtoriaid fawr o olwg ar ddrilio at ddibenion ymarfer y lluosog (Siart 71), ac adlewyrchir hynny yn y sgôr cyfartalog cymharol gymedrol o 64.05:

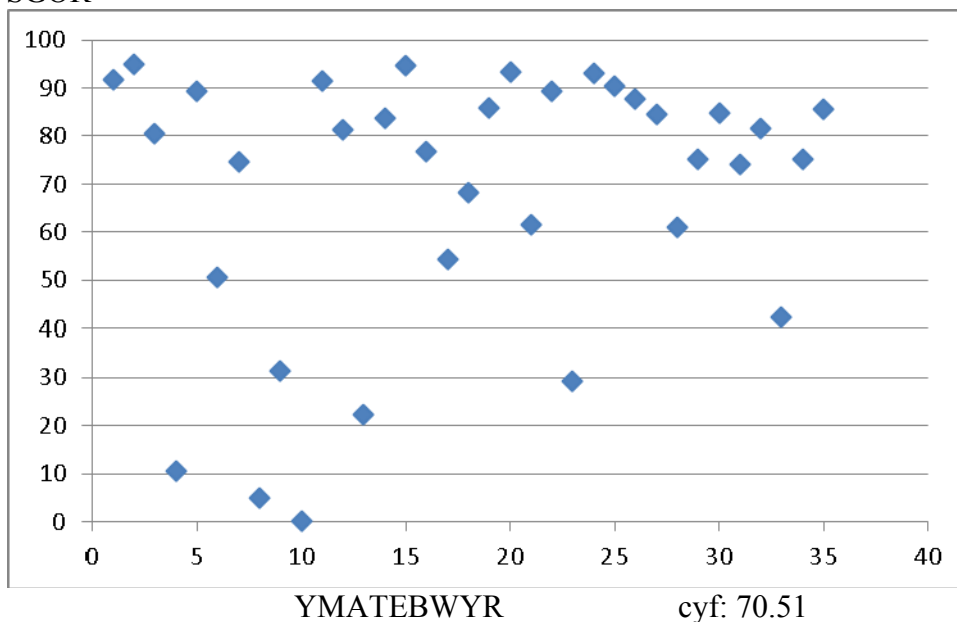
SGÔR



Siart 71 Ymateb tiwtoriaid i C Beth yw eich barn am ddrilio mewn CiO (i ddechreuwr)? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’], [Dril i ymarfer y lluosog]

3.21 Credai lleiafrif arwyddocaol o diwtoriaid, hefyd, fod drilio i ymarfer geirfa yn codi problemau (Siart 72):

SGÔR



Siart 72 Ymateb tiwtoriaid i C Beth yw eich barn am ddrilio mewn CiO (i ddechreuwr)? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’], [Dril i ymarfer geirfa]

3.22 Dylid darllen y canlyniad hwnnw ar y cyd â sylw un tiwtor ynghylch caffael geirfa a pherthynas hynny â driliau, fel y gwelai ef hynny:

O un wers i'r llall y teimlad yw nad ydy dysgwyr yn dod ar draws digon o eirfa i adeiladu digon o hyder i gamu i'r uned nesa'. Gormod o unedau yn canolbwynto ar batrymau yn hytrach na geirfa (Tiwtor 34).

3.23 O'r lefel Canolradd ymlaen, mae'r canlyniadau'n dangos nad yw tiwtoriaid, yn gyffredinol, o'r farn fod drilio gryn dipyn yn llai pwysig erbyn hyn er iddo ddal i fod yn werthfawr (Siartiau 73-77). Yn ogystal, mae lleiafrif bach o diwtoriaid fel petaent yn gwrthwynebu unrhyw ddrilio ar y lefel hon yn eithaf pendant. Mae'r sylwadau isod gan diwtoriaid yn adlewyrchu'r gwahaniaeth barn hwnnw:

Erbyn y lefel yma, mi ddylai fod gan y dysgwyr afael da iawn ar batrymau'r iaith ond mae ychydig o ddril yn dda i atgoffa a chadarnhau'r patrymau. Mae'n parhau i fod yn ffordd dda i ddysgu geirfa newydd (Tiwtor 6);

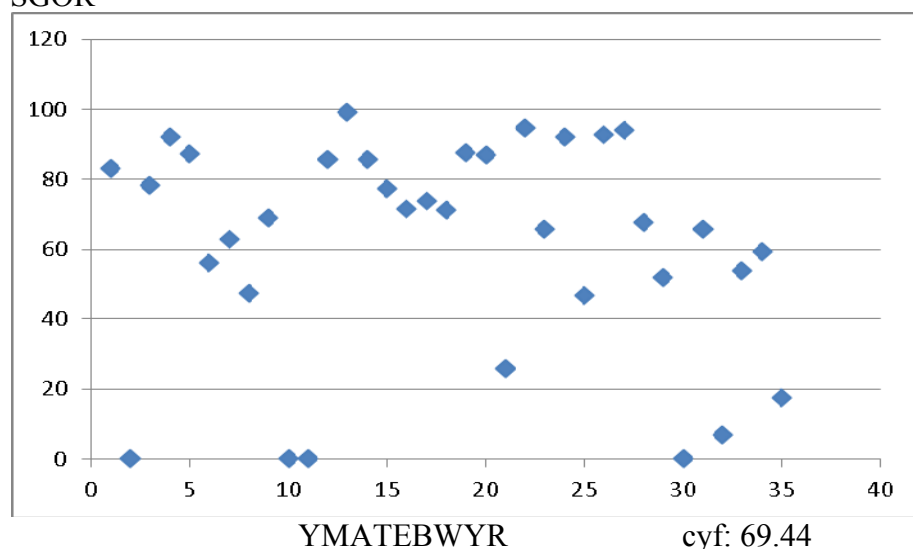
Dw i ddim yn drilio ar lefel canolradd. Mae'r dysgwyr wedi gwneud 2 flynedd o ddrilio, dylen nhw fod yn ddigon da i ymdopi heb ddrilio ar y lefel yma (Tiwtor 13);

Mae'n bwysig bod pob tiwtor yn drilio dosbarthiadau Mynediad, Sylfaen a Chanolradd (Tiwtor 15);

Dydy'r dysgwyr ar lefel canolradd ddim mor barod i ddrilio patrymau ac mae'n anodd iawn i'w hysbrydoli nhw wrth ddrilio. Mae'n well ganddynt ddisodli, cyfieithu, trawsnewid ayyb (Tiwtor 29);

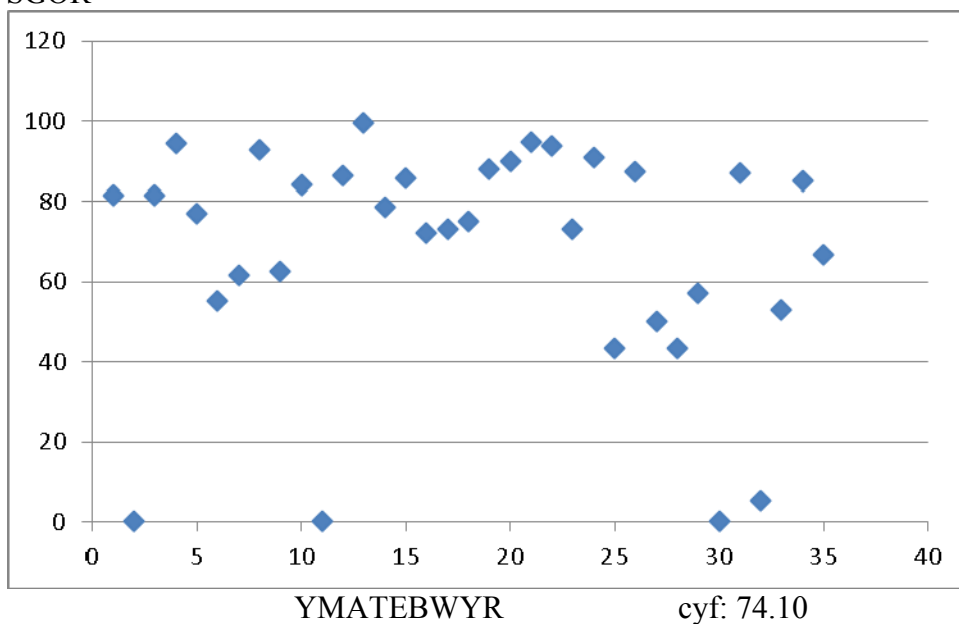
[Dylai fod] yr un peth [h.y. yr un maint o ddrilio] i'r ddau lefel [Mynediad/Sylfaen & Pellach/Canolradd], fwy neu lai. Mae dysgwyr ar lefel Canolradd yn hoffi adolygu'r patrymau trwy ddrilio, yn fy mhrofiad i (Tiwtor 35).

SGÔR



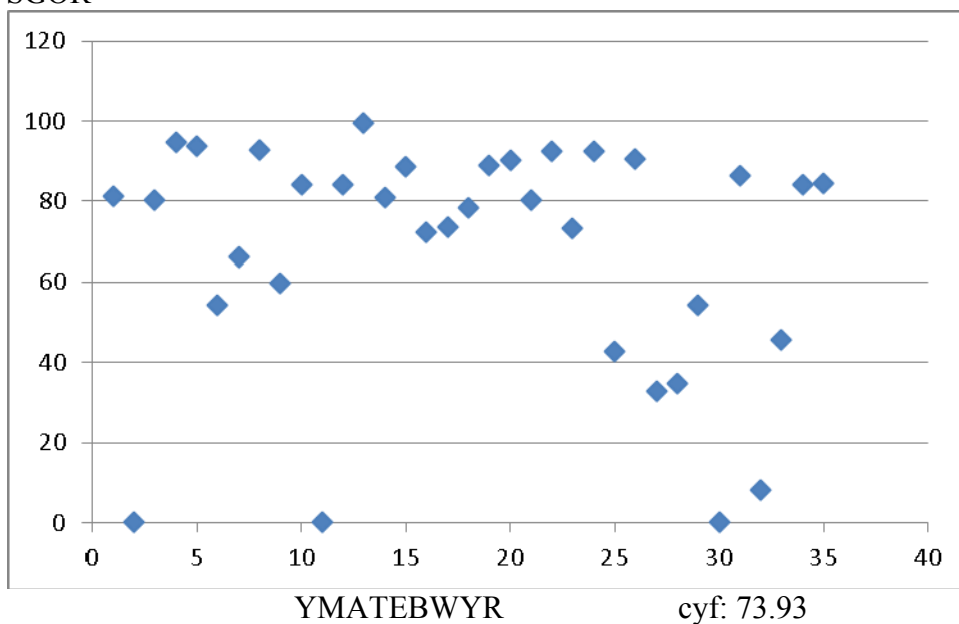
Siart 73 Ymateb tiwtoriaid i C Beth yw eich barn am ddrilio mewn CiO (canolradd ymlaen)? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o 'ddim yn ddymunol o gwbl' i 'yn ddymunol y tu hwnt'], [Dril ailadrodd/patrwm]

SGÔR



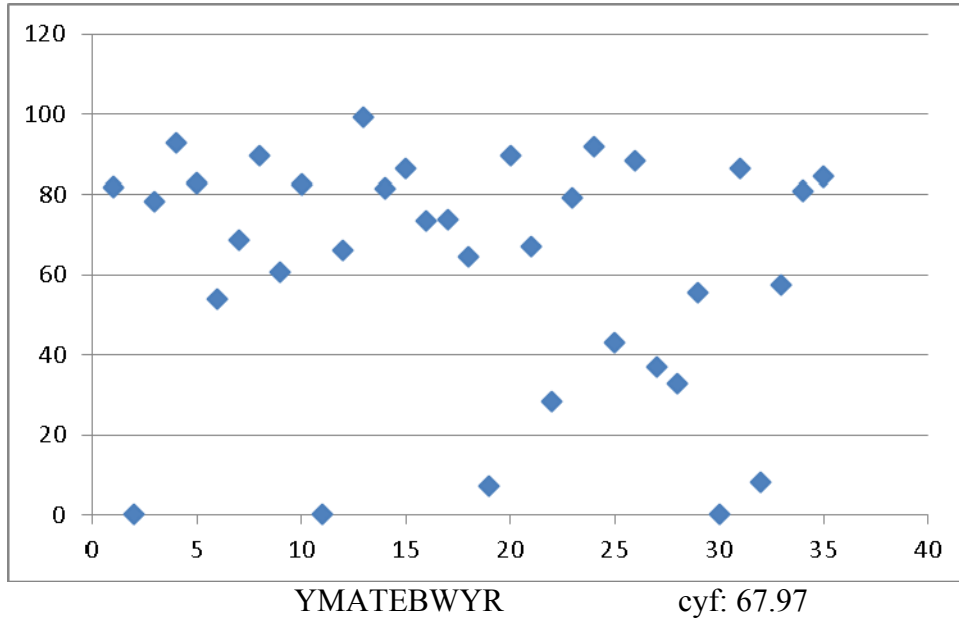
Siart 74 Ymateb tiwtoriaid i C Beth yw eich barn am ddrilio mewn CiO (canolradd ymlaen)? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’], [Dril disodli]

SGÔR



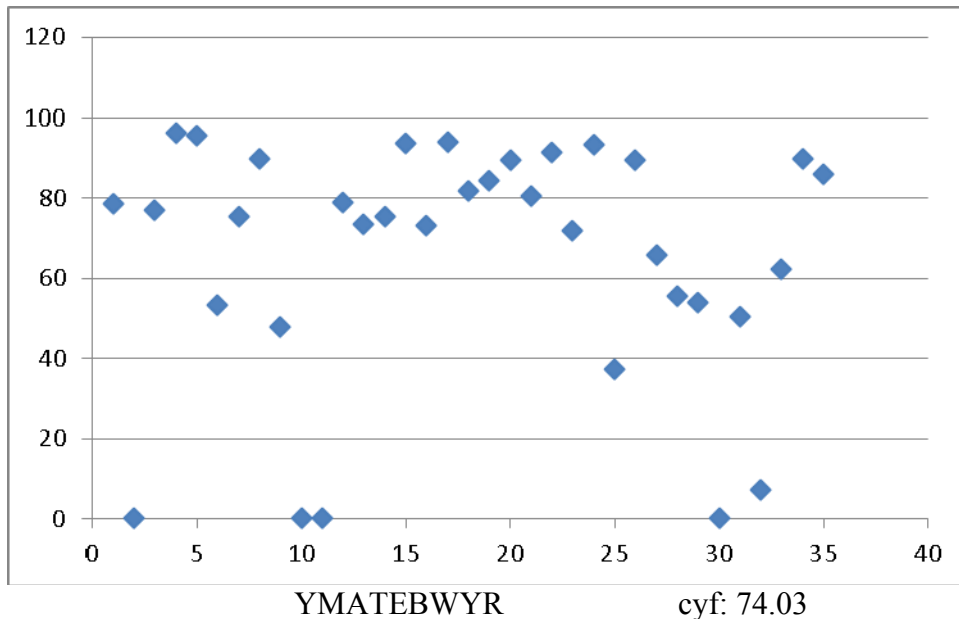
Siart 75 Ymateb tiwtoriaid i C Beth yw eich barn am ddrilio mewn CiO (canolradd ymlaen)? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’], [Dril holi-ac-ateb]

SGÔR



Siart 76 Ymateb tiwtoriaid i C Beth yw eich barn am ddrilio mewn CiO (canolradd ymlaen)? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’], [Dril trawsnewid]

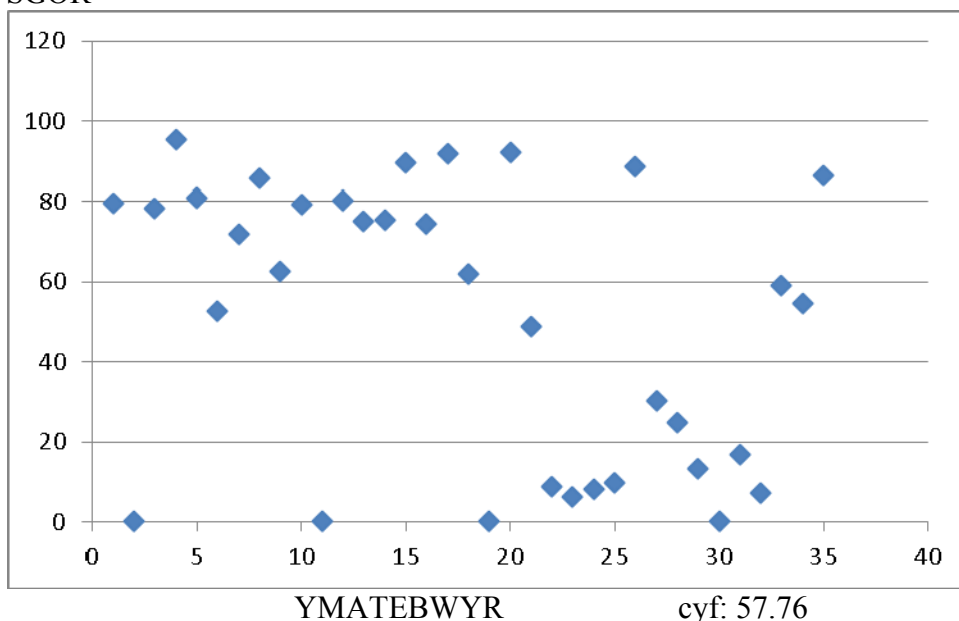
SGÔR



Siart 77 Ymateb tiwtoriaid i C Beth yw eich barn am ddrilio mewn CiO (canolradd ymlaen)? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’], [Dril cudd]

3.24 Mae'r agweddau at y mathau gwahanol o ddrilio yn gyson ffafriol ond unwaith eto mae'r dril cyfieithu yn eithriad. Ymhlith y tiwtoriaid ceir mwyafrif sylweddol iawn yn erbyn defnyddio'r dril cyfieithu o'r Canolradd ymlaen (Siart 78). Mae dosbarthiad y canlyniadau yn awgrymu bod yma rywfaent o batrwm daearyddol ond nid yw strwythur sampl yr arolwg yn caniatáu canfod cadarn ar batrymau daearyddol sy'n ystadegol ystyrlon:

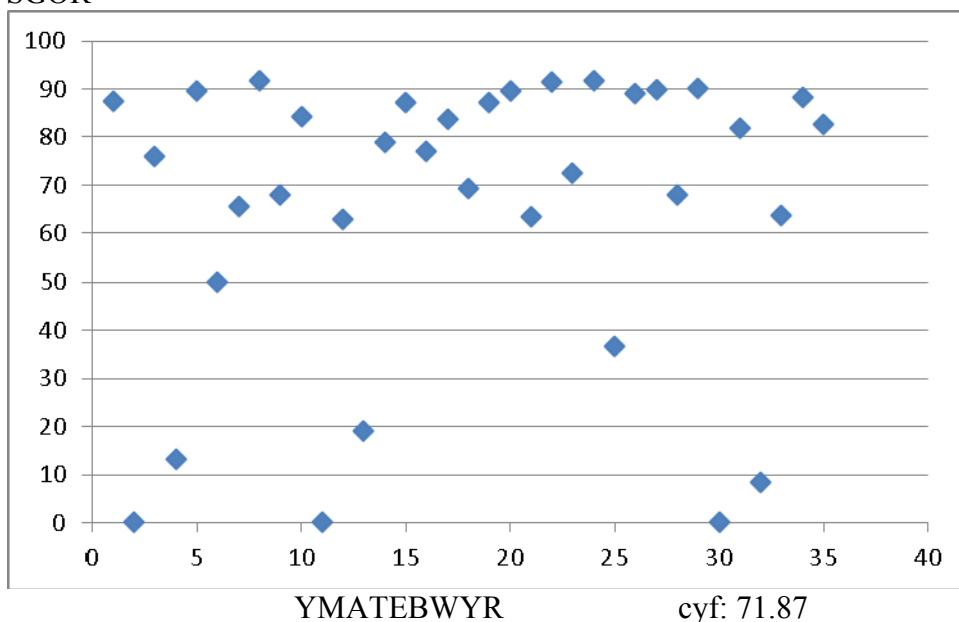
SGÔR



Siart 78 Ymateb tiwtoriaid i C Beth yw eich barn am ddrilio mewn CiO (canolradd ymlaen)? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’], [Dril cyfieithu]

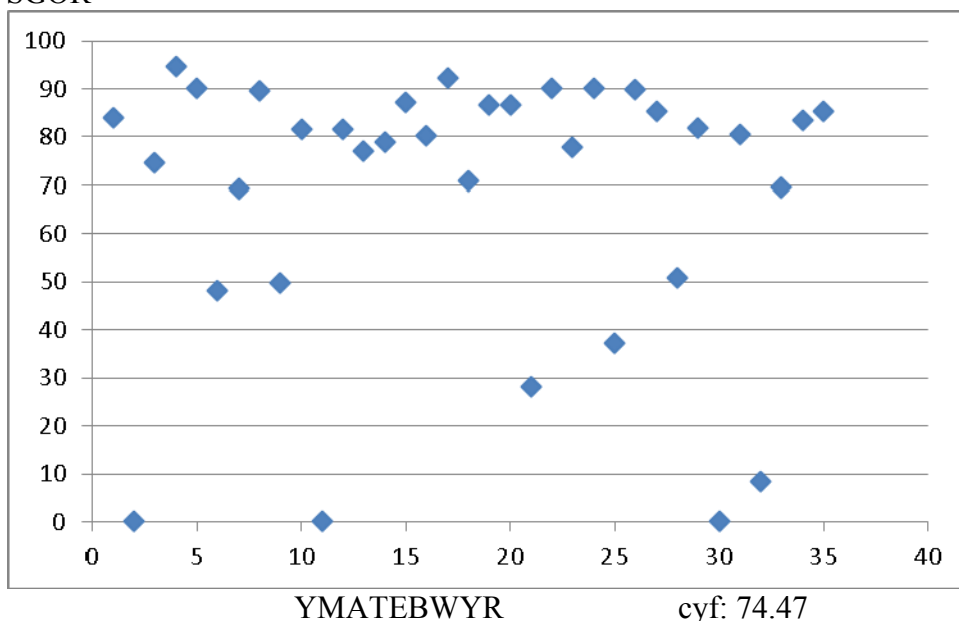
3.25 Mae tiwtoriaid yn cefnogi drilio at amrywiol ddibenion o’r lefel Canolradd ymlaen, gan gynnwys drilio i ymarfer treigladau, gramadeg gyffredinol a therfyniadau berfol ac arddodiadol (Siartiau 79-81), ond ar y cyfan ceir lefel is o gefnogaeth iddo nag a geir ymhlith dysgwyr mewn dosbarthiadau Mynediad a Sylfaen.

SGÔR



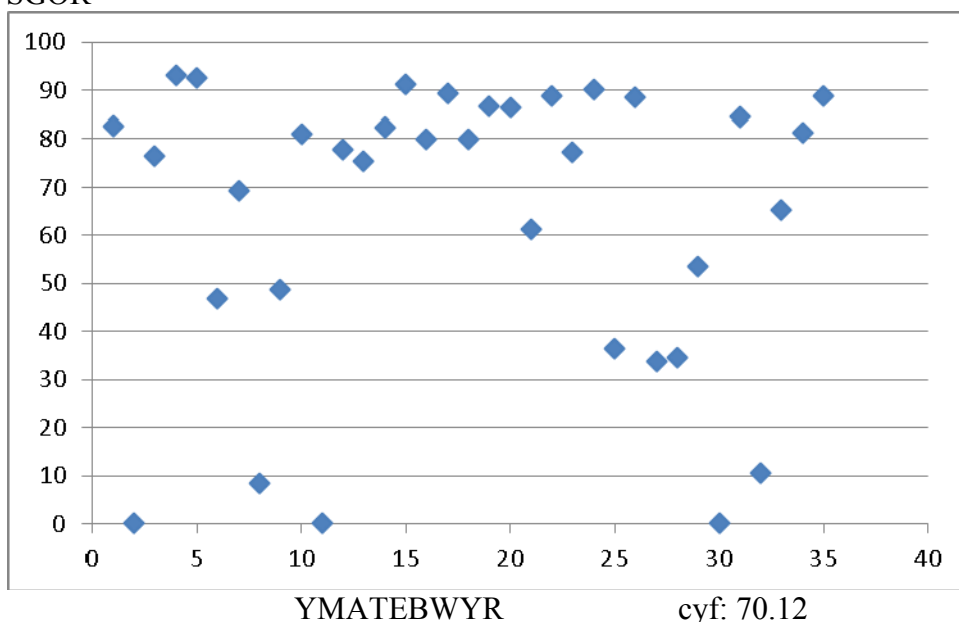
Siart 79 Ymateb tiwtoriaid i C Beth yw eich barn am ddrilio mewn CiO (canolradd ymlaen)? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’], [Dril i ymarfer treigladau]

SGÔR



Siart 80 Ymateb tiwtoriaid i C Beth yw eich barn am ddrilio mewn CiO (canolradd ymlaen)? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’], [Dril i ymarfer gramadeg gyffredinol]

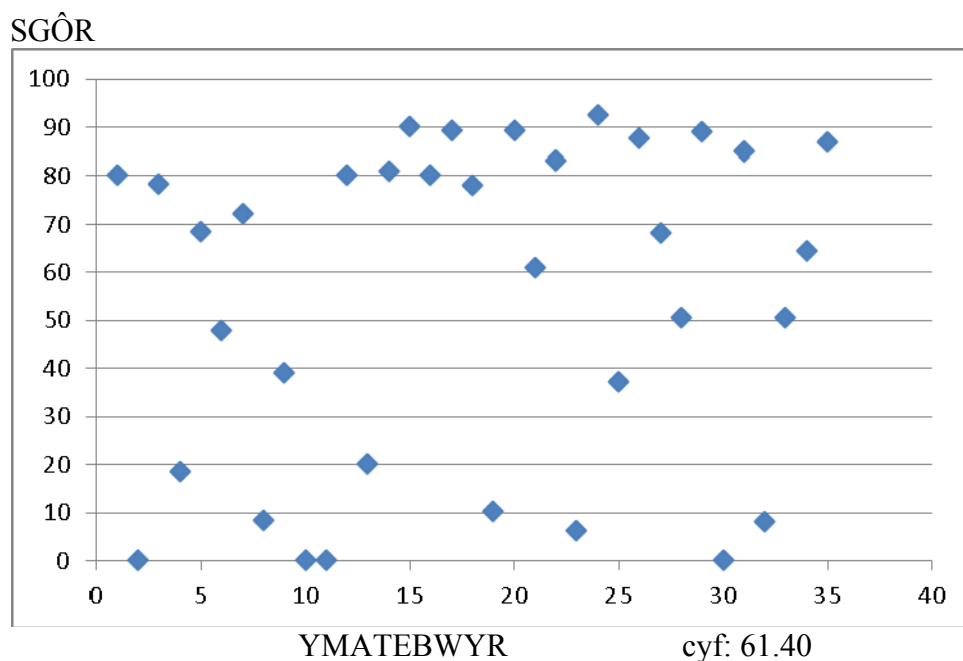
SGÔR



Siart 81 Ymateb tiwtoriaid i C Beth yw eich barn am ddrilio mewn CiO (canolradd ymlaen)? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’], [Dril i ymarfer terfyniadau berfol ac arddodiadol]

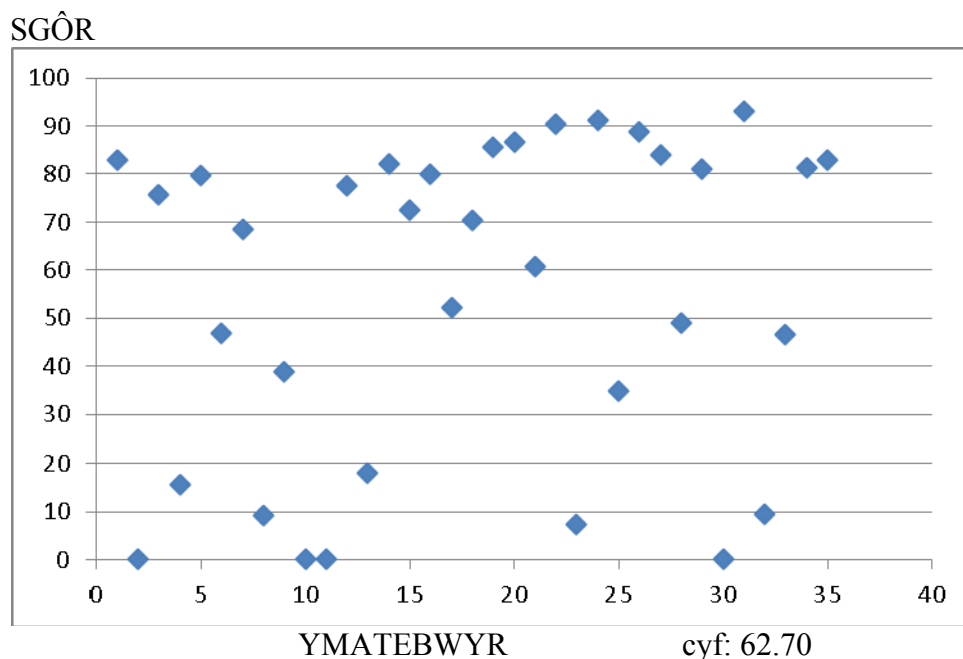
3.26 Nododd tiwtoriaid ddibenion eraill i ddrilio o'r lefel Canolradd ymlaen, gan gynnwys y canlynol: gwella ynganu a goslefu / ymarfer patrwm newydd / cyflwyno patrwm newydd / cywiro camgymeriad cyffredin / datblygu'r gallu i ymateb yn gyflym / ceisio cael gwared ar gamgymeriadau elfennol cyffredin / dysgu dramâu (Lleisiau'r Llan) / dysgu darnau.

3.27 Nid yw lleiafrif arwyddocaol o'r tiwtoriaid o blaid drilio i ymarfer y lluosog ar y lefel hon chwaith (Siart 82), ac adlewyrchwyd hynny yn y sgôr cyfartalog cymedrol o 61.40:



Siart 82 Ymateb tiwtoriaid i C Beth yw eich barn am ddrilio mewn CiO (canolradd ymlaen)? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’], [Dril i ymarfer y lluosog]

3.28 Nid oedd lleiafrif sylweddol o diwtoriaid o blaid defnyddio dril at ddibenion ymarfer geirfa (Siart 83), ac adlewyrchwyd hynny yn y sgôr cyfartalog cymedrol o 62.70:



Siart 83 Ymateb tiwtoriaid i C Beth yw eich barn am ddrilio mewn CiO (canolradd ymlaen)? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’], [Dril i ymarfer geirfa]

3.29 Dangosai canlyniadau'r gwaith maes fod ymarferwyr CiO yn poeni ynghylch hyd a lled y gefnogaeth sydd i ddrilio yn y sylfaen o ymchwil i'r maes. Dangosodd yr adolygiad o'r llenyddiaeth ymchwil ryngwladol i ddrilio syrthio o'r agenda ymchwil adeg dyfodiad yr ymagweddau cyfathrebol. Yr un pryd, peidiodd drilio â bod yn nodwedd mor boblogaidd ar lawer cwrs iaith ond daliodd CiO yn eithaf gwrthwynebus i'r shift at ymagweddau cyfathrebol. Yn fwy diweddar, mae'n debyg bod peth ansicrwydd wedi codi ymhlith rhai ymarferwyr CiO ynghylch effeithiolrwydd drilio am eu bod yn synhwyro, efallai, fod ei ddifflaniad ymddangosiadol o brif ffrwd C2I yn arwydd o gonsensws proffesiynol y tu hwnt i CiO ynghylch annigonolrwydd cyffredinol drilio fel techneg bedagogaid.

3.30 Mae lleiafrif o ymarferwyr CiO fel petaent wedi colli eu ffydd mewn drilio am ei fod ef fel petai'n gwbl anghyson â'r brif ffrwd. Cynigiodd amryw o awduron a thiwtoriad, er enghraifft, y sylwadau isod ynghylch effeithiolrwydd drilio:

Sai'n gwybod! Dyma'r ffordd rwyf wedi cael fy hyfforddi, siŵr o fod ond wn i ddim ai dyma'r ffordd orau o ddysgu iaith – onid yw wedi seilio ar ymchwil hen ffasiwn erbyn hyn (enghraifft arall o Gymru yn yr Oesoedd Canol o hyd?!). [...] Ydy pobl yn mynd i dderbyn 'drilio' y dyddiau hyn yn y byd sydd ohoni? (Awdur 9);

Gallu bod yn eithriadol o ddiflas a ddim yn cydfynd gyda'r ffordd mae'r ymennydd yn gweithio. Nid cŵn Pavlov mohonom (Awdur 11);

Credaf fod drilio yn hanfodol ar gyfer dechreuwyr – yn bennaf i fagu sgiliau ynganu (pwysicach nag ymarfer patrymau gramadegol – pwrpas arall i ddrilio). [...] Ond mae'r ffaith fod ein cyrsiau i ryw raddau wedi seilio'n llwyr ar "ddrilio patrymau" yn adlewyrchu methodoleg hen ffasiwn (Tiwtor 10).

3.31 Mae'r pryderon hynny'n arwyddocaol ond i raddau helaeth yn ddi-sail. Seilir effeithiolrwydd drilio, a'i gyfyngiadau, ar ymchwil cadarn. Bu drilio'n nodwedd allweddol ar y Rhaglen Caffael Iaith Finimol a gynlluniwyd gan Fries a Lado ar sail eu hymchwil cynnar yn y maes hwn (1957 a 1958). Dangosodd gwaith a wnaed yn ystod y 1960au (e.e. Mace, 1962; Pimsleur, 1967) a'r 1970au (e.e. Pimsleur a Quinn, 1971) fod ailadrodd bob hyn a hyn yn dechneg werthfawr i helpu i gofio. Dyfeisiwyd sawl algorithm (system Leitner, rhwydweithiau niwral, a SuperMemo) i geisio canfod yr amserlenni gorau ar gyfer ailadrodd, ond i bob golwg ni chafwyd consensws ynglŷn â'r mater hwnnw hyd yma. Wedi dweud hynny, dyfeisiodd Pimsleur gynllun o ailadrodd ond ymestyn y bwlg rhwng pob achos o ailadrodd, sef 'graduated-interval recall' yn ei eiriau ef, a bu hwnnw'n sail i ddull poblogaidd, Dull Pimsleur, a Rhaglenni Iaith Pimsleur. Mae drilio wedi dal i fod yn nodwedd o bwys ar y cyrsiau Streamline Departures a gyhoeddwyd gyntaf gan Brifysgol Rhydychen yn 1979 <<http://www.viney.uk.com/streamline>> ac sy'n boblogaidd byth oddi ar hynny. Yn wir, ceir cryn dystiolaeth bod drilio'n dal i gael ei ddefnyddio'n helaeth yn TEFL (Atodiad 5). Yn yr achos hwnnw, gall arferion TEFL yn hawdd fod braidd yn wahanol i ysgolheictod TEFL. Hefyd, gall arferion CiO beidio â bod mor wahanol i arferion prif-ffrwd TEFL ag y mae rhai fel petaent yn ei ofni.

3.32 I'r rhai sy'n honni bod ailadrodd yn groes i'r ffordd y caiff iaith ei chaffael yn naturiol, dadl Cook yw bod ailadrodd yn debyg i ymarferion mewn addysgu iaith yn strwythurol: '[...] mae'n hydreiddio amgylchedd iaith y plentyn [...] ceir ailadrodd ar bob lefel ieithyddol a disgyrsiol: ailadrodd ffonemau, sillafau, cystrawennau gramadegol, digwyddiadau mewn stori, ac elfennau o storïau mewn genre penodol. [...]. Mewn termau cyffredinol iawn, mae

prif ganolbwynt yr ailadrodd yn symud drwy lefelau iaith wrth i'r plentyn heneiddio: o rythm i sain, i ramadeg, i ystyr' (Cook, 2000: 28). At hynny, nid yw dilyniannau ailadroddus yn rhoi sylw yn unig i ffurf ond hefyd i 'gyfeiriad semantig a grym pragmatig' (Cook, 2000: 31). Hefyd, mae'r adroddiad hwn eisoes wedi cyfeirio at bwysigrwydd iaith fformwlaig sy'n digwydd yn naturiol ac a ddeallir fel ymadroddion gosodedig (e.e. 'break even'), cydleoliadau (e.e. 'blazing row'), hoff fformiwlâu sy'n rhwym wrth sefyllfa (e.e. 'sorry to keep you waiting') a fframiau (e.e. 'If I were you...').

3.33 Gyda dyfodiad corpora electronig mawr, mae hi wedi bod yn bosibl cael gafael ar restrï helaeth o iaith fformwlaig o'r fath yn Saesneg ac mae hynny wedi cael effaith ar TEFL (e.e. Wray, 2000). Mae amryw o ymarferwyr TEFL wedi tynnu sylw at y ffaith y gall hi fod yn ddefnyddiol i ystod o ddilyniannau fformwlaig o'r fath, o'u hadnabod drwy flaenoriaethu sy'n wyddonol-wybodus, gael eu hymgorffori yn y cwricwlwm (Lewis, 1993; Swan, 2006b; Willis, 1990). O gofio lle drilio mewn CiO, cam digon syml fyddai addasu iaith fformwlaig briodol i gwricwlwm CiO. Diffyg CiO yw nad oes ganddo gorpws electronig priodol sy'n fodd i adnabod iaith fformwlaig benodol Gymraeg yn gadarn. Nid yw'r Gronfa Electroneg o Gymraeg (CEG) ym Mhrifysgol Bangor

<<http://www.bangor.ac.uk/canolfanbedwyr/ceg.php.cy?>> yn addas at y diben hwnnw am ei bod wedi'i seilio ar Gymraeg ysgrifenedig a dynnwyd o fathau o destun a luniwyd ar ôl 1970 gan mwyaf. Mae'r pellter ieithyddol rhwng Cymraeg ysgrifenedig a Chymraeg llafar yn eithaf sylweddol. Hefyd, mae Cymraeg llafar cyfoes yn bur wahanol i iaith y 1970au. Byddai angen i CiO fod â chronfa ddata a fyddai'n debyg o ran ei maint i CEG, sef rhyw filiwn o eiriau, ond rhaid iddi gael ei thynnu o samplau o Gymraeg fel y'i siaredir hi'n awr. Rhaid i gronfa ddata CiO o'r fath hefyd ganiatáu ar gyfer holi sy'n effro i amrywiadau tafodieithol.

3.34 Mae gorlwytho semantig a gorgysoni ill dau fel petaent yn broblemau sy'n codi yn achos drilio mewn CiO. O ran y cyntaf, nododd James (1962) broblem o bwys ynghylch drilio wrth i'r dull clywieithol fagu poblogrwydd. Dangosodd yr ymchwil hwnnw y gall ailadrodd arwain, o bosibl, at amddifadu iaith o'i hystyr – ffenomen seicolegol a elwir yn orlwytho semantig. Dangosodd James hefyd fod unigolion yn agored i wahanol raddau o orlwytho semantig. Mae ymchwil mwy diweddar (e.e. Balota et al, 2007; Gupta & Cohen, 2002) yn cadarnhau effeithiolrwydd posibl ailadrodd ac adalw o bryd i'w gilydd o ran helpu i gofio a hefyd effaith gorlwytho semantig.

3.35 Yn sicr, mae awduron CiO yn ymwybodol o rai o'r heriau a achosir gan ddrilio, ac mae rhai o'u pryderon yn berthnasol i'r peryglon posibl a achosir gan orlwytho semantig a gorgysoni p'un a oes ymwybyddiaeth o'r ffenomenau hynny ymysg ymarferwyr CiO neu beidio. Yn sicr, fe briodolant rai o drafferthion drilio i faterion eraill, gan gynnwys gwahaniaethau rhwng dysgwyr. Dyma, er enghraifft, rai o sylwadau'r awduron mewn ymateb i'r cwestiwn ynghylch anfanteision neu beryglon drilio:

Dwi ddim yn hoff o ailadrodd yn y dull 'siantio' – mae'n ddiflas ac yn ddigalon, a ddim yn cymryd gwahaniaethau rhwng dysgwyr i ystyriaeth (Awdur 1);

Gorddrilio. Rhai dysgwyr yn teimlo dan bwysau. Drilio mecanyddol yn unig (Awdur 3).

Mae rhai dysgwyr yn anhoffi drilio yn ei hanfod. Bydd rhai myfyrwyr yn nerfus neu ddim yn dymuno perfformio o flaen y dosbarth cyfan. Mewn drill, nid yw dysgwr yn gallu gweithio ar ei gyflymdra naturiol. Mae tuedd gan rai tiwtoriaid ddrilio am amser

hir, yn enwedig driliau gwrando ac ailadrodd. Dylid gofalu bod swmp amser y wers yn cael ei roi i waith parau / grwpiau, gan mai yn ystod y gwaith hwn bydd dysgwyr yn dysgu defnyddio patrwm, nid wrth wrando ac ailadrodd. Mewn dosbarth mawr, gall fod yn anodd i bawb weld a chlywed y tiwtor. Yn yr un modd, anodd wedyn i'r tiwtor fonitro pawb wrth ddrilio. Bydd rhai tiwtoriaid yn drilio un patrwm ar ôl y llall; nid yw hyn yn caniatáu i'r patrwm cyntaf ymsefydlu'n drwyadl yng nghof y dysgwr. Rhaid cael gweithgaredd(au) ymarfer o ryw fath i hynny ddigwydd (Awdur 4);

Oes (1) Drilio'n rhy hir (2) Drilio'n ddiflas, yn ddifflach ac yn undonog (3) Dilyn 'rheolau' drilio'n rhy gaeth (4) Peidio esbonio technegau drilio'n ddigon eglur i diwtoriaid newydd (Awdur 8);

Mae drilio traddodiadol yn dibynnu ar y cof. Mae cof rhai dysgwyr yn well na'i gilydd. Mae angen i'r tiwtor fod yn ymwybodol o hyn ac yn barod i fod yn hyblyg. Mae'n dra phwysig cynnal gweithgarwch cyfathrebu ar ddiwedd y dril, ac a dweud y gwir, gellir ystyried y gweithgarwch cyfathrebol yn fath o ddril cudd (Awdur 12);

Mae perygl i ddril fynd yn ailadroddllyd ac i ambell dysgwr deimlo dan bwysau. Rhaid sicrhau digon o amrywiaeth yn y dril, yn hytrach na dibynnu ar un dull yn unig a rhaid bod yn sensitif i deimladau unigolion wrth ei gyflwyno, gan gynnwys mwy o waith ddrilio côr na drilio unigol a rhannu'n barau'n gyson yn ystod y dril er mwyn cael cyfle i gynorthwyo unrhyw rai sy'n cael trafferth (Awdur 10);

Gall drilio fod yn undonog (Awdur 6).

3.36 Mae'n debyg bod canlyniadau'r ymchwil yn cynnig tystiolaeth o orlwytho semantig yng nghyd-destun rhywfaint o ymarfer CiO. Noda lleiafrif arwyddocaol o ddysgwyr, er enghraifft, a hynny'n fwyaf cyffredin ar y lefelau Mynediad a Sylfaen, fod drilio'n peri diflastod. Dyma rai o sylwadau nodweddiadol y dysgwyr:

It [drilling] works as long as it's interesting! (Dysgwr 168 [Mynediad]).

[Drilling is] fun and effective if used imaginatively. We are lucky as our teacher is very creative (Dysgwr 187 [Mynediad]).

I find it harder to remember through repetition (Dysgwr 112 [Sylfaen]).

[Drilling is] helpful when not taken to excess – it gets dull and you switch off (Dysgwr 136 [Sylfaen]).

Sometimes it [drilling] can get very boring (Dysgwr 103 [Sylfaen]).

[Drilling] could be boring if overused (Dysgwr 91 [Sylfaen]).

Mae'r sylwadau hynny, a rhai eraill tebyg, yn awgrymu'r symptomau sy'n gysylltiedig â gorlwytho semantig. Yn nata'r gwaith maes, dywed y mathau hyn o ddysgwyr yr hoffent weld mwy o amrywiaeth a dychymyg wrth ddefnyddio drilio yn y dosbarth.

3.37 Pan holwyd eu barn am ddefnyddio drilio yn y dosbarth, dywedodd lleiafrif arwyddocaol o'r dysgwyr fod arnynt hefyd eisiau ysgrifennu neu gael ysgogiadau gweledol neu gymhorthion mewn perthynas â'r ymarferion drilio. Er enghraifft:

I like it as long as both aural and written forms of "teaching" it are used (Dysgwr 236 [Mynediad]).

I sometimes find that the removal of all visual input can make things difficult (Dysgwr 252 [Mynediad]).

It only helps if I have seen the material written down first, otherwise it can be very confusing (Dysgwr 199 [Mynediad]).

This can be helpful but I do respond better if I have a visual aid. Sometimes it is hard to hear and repeat accurately (Dysgwr 201 [Mynediad]).

It helps – but I feel I need to see the words in order to learn them – otherwise I forget them. I need to know the spelling of words and how the sentences are constructed (Dysgwr 203 [Mynediad]).

Beneficial as long as the pattern has been fully explained first (Dysgwr 166 [Mynediad]).

Quite good as long as it is immediately followed by the written spelling etc – I am a visual learner as well as auditory! (Dysgwr 174 [Mynediad]).

I don't find it particularly helpful, as I pick things up more easily through seeing them written and using them in sentences (Dysgwr 97 [Sylfaen]).

I would like to see it written down first (Dysgwr 163 [Sylfaen]).

I [...] remember more by writing (Dysgwr 112 [Sylfaen]).

Gall hyn awgrymu dau beth. Y cyntaf yw nad yw rhai arferion drilio yn y dosbarth yn rhoi sylw i rai gwahaniaethau rhwng dysgwyr ac, yn ail, y byddai dysgwyr fel y rheini'n elwa petai'r ymagweddau at ddrilio'n amrywio.

3.38 Nododd Dakin (1973) broblem arwyddocaol arall ar ben gorlwytho semantig, sef gorgysoni. Yn ôl Dakin, y broblem a godai o rai o'r ymagweddau at ddrilio oedd eu bod yn peri i ddysgwyr wneud camgymeriadau. Hynny yw, gall dysgwyr gynhyrchu gwallau sy'n deillio o ymestyn rheolau cyffredinol at eitemau nad yw'r rheolau hynny'n gymwys iddynt. Dangosodd Dakin fod drilio heb gynnig unrhyw esboniad gramadegol yn arwain at orgysoni. Ceir rhywfaint o awgrym yng nghanlyniadau'r ymchwil y gall hynny fod yn broblem mewn CiO. Fe ellid, er enghraifft, ddehongli'r sylw canlynol gan un tiwtor yn y ffordd honno: 'Ar lefel Canolradd rhaid ceisio 'dadwneud' arferion drwg sy wedi'u hen sefydlu'n aml (e.e. dwi'n eisiau)' (Tiwtor 5).

3.39 Mae canlyniadau'r gwaith maes yn dangos bod disgwyliadau awduron ac arferion tiwtoriaid yn amrywio cryn dipyn ar draws y sector CiO. Fe geir, yn benodol, wahaniaethau o

bwys rhwng canllawiau awduron ynghylch deunydd addysgu CiO a'r gweithredu gan diwtoriaid yn unol â'r canllawiau hynny.

3.40 Pan holwyd a oedd eu deunyddiau'n cynnwys canllawiau ynghylch drilio, dywedodd pob awdur ond un eu bod yn gwneud hynny. Yn ogystal, cynigiodd sawl un o'r awduron esboniad pellach o'r canllawiau hynny. Er enghraifft:

Y mae'r canllawiau i'r Cwrs Wlpan a luniais yng Nghaerdydd yn cyflwyno syniadau manwl ar ddrilio pob patrwm (Awdur 3);

Ddim yn benodol ond mae sôn yn y casgliad ar gyfer 'Mynediad' (Awdur 5);

Ydyn, i ddechreuwyd (Awdur 9);

Ydyn, yn fanwl iawn (Awdur 6);

Mae dull enghreifftiol o gyflwyno un uned, sy'n cynnwys y driliau fesul cam, wedi'i cynnwys yn y canllawiau, ond dydy'r cwrs ei hun ddim yn gosod cynnwys y driliau'n gaeth. Rhaid i'r tiwtor greu ei ddriliau ei hun ar sail y crynodeb o'r cynnwys ieithyddol sy yn uned (Awdur 10);

Dril yn bwysig ac yn amlwg yn Llanllawen (Awdur 2).

3.41 Pan holwyd a oeddent yn disgwyl i diwtoriaid adael i ddysgwyr weld y dril cyn cychwyn, esbonio'r dril cyn cychwyn, cyfieithu'r driliau cyn cychwyn, caniatáu i'r dysgwyr ysgrifennu yn ystod y dril, neu ofyn cwestiynau yn ystod y dril, rhoes yr awduron yr atebion amrywiol hyn:

Caniatáu i'r dysgwyr weld y driliau cyn cychwyn

Ydw [3 awdur]

Nac Ydw [2 awdur]

Y Tiwtor Gaiff Benderfynu [5 awdur]

Esbonio'r driliau cyn cychwyn

Ydw [5 awdur]

Nac Ydw [2 awdur]

Y Tiwtor Gaiff Benderfynu [3 awdur]

Cyfieithu'r driliau cyn cychwyn

Ydw [0 awdur]

Nac Ydw [6 awdur]

Y Tiwtor Gaiff Benderfynu [4 awdur]

Caniatáu i'r dysgwyr ysgrifennu yn ystod y dril

Ydw [0 awdur]

Nac Ydw [7 awdur]

Y Tiwtor Gaiff Benderfynu [3 awdur]

Caniatáu i'r dysgwyr ofyn cwestiynau yn ystod y dril

Ydw [5 awdur]

Nac Ydw [2 awdur]
Y Tiwtor Gaiff Benderfynu [3 awdur]

3.42 Cynigiodd yr awduron y sylwadau canlynol hefyd ar y materion hynny gan daflu peth goleuni ar eu hymatebion:

Amhosibl yw gwahardd [ysgrifennu yn ystod y dril] mewn dosbarth i oedolion. [Rwyf yn caniatáu i'r dysgwyr ofyn cwestiwn yn ystod y dril] ond gan eu hannog i beidio â thorri ar draws y llif oni bai ei bod yn gwbl angenrheidiol / It's impossible to prohibit [writing during the drill] in a class of adults (Awdur 3);

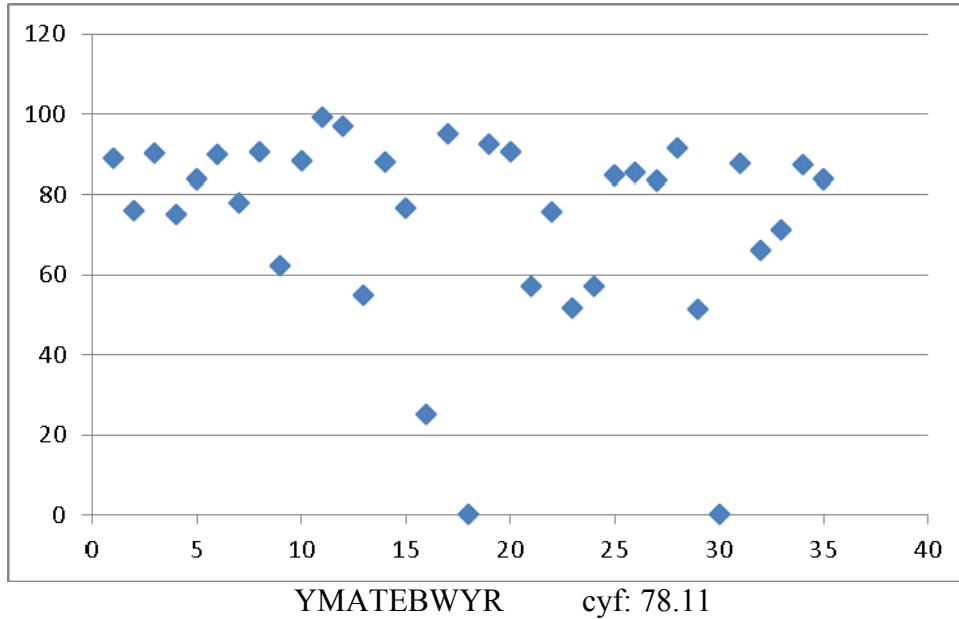
Mae'r tiwtor, fel arfer, yn nabod ei ddysgwyr ac yn gwybod beth sy'n gweithio. Yn bersonnol dw i ddim yn hoffi dysgwyr yn ysgrifennu yn ystod y dril ond oedolion ydyn nhw ac mae rhai'n teimlo'n well gydag ysgrifennu. Dw i'n rhoi cyngor iddyn nhw ond, yn y diwedd, os dyn nhw'n mynnu ysgrifennu dw i'n gadael iddyn (Awdur 5);

Dylai esbonio a chyfieithu ddigwydd ar ôl drilio'r bloc. Dylai ysgrifennu a gofyn cwestiynau ddigwydd ar ôl y sesiwn drilio (Awdur 6).

3.43 O ran y tiwtoriaid eu hunain, mae canlyniadau'r gwaith maes yn dangos eu bod yn amrywio cryn dipyn o ran dilyn y canllawiau ynghylch drilio. Sylwer nad ymatebodd dau diwtor i'r cwestiynau yn y maes hwn. Gellid ystyried yr amrywio hwnnw'n nodwedd gadarnhaol ar arfer CiO i'r graddau bod tiwtoriaid yn ymateb i ddynmeg y dosbarth ar sail eu profiad eu hunain. Ond gellid ymagweddu'n negyddol ato os bernir nad yw tiwtoriaid yn drilio'n briodol. Bydd ffurfiau amhriodol ar ddrilio'n arwain at orlwytho semantig.

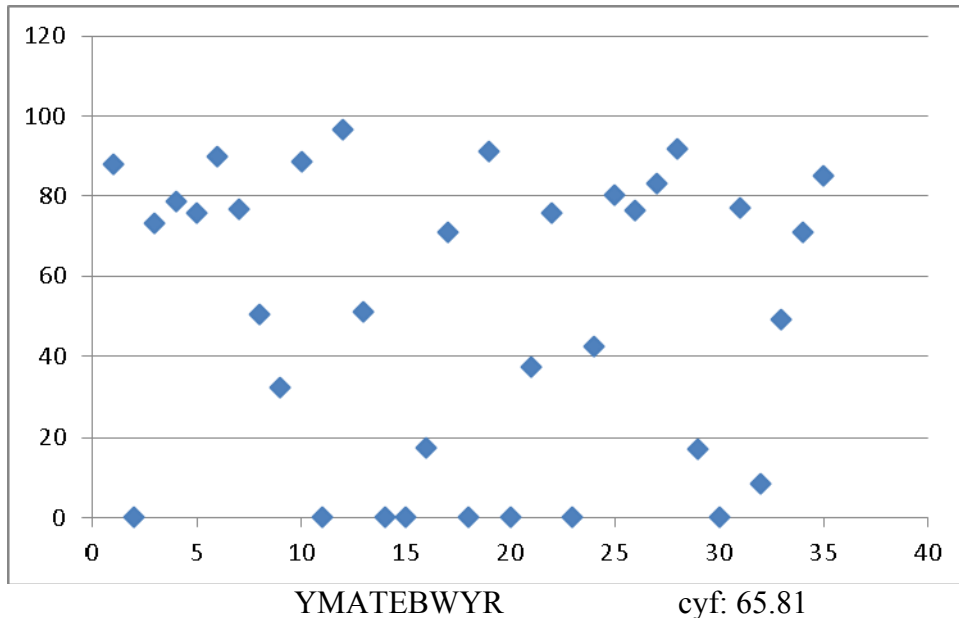
3.44 O edrych yn fwy penodol ar y canlyniadau hyn, nid yw lefelau'r cydymffurfio ymysg tiwtoriaid yn 100% ar unrhyw lefel ac fe ostyngant gryn dipyn rhwng y lefelau Mynediad a Sylfaen ar y naill law a Phellach / Canolradd ar y llall (Siartiau 84 ac 85). Ar y lefelau Mynediad a Sylfaen, y sgôr cyfartalog oedd 78.11 ond ar y lefelau Pellach / Canolradd gostyngodd y cyfartaledd gryn dipyn i 65.81.

SGÔR



Siart 84 Ymateb tiwtoriaid i C Rwy'n dilyn canllawiau penodol ar beth i'w drilio, a sut i ddrilio elfen ieithyddol benodol [Mynediad / Sylfaen] [graddfa 0-100, i ba raddau y gwneir hyn – o 'byth' i 'bob tro']

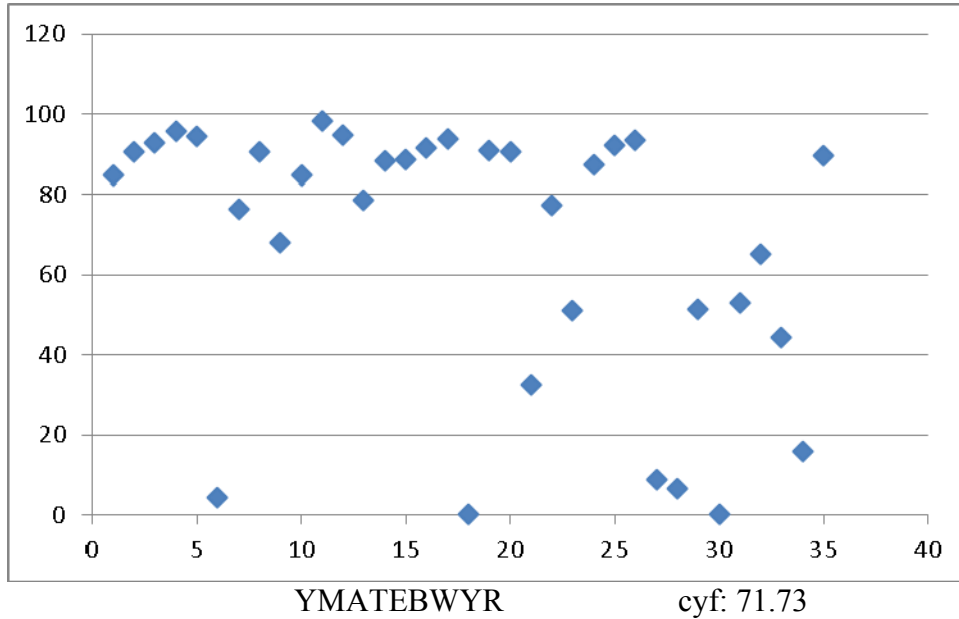
SGÔR



Siart 85 Ymateb tiwtoriaid i C Rwy'n dilyn canllawiau penodol ar beth i'w drilio, a sut i ddrilio elfen ieithyddol benodol [Pellach / Canolradd] [graddfa 0-100, i ba raddau y gwneir hyn – o 'byth' i 'bob tro']

3.45 O ran esbonio'r dril cyn cychwyn gan diwtoriaid ar y lefelau Mynediad a Sylfaen, mae'n ymddangos bod effaith clystyru glir yma a bod hynny hwyrach yn awgrymu bod yma batrwm daearyddol (Siart 86). Ond nid yw strwythur y sampl yn caniatáu gwneud prawf ystadegol ystyrlon i ganfod patrymau daearyddol.

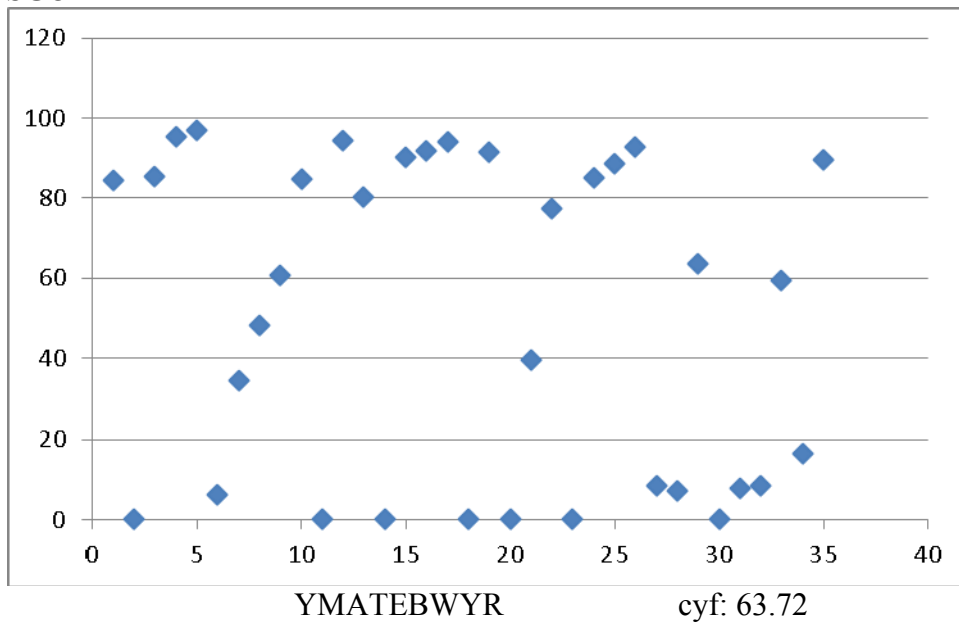
SGÔR



Siart 86 Ymateb tiwtoriaid i C Cyn i'r dril gychwyn, rwy'n esbonio'r patrwm [Mynediad / Sylfaen] [graddfa 0-100, i ba raddau y gwneir hyn – o 'byth' i 'bob tro']

3.46 Serch hynny, mae'r patrwm ymddangosiadol hwnnw'n diflannu ar y lefel Pellach / Canolradd (Siart 87). Ar ben hynny, mae'r canlyniad yn awgrymu bod tiwtoriaid yn rhanedig iawn ar draws y cyfan o'r sector CiO ynghylch esbonio'r patrwm cyn dechrau drilio. Mae'n amlwg nad yw lleiafrif sylweddol iawn o diwtoriaid byth yn esbonio'r patrwm cyn cychwyn drilio mewn dosbarthiadau ar y lefel hon. Dylid nodi bod ymchwil arall, fel y trafodwyd eisoes, yn dangos bod angen esbonio cyn drilio er mwyn osgoi gorlwytho semantig.

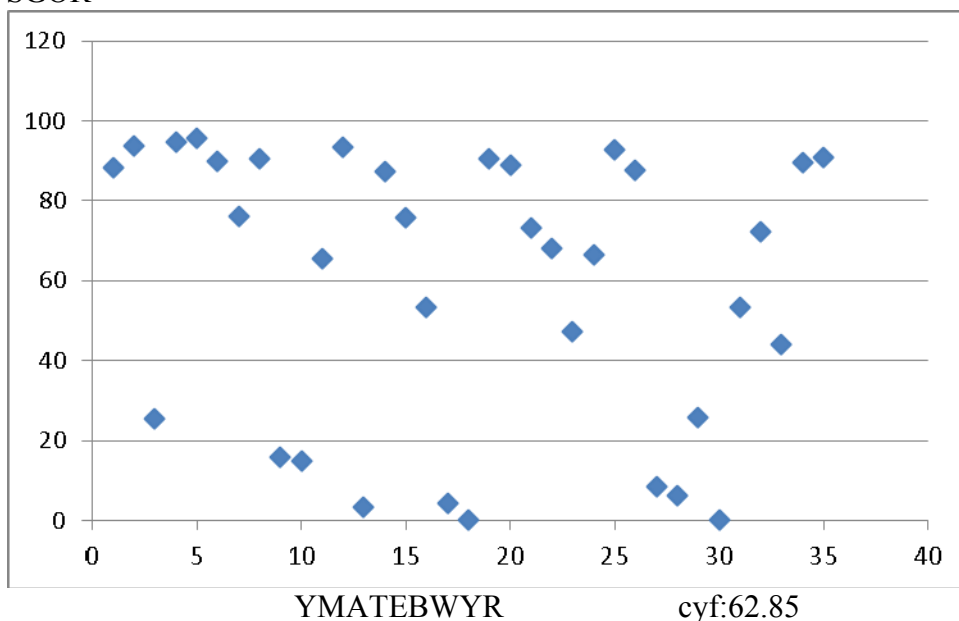
SGÔR



Siart 87 Ymateb tiwtoriaid i C Cyn i'r dril gychwyn, rwy'n esbonio'r patrwm [Pellach / Canolradd] [graddfa 0-100, i ba raddau y gwneir hyn – o 'byth' i 'bob tro']

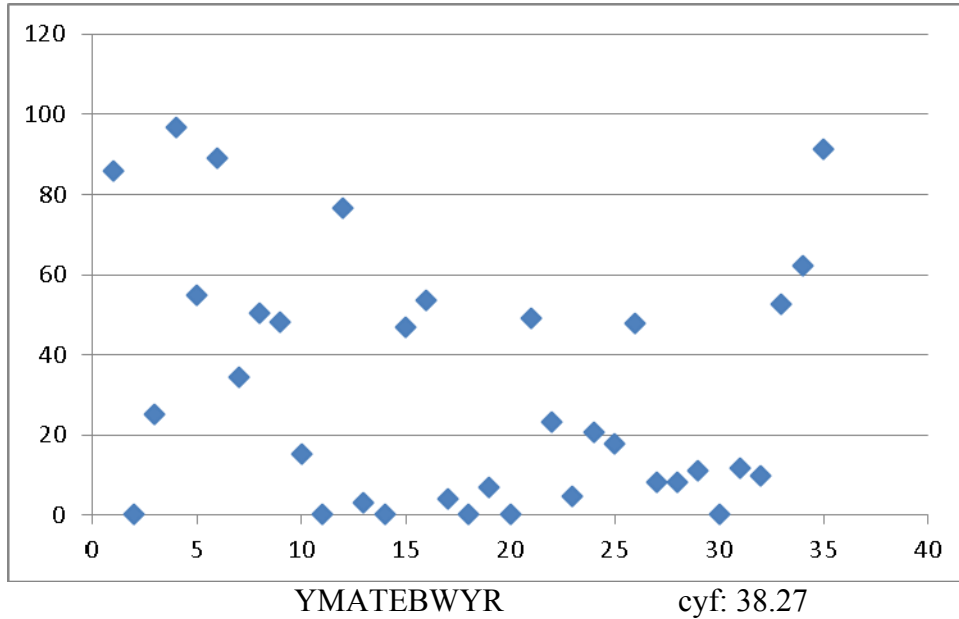
3.47 O ran cyfieithu'r dril ymlaen llaw, ceir canlyniadau go wrthgyferbyniol ar draws y lefelau. Awgrymant fod hynny'n llawer tebycach o ddigwydd yn achos tiwtoriaid ar y lefelau Mynediad a Sylfaen (Siart 88) nag ar y lefelau Pellach / Canolradd (Siart 89). I bob golwg, mae tipyn o raniad barn rhwng y tiwtoriaid ar y lefelau Mynediad a Sylfaen. Efallai fod rhai ymatebwyr yn yr achos hwn wedi dehongli 'cyfieithu' yma i awgrymu 'esbonio' ac y gall y 'rhaniad' hwnnw felly adlewyrchu gwrthwynebiad i ddim ond cyfieithu ochr yn ochr â defnyddio Saesneg yn y dosbarth yn hytrach nag esbonio'r patrwm sydd i'w ddrilio. Wrth gwrs, fe all fod rhaid esbonio – sy'n rheidrwydd – yn Saesneg yn hytrach nag yn Gymraeg. Mae hynny'n arbennig o debyg o ddigwydd ar y lefelau Mynediad a Sylfaen. Yma eto, mae ymchwil arall, fel y trafodwyd cynt, yn dangos bod defnyddio mamiaith y dysgwyr i hwyluso'r esbonio a'r deall yn gam defnyddiol iawn ac nid, o reidrwydd, yn beth i'w osgoi'n llwyr.

SGÔR



Siart 88 Ymateb tiwtoriaid i C Cyn i'r dril gychwyn, rwy'n cyfieithu'r patrwm [Mynediad / Sylfaen] [graddfa 0-100, i ba raddau y gwneir hyn – o 'byth' i 'bob tro']

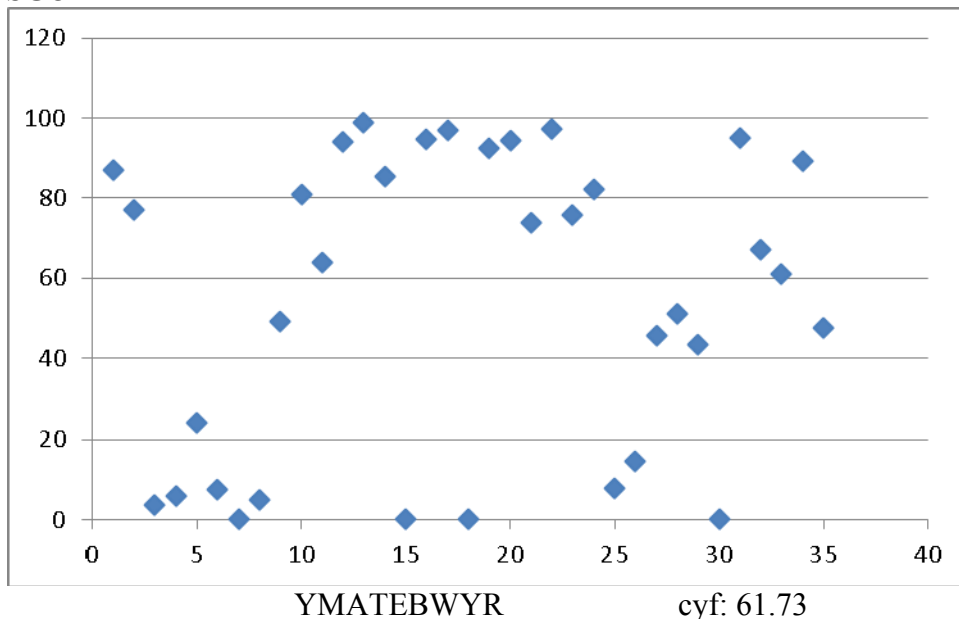
SGÔR



Siart 89 Ymateb tiwtoriaid i C Cyn i'r dril gychwyn, rwy'n cyfieithu'r patrwm [Pellach / Canolradd] [graddfa 0-100, i ba raddau y gwneir hyn – o 'byth' i 'bob tro']

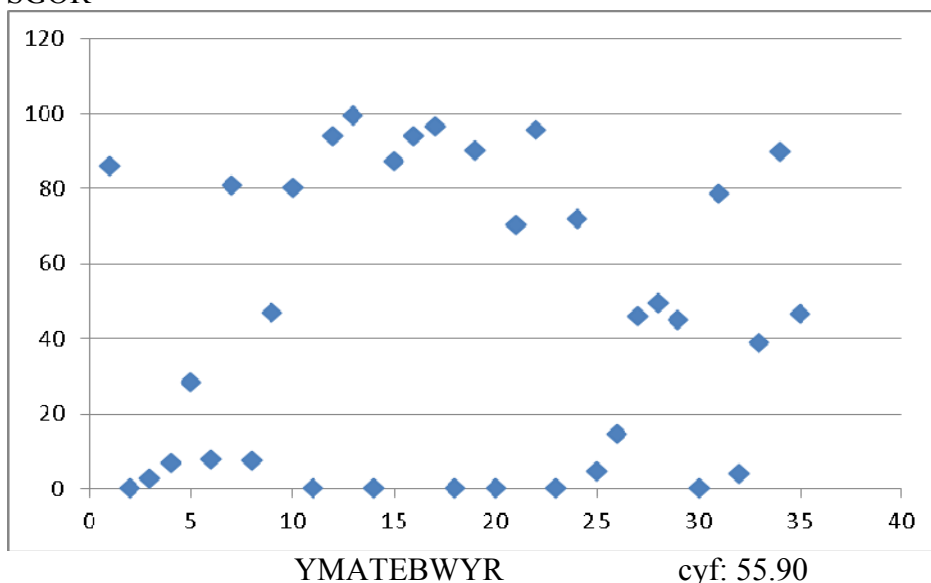
3.48 O ran caniatáu i ddysgwyr ysgrifennu yn ystod y dril, yma eto ceir rhaniad barn sylweddol rhwng y tiwtoriaid ar y lefelau Mynediad a Sylfaen (Siart 90) a'r lefelau Pellach / Canolradd (Siart 91). Cymharol brin yw'r tiwtoriaid sydd ar y tir canol. Efallai y gellir barnu mai pragmatwyr yw'r tiwtoriaid sy'n caniatáu i'r dysgwyr ysgrifennu am fod hynny'n adlewyrchu arferion ac anghenion y dysgwyr, gan gynnwys strategaethau ac arddulliau dysgu gwahanol.

SGÔR



Siart 90 Ymateb tiwtoriaid i C Rwy'n cynghori'r dysgwyr i beidio ag ysgrifennu dim tan ar ôl y dril [Mynediad / Sylfaen] [graddfa 0-100, i ba raddau y gwneir hyn – o 'byth' i 'bob tro']

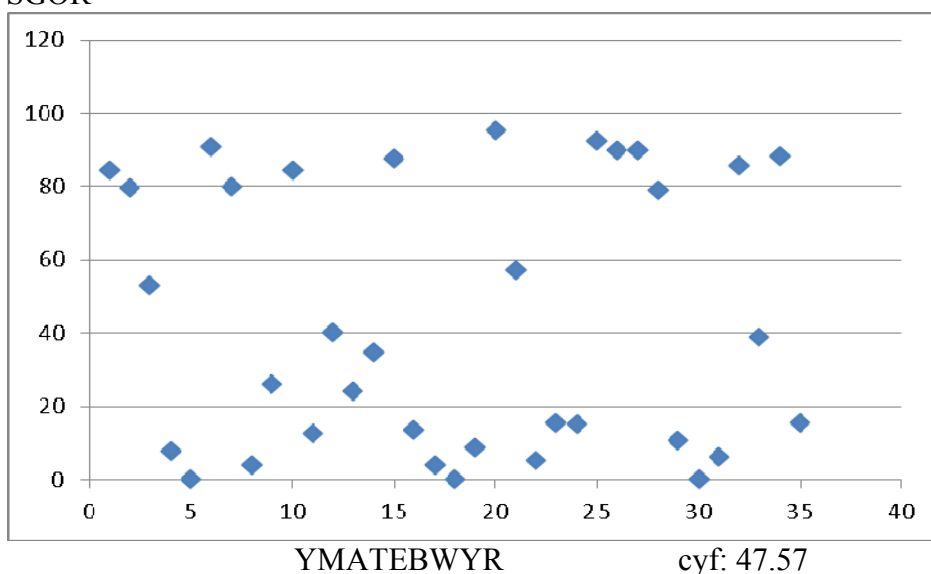
SGÔR



Siart 91 Ymateb tiwtoriaid i C Rwy'n cynghori'r dysgwyr i beidio ag ysgrifennu dim tan ar ôl y dril [Pellach / Canolradd] [graddfa 0-100, i ba raddau y gwneir hyn – o 'byth' i 'bob tro']

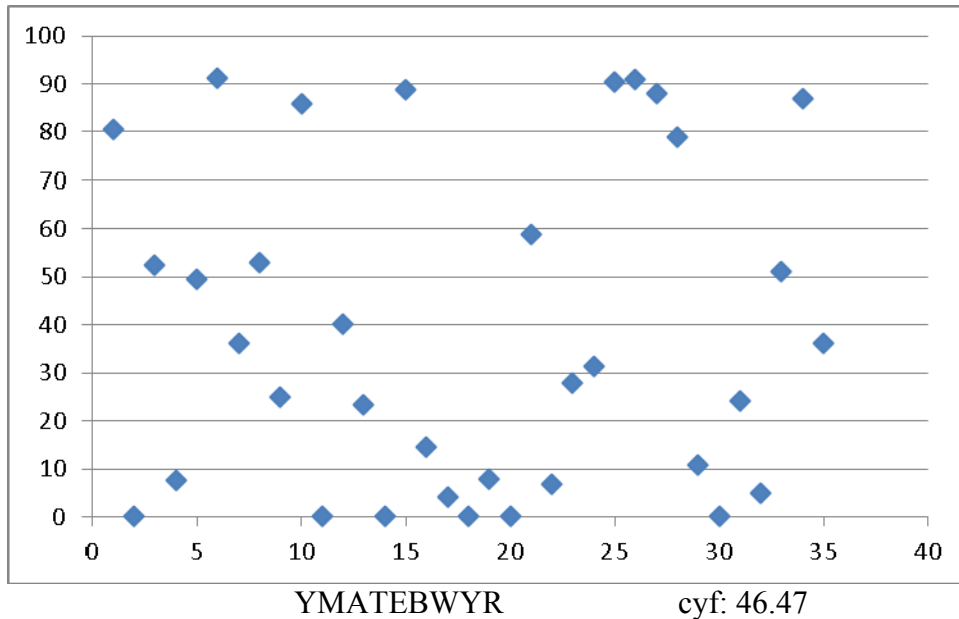
3.49 O ran caniatáu i'r dysgwyr ofyn cwestiynau yn ystod y drilio, mae'r gwaith maes yn dangos bod cryn amrywiaeth ymhlith tiwtoriaid, heb fod yna unrhyw duedd bendant o gwbl (Siartiau 92 a 93). Gall caniatáu cwestiynau ddibynnu efallai ar bersonoliaeth y dysgwyr, y math o ddril, y math o gwrs, ethos y Ganolfan CiO, neu hyd yn oed brofiad y tiwtor unigol. Wedi dweud hynny, mae'r canlyniadau'n awgrymu bod llawer iawn o diwtoriaid yn amharod i ganiatáu i'r dysgwyr ofyn cwestiynau yn ystod y drilio, yn enwedig ar y lefelau Pellach / Canolradd (Siart 93).

SGÔR



Siart 92 Ymateb tiwtoriaid i C Rwy'n caniatáu i ddysgwyr ofyn cwestiynau yn ystod y drilio [Mynediad / Sylfaen] [graddfa 0-100, i ba raddau y gwneir hyn – o 'byth' i 'bob tro']

SGÔR



Siart 93 Ymateb tiwtoriaid i C Rwy'n caniatáu i ddysgwyr ofyn cwestiynau yn ystod y drilio [Pellach / Canolradd] [graddfa 0-100, i ba raddau y gwneir hyn – o ‘byth’ i ‘bob tro’]

3.50 Cynigiodd tiwtoriaid amrywiaeth o sylwadau eraill ar ddrilio, gan gynnwys peth beirniadaeth ar hyfforddiant CiO ynghylch drilio, ac ar fuddioldeb posibl rhannu arferion da yn y maes hwn yn ehangach. Er enghraifft:

Hoffwn gael cyngor ynglyn â pha fathau o ddrilio a faint o amser i neilltuo ar eu cyfer ar y gwahanol lefelau (Tiwtor 23);

Defnyddiol i gael gwybodaeth newydd a syniadau ffres gan y canolfannau eraill (Tiwtor 30);

Tiwtoriaid di-brofiad yn cael mwy o gyfle i arsylwi tiwtoriaid profiadol. Mae angen mawr i ddosbarthu'r taflenni gwaith cyn drilio. Tasai'r tiwtoriaid newydd yn cael eu hyfforddi i ddrilio'n iawn, ni fyddai hyn yn angen (Tiwtor 33);

Dim ond un ffordd o ddrilio sydd wedi cael ei chyflwyno ar y Cymhwyster (Tiwtor 30).

3.51 Rhaid i CiO warchod rhag y math o ymfodloni a fynegwyd gan Awdur 5 mewn ymateb i'r cwestiwn 'Oes unrhyw anfanteision neu beryglon yn sgil drilio?' - 'Dw i ddim yn gallu meddwl am ddim'. Y peth pwysig yw bod y mwyafrif o awduron a rhai o'r tiwtoriaid yn sylweddoli bod drilio'n bwysig ond bod iddo'i gyfyngiadau. Noda Awdur 4, er enghraifft: 'Nid yw drilio'n rhoi cyfle i'r myfyrwyr chwarae/arbroti gyda'r patrwm. Rhaid hefyd gael deialog i ddangos sut mae'r iaith yn cael ei defnyddio gan siaradwyr naturiol' Hefyd, noda Awdur 12: 'Ni ddylid drilio hyd syrffed - dim ond i sicrhau fod y dysgwyr yn deall cyn symud ymlaen i wneud gweithgarwch cyfathrebol sy'n seiliedig ar y drill'. Mae sylfaen wyddonol i ddefnyddio drilio, ond mae ef hefyd yn codi problemau. Os bwriedir i'r drilio fod yn ddefnyddiol, rhaid i'r dysgwr ddeall cynnwys ieithyddol yr hyn sy'n cael ei ddrilio.

Hefyd, rhaid esbonio gramadeg y patrwm i'r dysgwr er mwyn osgoi gorgysoni. Rhaid rheoli'r ailadrodd er mwyn osgoi gorlwytho semantig. Rhaid i'r dril greu cyfleoedd i ddefnyddio iaith naturiolaid er mwyn i'r dysgu strwythurol allu cael ei drosglwyddo'n ddiweddarach i gydadaith go-iawn y tu hwnt i'r dosbarth.

Argymhellion:

[UN] Dylai'r hyfforddiant i awduron a thiwtoriaid gynnwys datganiad clir a hyderus am yr hyn yw drilio, ei sylfaen wyddonol, y defnyddio arno mewn C2I mewn cyd-destunau ail-iaith eraill gan gynnwys TEFL, yr holl ystod o fathau o ddriliau, gan gynnwys enghreifftiau a dynnir o arferion CiO ac arferion C2I eraill;

[DAU] Ymchwilio i'r posibiladau ynghylch datblygu cronfa ddata eiriadurol electronig CiO a fydd wedi'i seilio ar Gymraeg llafar cyfoes er mwyn canfod yn gadarn iaith fformwlaig yn y Gymraeg, a blaenoriaethu'r dilyniannau fformwlaig y dylid eu hymgorffori yn y cwricwlwm CiO;

[TRI] Dylid strwythuro deunydd cyrsiau ac arferion addysgu er mwyn iddynt helpu i osgoi gorlwytho semantig (drwy amrywio cyflwyniad y drilio) a gorgysoni (drwy esbonio'r ramadeg);

[PEDWAR] Dylai deunyddiau cyrsiau gynnwys canllawiau ynghylch cyflwyno drilio (yr amseru, sawl gwaith yr ailadroddir, ac amrywio'r mathau o ddril) er mwyn osgoi gorlwytho semantig a gorgysoni;

[PUMP] Dylai'r hyfforddiant i diwtoriaid gynnwys canllawiau ynghylch osgoi gorlwytho semantig (gan gynnwys rhoi sylw i wahaniaethau rhwng dysgwyr) a gorgysoni;

[CHWECH] Dylid llunio canllawiau'r awduron i diwtoriaid yng ngoleuni ymchwil i ddrilio ac i arferion da mewn drilio y tu hwnt i CiO;

[SAITH] Dylid hyfforddi tiwtoriaid yn yr holl ystod o ddriliau, gan gynnwys tynnu ar ymarfer da mewn drilio y tu hwnt i CiO;

[WYTH] Dylai ymarferwyr CiO roi sylw i'r gwahaniaeth barn amlwg rhwng awduron a thiwtoriaid am ddiben drilio o'r Canolradd ymlaen. Dylai ymchwil ac ymarfer o gyd-destunau C2I eraill ddangos y gall drilio fod yn ddefnyddiol ar bob lefel ond at ddibenion gwahanol;

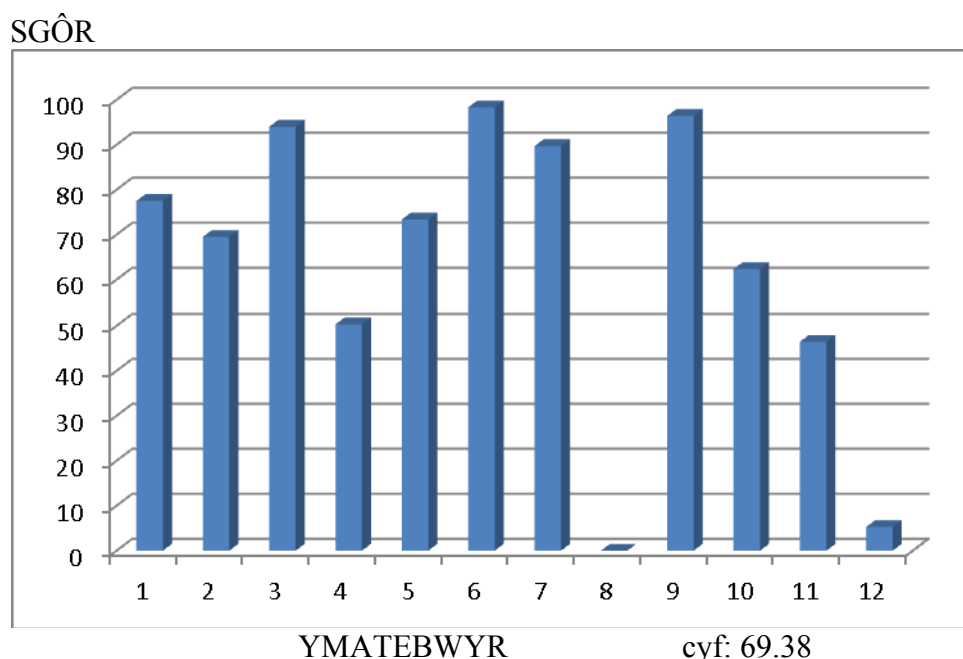
[NAW] Dylai ymarferwyr CiO ystyried a yw dril cyfieithu yn ddefnyddiol;

[DEG] Dylai ymarferwyr CiO ystyried ai drilio yw'r ffordd fwyaf defnyddiol o gyflwyno geirfa [gweler hefyd yr is-adran ar eirfa yn yr adran hon o'r adroddiad].

4 Geirfa

4.1 Mae dulliau caffael geirfa yn rhan arwyddocaol o gwricwlwm CiO. Ymhlith yr enghreifftiau ohonynt mae: y defnyddio mawr ar gardiau fflach; ailadrodd ac atgyfnerthu geiriau yn y dosbarth a chyfuno hynny mewn dosbarthiadau diweddarach ag ymarferion pelmanaid ar fwrdd gwyn; gemau sy'n ailgylchu eitemau geiriadurol (o'r math traddodiadol yn ogystal â chyda chymorth technoleg); rhestrï o eirfa sydd wedi'u seilio ar deuluoedd o eiriau (sefyllfaol; parau cadarnhaol/negyddol; grwpiau sydd â'r un gwreiddiau etymolegol; parau unigol-lluosog afreolaidd) yn ogystal â phroffion anffurfiol ar eirfa, ac ati. Eto i gyd, mae nifer arwyddocaol o ymarferwyr yn cyfaddef nad oes ganddynt syniad clir o faint o eirfa y dylid ei chyflwyno, pa ddulliau y dylid eu defnyddio i wneud hynny ac a oes gofyn arfer ymagweddau gwahanol at lefelau gwahanol o ddysgu. Barn y mwyafrif, i bob golwg, yw bod y sector wedi esgeuluso caffael geirfa a bod angen cywiro'r sefyllfa.

4.2 Mae canlyniadau'r ymchwil yn dangos bod mwyafrif clar o awduron CiO o blaid rhoi mwy o sylw i eirfa (Siart 94).



Siart 94 Ymateb awduron i *C Fyddai* rhoi mwy o sylw i ddysgu geirfa ym maes CiO yn gwella lefelau hyfredredd cyffredinol dysgwyr? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘na fyddai, yn ddi-os’ i ‘byddai, yn ddi-os’]

Cynigiodd sawl awdur sylwadau sy’n taflu cryn oleuni ar ei r(h)esymau dros gefnogi rhoi rhagor o sylw i eirfa. Mae rhai’n werth dyfynnu’n helaeth ohonynt, er enghraifft:

Efallai fod hyn yn codi nes lawr; credaf y byddai corpysys iaith cyflawn (llafar, ysgrifenedig, cyffredinol, a gwahanol categorïau) yn gam anferth ymlaen i faes CiO. Wedyn, gellid pennu geirfa benodol at wahanol safonau, ystyried faint o eirfa mae ei angen i ddod yn siaradwr ‘hyfedr’/‘cyflawn’ (gan gymharu ag ymchwil ym meysydd dysgu ieithoedd eraill), a llunio maes llafur priodol, graddoledig a realistig ar gyfer amrediad o gyrsiau CiO. Ar hyn o bryd, ry’n ni’n gweithredu mewn ffordd braidd yn fympwyol a di-drefn o gymharu â maes TEFL (o leiaf), yn fy marn i (heb ddymuno dibrisio ymdrechion rhai o ymarferwyr maes CiO, wrth gwrs; rwy’n gweld yn amhosib inni fynd ati’n wyddonol, trefnus a rhesymegol heb gael corpws safonol). Rhaid codi ymwybyddiaeth tiwtoriaid a dysgwyr fel ei gilydd am bwysigrwydd a rôl geirfa eang, briodol a chadarn, a llunio deunyddiau amrywiol i hwyluso dysgu ac ymarfer geirfa (Awdur 4);

Teimlir, oherwydd diffyg amser mewn dosbarth, na neilltuir digon o amser i ddysgu gerifa. Mewn deunyddiau newydd (Canllaw i’r Cwrs Uwch, Cwrs Pontio Uwch), rhoddir cwestiwn yn y gwaith cartref, sydd yn sicrhau bod y dysgwyr yn cyfeirio’n ôl at yr eirfa yn yr uned. Mae angen pwysleisio bod angen dysgu gerifa o’r cychwyn cyntaf. Fallai bod angen trefn o brofi’n fwy trylwyr mewn dosbarthiadau. Yn bersonol, byddaf yn paratoi cardiau fflach gyda’r holl eiriau sy’n codi’n naturiol yn y

dosbarth a defnyddir y rhain pan fydd cyfnodau segur gan unigolyn neu bâr ac weithiau ar ddechrau neu ar ddiwedd gwers (Awdur 3).

4.3 Ochr yn ochr â'r ansicrwydd uchod ynghylch lle geirfa yn y cwricwla CiO, ceir cytundeb cyffredinol, a hunanfeirniadaeth, fod llawer i'w wneud i gyplysu strategaethau dysgu geirfa â'r ddarpariaeth gyfredol am fod honno fel petai'n dibynnu'n llethol ar strategaethau'r tiwtoriaid unigol. Dywedodd sawl un o ymarferwyr CiO mai geirfa annigonol, neu ddim digon o ymarfer geirfa ym mhrofiad y dysgwr, yw un o'r prif ffactorau sy'n rhwystro'u datblygiad, eu mynegiant a'u datblygiad cyffredinol yn yr iaith. Yn hyn o beth, barn awdur deunyddiau eraill, ac uwch-diwtor, yw bod dewis geirfa ar gyfer cyrsiau iaith a datblygu rhestri creiddiol o amllder geiriau yn ffordd o helpu i safoni allbwn geirfa'r dysgwr yn ogystal â hoelio sylw'r tiwtor yn fanylach. Yn ôl rhai ymarferwyr CiO, nid y rhestri geirfa eu hunain yw'r gwendid ond, yn hytrach, y diffyg cysondeb yn ymagwedd y sector at addysgu geirfa, a hynny er bod deunydd un Ganolfan yn cynnwys strategaeth caffael geirfa i ddysgwyr – geirfa ac awgrymiadau penodol ynddi ynghylch sicrhau llwyddiant. Awgrymir nad yw'n arfer gan diwtoriaid ailgylchu geirfa a bod y diffyg ailddefnyddio ar eirfa yn digwydd hefyd mewn cyrsiau eraill lle y gall gair ddigwydd unwaith yn unig ac yna ddiplannu.

4.4 Cyfeiria awduron CiO at fwch clir yn y deunyddiau cyfredol gan nodi nad yw'r rheini, ar y cyfan, yn darparu canllawiau ynghylch caffael geirfa yn eu cyrsiau i'r tiwtoriaid nac i'r dysgwyr. Er enghraifft, mewn ymateb i'r cwestiwn 'Yn eich deunyddiau, pa arweiniad rydych chi'n ei roi i ddysgwyr a/neu diwtoriaid am ddysgu geirfa [...]?' cynigiodd awduron y sylwadau hyn:

Dim byd penodol yn y llyfr canolradd – i raddau mae'n dibynnu ar y dosbarth a'r tiwtor (Awdur 1);

Dw i ddim wedi sôn am ddysgu geirfa (Awdur 5);

Nid oes arweiniad yn y deunyddiau (Awdur 6);

Dim arweiniad ar hyn o bryd (Awdur 7);

Yn ein deunyddiau – dim (Awdur 9).

4.5 Oherwydd y diffyg canllawiau, ceir amrywiadau mawr ym mhrofiad y dysgwyr o ymagweddau'r tiwtoriaid at strategaethau caffael geirfa. Mae hynny'n amrywio o diwtoriaid na roddant fawr o bwys ar eitemau geiriadurol yn y dosbarth nac yn y cartref – gan adael i ddysgwyr deimlo bod awduron y deunydd yn cymryd yn ganiataol y bydd yr eirfa wedi'i chaffael o un uned i'r llall – i gyrsiau lle cyflwynir rhestri hir o eirfa. Gwelir amrywiaeth ym marn y dysgwyr ynghylch faint o sylw y dylid ei roi i eirfa. Mae cyfoeth o strategaethau o waith y dysgwyr eu hunain o ran geirfa wedi'i gasglu. Yn eu plith mae paratoi geirfa ar gyfer sefyllfaoedd sgysiol penodol (Dysgwyr 270 a 272), llunio'u rhestri eu hunain (Dysgwyr 275 a 288), darllen (Dysgwyr 276; 282; 283; 284 a 286), radio / teledu (Dysgwyr 282; 283 a 285), a chadw dyddiadur (Dysgwr 293). Bydd dysgwyr eraill yn dibynnu'n llwyr ar yr eirfa gyfyngedig a gyflwynir yn y dosbarth (Dysgwyr 273; 274; 276; 277; 280 a 281). Ni wnaiff rhai ohonynt ddim i ddysgu geirfa (Dysgwyr 271; 278; 279 a 289) tra bo dysgwyr eraill hefyd yn nodi nad oes dim disgwyl nac anogaeth iddynt wneud unrhyw beth yn ei gylch (Dysgwyr 276 a 287).

4.6 Mae rhai o'r strategaethau hynny'n debyg o fod yn ddefnyddiol iawn. Enghraifft o hynny yw paratoi sefyllfaoedd sgysiol y tu mewn a'r tu hwnt i'r dosbarth. Bydd deunydd yn haws ei gofio os oes gofyn gwneud ymdrech wybyddol i'w ddysgu (Tyler et al, 1979). Mae angen defnyddio geiriau, yn hytrach na dim ond eu clywed a'u hailadrodd, neu fe ânt yn angof (De La Fuente, 2006). Wrth ddysgu iaith, mae'r gweithgareddau perthnasol sy'n golygu gwneud ymdrech wybyddol yn cynnwys negodi ystyr geiriau newydd gyda siaradwr arall (De La Fuente, 2006; Ellis & He, 1999; Kim, 2008; Laufer & Hulstijn, 2001; Smith, 2004). Gall gweithgareddau o'r math hwnnw fod yn fwyaf effeithiol os yw'r rhai sy'n siarad yn gydradd â'i gilydd o'i gymharu â chyfnewidiadau rhwng athro a dysgwr (Ellis & He, 1999: 299). Bydd y math hwn o ddysgu hefyd, wrth gwrs, yn cymryd mwy o amser na dim ond dod ar draws geiriau, a gallai hynny esbonio pam y mae'n fwy effeithiol (Keating, 2008). Gwelodd Folse (2006) mai'r angen i adalw eitem dro ar ôl tro oedd y rhagfynegydd gorau o ba mor dda y câi ei ddysgu. Yn y cyd-destun hwn, gallai sefyllfaoedd Dysgu Anffurfiol neu gyfnodau o 'Siarad Rhydd' yn y dosbarth fod yn ddefnyddiol iawn ar gyfer caffael geirfa.

4.7 Er hynny, mae ymchwil gan Laufer (2005) yn dangos bod y cof am eirfa'n dirywio'n gyflym oni chaiff ei adnewyddu. Gellir synied am ddysgu fel proses o haenu. "Yn achos ffurfiau sy'n hysbys ond yn dal i fod yn gymharol anghyfarwydd, caiff y cynrychioliadau geiriadurol presennol eu gweithredoli ac, yn ddiweddarach, eu hailffurfweddu a / neu eu cryfhau" (Hall & Ecker, 2003: 71). Techneg effeithiol wrth ddysgu geirfa yw 'Adolygu Strwythuredig', sef "mynd yn ôl dros eirfa I2 ar wahanol adegau, yn agos at ei gilydd i gychwyn ac yna gan adael mwy a mwy o fwllch rhyngddynt ... tan i'r deunydd droi'n ddeunydd awtomatig" ar ôl chwarter awr, awr, diwrnod, wythnos ac ati (Oxford & Crookall, 1990: 24). Er nad yw'r ymagwedd honno'n adeiladu ar yr hyn sy'n hysbys am y cof, noda Oxford & Crookall fod "gwerslyfrau I2 fel rheol yn methu â chynnig unrhyw awgrym pendant i ddysgwyr ynglŷn â'r dechneg honno", ac nid ydynt ychwaith yn cyflwyno nac yn ailgyflwyno geirfa ar draws penodau mewn ffordd a fyddai'n hwyluso hynny ar lefel fwy naturiol (Oxford & Crookall, 1990: 24-5). Awgryma ymchwil hefyd fod dysgu geirfa drwy ddychwelyd ati yn broses fwy effeithiol os yw'r bwlch amser rhwng yr ymweliadau yn hwy nag os yw'n fyr iawn (Bahrck, 2000). Awgryma hynny yn ei dro y gall awduron CiO helpu dysgwyr i gaffael geirfa drwy ei phlethu i gyfleoedd yn neunydd y cyrsiau i fynd yn ôl at eirfa bob hyn a hyn. Gallai tiwtoriaid hefyd reoli gweithgareddau'r dosbarth er mwyn trefnu mynd yn ôl at eirfa o bryd i'w gilydd.

4.8 Gan mai isel, i bob golwg, yw lefel ymwneud tiwtoriaid â strategaethau sy'n codi o ben a phastwn y dysgwyr eu hunain, fe ymddengys eu bod yn gosod y baich yn llwyr ar y dysgwyr. Dywed Tiwtoriaid 46 a 38, er enghraifft, fod y ffordd y bydd dysgwyr yn caffael geirfa yn dibynnu ar y dysgwr unigol a'i hoff ffordd o ddysgu. Cyfeiriodd sawl tiwtor ar yr eirfa ar ddiwedd unedau CBAC gan argymhell y dylai'r dysgwyr ei dysgu (Tiwtoriaid 42 a 44). Nid yw llawer o diwtoriaid yn sicr sut mae addysgu geirfa neu fe gredant ei bod hi'n anodd iawn ysgogi dysgwyr i ddysgu geirfa (Tiwtoriaid 37 a 41) neu mai mater i'r tiwtor unigol yn llwyr yw penderfynu faint o sylw i'w roi i eirfa (Tiwtor 48). Mae tiwtoriaid eraill yn cymryd mwy o ran yn y broses drwy osod 'profion' geirfa – profion y mae'n well ganddynt eu galw'n gemau neu'n bosau – gan gynnwys cwisiau, cardiau fflach, 'crogwr/hangman' (Tiwtoriaid 37, 38, 42, 43, 44, 46 a 47). Mae rhai ohonynt yn glir iawn eu bod yn gosod profion geirfa traddodiadol (Tiwtoriaid 40, 46, 50 a 51). Barn rhai yw mai darllen yw'r ffordd orau i ddysgwyr gaffael geirfa (Tiwtoriaid 38, 41, 47 a 51). Ar y cyfan, mae llawer o ymarferwyr CiO yn cydnabod na chaiff dysgwyr anogaeth systematig i gaffael geirfa (e.e. Cyfarwyddwr Canolfan 1; Tiwtor 41) a hoffai rhai tiwtoriaid weld hyfforddiant yn cael ei roi ynghylch

dysgu ac addysgu geirfa (e.e. Tiwtor 40), gan gynnwys sut mae hyfforddi dysgwyr i ddysgu geirfa (Tiwtor 49).

4.9 Mae ymchwil rhyngwladol i Addysgu Ail Iaith Dramor Fodern yn nodi nad yw cyrsiau'n rhoi fawr o sylw i ddysgu geirfa (Oxford & Crookall, 1990). Fel y dywed Macaro, 'mae dysgu geirfa fel gweithgarwch strwythuredig ac ar wahân yn rhyfeddol o brin mewn cyrsiau ieithoedd tramor' (Macaro, 2003: 63). Ystyrir bod hynny'n her am fod ymchwilwyr yn gyffredinol yn cytuno bod rhaid caffael geirfa, yn rhannol o leiaf, mewn ffordd systematig: er ei bod hi'n sicr bod dysgwyr yn caffael gwybodaeth o eiriau wrth iddynt ymwneud ag amrywiol weithgareddau dysgu iaith, mae gofyn iddynt hefyd astudio geirfa'n fwy uniongyrchol a systematig (Read, 2004: 146). Dywed ymchwil rhyngwladol hefyd mai'r dysgwyr sydd, yn y pen draw, yn gyfrifol am fynd i'r afael â geirfa am nad oes digon o amser iddynt wneud hynny yn y dosbarth (Nation, 2008). Bydd rhai dysgwyr yn cydnabod hynny. Er enghraifft: 'I think vocabulary learning is down to learners. There are other aspects to language learning and it's those aspects that we're learning in class – time in class is better spent declining verbs and learning mutations rather than dry vocabulary. We've got vocabulary lists in the course – so we learners should just get on and learn it' (Dysgwr 290). Dywed llawer o ddysgwyr yr hoffent gael rhagor o ganllawiau ynghylch dysgu geirfa (e.e. Dysgwr 279; 291; 293; 289; 295; 299 a 276).

4.10 Er hynny, mae gan ymarferwyr CiO rôl i'w chwarae. Mae Nation (2008) yn amlinellu pedair cydran o gyfrifoldebau'r tiwtor mewn perthynas â dysgu geirfa: cynllunio dosbarthiadau i sicrhau y deuir ar draws geirfa'n briodol ac yn effeithiol; hyfforddi dysgwyr mewn strategaethau dysgu; rhoi prawf ar ddysgwyr "i weld ble mae'r dysgwyr arni yn natblygiad eu geirfa er mwyn cynllunio'r addysgu at y dyfodol ac ysgogi'r dysgu" (Nation, 2008: 4); ac addysgu, y dywed amdano mai'r "syndod yw mai ... hon yw'r lleiaf pwysig o dasgau athro" (Nation, 2008: 5). Yn ôl Nation, felly, dylai cwrs effeithiol allu bod yn fodd i gaffael geirfa mewn amryw o ffyrdd (Tabl 5).

4.11 Yn Nhabl 5, ystyr y cyfeiriad at 'gweithgarwch 4/3/2' yw bod y dysgwyr yn gweithio mewn parau i baratoi araith fer yn eu meddwl. Bydd Dysgwraig A yn cyflwyno'i sgwrs mewn 4 munud, ac yna'n newid i bartner newydd ac yn cyflwyno'r un sgwrs mewn 3 munud, yna'n newid i bartner newydd ac yn ei chyflwyno mewn 2 funud. Gwneir yr un broses eto yn achos Dysgwr B. Mae'r ailadrodd a'r pwysau i gyflymu'r dweud yn cwtdogi ar achosion o ddiffyg rhuglder, ac mae'r partneriaid newydd yn sicrhau ei bod yn sgwrs ffres bob tro (Nation, 2008: 56). Ac ystyr 'gweithgareddau wedi'u cysylltu â'r sgiliau' yw trafod sy'n arwain at ddarllen sy'n arwain at ysgrifennu, gwrando dro ar ôl tro a darllen dro ar ôl tro (Nation, 2008: 2).

4.12 Mae Nation a Newton (2009: 135ff) yn argymhell defnyddio technegau gwahanol i helpu dysgwyr i ddysgu geirfa ar wahanol gamau. Maent yn arbennig o frwd o blaid dulliau uniongyrchol megis blaen-addysgu geirfa cyn dod ar draws y geiriau yn eu cyd-destun, a defnyddio cardiau geirfa sy'n targedu geiriau sy'n codi'n fynych. Ond rhaid i diwtoriaid ac awduron defnyddiau sicrhau y caiff dysgwyr eu hyfforddi fwy a mwy i ddefnyddio strategaethau – e.e. canfod ystyron o'r cyd-destun ac o rannau o air, a defnyddio cofeiriau – er mwyn iddynt allu ymdopi â'r eirfa y dônt ar ei thraws ambell waith yn unig ac y bydd angen iddynt ei deall. Mae Nation a Newton yn nodi amrywiol weithgareddau dosbarth sy'n ffyrdd o gynorthwyo'r dysgu, dyfnhau gwybodaeth ac adolygu, gan gynnwys rhoi gwybod

am eiriau y daethpwyd ar eu traws rhwng dosbarthiadau, arddweud brawddegau, gosodiadau cywir/anghywir, gweithgareddau cydleoili, ac ati.

Llinyn a Phwrpas	Disgrifiad	Gweithgareddau Enghreifftiol
Mewnbwn wedi'i ffocysu ar ystyr <i>Dysgu geirfa newydd a chyfoethogi a chadarnhau geirfa blaenorol trwy wrando a darllen</i>	- ffocws ar ddeall a mwynhau'r deunydd - dim mwy nag un gair anghyfarwydd ymhob 50 gair	- darllen yn eang - gwrando ar straeon - gwrando ar ddarlithoedd - cymryd rhan mewn sgwrs - darllen ar gyfer astudio
Allbwn wedi'i ffocysu ar ystyr <i>Cyfoethogi a chadarnhau gwybodaeth eirfaol trwy siarad a gwrando</i>	- gwthio'r dysgwyr i ddefnyddio'r eirfa sydd wrth derfynau eu gwybodaeth a dealltwriaeth - ni ddylid gorlwytho dysgwyr gyda'r angen i ddefnyddio geirfa sy'n anghyfarwydd braidd	- rhoi sgysiau wedi'u paratoi - trafod ac ysgrifennu am yr hyn sydd wedi'i ddarllen - cymryd rhan mewn sgwrs - didoli, datrys problemau, chwarae rôl, gweithgareddau ailadrodd a dosrannu gwybodaeth
Dysgu wedi'i ffocysu ar iaith <i>Mae dysgwyr yn dysgu geiriau newydd yn bwrpasol a dysgu rhagor am eiriau a welwyd o'r blaen; mae athrawon yn rhoi sylw i strategaethau geirfaol yn ogystal â geirfa</i>	- datblygu gwybodaeth echblyg am eiriau neilltuol - tynnu sylw at agweddau ar ystyr, ffurf a defnydd geiriau - rhoi cyfleon i ymarfer y pedair strategaeth eirfaol: dyfalu o gyddestun, dysgu gan ddefnyddio cerdiau gair, defnyddio rhannau geiriau, & defnyddio geiriadur	- darllen dwys - rhoi adborth ar siarad ac ysgrifennu - strategaethau dysgu ac ymarfer - gwneud ymarferion geirfaol
Datblygu rhuglder <i>Mae dysgwyr yn dod yn fwy hyddysg ynghylch defnyddio'r eirfa sydd ganddynt yn barod</i>	- dim geirfa anghyfarwydd - gwrando, siarad, darllen ac ysgrifennu wedi'i ffocysu ar y neges - amcan: gwella'r defnydd o'r sgiliau hyn - defnyddio deunydd cyfarwydd iawn	- darllen cyflym - darllen deunydd rhwydd yn eang o - gweithgarwch 4/3/2 - gweithgareddau wedi'u cysylltu â'r sgiliau - ysgrifennu deg-munud

Tabl 5 Disgrifiad o gynllunio da ar gyfer caffael geirfa (addasiad o Nation, 2008: 1-6).

4.13 Mae darllen yn bwysig o ran caffael geirfa am ei fod yn cyflwyno'r darllenydd i ystod fawr o fewnbnw dilys, ond gan fod tasgau darllen yn llyncu amser y dosbarth gadewir i ddysgwyr yn aml eu cyflawni yn eu hamser eu hunain. Mae arolwg Laufer (2009) o'r ymchwil allweddol i gaffael geirfa ar ôl y cyfnod dechreuol yn dangos nad yw darllen, ohono'i hun, bob amser yn esgor ar ddysgu rhyw lawer o eirfa. Yn y cyfamser, amcangyfrif Hu a Nation (2000) yw bod rhaid i 98% o'r eirfa mewn testun fod yn gyfarwydd cyn bod modd ei ddarllen a'i ddeall heb fod angen aros a mynd i chwilio am ystyron geiriau. Effaith y sylwadau hynny i gyd yw nad yw darllen yn debyg o fod yn weithgarwch pleserus na llwyddiannus onid yw'r testun wedi'i gyplysu â gwybodaeth bresennol y dysgwr o eirfa, neu fod geirfa newydd wedi'i hastudio ymlaen llaw. Argymhelliad Nation a Wang Ming-tzu (1999) yw defnyddio llyfrau darllen sydd wedi'u graddoli a'u rheoli'n ofalus i gyflwyno geirfa ac yna'i hatgyfnerthu'n llawn. Am fod y cof am eiriau'n pylu oni ddeuir ar eu traws sawl gwaith yn gyflym ar ôl ei gilydd (Brown et al, 2008: 156), rhaid i'r llyfrau darllen hynny ailddefnyddio geiriau o'r lefelau blaenorol yn gyson (sef 95% o'r testun newydd).

4.14 Gwendid strategol yn CiO ynghylch geirfa yw gwybod faint o eirfa y mae ar ddysgwr ei hangen i allu ei defnyddio ar wahanol gamau yn y broses ddysgu, ac mae hynny'n nodwedd allweddol ar gynllunio ar gyfer addysgu a dysgu geirfa mewn cyrsiau iaith (Nation, 2001). Mae llawer o'r dasg honno wedi'i chyflawni yn achos pob un o'r prif ieithoedd gwladwriaethol drwy gael amryw byd o gorpora a'r rheiny, yn aml, yn rhai electronig (Morris, 2011: 27-8). Yn achos y Saesneg, y 'nifer cymharol fach o eiriau a ddefnyddir yn aml' ac y dylid eu targedu yw 2-3,000 o deuluoedd o eiriau (Nation a Newton, 2009: 133). Ystyr y term 'teulu o eiriau' yw 'gair sylfaenol a'r holl ffurfiau sy'n deillio ohono neu a redir ohono ac y gall dysgwr eu deall heb orfod dysgu pob ffurf ar wahân' (Bauer & Nation, 1993: 253). Noda Morris fod set 'gymharol gyfoethog' o adnoddau geirfaol yn bod ar gyfer CiO (Morris, 2011: 28), gan gynnwys geiriaduron i ddysgwyr, a rhestr geirfa. Ond mae'n gywir wrth nodi bod yr adnoddau hynny wedi'u cynhyrchu ar sail canfyddiadau ymarferwyr CiO o'r anghenion – canfyddiadau a all fod yn reddfodl briodol ond nad oes sylfaen wyddonol gadarn iddynt (Morris, 2011: 31).

4.15 Gan nad oedd corpws CiO addas wedi'i seilio ar eirfa o ffurfiau cyfoes Cymraeg llafar, datblygodd Morris a Meara 'fethodoleg gyfaddawd' (Morris, 2011: 32) a fu'n fodd iddynt nodi geirfa graidd mewn ffordd fwy gwyddonol ar gyfer ar lefelau A1 ac A2 CiO a'i threfnu'n 25 o themâu: rhannau'r corff; salwch; dillad; y cartref [ystafelloedd / celfi – ond heb gynnwys y gegin]; y cartref [gweithgareddau / peiriannau – ond heb gynnwys y gegin]; y gegin / coginio; bwyta ac yfed; cludiant / teithio [heb gynnwys gwyliau]; swyddi; byd gwaith; mynd allan [h.y. y theatr, y sinema, y dafarn]; chwaraeon a hobiau; anifeiliaid, y teulu; canol y dref [gan gynnwys siopa]; yn y wlad; gwyliau; cyfathrebu [y ffôn, e-bost, y We, y post ac ati]; y tywydd; disgrifio pobl; ysgol; byd plant; dysgu iaith; adeiladau; 20 o ferfau defnyddiol. Ar ei ffurf safonol, mae'r rhestr A1 derfynol yn cynnwys 616 o eitemau a rhestr A2 515 o eitemau ac fe nodir amrywiadau a chydleoliadau defnyddiol.

4.16 Noda Morris fod y rhestr hynny ar gael i awduron CiO oddi ar 2010 ac mai'r disgwyl yw y byddent wedi'u defnyddio wrth gynllunio cyrsiau ac y byddai disgwyl i ddysgwyr fod yn gyfarwydd â'r eirfa graidd honno. Yn wir, mae Morris yn nodi (2011: 40-1) fod CCM wedi defnyddio'r eirfa i ddatblygu 'fideos cardiau fflach ar iTunes' <<http://itunes.apple.com/gb/itunes-u/vocabulary-for-welsh-learners/id433509822>>. Mae dyfeisiau o'r fath yn debyg o fod yn ddefnyddiol iawn wrth gofio geirfa. I eiriau gael eu hangori yn y cof tymor-hir, rhaid iddynt gael eu trin yn gyntaf gan y cof tymor-byr (y cof gweithredol) sy'n gweithredu ar wybodaeth ffonolegol a gweledol (Baddeley, 2003: 831).

Mae'r agwedd ffonolegol ar y cof tymor-byr yn hollbwysig, ac mae camau cychwynnol y cofio'n golygu troi unrhyw wybodaeth weledol i ffurf ffonolegol (h.y. troi graffemau'n ffonemau). Mae hynny'n golygu ei bod hi'n fwy na thebyg na fydd y cofio mor effeithiol os nad oes gan y dysgwr ddealltwriaeth glir o'r seiniau sy'n gysylltiedig â'r ffurfiau ysgrifenedig. Gellir hefyd ddefnyddio cydran weledol y cof gweithredol i gyfoethogi'r dysgu drwy gysylltu lluniau neu ddelweddau eraill â'r geiriau targed (Chun & Plass, 1996).

4.17 Mae corpora arbenigol ar gael mewn ieithoedd mawr, e.e. the Michigan Corpus of Spoken English <<http://micase.elicorpora.info/>>. Petai corpws o'r fath yn bod ar gyfer y Gymraeg, byddai ei fanteision yn aruthrol. Ar yr olwg gyntaf, gellid defnyddio'r Gronfa Electroneg o Gymraeg [CEG] i ddewis geirfa ar gyfer CiO (Ellis et al, 2001) <<http://www.bangor.ac.uk/canolfanbedwyr/ceg.php.cy>>, ond mae anawsterau ynghylch hynny. Disgrifir y corpws hwnnw fel hyn:

This is a word frequency analysis of 1,079,032 words of written Welsh prose, based on 500 samples of approximately 2000 words each, selected from a representative range of text types to illustrate modern (mainly post 1970) Welsh prose writing. It was conceived as providing a Welsh parallel to the Kucera and Francis analysis for American English, and the LOB corpus for British English (Ellis ac eraill, 2001).

Mae'r sampl yn cynnwys 'deunyddiau o feysydd nofelau a straeon byrion, ysgrifennu crefyddol, llenyddiaeth plant (ffeithiol a dychmygol), deunyddiau ym meysydd addysg, gwyddoniaeth, busnes, gweithgareddau hamdden, etc., darlithoedd cyhoeddus, papurau newydd a chylchgronau - cenedlaethol a lleol, atgofion, ysgrifennu academiaidd, deunyddiau gweinyddu cyffredinol (yn llythyrau, adroddiadau, cofnodion cyfarfodydd)' (Ellis, et al, 2001) ond daw'r rhan fwyaf, ond nid y cyfan, o'r deunydd o'r cyfnod ar ôl 1970. Yn Saesneg, mae'r mwyafrif o'r geiriau mwyafrif mynych yn gyson ar draws testunau ac arddulliau, ond mae'r pellter rhwng y ffurfiau ysgrifenedig a'r ffurfiau llafar yn y Gymraeg yn fwy o lawer. O ganlyniad, gall yn hawdd ddigwydd bod llawer llai o gysondeb yn hyn o beth yn y Gymraeg. Yr hyn a fyddai fwyaf o fantais i CiO fyddai cael corpws o Gymraeg llafar cyfoes, gan gynnwys amrywiadau tafodieithol. Byddai hynny'n fodd i ganfod teuluoedd o eiriau, cydleoliadau ac eitemau geiriadurol eraill sy'n digwydd yn fynych, ac felly'n fodd i ddatblygu deunydd cyrsiau CiO yn wyddonol.

Argymhellion:

[UN] Dylai'r canllawiau i diwtoriaid a dysgwyr nodi bod dysgu ar y cof yn hollbwysig wrth gaffael geirfa a bod angen adnewyddu'r cof hwnnw bob hyn a hyn, ac felly dylai deunyddiau cyrsiau ymgorffori'r dechneg o 'adolygu strwythuredig' – 'mynd yn ôl dros eirfa I2 ar wahanol adegau, yn agos at ei gilydd i gychwyn ac yna gan adael mwy a mwy o fwlch rhyngddynt' (Oxford & Crookhall, 1990: 24);

[DAU] Dylai tiwtoriaid CiO gael hyfforddiant penodol ynghylch adolygu strwythuredig;

[TRI] Dylid comisiynu corpws CiO o Gymraeg llafar cyfoes fel mater o flaenoriaeth er mwyn adnabod yn wyddonol y geiriau a ddefnyddir fynychaf yn y Gymraeg, teuluoedd mynych o eiriau a chydleoliadau mynych er mwyn datblygu'r cwricwlwm yng ngoleuni hynny. Yn y cyfamser, dylid manteisio ar yr eirfa graidd;

[PEDWAR] Adnabod / comisiynu llyfrau darllen graddedig i ddysgwyr ar sail patrymau a geirfa sy'n berthnasol i'r gwahanol lefelau o'r cwrs. Dylai'r llyfrau darllen hynny roi sylw i brif amrywiadau rhanbarthol y Gymraeg;

[PUMP] Dylid defnyddio'r llyfrau darllen graddedig i estyn yr arfer o flaen-addysgu geirfa, techneg y mae ymchwil rhyngwladol wedi dangos ei bod hi'n ffordd effeithiol o gaffael geirfa (e.e. Brown, Waring & Donkaewbua, 2008: 153; Zahar, Cobb & Spada, 2001: 558). Gellid cyflawni hynny drwy gyfrwng clybiau darllen, er enghraifft;

[CHWECH] Dylid datblygu adnoddau TG fel cardiau fflach iTunes CCM yn ehangach am eu bod yn ddyfeisiau defnyddiol sy'n gosod geirfa yn y cof tymor-byr ac yn cyfuno gwybodaeth ffonolegol a gweledol.

5 Maint-ddysgu

5.1 Mae pob un o'r chwe chyfarwyddwr yn gytûn fod yn rhaid i gysylltiad cyson ac ehangach ag iaith fod yn sail i addysgu dwys. Caiff hyn ei atseinio gan ystod eang o awduron deunyddiau, tiwtoriaid hŷn a thiwtoriaid. Ceir grŵp craidd o ymarferwyr CiO hŷn ar draws y Canolfannau sy'n ystyried 9-15 awr yr wythnos, gan gymryd i ystyriaeth gwahanol gyfuniadau o ran amllder a dwyster, fel yr isafswm angenrheidiol ar gyfer dysgu llwyddiannus, er bod gwahanol safbwyntiau ynghylch y cymysgedd o amllder, dwyster, asio gweithgareddau, technoleg ac ystyriaethau dysgu anffurfiol lle mae addysgu dwys yn digwydd yn awr neu lle allai ddatblygu yn y dyfodol. Fodd bynnag, mae mwyafrif helaeth yr ymarferwyr hyn yn dehongli gwaelodlin o'r fath yn afrealistig o ystyried y duedd sosioeconomaidd. O'r herwydd, caiff cyfuniadau realistig eu cynnig syn amrywio o 4 i 8 awr yr wythnos.

5.2 Gellir crynhoi'r problemau sy'n codi o weinyddu, cynllunio a gweithredu addysgu dwys fel a ganlyn:-

- gall y diffiniad cenedlaethol presennol o addysgu dwys fod yn arwain at ddisgwyliadau afrealistig ymysg dysgwyr a thiwtoriaid hyd yn oed
- ceir gofidion ynghylch gallu'r sector CiO i fod yn hunan-ymatblyg ac yn rhagweithiol, gan ystyried nifer isel y dysgwyr sy'n cwblhau'r broses ddysgu ac yn dod yn siaradwyr rhugl y Gymraeg. Nid yw'r cyrsiau dwys yn llwyddo sicrhau cynnydd sylweddol o ran rhuglder
- mae caffael iaith ar gyrsiau nad ydynt yn ddwys yn digwydd ar raddfa arafach a llai effeithlon na'r rheini ar lefelau mwy dwys, gyda momentwm y dysgwr a rhwyddineb adolygu'n cael eu nodi fel ffactorau allweddol sy'n ffafrio modelau mwy dwys mae pryderon yn bodoli nad yw 120 awr yn ddigon i gwblhau lefel. O ganlyniad mae angen cyfnodau a deunyddiau cyfnerthu rhwng, er enghraifft, *Canolradd* ac *Uwch* er mwyn adeiladu ystod o ddysgu amrywiol a chyflenwol. Mae Awdur 4 yn cyfeirio at y ffenomen hon fel 'hothousing'²² lle mae dysgwyr yn cyrraedd lefel yn rhy gyflym heb allu prosesu patrymau neu eirfa, sy'n arwain at roi'r gorau iddi ar y pwynt hwn neu lawer yn gynt. Mewn cyfweiliadau, cafodd 'hothousing' ei gysylltu â'r system achredu.²³

²² Cyfeirir at hyn yn Baker (2011: 50).

²³ Mae ymchwil gan Baker et al (2011: 51-3) yn awgrymu bod cymhellion integreiddiol yn bwysicach o lawer wrth ddeall pam y mae oedolion yn mynd ati i ddysgu Cymraeg fel ail iaith nag yw cymhellion offerynnol, megis ennill credydau neu lwyddo mewn arholiadau.

5.3 Yng ngoleuni'r uchod, trafododd atebwyr sut y gellid dyfnhau ac ehangu darpariaeth CiO bresennol er mwyn cynnig llwybrau dysgu dwys newydd. Cyfeiriodd nifer o gyfarwyddwyr at y posibiliadau a gynigir gan y cyrsiau sabothol a noddir gan Lywodraeth Cymru, gyda dau gyfarwyddwr yn sôn am gynlluniau rhyddhau o'r gwaith ehangedig yn New Brunswick a Gwlad y Basg. Yn bennaf mae tiwtoriaid yn awyddus i weld cynlluniau rhyddhau o'r gwaith yn cael eu datblygu fel llwybr dysgu posibl, gan ddangos sensitifrwydd i'r anawsterau sosioeconomaidd y mae'r mater hwn yn eu codi. Mae un cyfarwyddwr yn cyfeirio at anallu presennol y sector CiO i gael mynediad at y gweithle, ac er bod tri chyfarwyddwr yn cydnabod yr anawsterau gwleidyddol ac ariannol sy'n gynhenid i ehangu cynlluniau sabothol yn raddol mewn meysydd sector cyhoeddus eraill, caiff mwy o gysylltiad ymgynghorol a phedagogiaidd rhwng CiO a'r gweithle ei gyflwyno fel amcan polisi a ddymunir. Gwneir ymdrechion hefyd i gael mynediad at gyfleoedd eraill yn y gweithle, gydag un cyfarwyddwr yn creu cysylltiad rhwng Canolfannau Gwaith lleol a swyddogion CiO er mwyn trafod ailsgilio iaith. Yn ôl cyfarwyddwr arall, maes arall lle gall polisi newydd arwain at fanteision ailsgilio yw'r cyfnod rhwng penodi a dechrau swydd.

5.4 Mae'r drafodaeth ynghylch ôl-ffeithiau'r duedd sosioeconomaidd hefyd yn amlwg wrth amserlennu cyrsiau, a ddiffinnir ar hyn o bryd fel cyrsiau dwys, ac effaith hynny ar gyfraniad deunyddiau a chanlyniadau dysgwyr. Enghraifft o hyn yw blocio cyrsiau dwy awr ddwywaith yr wythnos gyda'i gilydd, oherwydd galw gan ddysgwyr, yn floc pedair awr bob wythnos. Mae hyn wedi codi'r cwestiwn ymhlith ymarferwyr CiO ynghylch sut y mae galw dysgwyr, ystyriaethau pedagogiaidd megis amllder a hyd amseroedd adolygu a chyfyngiadau ariannol i gyd yn effeithio ar ganlyniadau dysgwyr.

5.5 Ymhlith y llwybrau dysgu dwys eraill y byddai un cyfarwyddwr yn hoffi gweld yn cael eu datblygu y mae'r rheini sy'n cyfuno dysgu dwys, anffurfiol a chyfunol, gyda chyfarwyddwr yn nodi y gallai gwneud cyrsiau sabothol yn fwy hyblyg arwain at groesffurthloni'r llwybrau presennol a'r llwybrau a rhagwelir. Nododd Cyfarwyddwr Canolfan 6 fod ardal ddaearyddol y De-ddwyrain yn adlewyrchu'r sawl realiti cymdeithasol sydd yng Nghymru ac er bod dysgu cyfunol wedi cael ei ddatblygu yng Nghanolfan Caerdydd a'r Fro yn bennaf, gallai'r cysyniad o ddysgu cyfunol fod yn ased defnyddiol iawn mewn ardaloedd o Gymru sy'n fwy gwledig.

5.6 Ymysg tiwtoriaid, ymddengys bod ffyrdd gwahanol o ddehongli beth sy'n cyfrif fel addysgu dwys, er bod y mwyafrif helaeth yn teimlo nad yw unwaith yr wythnos yn ddigon i fod yn rhugl, gyda phwyslais ar amllder yn cael ei flaenoriaethu. Roedd y rhan fwyaf o'r farn fod cwrs gwirioneddol ddwys yn galluogi tiwtoriaid i ddyfnhau dysgu lle bo cyrsiau nad ydynt yn ddwys yn golygu rhywfaint llai o ddysgu hanfodion iaith gan fod adolygu'n ffurfio rhan fwy o'r ddarpariaeth hon. Mae tiwtoriaid eraill yn teimlo y byddai rhywfaint o gymysgedd o ddeunyddiau dwys a deunyddiau nad ydynt yn ddwys yn ddymunol ac yn dderbyniol. Fodd bynnag, ceir tiwtoriaid sydd o'r farn fod rhai dysgwyr yn cael anhawster cynhenid gyda dysgu dwys, gan gyrraedd pwynt "dirlawnder" llawer yn gynt nag eraill, ac felly ni ddylid colli'r ffocws o beidio â bod yn ddwys mewn sefyllfaoedd lle cyflwynwyd ysgogwyr dysgu dwys.

5.7 Mewn ymateb i'r cwestiwn a yw addysgu dwys yn gofyn am ddeunyddiau arbennig sy'n seiliedig ar addysgu dwys, mabwysiadodd y rhan fwyaf o gyfarwyddwyr ddehongliad mwy cyffredinol, gan ddod ag addysgu nad yw'n ddwys a dysgu dwys ynghyd. Roedd Cyfarwyddwr Canolfan 4 yn ansicr neu'n anargyhoeddedig a oedd angen o'r fath yn bodoli. Fodd bynnag, nododd dau gyfarwyddwr arall (5 a 6) y gallent weld manteision i'r sector os

caiff yr un deunyddiau eu defnyddio ar gyrsiau dwys a chysiau nad ydynt yn ddwys. Ymysg y rhain oedd mwy o symudedd ar draws cyrsiau, mwy o leoliadau wedi'u targedu at ddysgwyr ar gyrsiau haf, mwy o fanteision o ran effeithlondeb a sefydlogrwydd i diwtoriaid sy'n aml yn defnyddio mwy nag un cwrs, yn ogystal â'r dysgu carlam y mae dysgwyr yn ei dderbyn drwy ddeunyddiau dwys. Nododd cyfarwyddwr y byddai dysgwyr sy'n dymuno cael gwahanol brofiadau dysgu o fewn yr un ardal ddaearyddol yn ddadl yn erbyn crebachu deunyddiau i mewn i fframwaith deunyddiau newydd, er, nodwyd hefyd na fyddai fframwaith o'r fath yn arwain at lai o adnoddau ychwanegol.

5.8 Mae data gan ddysgwyr yn dangos, ar y cyfan, eu bod wedi dewis cyflymdra dysgu sy'n gweddu eu ffordd o fyw, gyda llawer yn cydnabod y byddai dysgu amlach yn fanteisiol ond ddim yn ymarferol. Mae'r rhan fwyaf o ddysgwyr sy'n dilyn cyrsiau dwys neu a hoffai wneud hynny, yn siarad yn gadarnhaol am eu profiad dysgu ynghyd â manteision dysgu cyflymedig yn eu tyb nhw, gyda lleiafrif yn teimlo nad yw dysgu dwys wedi'u cynorthwyo. Gan gyd-fynd eto â chanfyddiadau yn Baker ac eraill (2011) sy'n trafod disgwyliadau dysgwyr, nododd dysgwyr yn dilyn cwrs dwys 3x3 y gallasid helpu dysgwyr pe baent yn fwy ymwybodol o gyflymdra'r cwrs a'r ffordd orau o reoli hyn.

5.9 Nid yw'r gwahaniaeth a dynnir rhwng 'dwys' a 'llai dwys' yn CiO yn ystyrlon o ran yr ymchwil rhyngwladol i ddysgu ac addysgu iaith. Nid yw trothwy CiO i'r 'dwys', sef 3 awr a rhagor yr wythnos, yn dynodi unrhyw ffin bedagogaid o bwys. Yn hytrach, y materion allweddol yma yw amllder y cyswllt a chyfanswm yr oriau cyswllt. Mae'r ymchwil yn dangos yn eglur ddigon y caiff y ddau fater hynny effaith sylweddol ar addysg y myfyrwyr. Dangosodd astudiaeth Hattie o faint-effaith, er enghraifft, mai maint yr hyfforddi (y term y mae'n ei ddefnyddio i ddisgrifio amllder y cyswllt a maint y cyswllt) oedd y ffactor pedwerydd pwysicaf, a bod iddo faint-effaith o 0.84 (Tabl 6). Mewn gair, caiff lefelau uwch o faint yr hyfforddi effeithiau mwy cadarnhaol ar berfformiad y dysgwyr.

Ffactor neu Ddylanwad	Maint-Effaith
Cadarnhad (adborth)	1.13
Gallu gwybyddol blaenorol y myfyrwyr	1.04
Ansawdd-ddysgu	1.00
Maint-ddysgu	0.84
Ymagwedd y myfyriwr at ddysgu (cymhelliant)	0.61
Arddull yr athro	0.42
Unigoleiddio	0.14

Tabl 6 Maint-effaith ar gyfer gwahanol fathau o ymyrraeth [maint-ddysgu] (addasiad o Hattie, 1999: 8)

5.10 Er bod lefelau uwch o faint yr hyfforddi yn fwy effeithiol ac felly'n ddymunol, dywed dysgwyr CiO y caent drafferth wirioneddol i roi mwy o amser i'w haddysg. Mae dod o hyd i'r amser i fynychu dosbarth sefydlog yn un broblem. Gellid rhoi hwb i faint yr hyfforddi drwy gynnig llwyfannau mwy hyblyg, a hynny drwy ddysgu dan gyfarwyddyd (e.e. gwaith cartref, unedau atgyfnerthu), dysgu anffurfiol a TG. Byddai cynnwys gweithgareddau dysgu anffurfiol yn golygu cymhwyso asesu at y maes hwnnw i ganfod hyd a lled cynnydd dysgwyr tuag at y canlyniadau dysgu a fydd wedi'u plethu i weithgareddau dysgu anffurfiol penodol.

Gellid cyflawni hynny drwy ddefnyddio dulliau heblaw arholiadau, megis drwy bortffolio neu drwy asesiad gan y tiwtor.

5.11 Mae lefelau uwch o faint yr hyfforddi yn fwy effeithiol ac felly'n ddymunol, ac mae'r Adran Addysg a Sgiliau eisoes wedi ceisio annog Canolfannau CiO i ehangu'r ddarpariaeth ddwys a recriwtio rhagor o ddysgwyr iddi. Awgryma Canolfannau CiO fod i gynyddu'r ddarpariaeth ddwys oblygiadau o ran adnoddau dynol a'r gost (Old Bell 3, 2011: 57). Ar hyn o bryd, nid oes yr un ysgogiad penodol i Ganolfannau CiO roi blaenoriaeth i'r ddarpariaeth ddwys fel y mae hi wedi'i disgrifio ar hyn o bryd. Yn y cyfnod a adolygwyd gan Old Bell 3, aros yn bur agos at ei unfan wnaeth nifer cofrestriadau'r dysgwyr ar gyrsiau dwys. Gwrthbwyswyd cynnydd cymedrol yn CCGC, CCCC a CCM gan ostyngiadau yn CCD-OC, CCCBM a CCG (Old Bell 3, 2011: 58). Ar y cyfan, lleiafrif (rhyw 25%) oedd y dysgwyr ar gyrsiau dwys ac nid oeddent yn fwy na 40% o'r dysgwyr cofrestredig mewn unrhyw Ganolfan CiO.

5.12 Dylid disodli'r diffiniadau cyfredol o 'dwys' a 'llai dwys' gan y syniad o faint yr hyfforddi, a chynnwys ynddo amllder y cyswllt a chyfanswm yr amser cyswllt. Gellid ysgogi Canolfannau CiO i flaenoriaethu cyrsiau ac ynddynt fwy o hyfforddi petai'r Adran Addysg a Sgiliau yn llunio ac yn gweithredu graddfa symudol lle byddai lefelau uwch o faint yr hyfforddi yn tynnu lefelau uwch o gyllid i lawr.

5.13 Byddai hynny'n golygu y gallai cyrsiau fod â strwythur craidd yr ychwanegid deunydd arall ato yn unol â maint cyffredinol yr hyfforddiant y bwriedir ei roi. Yn ôl ESOL Caergrawnt, mae gofyn i ddysgwyr gael hyd at 1,200 o oriau o ddysgu dan gyfarwyddyd i gyrraedd lefel C2 y CEFR, a'r diffiniad o hynny yw 'meistrolaeth, neu hyfedredd' (gweler Atodiadau 6 a 7). Mae'n debyg bod y sefyllfa beth yn wahanol o ran CiO gan mai'r ddealltwriaeth sy'n ymhyg yn strwythur cyfredol y cyrsiau yw bod dysgwyr yn cyrraedd y lefel honno ymhen rhyw 600 o oriau. Casgliad yr ymchwiliad a wnaed i hynny yn 2003 oedd bod CiO gryn dipyn yn wahanol i un, o leiaf, o'i gymaryddion amlycaf:

The learning of Basque has been divided into 12 levels to achieve a competence similar to a native speaker. About 140 hours is equivalent to one level, so a learner should reach Level 12 in 1,500-1,800 hours. This can be contrasted with the 600 class teaching hours required for the new WJEC Advanced level use of Welsh Examination, although introduction of the Level 5 Competence level for Welsh would add to that total (NFER, 2003: 76).

5.14 Dylid darllen hynny mewn perthynas â'r pryder a fynegwyd gan un awdur fod dysgwyr CiO yn cael eu gwithio drwy'r system yn rhy gyflym:

Testun gofid mawr imi yw'r perygl bod Canolfannau CiO yn cael eu gorfodi fwyfwy i wthio dysgwyr drwy'r system yn rhy gyflym – 'hothousing' yw fy nherm am hyn. Y canlyniad yw bod myfyrwyr yn methu â phrosesu'r holl fewnbwn, a naill ai yn cyrraedd safonau uwch heb gymhathu'r eirfa na'r patrymau, neu fel arall (ac yn fwy tebygol), yn rhoi'r gorau i ddysgu Cymraeg ar lefel Mynediad/Sylfaen. Os digwydd hynny, byddant yn debygol o feio'u hunain gan deimlo'n fethiant, a'r tebygrwydd y dont yn ôl i ddysgu yn dra isel. Bai ar y system yw hynny, nid ar y dysgwr (Awdur 4).

5.15 Dylid rhoi sylw i'r bwlch hwn rhwng yr amser a ganiateir i gyrraedd y lefelau cyfatebol yn CiO a'r norm a gydnabyddir yn rhyngwladol. Gellid ystyried rhoi sylw iddo drwy

fabwysiadu ymagwedd fwy strwythuredig at ddysgu anffurfiol, gweithgareddau sy'n seiliedig ar TG a dysgu dan gyfarwyddyd mewn perthynas benodol â chwricwlwm a deunydd cyrsiau CiO.

5.16 Ystyriaeth allweddol yn yr ymchwil hwn yw a oes angen cael deunyddiau ar wahân ar gyfer y cyrsiau dwys a'r rhai darnynol. Darganfu ymchwil blaenorol dystiolaeth fod ymarferwyr CiO yn cyplysu ac yn cymysgu gwahanol ddeunyddiau cwrs yn y dosbarth, boed ddwys neu fel arall, ac yn anwybyddu'r ffaith fod peth deunydd wedi'i gynllunio'n benodol i'w ddefnyddio'n ddwys a pheth ohono i'w ddefnyddio'n ddarnynol (SCYA, 2009).

5.17 Mae canlyniadau'r ymchwil hwn yn dangos nad yw'r mwyafrif o diwtoriaid CiO yn gweld unrhyw angen penodol i gael deunyddiau penodol ar gyfer cyrsiau dwys a rhai darnynol. Er y cafwyd tystiolaeth o ddefnyddio defnyddiau CBAC ar gyrsiau dwys (e.e. Tiwtor 40), nid oedd rhai tiwtoriaid yn siŵr a ellid addysgu cyrsiau CBAC yn ddwys (e.e. Tiwtor 37) ac nid oedd tiwtoriaid eraill yn siŵr a fyddai'r cyrsiau dwys presennol yn addas ar gyfer darpariaeth ddarnynol (e.e. Tiwtor 42). Nododd tiwtoriaid hefyd fod rhaid i gyrsiau dwys wrth fwy o adnoddau na chysiau unwaith-yr-wythnos, a mwy o waith cartref. Yr angen penodol oedd cael mwy o amrywiaeth i sicrhau na fyddai'r dysgwyr yn ailadrodd deunydd neu'n cael eu diflasu gan ddeunydd a oedd fel petai'n rhy debyg (e.e. Tiwtor 41).

5.18 Mae'r awduron ychydig yn fwy petrus eu barn. Dywed sawl un nad oes ganddo/ganddi farn bendant ynghylch a oes angen setiau gwahanol a phenodol o gyrsiau ar gyfer cyrsiau dwys o'u cymharu â'r rhai darnynol (e.e. Awduron 1 a 3). Ni wêl eraill reswm pedagogaid dros wahaniaethu fel hynny. Er enghraifft:

O ran ystyriaethau addysgiadol, annhebygol y byddai cwrs 3-4 awr yr wythnos yn galw am fethodoleg wahanol i gyrsiau 2 awr yr wythnos (byddai'n braf cael tystiolaeth ymchwil i gadarnhau neu wrthbrofi hynny, wrth reswm). Yn y pen draw, yr un eirfa, patrymau a sgiliau fydd eu hangen ar ddysgwr, p'un ai bydd yn mynychu cwrs dwys ai peidio (oni bai fod cyrsiau dwys yn targedu/denu cynulleidfâ benodol wahanol i gyrsiau prif ffrwd eraill). Er enghraifft, pe cynigid cyrsiau dwys mewn gweithleoedd, fe allai fod gofynion gwahanol gan y dysgwyr hyn o ran yr iaith y byddant am ei defnyddio, neu os byddant yn perthyn i grŵp demograffig/oedran amlwg wahanol i ddysgwyr cyrsiau prif-ffrwd, gellid dadlau bod angen ymdrîn â phynciau penodol berthnasol iddynt, neu fformat dysgu gwahanol e.e. pwyslais ar ddysgu ar y we ac ati (Awdur 4).

5.19 Mae eraill (e.e. Awdur 5) yn cadarnhau nad ydynt yn defnyddio deunyddiau gwahanol ar gyfer cyrsiau dwys ar hyn o bryd. Os gwêl awduron fod angen deunydd gwahanol, gwnânt hynny mewn perthynas â rhwystro dysgwyr rhag anghofio rhwng dosbarthiadau ar gyrsiau sydd heb fod yn rhai dwys, a sicrhau amrywiaeth yn natur y deunyddiau CiO. Er enghraifft:

Ar gyrsiau dwys, mae'r cof yn cael ei atgyfnerthu'n weddol reolaidd. Ar gyrsiau darnynol, mae'r dysgwr yn anghofio o leia 40% o'r wybodaeth rhwng un dosbarth a'r llall. Mae'n rhaid cynnwys hyn fel ffactor pan gynhyrchir deunyddiau dysgu (Awdur 6);

Dwi ddim yn teimlo bod angen i'r deunyddiau gael eu teilwra'n benodol ar gyfer addysgu dwys, gan mai'r un fyddai'r dulliau addysgu mewn cwrs darnynol. Wedi

dweud hynny, mae'n bwysig sicrhau amrywiaeth o ddeunyddiau ar gyfer maes CiO, ond gan sicrhau cysondeb o ran patrymau a ffurfiau (Awdur 10).

5.20 Gellir casglu nad oes achos sylweddol dros ddatblygu dwy set wahanol o gyrsiau ar gyfer cyrsiau dwys a chysiau darnynol. Yn wir, mae cryn dystiolaeth bod cefnogaeth frwd ymhlith tiwtoriaid i'r posibilrwydd o gael cwrs newydd (e.e. Tiwtoriaid 36, 43, 44 a 46) ac ymhlith awduron, fel y dywedodd Awdur 4: 'byddai'n sicr yn hynod ddymunol cyllido adnoddau newydd i ddisodli'r rhai presennol, a fydd yn cyrraedd diwedd ei hoes mewn rhai blynyddoedd'.

Argymhellion:

[UN] Rhoi'r gorau i'r diffiniadau cyfredol o 'dwys' a 'darnynol' a gosod, yn eu lle, raddfa symudol o 'faint yr hyfforddiant' sy'n ymgorffori amllder y cyswllt a chyfanswm yr amser cyswllt;

[DAU] Ystyried cael graddfa symudol o ysgogiadau ariannol ar gyfer cyrsiau sydd â lefelau uwch o faint yr hyfforddi ynddynt;

[TRI] Datblygu set unigol o ddeunyddiau cwrs a'i strwythuro fel bod modd amrywio lefelau maint yr hyfforddi. Bydd hynny'n golygu cael cwrs craidd ac iddo ddeunyddiau a gweithgareddau ychwanegol fel y bo'n briodol. Bydd hynny'n cynnwys dysgu anffurfiol a gweithgareddau e-ddysgu;

[PEDWAR] Rhaid rhoi cyfrif am y bwlch rhwng CiO a'r meincnod rhyngwladol ynghylch cyflawniad dysgwyr hyd at lefel CEFR a'r oriau astudio a ddisgwylir. Wedi dweud hynny, rhaid cofio y gall cyfanswm yr oriau o ddysgu dan gyfarwyddyd yn A1 beidio, yn hawdd iawn, â bod yn ddigonol ar gyfer cyd-destun CiO. Seiliwyd ffigur y CEFR / ALTE ar gaffael ieithoedd mwy. O gofio cyd-destun cymdeithasol ieithoedd lleiafrifol fel y Gymraeg, mae'n debyg y bydd nifer yr oriau sy'n ofynnol ar y lefel hon yng nghyd-destun CiO yn uwch.

6 Amrywiaeth ac amrywiadau iaith

6.1 Yr oedd agweddau ar y gwaith maes yn ymwneud â materion ynghylch amrywiaeth ac amrywiadau iaith ac, yn arbennig, â pha amrywiaethau ar y Gymraeg y dylid eu haddysgu ac ymhle; a pha fathau o amrywiadau ieithyddol y dylid eu cynnwys, a sut y dylid gwneud hynny.

6.2 O ran amrywiaeth iaith, ceir ystod fawr o amrywiaethau yn y Gymraeg ac mae gan siaradwyr yr iaith feddwl mawr o dafodieithoedd lleol a rhanbarthol (e.e. Thomas, 1973; Thomas a Thomas, 1989). Ac, yn wahanol i lawer o ieithoedd mwy, ni chydabyddir un fersiwn syml ac unigol o Gymraeg safonol.

6.3 Rhoes y tîm o'r SCYA a wnaeth ymchwil o'r blaen i CiO beth ystyriaeth ofalus i fater amrywiaeth iaith mewn cyrsiau CiO. Yn eu hadroddiad, dônt i'r casgliad 'y dylid creu fersiynau'r Gogledd a'r De o'r cwrs er mwyn adlewyrchu prif amrywiaethau rhanbarthol ar y Gymraeg' (SCYA, 2009: 71).

6.4 Mae'r data o'r gwaith maes yn y prosiect hwn yn dangos bod darpariaeth gyfredol CiO yn cynnwys, yn ei hanfod, dri phrif amrywiaeth ar y Gymraeg (gweler Atodiad 2) – Cymraeg Llafar y De sy'n seiliedig ar Gymraeg Byw ac a ddefnyddir yn y De-Ddwyrain, Cymraeg Llafar y Gogledd, a Chymraeg Llafar y De sy'n cynnwys ffurfiau tafodieithol a llafar o'r De-Orllewin.

6.5 Ar y cyfan, mae canlyniadau'r gwaith maes yn dangos bod cryn awydd ymhlith awduron i weld cwrs ac iddo fformat a fyddai'n caniatáu'n hwylus ar gyfer cynnwys y 3 phrif fath hynny o Gymraeg, sef Cymraeg y Gogledd, Cymraeg y De-Orllewin a Chymraeg y De-Ddwyrain. I'r graddau y mae'r dysgwyr yn ymwybodol o amrywiaeth, mae'r mwyafrif llethol ohonynt yn fodlon ar y sefyllfa sydd ohoni.

6.6 Y prif reswm dros ddymunoldeb adlewyrchu'r ddau brif fath o Gymraeg y De yn neunyddiau CiO yw bod rhaniad sosioieithyddol clir rhwng y De-Orllewin a'r De-Ddwyrain. Mae llawer iawn o ymarferwyr CiO yn cydnabod bod y syniad o dafodieithoedd lleol neu ffurfiau llafar lleol ar y Gymraeg yn y De-Ddwyrain yn achosi problemau mawr (e.e. Awduron 4 a 6; Tiwtor 49). Ar y llaw arall, mae'r ymchwil yn dangos bod y De-Orllewin yn rhanbarth sydd â chyfoeth o fathau lleol o Gymraeg, a barn gref llawer o'r ymatebwyr oedd y dylid adlewyrchu hynny yng nghwricwlwm a phedagogaeth CiO (e.e. Awdur 12).

6.7 O astudio ieithoedd lleiafrifol eraill, gwelir bod dygymod ag amrywiaeth yn norm ynddynt. Yn y maes hwn, edrychodd ein hymchwil ar amrywiaethau iaith mewn deunyddiau a methodolegau iaith i oedolion yng Ngwlad y Basg, y tiriogaethau Catalaneg eu hiaith, a Gweriniaeth Iwerddon. Astudiwyd yr ymchwil cyhoeddedig perthnasol mewn amryfal ieithoedd (gan gynnwys Basgeg, Catalaneg, Saesneg, Gwyddeleg a Sbaeneg) a chysylltwyd ag ymchwilwyr ac ymarferwyr yn y maes (gweler Atodiad 1). Er bod ffurfiau safonol cenedlaethol ar y Fasgeg a'r Wyddeleg wedi'u creu, ceir cryn ddefnyddio ar dafodieithoedd rhanbarthol yng Ngwlad y Basg ac Iwerddon. Yn yr olaf, caiff y ffurf ysgrifenedig safonol ar yr Wyddeleg ei chyflwyno'n raddol i oedolion o ddysgwyr ar lefelau B1 a B2 CEFR. Ar lefel C1 mae'r holl ddeunydd ysgrifenedig mewn Gwyddeleg safonol. Ceir llai o ymchwil i amrywiaeth yng nghyd-destun y Gatalaneg ond mae'n amlwg y caiff gwahanol amrywiadau arni eu cyflwyno yn Valenica, Catalunya a Roussillon. Nid oes modd dweud i sicrwydd faint o ddefnyddio sydd ar amrywiaethau lleol o fewn rhanbarth Catalunya (Cymuned Annibynnol Catalunya).

6.8 Mae'r thema hon yn dangos cydberthynas pwysig rhwng lleoliad daearyddol ac ymateb y Ganolfan i bwysigrwydd amrywiaeth iaith, ei ffurfiau llafar ac ysgrifenedig yn ogystal â'i lle yn y broses ddysgu. Felly, gellir rhannu ymatebion ymarferwyr yn ddau gorff fras sy'n cynnwys i ddechrau - Canolfannau a leolir yn ardal Dde-ddwyrain Cymru (DDdC) a'r ail ardal - Gogledd, Canolbarth a De-orllewin Cymru (GCDO). Fodd bynnag, ceir arlliw o amrywiaeth rhwng y ddau safbwynt hyn a chânt eu trafod isod. Wrth ddadansoddi cyfweiliadau, nid yw ymateb dysgwyr i amrywiaeth yn ddaearyddol arwyddocaol ac mae data holiaduron cychwynnol yn awgrymu bod dysgwyr yn niwtral wrth flaenoriaethu ffurfiau lleol o'u cymharu â ffurfiau ysgrifenedig safonol.

6.9 A Mae ymrwymiad i adlewyrchu amrywiaethau lleol ar y Gymraeg yn gyffredin ar draws y Canolfannau GCDO. Efallai nad yw hyn yn syndod, gan fod y mwyafrif o siaradwyr Cymraeg yn byw yn yr ardaloedd daearyddol y maent yn darparu ar eu cyfer. Ceir consensws barn ymysg cyfarwyddwr, awduron deunyddiau a thiworiaid GCDO y caiff amrywiaethau lleol eu gwerthfawrogi'n fwy nag yn y rhanbarth DDdC. Fodd bynnag o fewn y clwstwr cyffredinol hwn o farn, mae safbwyntiau'n amrywio ynghylch sut y mae amrywiaeth rhyngranbarthol yn effeithio ar ffurfiau llafar a ddefnyddir wrth addysgu dosbarth ynghyd ag mewn deunyddiau.

6.10 Mae ymarferwyr CiO hŷn yng Ngogledd Cymru yn pwysleisio'r rôl y mae Cymraeg llafar gogleddol yn ei chwarae mewn integreiddio cymdeithasol, er mynegwyd y farn fod angen trafodaeth ehangach ar integreiddio, safoni a bywiogrwydd y Gymraeg yn awr, er gwaethaf y ffaith y derbynnir na fydd trafodaeth o'r fath o reidrwydd yn boblogaidd ymysg ymarferwyr CiO. Gellir ystyried yr amrywiaeth hon fel arlliw o farn o fewn corff cyffredinol o farn yng Ngogledd Cymru sy'n credu y dylai tafodieithoedd lleol gyfateb i ddeunyddiau a ddefnyddir yn y dosbarth. Er enghraifft, nododd cydlynnydd CiO hŷn yng Ngogledd Cymru mai'r fersiwn mwyaf addas o Gymraeg y dylid ei gyflwyno i ddysgwyr yw cyfuniad o ffurfiau llafar lleol, sy'n rhoi rhwydd hant i ynganu lleol y tiwtor, wedi'i gefnogi gan iaith ysgrifenedig safonol fodern mewn deunyddiau cwrs. Er y caiff Cymraeg llafar ei hadlewyrchu mewn addysgu ar bob lefel yn narpariaeth Prifysgol Bangor, o'r lefel *Canolradd* ymlaen cyflwynir Cymraeg mwy safonol, gyda ffurfiau ffurfiol yn cael eu cyfnerthu ar lefel *Uwch*. Mae deunyddiau cwrs eraill a ddefnyddir yng Ngogledd Cymru, *Llanllawen* (Coleg Glannau Dyfrdwy) a *Cwrs Cymraeg Llafar* (Popeth Cymraeg/Welsh Unlimited) er enghraifft, yn gosod mwy o bwyslais ar adlewyrchu Cymraeg llafar yn y deunyddiau cwrs ysgrifenedig.

6.11 Mae Canolbarth Cymru yn cynnig panorama ieithyddol cymhleth yn y sector, sy'n cynnwys amrywiaethau deheuol a gogleddol. Ymhlith deunydd dwys a ddefnyddir gyda dechreuwyr mae *Wlpan* Prifysgol Bangor a *Cwrs Sylfaenol* Prifysgol Aberystwyth, gyda'r ail wedi'i seilio ar iaith lafar de Ceredigion. Mae canllawiau tiwtor y *Cwrs Sylfaenol* yn rhoi i'r tiwtor gyfrifoldeb dros ynganiad lleol a chyflymdra cyflwyno. Yn y deunyddiau hyn caiff y ffurfiau ysgrifenedig a llafar eu cyflwyno, gyda ffurfiau llafar mewn cromfachau ac mewn ffont ysgafnach. Fodd bynnag, mewn grŵp ffocws i diwtoriaid, mynegwyd pryderon fod dysgwyr yn blino ar gael gormod o esboniadau o amrywiaeth dafodieithol, gyda barn dysgwyr yn rhanbarth GCDO yn cefnogi hyn. Nododd awdur deunyddiau a thiwtor yng Nghanolbarth Cymru, wrth i gymunedau Cymraeg craidd chwalu, efallai na fydd adlewyrchu amrywiaethau meicro-lleol cyn bwysiced yn y dyfodol. Enghraifft o hyn yw'r symudiad diweddar i ffwrdd o 'sa i' De Ceredigion i'r 'dw i ddim' safonol mewn deunyddiau dwys. Cafwyd tystiolaeth wrth arsylwi dosbarthiadau yng Nghanolbarth Cymru o fersiwn hŷn a fersiwn diweddar y *Cwrs Sylfaenol* yn cael eu defnyddio gan wahanol ddysgwyr yn yr un dosbarth.

6.12 O ddata a gasglwyd ar draws y rhanbarth GCDO, ymddengys y ceir y crynodiad mwyaf o gefnogaeth unfrydol i addysgu ffurfiau rhanbarthol yng Nghanolfan y De-orllewin. Yma, rhoddir pwyslais ar fersiwn de-orllewin y cwrs dwys oherwydd yr amrywiaeth a'r cyfoeth ieithyddol cydnabyddedig yn ardal ddaearyddol y Ganolfan. Nododd awdur deunyddiau yn y De-orllewin fod hyn wedi arwain at gyfaddawd o amgylch fersiwn sydd wedi cael adborth cadarnhaol gan siaradwyr iaith gyntaf, er ei fod yn cael ei ddosbarthu ar draws ardal eang, gyda thiwtoriaid yn cael eu hannog i amlinellu gwahaniaethau lleol fel y mynnent. Er, ar lefelau uwch caiff dysgwyr eu cyflwyno i ffurfiau mwy llenyddol a disgwylir eu bod yn gallu gwahaniaethu rhwng cyweiriau. Mae'r awdur yn pwysleisio'r angen i feistroli 10 ffonem a allai, yn ei dyb ef, helpu dysgwyr i swnio'n fwy naturiol o lawer os caiff ei ddefnyddio ar draws De Cymru. Roedd barn gyffredinol o fewn y Ganolfan yn ffafrio dau gywair sy'n cydgysylltu ond sy'n wahanol. Ac mae angen egluro'r rhain i diwtoriaid ac i ddysgwyr fel ei gilydd. Mae hyn yn golygu canolbwyntio ar uchafiaeth lleferydd hyd at *Canolradd* ac yna newid o ffurfiau llafar i ffurfiau mwy llenyddol o *Canolradd* ymlaen.

6.13 Er mai'r gred gyffredinol, bron, yw y dylid cydnabod a mawrygu'r gwahanol amrywiaethau o Gymraeg mewn CiO a helpu dysgwyr i ystyried bod amrywiaeth yn naturiol,

gwelir gwahaniaeth barn ymhlith canolfannau rhanbarthau'r Gogledd, y Canolbarth a'r De-Orllewin ynghylch pryd y dylai amrywiaeth iaith gael mwy o sylw. Ceir cytundeb ymhlith cyfarwyddwyr, tiwtoriaid (a ddysgwyr i raddau llai) na ddylid gorrwytho ddysgwyr â chyfoeth o ffurfiau tafodieithol yn gynnar yn y profiad dysgu, er i gyfarwyddwr yn rhanbarth yn y De-Ddwyrain ddatgan yn bendant bod rhaid peidio â cholli cyfoeth cynhenid yr amrywiaeth hwnnw.

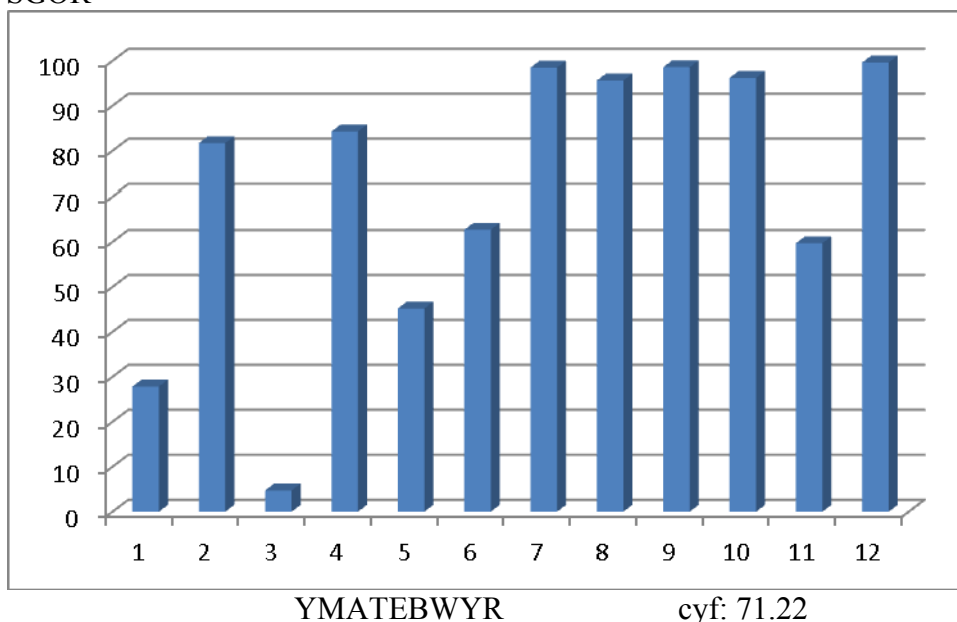
6.14 Cymhlethir mater amrywiaeth ieithyddol yng Nghymru gan y ffaith fod pellter sylweddol rhwng y ffurfiau ysgrifenedig a llafar ar yr iaith a hefyd gan ddylanwad sylweddol y Saesneg. Bydd normau ieithyddol y rhai y mae'r Gymraeg yn iaith gyntaf iddynt yn cynnwys cryn dipyn o fenthycia o'r Saesneg ac o newid cyson rhwng y Gymraeg a'r Saesneg.

6.15 Mae canlyniadau'r gwaith maes yn dangos nad oes ar ddysgwyr eisiau cael gormod o amrywiaeth wedi'i gyflwyno iddynt ar y cychwyn am fod hynny'n peri dryswch.

6.16 Mae canlyniadau'r ymchwil hefyd yn dangos bod ymarferwyr CiO a llawer o ddysgwyr yn cydnabod pwysigrwydd caffael fersiwn eithaf lleol o'r Gymraeg a bod hynny'n cynnwys benthyciadau a newid cod. Mae'r canlyniadau hefyd yn dangos bod lleiafrif sylweddol o ddysgwyr ac ymarferwyr CiO yn eithaf gwrthwynebus i gyflwyno amrywiadau Seisnigedig mewn ffordd strwythuredig a bwriadol yng nghyd-destun dysgu Cymraeg.

6.17 Gofynnwyd i awduron deunyddiau nodi a oeddent yn cytuno â'r gosodiad 'Mae'n dderbyniol i roi gwybod i ddysgwyr y cânt gynnwys geiriau Saesneg yn eu Cymraeg os yw siaradwyr y Gymraeg o'u cwmpas yn gwneud felly.' Er i'r ymatebion amrywio ar draws yr ystod gyfan – o gytuno'n gyfan gwbl i anghytuno'n gyfan gwbl – mae'n amlwg bod y mwyafrif o'r awduron yn cytuno'n fras â'r gosodiad, ac fe gafodd sgôr cyfartalog cyffredinol o 71.22 (Siart 95).

SGÔR



Siart 95 Ymateb awduron i C Mae'n dderbyniol i roi gwybod i ddysgwyr y cânt gynnwys geiriau Saesneg yn eu Cymraeg, os yw siaradwyr y Gymraeg o'u cwmpas yn gwneud felly [graddfa 0-100, o 'Anghytuno'n gyfan gwbl' i 'Cytuno'n gyfan gwbl']

6.18 Caiff cyfnewid codau a defnydd o'r Saesneg y tu fewn a'r tu allan i'r dosbarth eu derbyn yn helaeth, a'u hannog o fewn rhai paramedrau, gan y gymuned CiO. Mae Cyfarwyddwr Canolfan 6 yn nodi'r defnydd helaeth o gyfnewid codau o fewn y gymuned Gymraeg ehangach ac yn cyfaddef y gall fod y anodd iawn i ddysgwyr ymdrin â chywirdeb a chyfreithlondeb wrth siarad â siaradwyr Cymraeg iaith gyntaf lle efallai nad yw eu rhesymau dros gyfnewid codau bob amser yn amlwg. Mae'r mwyafrif o ddysgwyr yn hapus i ddefnyddio'r Saesneg, cyd a'u bod yn teimlo na chaiff hyn ei gondemnio. Fodd bynnag, mae lleiafrif sylweddol o ddysgwyr (e.e. Dysgwyr 294, 300, 303 a 307), yn ymateb yn negyddol i ddefnyddio'r Saesneg yn ystod eu proses ddysgu eu hunain a phroses ddysgu pobl eraill, ac yn ystyried cysylltiad â'r Saesneg fel diraddio ieithyddol mewn rhai achosion.

6.19 Cynigiodd y rhai a oedd o blaid gweld dysgwyr yn cyfnewid codau amrywiaeth o resymau i gyfiawnhau hynny. Yn eu plith yr oedd y sylw bod dysgwyr eisoes yn gwneud hynny beth bynnag (e.e. Tiwtor 52), bod rhai'n barnu ei bod hi'n dechneg dda ar gyfer dysgu iaith (e.e. Dysgwr 308, Cyfarwyddwr Canolfan 1), ac mai gwell mewn llawer achos oedd cynnwys gair Saesneg a dal ati i siarad na thewi neu droi'n gyfan gwbl i'r Saesneg (e.e. Tiwtoriaid 36, 40, 48, 49 a 52; Dysgwyr 276, 286, 289, 309, 312 a 313). Mae rhai tiwtoriaid yn honni mai rhan arferol o hyfedredd yr unigolyn mewn iaith yw dewis pryd y mae cyfnewid codau (Tiwtoriaid 38 a 52) a bod hynny'n rhan o gyflwr cyfoes y Gymraeg beth bynnag (Tiwtor 48). Ymhlith rhesymau eraill cafwyd y farn fod siaradwyr iaith-gyntaf y Gymraeg yn gwneud hynny (e.e. Dysgwyr 301, 314 a 315; Tiwtor 38) a hefyd fod gwneud hynny'n golygu ymddwyn yn debycach i siaradwr brodorol (Dysgwyr 302 a 312; Tiwtor 50). Sylw rhai tiwtoriaid oedd bod clywed dysgwyr yn dechrau ychwanegol '-io' at eiriau Saesneg er mwyn eu defnyddio'n fwy effeithiol yn y Gymraeg yn dangos bod y dysgwyr yn sylweddoli bod modd creu geiriau newydd a hefyd yn awgrymu eu bod yn magu hyder wrth ddefnyddio'r Gymraeg yn hytrach na cheisio siarad Cymraeg perffaith (Tiwtoriaid 53 a 41). Bydd rhai dysgwyr yn dadlau nad oes modd cyfieithu rhai pethau ac felly fod y gair Saesneg yn eithaf priodol (Dysgwyr 313 a 316).

6.20 Ar y llaw arall, dadl y rhai a wrthwynebai ddefnyddio cyfnewid codau, neu hybu'r defnyddio arno, oedd bod gan y Gymraeg ei geirfa ei hun, er enghraifft, ac y dylai dysgwyr ei defnyddio (e.e. Dysgwyr 273, 300, 302, 306 a 317; Tiwtor 43). Defnyddiodd eraill iaith go gryf wrth ddisgrifio cyfnewid codau fel arfer sy'n 'mutilating the language' (Dysgwr 303) ac y dylid osgoi cyfnewid codau os bwriedir i'r Gymraeg ffynnu (Dysgwr 306). Teimlai rhai dysgwyr mai mater o ddiogi, a dim arall, yw cyfnewid codau (Dysgwr 318) a theimlai eraill eto, gan gynnwys tiwtoriaid CiO a dysgwyr, ei fod yn rhywbeth y dylai dysgwyr fod yn gweithio tuag ato ac na ddylent ei ddefnyddio tan ar ôl iddynt feistroli'r Gymraeg yn llwyr (Tiwtor 43; Dysgwr 305). Yng nghyd-destun y dosbarth, yn arbennig, teimlai rhai tiwtoriaid y dylid, yn sicr, osgoi cyfnewid codau er mai dyna arfer y siaradwyr Cymraeg yn y gymuned y tu hwnt i'r dosbarth (Tiwtor 49).

6.21 Mae ymchwil yn TEFL (McCarthy, 2003; Carter & McCarthy, 2004) i agweddau penodol ar amrywiaeth, a alwyd yn 'dagiau ymateb rhyngweithiol', yn dangos y gall nodweddion ieithyddol o'r fath fod yn hollbwysig wrth i ddysgwyr allu mabwysiadu strategaethau sgysiol dilys fel a geir gan siaradwyr brodorol, ac mae hynny'n ddadl gref dros ddweud y dylai cyrsiau iaith eu mabwysiadu. Yn y Gymraeg, geiriau neu ymadroddion Saesneg yw llawer o'r tagiau ymateb rhyngweithiol a ddefnyddir yn gyffredin, neu fe ddônt yn uniongyrchol o'r iaith honno. Yn y cyd-destun hwn, gallai hi fod yn ddefnyddiol adnabod tagiau ymateb rhyngweithiol o'r fath yn Gymraeg a mapio pryd y gellid eu cyflwyno i ddysgwyr yn y dosbarth. Gallai hynny fod yn arbennig o berthnasol i sesiynau Dysgu

Anffurfiol hefyd. Y tu hwnt i hynny, does dim ymchwil sy'n awgrymu y byddai cynnwys cyfnewid helaeth ar godau fel nodwedd strwythurol ar gyrsiau CiO o fantais i ddysgu'r iaith yng nghyd-destun y Gymraeg. Er hynny, mae ymchwil i ddefnyddio'u mamiaith gan ddysgwyr ail-iaith yn dangos y gall fod yn ddefnyddiol er mwyn eu helpu i ddeall, yn enwedig ar y lefelau isaf (e.e. Butzkamm & Caldwell, 2009). Hynny yw, gellid deall cyfnewid codau yn y dosbarth fel techneg dros dro, yn hytrach nag un strwythuredig, i hwyluso deall (deall gramadeg, er enghraifft) a chaffael iaith (caffael geirfa anghyfarwydd, er enghraifft).

6.22 Dangosodd canlyniadau'r ymchwil fod y continwwm ail-iaith yn Gymraeg yn bwnc sydd o ddiddordeb mawr i CiO o ran amrywiaeth ac amrywiad. Mae'r farn ar draws pob un o'r chwe Chanolfan am y ffurfiau a addysgir ar draws CiO ac addysg statudol yn dangos bod consensws helaeth o blaid rhoi sylw i'r gwahaniaeth mewn amrywiaeth iaith rhwng y ddau sector, a mynegwyd safbwyntiau croch ynghylch cyfeiriad yr ailffurfweddu ar draws y ddau sector. Cyfeiria'r mwyafrif llethol o'r ymarferwyr at addysgu CiO yn nhermau cynyddu'r ymwybyddiaeth o amrywiaeth iaith, derbyn cyweiriau anffurfiol yn helaethach yn ogystal â lefelau uwch a mwy effeithiol o gaffael iaith yn hytrach na'r ffurfiau di-lafar ac uwch eu cywair, ac is eu lefelau caffael, a geir yn y sector statudol. Y consensws llethol yw bod angen i'r addysgu ar y Gymraeg yn y sector statudol fabwysiadu mwy o ffurfiau llafar, a hynny'n bennaf er mwyn hybu cyfathrebu ac integreiddio. Wrth dynnu sylw at bwysigrwydd y mater hwn yn awr mewn perthynas â'r Cynllun Sabothol a ariannir gan Lywodraeth Cymru ar hyn o bryd, cyfeiriodd dau gyfarwyddwr at y cyfaddawdau ieithyddol a dderbyniwyd, yn groes i'r graen, ynghylch natur lafar y ffurfiau a addysgir ar hyn o bryd gan ymarferwyr CiO ar gyfer y sector statudol. Mae cyfweiliadau fel petaent yn cadarnhau'r ddolen gyswllt integreiddiol rhwng dosbarthiadau CiO i oedolion, addysg statudol a marchnad lafur y sector cyhoeddus (Baker et al, 2011: 57).

6.23 Nododd Awdur 4 yr her o benderfynu pa amrywiaeth i'w ddefnyddio – o gofio'r pwysau croes i gynnig Cymraeg 'fel y bydd siaradwyr y Gymraeg yn ei siarad hi gartref', y Gymraeg ffurfiol y bydd plant yn ei dysgu yn yr ysgol, a phatrymau cyfredol CiO a fyddai'n ei gwneud hi'n haws i ddysgwyr ymuno â dosbarthiadau prif-ffrwd yn ddiweddarach. Yr oedd penderfyniadau'n dal heb gael eu gwneud ynghylch ynganu geiriau pan recordiwyd CD ar gyfer y cwrs.

6.24 Braidd yn wahanol oedd cydbwysedd yr ymatebion a gafwyd mewn perthynas â safoni'r cywair. Cyfeiriodd y mwyafrif o'r ymarferwyr CiO a'r dysgwyr yn benodol at y gwahaniaethau rhwng CiO a'r Gymraeg a addysgir yn yr ysgolion, ac yr oeddent o blaid cael cyfatebiaeth agosach rhyngddynt (e.e. Dysgwyr 286, 319 a 321; Tiwtoriaid 41 a 49). Y prif resymau a roddwyd oedd bod yr amrywiad yn rhwystr rhag cyfathrebu rhwng rhieni ac ysgolion (Tiwtor 40) yn ogystal â bod yn gymhlethdod ychwanegol pan ddefnyddiai rhieni ffurfiau gwrthgyferbyniol ar y Gymraeg wrth geisio helpu eu plant gyda'u gwaith cartref a'u gwaith ysgol arall (Tiwtoriaid 38, 40 a 42; Dysgwyr 310 a 322). Awgrymodd rhai dysgwyr y gall oedolion a oedd wedi astudio yn yr ysgol gynt beidio â sylweddoli bod cyfatebiaeth rhwng y ffurfiau (Dysgwr 316) ac y gallai dysgwyr fod wedi'u drysu ynghylch pa ffurf yw'r un fwyaf 'cywir' (Tiwtor 49).

6.25 Nododd un cyfarwyddwr (yn y De) fod rhai rhanbarthau'n debyg o deimlo'r gwrthgyferbyniad rhwng ffurfiau CiO ar y Gymraeg a'r ffurfiau a ddefnyddir yn y sector addysg statudol yn ddwysach na'i gilydd, gan ddibynnu ar y duedd i rieni plant Cymraeg eu hiaith fod yn oedolion sydd wrthi'n dysgu Cymraeg (Cyfarwyddwr Canolfan 1). Ond mae ymchwil a wnaed yn y Gogledd yn ddiweddar yn awgrymu y gall problem yr amrywiadau yn

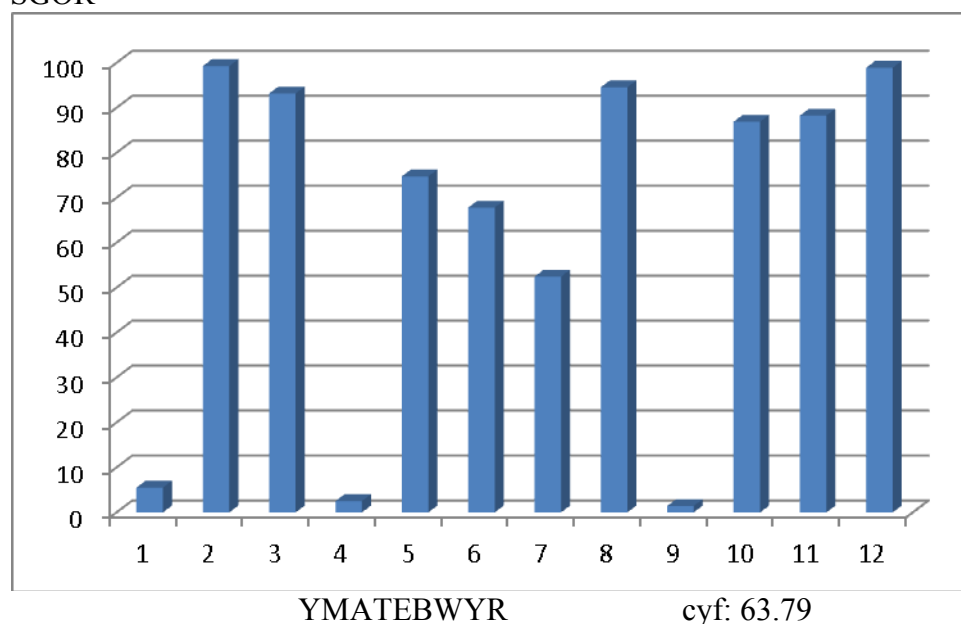
y ffurfiau ar Gymraeg rhwng rhieni sy'n dysgu fel oedolion a'u plant wrth i'r rheiny gaffael yr iaith yn yr ysgol yn hawdd ddigwydd ledled Cymru (Andrews, 2011; Baker et al, 2011; Beaufort Research, 2011).

6.26 Yn ôl y gwaith maes, prin oedd y gwrthwynebiadau i safoni'r cywair. Ni welai un ymarferydd CiO broblem ynglŷn â'r gwahaniaethau hynny (Tiwtor 39). Teimlai sawl tiwtor ei bod hi'n briodol i oedolion ddysgu'r ffurfiau llafar tra byddai'r plant yn defnyddio'r rhai ysgrifenedig (Tiwtoriaid 38, 42, 43 a 50). Amheuai un arall a allai ysgolion ymaddasu digon i gyfeiriad model CiO (Tiwtor 40).

6.27 Gofynnwyd i awduron deunyddiau nodi faint y cytunent â'r gosodiad 'Mae'n hen bryd i'r un fersiwn o'r Gymraeg gael ei dysgu mewn ysgolion a CiO' (Siart 96). Cafwyd ystod eang o ymatebion, gan gynnwys pedwar ymateb a roes iddo sgôr o fwy na 90 a thri o dan 10. Yn fras, yr oedd y sgôr cyfartalog o blaid y datganiad, sef 63.79.

6.28 Gofynnwyd i'r awduron CiO am sylwadau ynghylch pa amrywiaeth y dylid ei addysgu ar y cyd. Cafwyd amrywiaeth barn. Barn rhai oedd y dylai'r ysgolion fabwysiadu fersiwn leol o'r Gymraeg, tebyg i un CiO (Awduron 2, 7 ac 8) a chyfuno honno â'r iaith ysgrifenedig safonol gyfoes (Awdur 10) neu o leiaf arwain ati (Awdur 4). Cyngor un awdur oedd cadw at Gymraeg eithaf safonol y Gogledd neu'r De gan ddefnyddio geirfa benodol y fro o bryd i'w gilydd (Awdur 1).

SGÔR



Siart 96 Ymateb awduron i C Mae'n hen bryd i'r un fersiwn o'r Gymraeg gael ei dysgu mewn ysgolion a CiO felly [graddfa 0-100, o 'Anghytuno'n gyfan gwbl' i 'Cytuno'n gyfan gwbl']

6.29 Soniodd un awdur deunyddiau fod ymdrechion blaenorol i gulhau'r bwlch rhwng Cymraeg ysgolion a CiO wedi wynebu problemau wrth geisio sicrhau cyfaddawd:

Tra'n cytuno y byddai'n braf dysgu'r un Gymraeg yn yr ysgolion ag yn CiO, rwyf wedi bod yn rhan o drafodaethau ac mae hyn wedi codi eto fel rhan o'r Cynllun Sabothol, ac mae'r ddau faes ar ddau begwn ac anodd fydd cyfaddawdu (Awdur 3).

Teimlai'r awdur hwnnw y byddai hi wedi bod yn syniad da i ddeunyddiau CiO gyflwyno ffurfiau'r ysgolion o'r cychwyn cyntaf, er gwybodaeth.

6.30 Mynegodd un awdur yr hyn a gredai oedd nodau CiO o ran amrywiaeth ac amrywiad yn gyffredinol:

Dylai cyrsiau CiO [...] arwain y dysgwr yn y pen draw (hynny yw, erbyn safon Hyfddredd) i allu: (1) amrywio rhwng iaith ffurfiol ac anffurfiol fel y bo'n briodol; (2) adnabod gwahanol gyweiriau iaith a thafodieithoedd lleol; (3) fod yn ymwybodol o'r gwahaniaeth rhwng iaith gywir ac anghywir, â'r berthynas rhwng hynny â iaith safonol, tafodieithol, llafar; a (4) siarad iaith o'r fath sy'n briodol iddo o ystyried ei oedran, y lle mae'n byw ynddo, y bobl o'i gwmpas, ei lefel addysg, y dibenion mae'n dysgu'r Gymraeg ar eu cyfer ac ati. (Awdur 4).

Yn wir, gallai hynny fod yn graidd i ddatganiad cenhadaeth gan CiO o ran y ffurfiau ar y Gymraeg a'r ffyrdd o'u defnyddio. Wedi dweud hynny, mae'r ymchwil hwn yn nodi bod y continwwm Cymraeg ail iaith, gan gynnwys CiO a'r sector addysg statudol, yn codi problemau. Mae'n amlwg hefyd nad oes unrhyw ateb parod wrth law ar hyn o bryd ynghylch union natur y ffenomen honno am nad yw hi wedi'i deall yn dda'n ieithyddol nac o bersbectif polisi a chynllunio iaith.

Argymhellion:

[UN] Bod unrhyw gwrs newydd yn hwyluso'r tri phrif fath rhanbarthol o Gymraeg – Gogledd, De-Orllewin a De-Ddwyrain;

[DAU] Mai mater i Ganolfannau CiO yw cyflwyno'r amrywiaethau lleol ar y Gymraeg;

[TRI] Adnabod y tagiau ymateb rhyngweithiol cyffredin yn y Gymraeg, gan gynnwys y rhai sy'n rhai Saesneg neu'n deillio'n uniongyrchol o'r iaith honno;

[PEDWAR] Datblygu deunyddiau penodol i'r dosbarth ar gyfer cyflwyno tagiau ymateb rhyngweithiol i ddysgwyr ar lefelau uwch, a'u perthnasu â chyfleoedd i Ddysgu'n Anffurfiol;

[PUMP] Hyfforddi tiwtoriaid ynghylch diben tagiau ymateb rhyngweithiol a sut mae eu cyflwyno i ddysgwyr;

[CHWECH] Gwneud ymchwil i'r continwwm ail-iaith yn Gymraeg.

7 Y Defnydd o dechnoleg

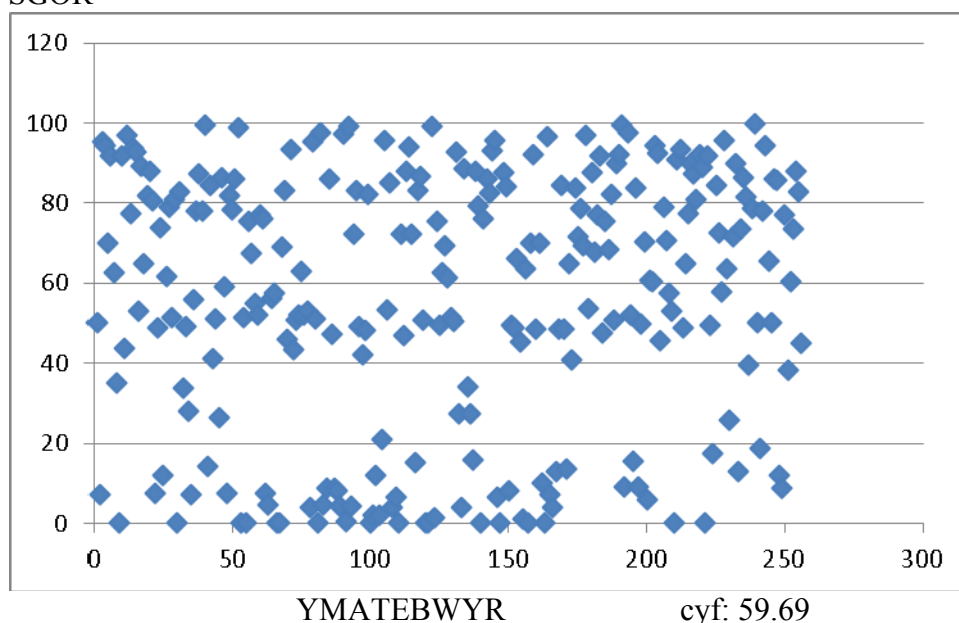
7.1 Mae'r mwyafrif helaeth o ymarferwyr CiO ar draws y chwe Chanolfan yn gytûn fod defnyddio technoleg o fewn CiO o fudd i brofiad y dysgwr, gan ychwanegu rafft o bosibiliadau i'r sector. Ystyrir datblygiad technoleg o fewn CiO fel ymateb i'r newidiadau mewn rhyngweithio cymdeithasol a rhwydweithio rhithwir sy'n hwyluso mwy o gyfuniadau o ddysgu unigol, dysgu fel grŵp neu ddysgu o bell. Mae hyn yn cynnwys darparu amrywiaeth, cyfleoedd dysgu gwahaniaethol, ymagwedd ffres, ehangu cysylltiad dysgwyr ag ystod ehangach o siaradwyr iaith gyntaf ynghyd â chynyddu'r posibiliadau o esmwytho problemau'n ymwneud ag isadeiledd drwy ddefnyddio logisteg rithwir mewn ardaloedd mwy gwledig. Hefyd, soniwyd am ddarparu adnoddau cyson er mwyn i ddysgwyr gael gweithio drwy ddeunydd cwrs a deunydd nad yw'n ymwneud â'r cwrs ar eu cyflymdra eu hunain

mewn ardaloedd lle nad yw'r Gymraeg yn iaith gymunedol gref. Fodd bynnag mae nifer o gyfarwyddwyr ac awduron deunyddiau, er eu bod yn cydnabod manteision datblygu platfformau technoleg, yn credu'n gryf na ddylid lleihau'r berthynas bedagogaid graidd rhwng y tiwtor a'r dysgwr ac mai'r mater dan sylw yw sut y gall y defnydd o dechnoleg weithio i'r sector.

7.2 Ar hyn o bryd mae ystod eang o dechnoleg yn cael ei defnyddio ar draws y Canolfannau, gan gynnwys dysgu cyfunol lle mae ei ryngweithio parhaus yn cael ei wella ar hyn o bryd: rhaglenni podcastio mewnol sy'n atgyfnerthu patrymau, geirfa a dialogau; addasu platfformau dysgu ar-lein y tu allan i'r sector CiO; defnydd o ffeiliau MP3 / 4 a CDau sy'n ategu'r cwrs; defnydd o labordai iaith er mwyn atgyfnerthu patrymau; technolegau caled a meddal yn y dosbarth fel byrddau gwyn rhyngweithiol a Powerpoint. Mewn ymgais i integreiddio defnydd o dechnoleg neu fynd i'r afael ag adegau tawelach yn y cwricwla CiO, mae un Ganolfan yn cyflwyno dysgu o bell er mwyn pontio'r bwlch yn ystod gwyliau'r haf.

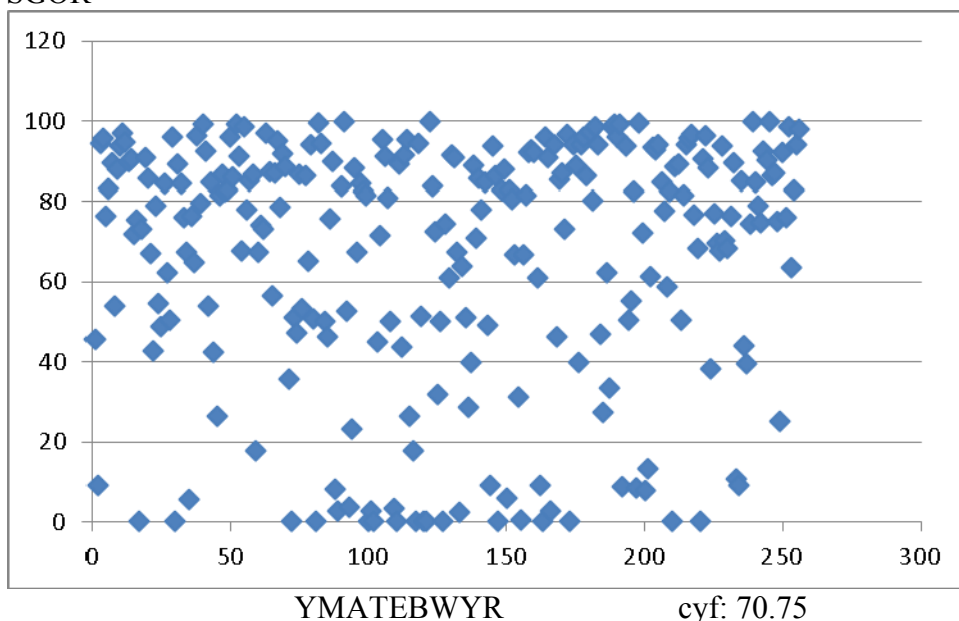
7.3 Ar y cyfan, mae agwedd dysgwyr at ddefnyddio technoleg yn ffafriol (Siartiau 97-100), ond ceir lleiafrif cyson sy'n daer eu gwrthwynebiad i ddefnyddio technoleg. Ym mhob un o'r siartiau lle cynrychiolir y data meintiol ynghylch ymatebion dysgwyr i'r cwestiwn 'Pa fath o gymorth technolegol dysgu yr hoffech chi ei weld neu na hoffech ei weld ym maes CiO?', mae nifer fawr o ddysgwyr yn rhoi'r sgôr isaf posibl iddo. Digwydd hynny'n gyson p'un a yw'n ymwneud â phroffion ar y we (Siart 97), ffeiliau sain i ymarfer geirfa ac ymadroddion (Siart 98), fideos ag is-deitlau dewisol (Siart 99) neu fersiwn ar-lein o'u cwrs cyfredol (Siart 100). Er bod y sgorau cyfartalog cyffredinol yn gadarnhaol, sef 59.69, 70.75, 68.37 a 64.83, mae'r lleiafrif gwrthwynebus hwnnw'n sylweddol am ei fod yn gyson ac yn hynod o awyddus i beidio â gweld rhagor o ddefnyddio ar dechnoleg mewn CiO.

SGÔR



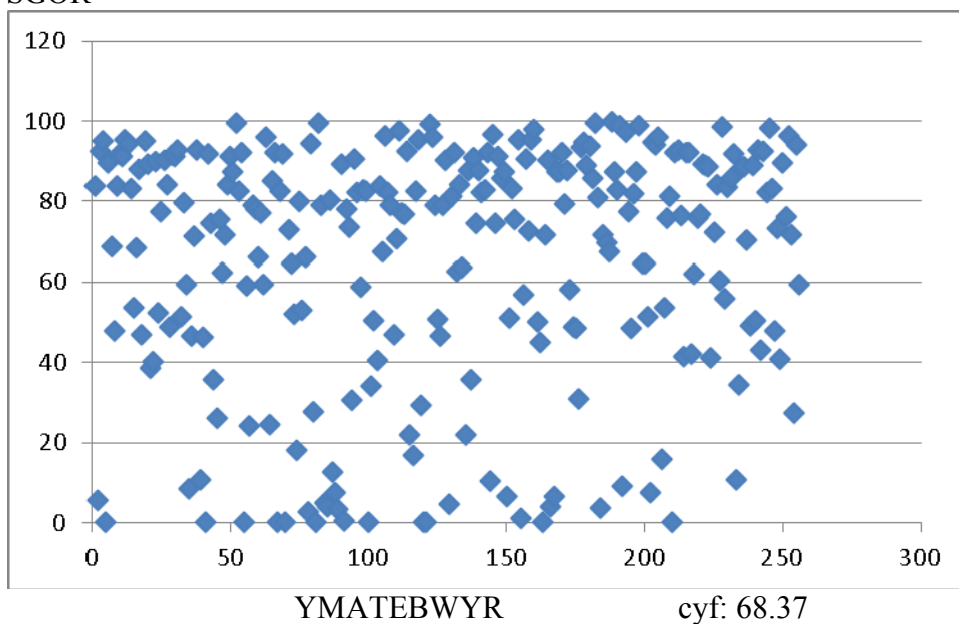
Siart 97 Ymateb dysgwyr i C Pa fath o gymorth technolegol dysgu yr hoffech ei weld neu na hoffech ei weld ym maes CiO? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o 'ddim yn ddymunol o gwbl' i 'yn ddymunol y tu hwnt'], [Profion ar y we / Web-based tests]

SGÔR



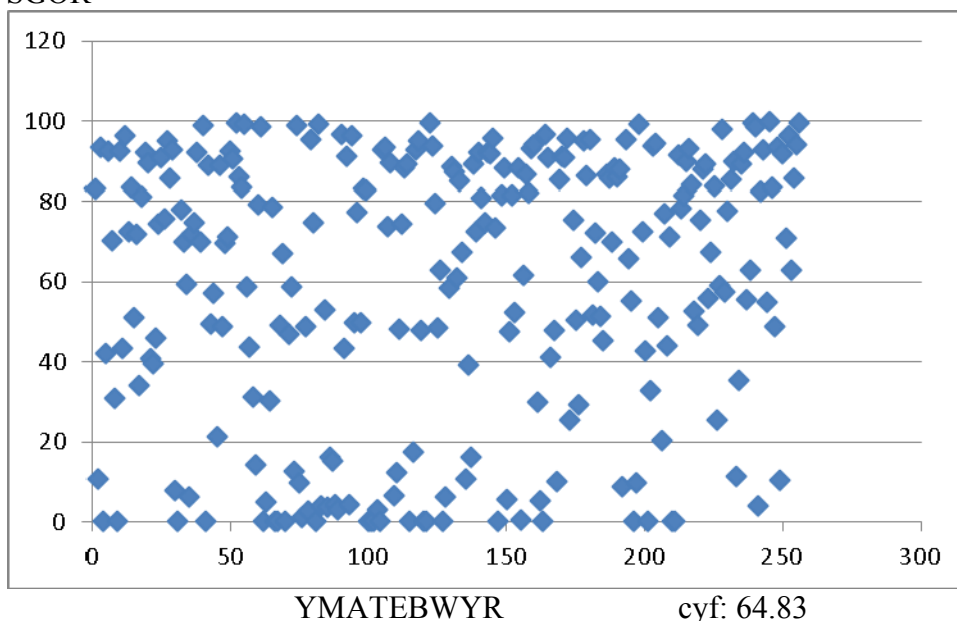
Siart 98 Ymateb dysgwyr i C Pa fath o gymorth technolegol dysgu yr hoffech ei weld neu na hoffech ei weld ym maes CiO? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’], [Ffeiliau sain i ymarfer geirfa ac ymadroddion]

SGÔR



Siart 99 Ymateb dysgwyr i C Pa fath o gymorth technolegol dysgu yr hoffech ei weld neu na hoffech ei weld ym maes CiO? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’], [Fideos gydag isdeitlau dewisol yn Gymraeg/Saesneg ar gyfer lefelau gwahanol]

SGÔR



Siart 100 Ymateb dysgwyr i C Pa fath o gymorth technolegol dysgu yr hoffech ei weld neu na hoffech ei weld ym maes CiO? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’], [Fersiwn ar-lein o bob cwrs dw i wedi cofrestru ar ei gyfer]

7.4 Teflir rhagor o oleuni ar union natur y gwrthwynebiad hwnnw gan y data ansoddol o’r gwaith maes. Mae gwrthwynebiad y dysgwyr i dechnoleg yn gysylltiedig â sawl peth. Yn wir, ofn llawer dysgwr yw y bydd hi’n disodli’r rhyngweithio wyneb-yn-wyneb fel y nododd y dysgwyr isod, er enghraifft, wrth gyflwyno’u sylwadau ar anfanteision posibl technoleg:

Can limit opportunities to practice speaking (Dysgwr 4);

Face-to-face communication is one of the most important parts of language learning and learners shouldn’t think that it can be replaced (Dysgwr 7);

Only that it is not a replacement for talking and listening to a real person who can interact with you (Dysgwr 24);

Only if it reduces the opportunity to practise speaking (Dysgwr 28);

We may lose the face-to-face interaction and lose the social aspect of learning as more people may choose to go it alone (Dysgwr 68);

I think if you used too much technology then you would move away from the best part of the learning process – that is being able to practice the language face-to-face with other learners (Dysgwr 72);

Can take emphasis from speaking to other people, which is the most important skill to learn. Needs a balance between technology to support and a class environment (Dysgwr 78);

Personally I don't enjoy sitting in front of a computer screen for hours on end. You can't interact with a machine like you can with a Tiwtor and classmates (Dysgwr 141);

It is important to be able to interact personally with a Tiwtor – which is not possible with 'a machine'. Personal contact with all its advantages is essential – body language, feedback. Technology is antisocial (Dysgwr 142);

Language is a social activity, technology is anti-social in the main and fosters a decline in language skills. Technology should be used to reinforce face-to-face learning (Dysgwr 144).

7.5 Nododd dysgwyr eraill fod y gost a mynediad yn broblemau iddynt. Er enghraifft:

Availability of equipment within financial constraints (Dysgwr 70);

Depends on learner access to the technology e.g. computer, phone etc. Might put some learners off (Dysgwr 128);

Cost of equipment for individual. (Dysgwr 160);

You need to have the up-to-date equipment to use technology to its fullest (Dysgwr 167);

Not everyone has the same up to date software on computers or phones (Dysgwr 213);

Can be distracting as I'm not very technologically adept – also, I don't have internet access for web-based facilities (Dysgwr 228).

7.6 Honnodd llawer o'r dysgwyr fod eu diffyg cynefindra â thechnolegau newydd, neu eu gallu i'w defnyddio, yn rheswm o bwys dros eu petruster ynghylch cynyddu'r defnyddio ar dechnoleg mewn CiO. Er enghraifft:

I still find technology (esp smart phone / apps) intimidating (Dysgwr 11);

I'm not computer literate. (Dysgwr 14);

As I am not very technology-minded I would require tuition on how to use them. (Dysgwr 31);

Technology should not replace actual speaking. As I am no good at technology I would need a lot of help to use technology. (Dysgwr 35);

Dim computer da fi. (Dysgwr 36);

The disadvantage that I would face is not being very technical, so I would need help with this. (Dysgwr 40);

For older learners – I'm not good at using the web or computers (Dysgwr 43);

Older people not familiar with modern technology. Tiwtor and blackboard are best in my view (Dysgwr 146);

Not everyone is computer / techno literate. Too many younger people are far too ready to use it without alternatives (Dysgwr 147);

Differences in understanding / ability to use technology within the class could put some people off or slow more advanced users down. (Dysgwr 150);

Not helpful for those of us who don't use the newer technologies unless we have instruction (Dysgwr 181).

7.7 Ffaith arwyddocaol yw i nifer fach o'r dysgwyr ddweud bod defnyddio technoleg yn teimlo'n rhy debyg i fod yn y gwaith:

Dwi ddim yn hoffi defnyddio fy nghyfrifiadur pan dw i ddim yn gweithio (Dysgwr 8);

I have to do this for work all the time and am not interested in doing this in my spare time (Dysgwr 192).

7.8 Honiad nifer fach o'r dysgwyr, hefyd, oedd bod gormod o dechnoleg eisoes, ac mae'r amrywiaeth o dechnolegau sydd ar gael yn llethu neu'n drysu rhai ohonynt:

I think that it is possible to get too bogged down in the technology rather than implement what you know. We have access to radio, TV, website, books, Tiwtors / friends and sometimes this can be too much / overwhelming. It's possible that more offerings will distract from the point of using what you know (Dysgwr 118);

I don't have time to engage with multiple technologies (Dysgwr 192).

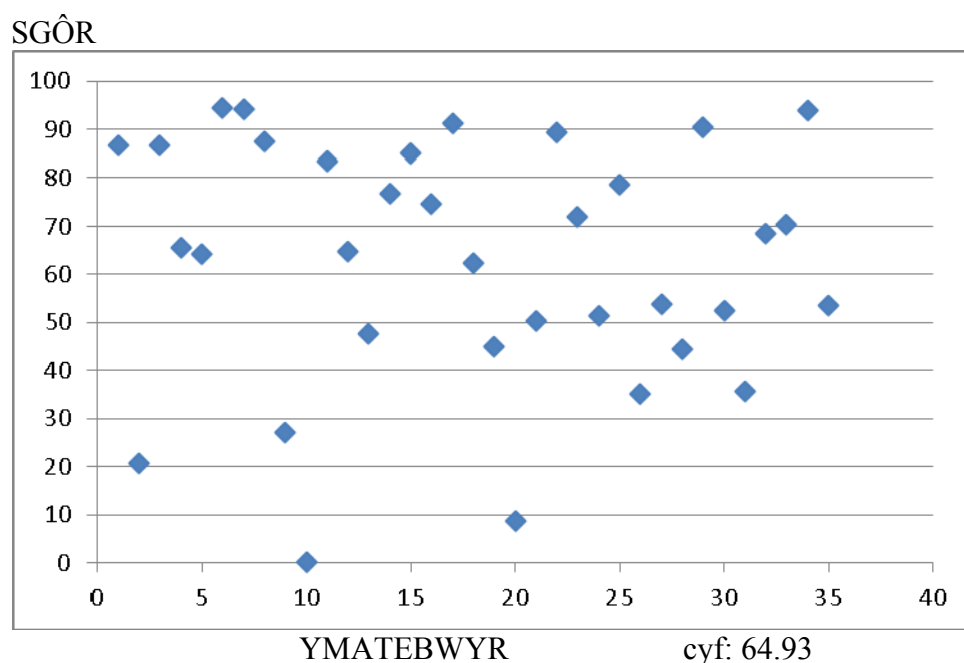
7.9 Mae'n werth nodi hefyd i ymchwil ymhlith dysgwyr yn y Gogledd yn ddiweddar (Andrews, 2011) nodi lefelau cymharol isel o fodlonrwydd â dysgu'n rhyngweithiol drwy'r cyfrifiadur fel gweithgarwch yn y dosbarth (yr isaf o 12 eitem) a hefyd ag adnoddau technolegol y tu hwnt i'r dosbarth (yr isaf o 4 eitem). Er hynny, mae'n debyg bod yr ymchwil hwnnw'n dangos bod o leiaf leiafrif sylweddol o ddysgwyr yn chwilio am adnoddau ar-lein fel ffordd bosibl o ategu eu profiad yn y dosbarth ac o wneud iawn am eu hanallu i ddod o hyd i ragor o amser i'w dreulio yn y dosbarth (Andrews, 2011). Hynny yw, mae adnoddau ar-lein yn cynnig y posibilrwydd i rai dysgwyr o ychwanegu at eu hamser dysgu os cyflwynir yr adnoddau cywir yn effeithiol. Mewn gair, ac o gofio'r gofynion ar eu hamser yn gyffredinol, hoffai dysgwyr i'w cwrs nesaf gynnwys un sesiwn dosbarth yr wythnos (Tabl 7) (Andrews, 2011; Baker et al, 2011). I ategu hynny, gosododd y dysgwyr ddysgu ar-lein yn ail o blith 6 eitem (Tabl 7).

Prif Gwrs	%
Unwaith yr wythnos	73.3
Dwywaith neu deirgwaith yr wythnos	21.7
Yn y gweithle	7.5

Cwrs Atodol	%
Cwrs adolygu byr	29.2
Dysgu arlein	25.7
Sadwrn Siarad	16.9
Cwrs penwythnos (nad yw'n breswyl)	12.1
Cwrs penwythnos preswyl	9.0
Cwrs wythnos preswyl	5.6

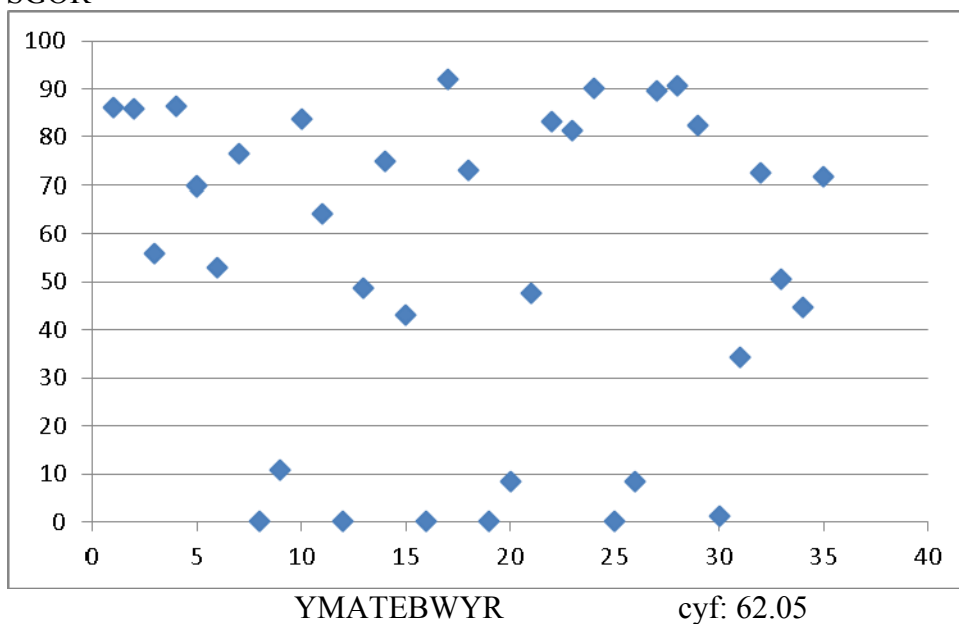
Tabl 7 Y cwrs nesaf fyddai dysgwyr yn hoffi mynychu (addasiad o Andrews, 2011)

7.10 Mewn gwrthgyferbyniad â'r agwedd geidwadol a fynegwyd gan lawer dysgwr, mae tiwtoriaid CiO at ei gilydd yn llawer mwy pleidiol i ddefnyddio mwy ar dechnoleg (Siartiau 101-113). Ni ellir canfod unrhyw wrthwynebiad o bwys er bod amryw o diwtoriaid fel pe na baent o blaid cael apiau i ffonau symudol (Siart 102). Y cymhorthion technolegol a gafodd y gefnogaeth fwyaf oedd: ffeiliau sain i ymarfer geirfa ac ymadroddion (Siart 108), fersiwn arlein o gyrсияu (Siart 112) a gemau cyfrifiadurol (Siart 109). Cawsant sgorau cyfartalog o 83.10, 80.65 a 79.20 yn y drefn honno.



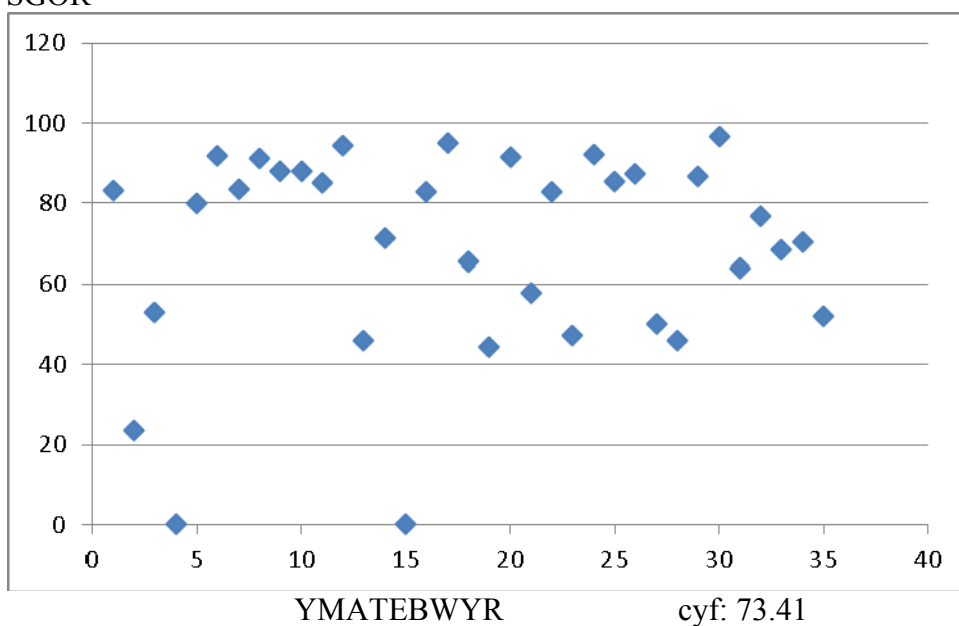
Siart 101 Ymateb tiwtoriaid i C Pa fath o gymorth technolegol dysgu yr hoffech ei weld neu na hoffech ei weld ym maes CiO? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’], [Rhwydweithio cymdeithasol]

SGÔR



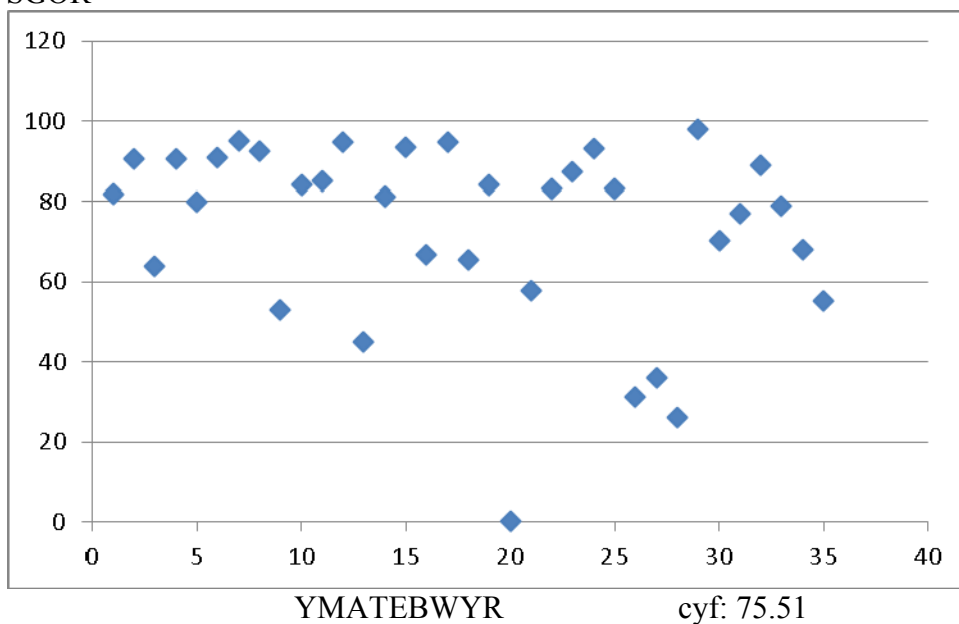
Siart 102 Ymateb tiwtoriaid i C Pa fath o gymorth technolegol dysgu yr hoffech ei weld neu na hoffech ei weld ym maes CiO? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’], [Cymwysiadau ar gyfer ffonau symudol]

SGÔR



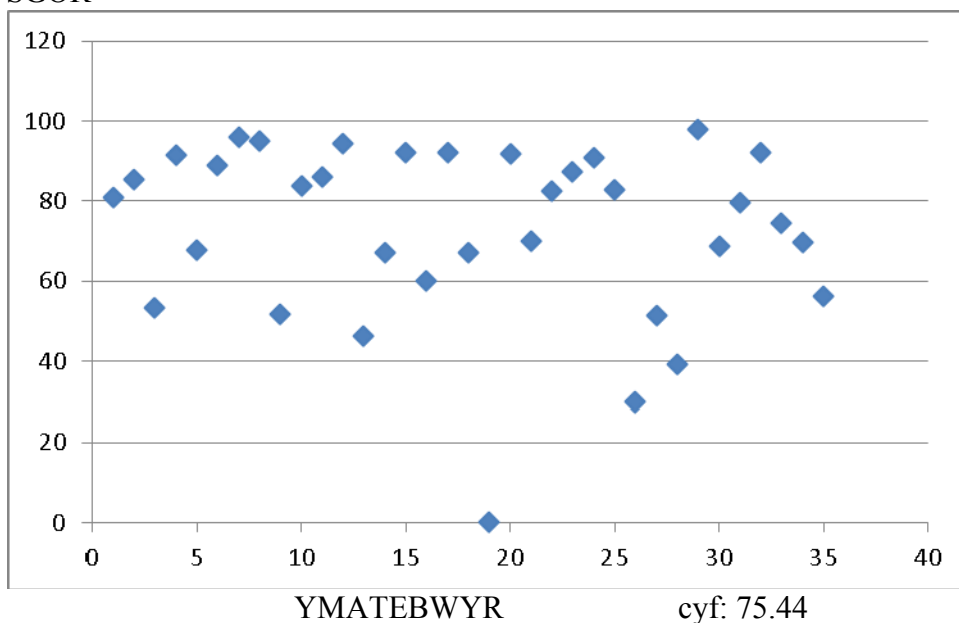
Siart 103 Ymateb tiwtoriaid i C Pa fath o gymorth technolegol dysgu yr hoffech ei weld neu na hoffech ei weld ym maes CiO? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’], [Profion ar y we]

SGÔR



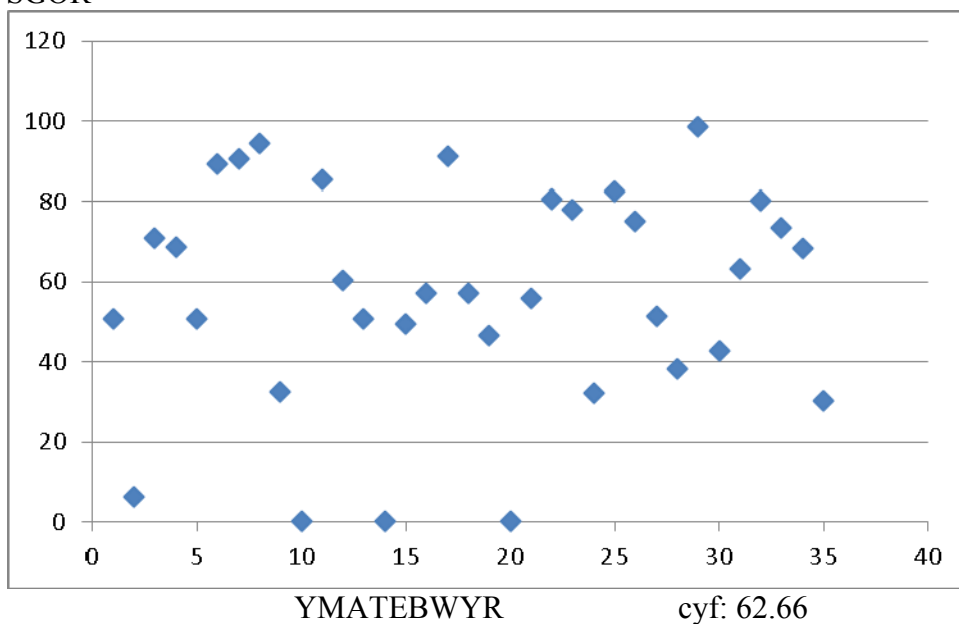
Siart 104 Ymateb tiwtoriaid i C Pa fath o gymorth technolegol dysgu yr hoffech ei weld neu na hoffech ei weld ym maes CiO? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’], [‘Gofynnwch i’r arbenigwr’ ar-lein (i ddysgwyr)]

SGÔR



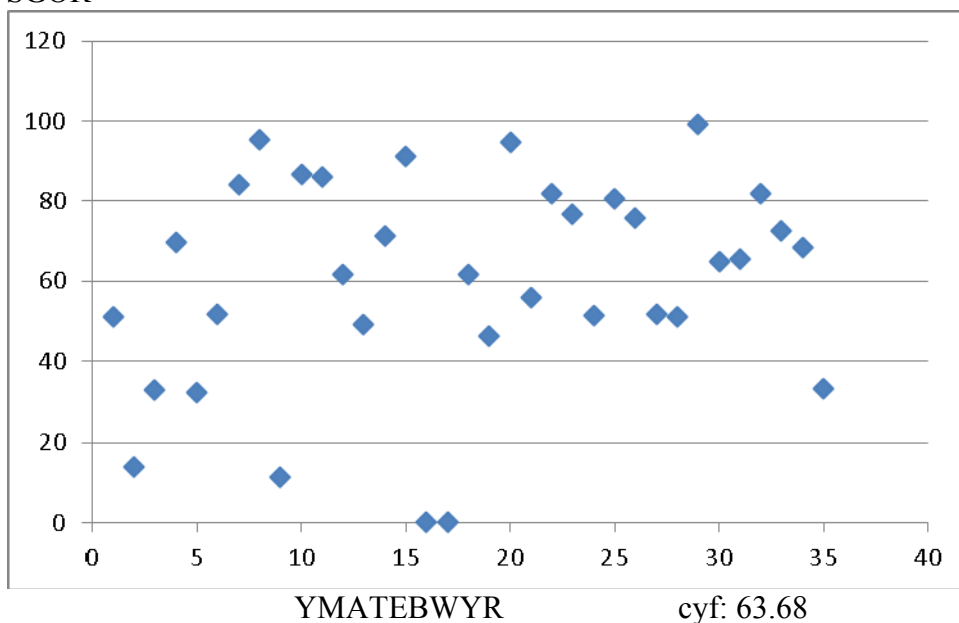
Siart 105 Ymateb tiwtoriaid i C Pa fath o gymorth technolegol dysgu yr hoffech ei weld neu na hoffech ei weld ym maes CiO? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’], [‘Gofynnwch i’r arbenigwr’ ar-lein (i diwtoriaid)]

SGÔR



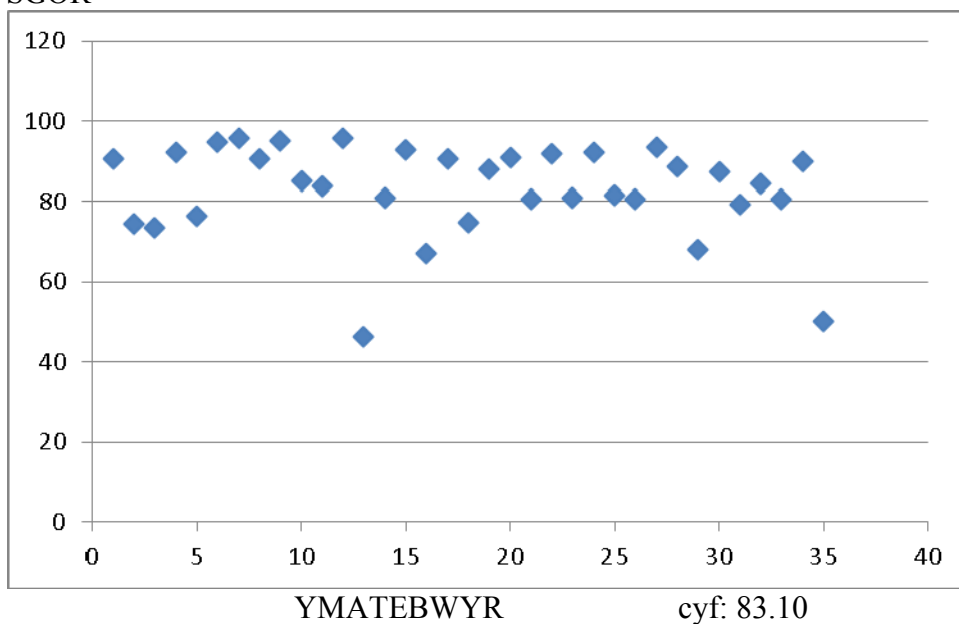
Siart 106 Ymateb tiwtoriaid i C Pa fath o gymorth technolegol dysgu yr hoffech ei weld neu na hoffech ei weld ym maes CiO? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’], [Fforwm i ddysgwyr (bwrdd trafod)]

SGÔR



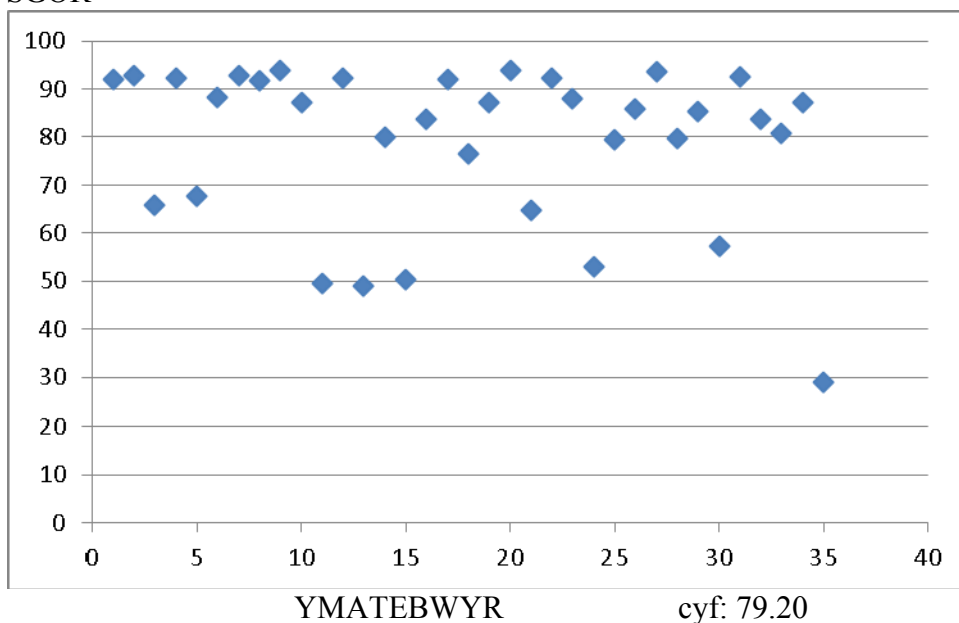
Siart 107 Ymateb tiwtoriaid i C Pa fath o gymorth technolegol dysgu yr hoffech ei weld neu na hoffech ei weld ym maes CiO? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’], [Fforwm i diwtoriad (bwrdd trafod)]

SGÔR



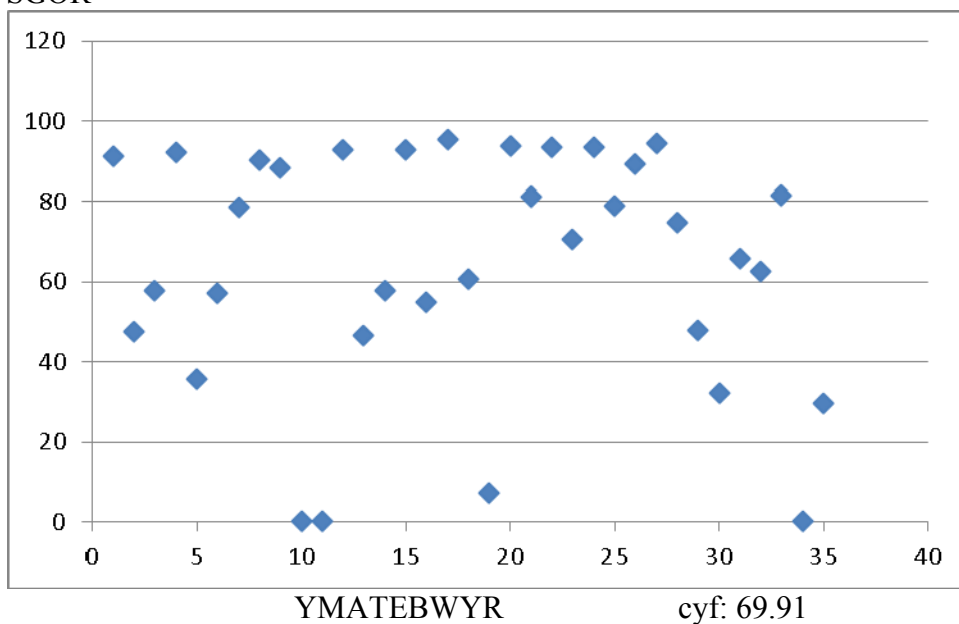
Siart 108 Ymateb tiwtoriaid i C Pa fath o gymorth technolegol dysgu yr hoffech ei weld neu na hoffech ei weld ym maes CiO? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’], [Ffeiliau sain i ymarfer geirfa ac ymadroddion]

SGÔR



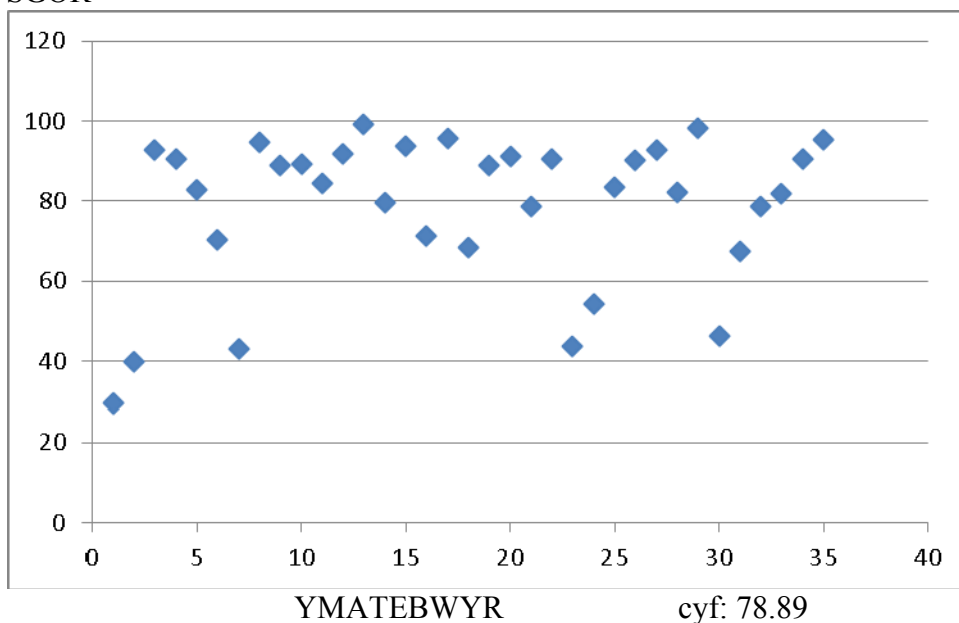
Siart 109 Ymateb tiwtoriaid i C Pa fath o gymorth technolegol dysgu yr hoffech ei weld neu na hoffech ei weld ym maes CiO? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’], [Gemau cyfrifiadurol Cymraeg]

SGÔR



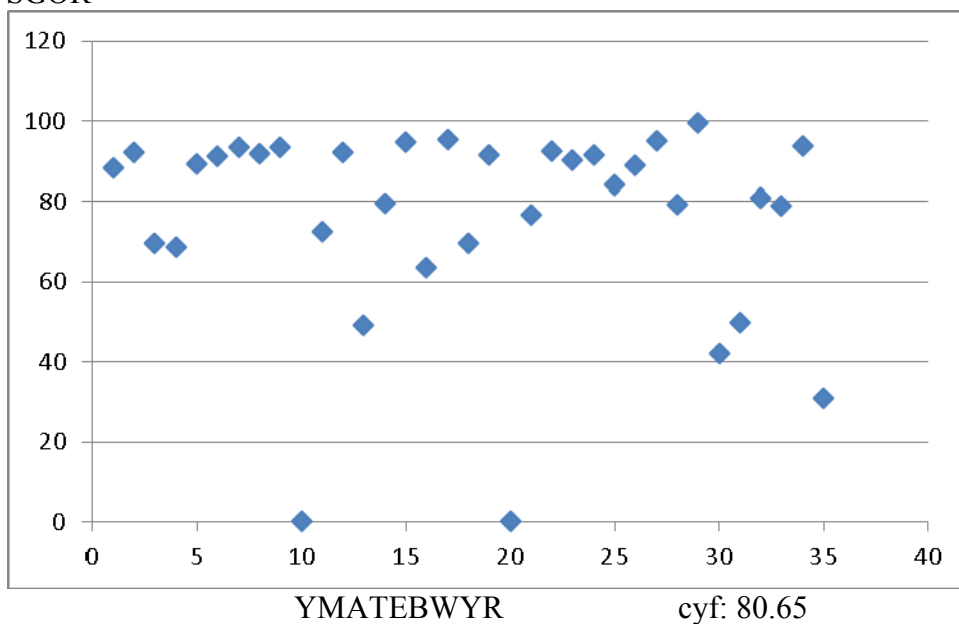
Siart 110 Ymateb tiwtoriaid i C Pa fath o gymorth technolegol dysgu yr hoffech ei weld neu na hoffech ei weld ym maes CiO? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’], [Meddalwedd ac offer i wneud recordiadau digidol]

SGÔR



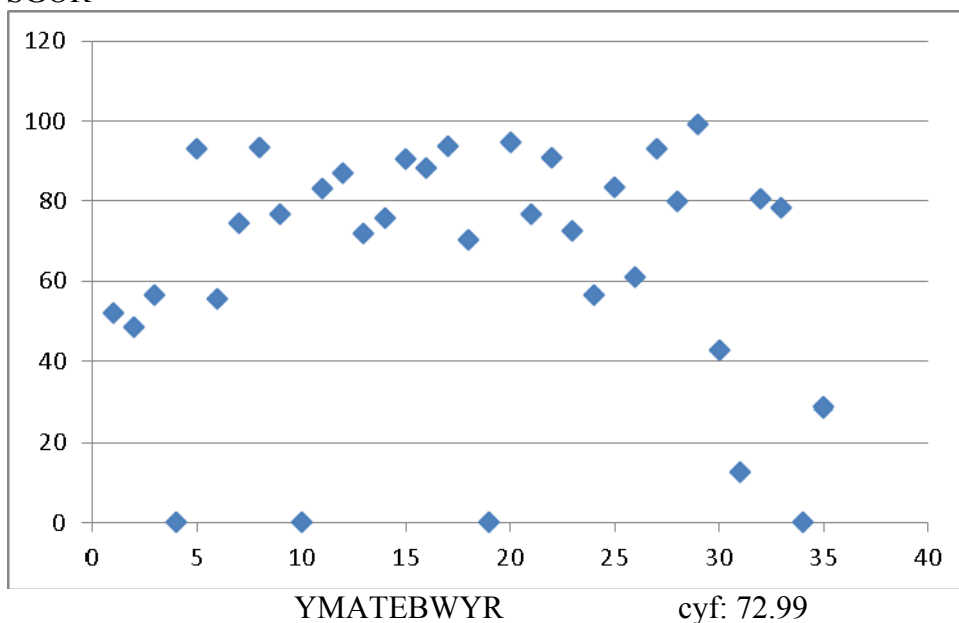
Siart 111 Ymateb tiwtoriaid i C Pa fath o gymorth technolegol dysgu yr hoffech ei weld neu na hoffech ei weld ym maes CiO? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’], [Fideos gydag isdeitlau dewisol yn Gymraeg/Saesneg ar gyfer lefelau gwahanol]

SGÔR



Siart 112 Ymateb tiwtoriaid i C Pa fath o gymorth technolegol dysgu yr hoffech ei weld neu na hoffech ei weld ym maes CiO? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’], [Fersiwn ar-lein o bob cwrs i'r sawl sydd wedi cofrestru ar eu cyfer]

SGÔR



Siart 113 Ymateb tiwtoriaid i C Pa fath o gymorth technolegol dysgu yr hoffech ei weld neu na hoffech ei weld ym maes CiO? [graddfa 0-100, pa mor ddymunol – o ‘ddim yn ddymunol o gwbl’ i ‘yn ddymunol y tu hwnt’], [Mwy o dechnolegau ar gael ar gyfer dysgu ac addysgu yn fy ngweithle]

7.11 Yma, unwaith eto mewn gwrthgyferbyniad â dysgwyr CiO, gwêl tiwtoriaid lawer llai o anafateision ynghylch defnyddio mwy ar dechnoleg yn y sector hwn. Un agwedd negyddol o bwys oedd y posibilrwydd y gallai tiwtoriaid gamddefnyddio'r dechnoleg. Er enghraifft:

Mae TG fel unrhyw adnodd arall. Sut mae'n cael ei ddefnyddio sydd yn bwysig. Mae defnydd aneffeithiol ohono yn medru difetha nifer o elfennau pwysig mewn dosbarth iaith – rhyngweithio llafar, perthynas y tiwtor â'r dysgwyr [...] a bwrlwm y dosbarth (Tiwtor 4);

Adnodd i ehangu oriau cyswllt y dysgwr â'r iaith y tu allan i'r ystafell ddosbarth ydy technoleg yn y bôn. Mae'n bosibl y gall technoleg gynnig mwy o amrywiaeth a gwedd fwy broffesiynol o fewn yr ystafell ddosbarth, ond gall tiwtor da addysgu'n effeithiol heb ddefnyddio technoleg o gwbl. Heb reolaeth gadarn gan y tiwtor, gall technoleg danseilio'r addysgu yn hytrach na'i gefnogi (Tiwtor 5);

Wrth beidio â defnyddio technoleg rydym yn colli cyfle – ond y mae'r fath beth â 'marwolaeth drwy SmartBoard' hefyd (Tiwtor 19);

Dw i'n ymwybodol y gellir gor-ddefnyddio technoleg a chymryd pwyslais oddi wrth y dysgwyr – rhaid dysgu sut i ddefnyddio technoleg i hwyluso/hybu'r dysgu (Tiwtor 30);

Mae perygl bod y technoleg yn dominyddu'r dosbarth, ond dw i'n defnyddio cymaint â phosibl o fewn rheswm (Tiwtor 31).

7.12 Mae rhai tiwtoriaid yn adleisio rhai o'r pryderon y mae dysgwyr yn eu mynegi ynglŷn â'r duedd bosibl i dechnoleg wthio rhyngweithio cymdeithasol o'r neilltu. Er enghraifft:

Mae eisiau cyd-bwysedd rhwng defnyddio technoleg a dulliau eraill. Dydy technoleg ddim i bawb, ond mae'n braf cael y dewis. O ran y dysgwyr, rhaid gofalu nad ydy technoleg yn cymryd lle siarad a chyfathrebu wyneb i wyneb â pherson arall. O ran y tiwtor, mae defnyddio technoleg mewn gwers yn ychwanegu at amrywiaeth a diddordeb o ran dulliau a deunyddiau dysgu (Tiwtor 6).

7.13 Ceir consensws ymhlith tiwtoriaid mai mantais fwyaf technoleg yw y gall hi ychwanegu at y profiad yn y dosbarth heb ei ddisodli'n llwyr na disodli mwy na mwy arni. Er enghraifft:

Defnyddiol iawn i atgyfnerthu gwaith y wers (Tiwtor 8);

Defnyddiol fel modd i adolygu yn y dosbarth ac ymarfer adre' (Tiwtor 9);

Mae'n adnodd defnyddiol ond i'w ddefnyddio ar y cyd gydag adnoddau eraill (Tiwtor 24).

7.14 Yr oedd awduron hyd yn oed yn fwy pleidiol i dechnoleg nag yr oedd y tiwtoriaid. Cyflëir eu brwdfrydedd gan Awdur 4:

Rwy'n meddwl bod hyn yn cyd-fynd â'r egwyddor y dylid cynnig cynifer o wahanol foddau dysgu ag y bo'n bosibl, a hefyd ei fod yn ffordd o ateb gofynion myfyrwyr sy'n methu â mynychu dosbarth yn gyson, mor ddwys, ag y byddent yn ei ddymuno.

Mae hefyd yn cynyddu'r cyswllt rhwng y dysgwyr a'r Gymraeg, rhwng y dysgwyr a'r tiwtor, a rhwng y dysgwyr a'i gilydd. Hon yw'r ffordd ymlaen, yn fy marn i (Awdur 4).

7.15 Cyfeiria sawl awdur (e.e. Awduron 1, 3, 5, 6, 11 ac 12) yn benodol at bwysigrwydd defnyddio technoleg i gynnal cyswllt dysgwyr â'r iaith rhwng y dosbarthiadau. Er enghraifft:

Mae unrhyw adnodd sy'n cynyddu oriau cyswllt y dysgwr â'r iaith y tu allan i'r dosbarth yn werthfawr tu hwnt. Mae'r dechnoleg yn medru cynnig driliau cudd ychwanegol a chyfluoedd i rywun sy'n colli gwers ddal i fyny (Awdur 10).

7.16 Nododd awdur arall y gallai'r dechnoleg fod yn ddefnyddiol yn y rhannau o Gymru lle nad oes mwy na mwy o gyfle i ddefnyddio'r Gymraeg yn y gymuned y tu hwnt i'r dosbarth. Er enghraifft:

Mae Technoleg Gwybodaeth yn ychwanegu at yr amrywiaeth o strategaethau dysgu y gellir eu mabwysiadu yn y dosbarth. Mae hefyd yn rhoi cyfle i ddysgwyr i glywed siaradwyr rhugl yn y fan a'r lle, sy'n bwysig iawn mewn ardaloedd Seisnigeiddiedig lle gall cael hyd i wirfoddolwyr o Gymry Cymraeg i fynd i mewn i'r dosbarth fod yn broblem. Ond efallai rhinwedd fwyaf TG yw ei hyblygrwydd sy'n rhyddhau'r dysgwr i astudio yn ei amser ei hunan ar ei gyflymder ei hunan. Ar ôl dweud hyn, rhaid cofio mai adnawdd *ychwanegol* yw TG; gan mai cyfrwng cymdeithasol yw iaith, ni all TG ddisodli dysgu wyneb yn wyneb yn gyfan gwbl (Awdur 12).

7.17 Er hynny, mae brwdfrydedd ymarferwyr CiO ynghylch technoleg yn gwrthgyferbynnu â'r diffyg ymwybyddiaeth gyffredinol o'r adnoddau technolegol sydd ar gael mewn Canolfannau CiO heblaw eu canolfan hwy eu hunain. Mae angen i ymarferwyr CiO rannu eu hymwybyddiaeth o ymarfer ac adnoddau yn fwy effeithiol. Mae ymchwilyr eraill eisoes wedi gwneud y pwynt hwnnw. O ran technoleg, er enghraifft, mae Old Bell 3 yn dangos mai 42% yn unig o ymarferwyr CiO a oedd yn gyfarwydd â 'Gwrando'n Astud' y BBC a 60% ag 'Y Banc' gan Acen (Old Bell 3, 2011: 83). Is eto oedd lefelau'r defnyddio arnynt. Yn yr un arolwg, honnodd 26% o ymarferwyr CiO eu bod wedi defnyddio 'Gwrando'n Astud' y BBC, a dywedodd 47% eu bod wedi defnyddio adnoddau ar-lein Acen. Tanlinellir y pwynt o gymharu gwefan y BBC <<http://www.bbc.co.uk/cymru/tiwtoriaid/adnoddau/>> yn gyflym â gwefan CiO WfA <<http://cymraegioedolion.org/Tiwtors/teachingresources/onlineresources/?lang=cy>>. Mae'r olaf yn cymharu'n wael o ran ei dyfnder a'i chyflwyniad. Mewn gair, fe allai ac, yn wir, fe ddylai fod yn fwy cynhwysfawr.

7.18 Wrth ystyried potensial dysgu sy'n seiliedig ar dechnoleg, mae'n werth nodi bod ymchwil addysgol yn dangos mai 0.31 yw maint effaith 'hyfforddi gyda chymorth cyfrifiadur' (Hattie, 1999). Hynny yw, mae effaith technoleg ar berfformiad dysgwyr islaw'r cyfartaledd, sef 0.40 (Tabl 8), o'i gymharu ag ystod o ymyriadau posibl eraill. Nid yw hynny'n golygu nad yw'n werth buddsoddi mewn technoleg ond, yn hytrach, y dylid cadw mewn cof fod ymyriadau eraill (fel adborth y tiwtor neu gymhelliant y dysgwr) yn debycach o gael mwy o effaith. Felly, wrth ystyried buddsoddi amser, arian ac ymdrech, gellir yn sicr roi blaenoriaeth i dechnoleg ond nid cymaint ag i rai ymyriadau posibl eraill. Dylid felly anelu unrhyw fuddsoddi mewn technoleg mor fanwl-gywir â phosibl at y technolegau sydd debycaf o ddwyn y ffrwyth mwyaf.

Ffactor neu Ddylanwad	Maint-Effaith
Cadarnhad (adborth)	1.13
Gallu gwybyddol blaenorol y myfyrwyr	1.04
Ansawdd-ddysgu	1.00
Ymagwedd y myfyriwr at ddysgu (cymhelliant)	0.61
Arddull yr athro	0.42
Dysgu â chymorth cyfrifiadur	0.31
Unigoleiddio	0.14

Table 8 Maint-ffaith ar gyfer gwahanol fathau o ymyrraeth [dysgu â chymorth cyfrifiadur] (addasiad o Hattie, 1999: 13)

7.19 Y datblygiad technolegol mwyaf newydd, arloesol a dynamig ym maes dysgu iaith yw 'chwarae gemau o ddifrif' (Barret & Lewis Johnson, 2010). Ymhlith yr enghreifftiau mwyaf nodedig o chwarae gemau-o-ddifrif mae'r gemau dysgu iaith a ddatblygwyd gan luoedd arfog yr Unol Daleithiau yn unswydd ar gyfer eu gweithrediadau yn y Dwyrain Canol (e.e. gweler Lewis Johnson, 2007; Ludwig et al, 2009;

<http://www.spacewar.com/reports/Language_Learning_Via_Video_Gaming_999.html>). Mae gemau-o-ddifrif ar gyfer dysgwyr ieithoedd tramor modern ym myd Addysg Uwch hefyd wedi'u datblygu (e.e. <<http://seriousgames.cs.tcd.ie/>>) a cheir amrywiaeth mawr o gemau eraill hefyd (e.e. <<http://lingualgamers.com/thesis/>>). Does dim gemau-o-ddifrif fel y rheini'n bod yn y Gymraeg ar hyn o bryd ond yn sicr mae'r dechnoleg yn bod i'w datblygu. Er hynny, ac er mor gyffrous yw technolegau o'r fath, mae'r gwaith datblygu pur yn ddud a hyd yn oed o ddefnyddio offer awduro neu addasu'r peiriannau gemau presennol, man cychwyn yn unig fyddai swm o £100,000 (Ritterfeld et al, 2009: 94). Wedi dweud hynny, gallai maes CiO ymchwilio i hyn drwy'r rhwydwaith ymchwil-ac-ymarferwyr mewn dysgu sy'n seiliedig ar 'Gwe 2.0' yn

<<http://www.seriousgamesinstitute.co.uk/research.aspx?section=14&item=174>>. Gallai CiO hefyd ddechrau meithrin perthynas â phartneriaid posibl ym maes technoleg yng Nghymru, fel y Sefydliad Dysgu Digidol ym Mhrifysgol Cymru, Casnewydd. Wrth i chwarae gemau-o-ddifrif i ddysgu iaith esblygu, mae'n fwy na thebyg y bydd y costau'n gostwng.

7.20 Er bod buddsoddi mewn technoleg mewn CiO wedi digwydd eisoes wrth gwrs, fe nododd Old Bell 3 hefyd (Old Bell 3, 2011: 76-85) gyfyngiadau ffisegol peth o'r dechnoleg o ran prosiect 'Gwrandod'n Astud' y BBC, er enghraifft. Yn yr achos hwnnw, comisiynwyd fersiynau CD ohono'n ddiweddarach am fod cyn lleied o gyfleusterau TGCh mewn rhai ystafelloedd dosbarth a rhai lleoliadau CiO (Old Bell 3, 2011: 79). Mae'n amlwg bod lle i fuddsoddi mewn cyfleusterau TGCh sylfaenol mewn safleoedd CiO.

7.21 Nodwyd hefyd yn yr adroddiad hwn nad yw gwefan y sector CiO – gwefan sydd i fod i gysylltu ag adnoddau ar-lein Acen yn <<http://www.tiwtor.co.uk>> – yn gwneud hynny mewn gwirionedd a bod y cyswllt parhaus yn cysylltu, yn hytrach, â gwefan y cylchgrawn CiO, Y Tiwtor <<http://ytiwtor.org/>>. Dyna fel yr oedd hi o hyd adeg gwneud gwaith maes y prosiect hwn. Dylid rhoi blaenoriaeth uchel i fuddsoddi mewn cynnal porth posibl i rannu ymarfer da a sicrhau bod adnoddau'n hygyrch. Yn fwyaf diweddar o'r cwbl, dylai creu 'Moodle'

cenedlaethol ar gyfer y sector CiO drwyddo draw gynnig man canolog ar gyfer rhannu adnoddau ac ymarfer da <<http://www.ytiwtor.org/rhifyn19/newyddion/y-bont.html>>.

7.22 Mae'r buddsoddi mewn technoleg ym maes CiO yn ddiweddar wedi esgor ar amryw o adnoddau y gellir ystyried eu bod yn ymarfer da. Yn eu plith mae:

- Adnoddau iTunes CCM <<http://itunes.glam.ac.uk/>>
- Gwrandod'n Astud
<<http://www.bbc.co.uk/cymru/dysgu/dysgucymraeg/tiwtoriaid/tudalen/>>
- Gwyllo'n Graff
<http://www.cymraegioedolion.org/tutors/teachingresources/centresresources/gwyliongaffdvd/?skip=1&lang=cy>
- Cwrs Cyfunol y CCCBM <<http://dysgwyr.typepad.com/welshlearners/2010/09/new-online-blended-course-to-run-in-september.html>>
- Ap y CCCC <<http://www.cbac.co.uk/index.php?nav=14&news=142>>
- 'Y Banc' gan Acen <<http://www.tiwtor.co.uk/index.php>>

Yn sicr, gellid cynyddu cyneffindra'r tiwtoriaid sy'n addysgu ar yr amrywiol lefelau â'r adnoddau priodol.

7.23 Gellir nodi rhai enghreifftiau o ymarfer da y tu hwnt i CiO. Yn eu plith mae'r 'Heinle Cengage Learning Online Speaking Lab', technoleg sy'n cydnabod llafar y dysgwyr, yn canfod y gwallau ynddo ac yn rhoi adborth i sicrhau gwelliant. Mae cyflwyniad iddo ar gael yn <http://elt.heinle.com/namerica/en_us/technology/OnlineSpeakingLabs1.htm>. Mae Gwasg Prifysgol Caergrawnt wedi cynhyrchu amryw o apiau sy'n ceisio hwyluso dysgu gramadeg. I gael cipolwg ar yr apiau hynny, mae modd cyrchu arddangosiad o ap Gwasg Prifysgol Caergrawnt – English Grammar in Use Activities – yn hwylus ar iPhone yn <http://www.cambridge.org/other_files/wasp_video_player/inUse/EGUMobileActivities.html>. Hefyd, mae ap yr un wasg, yr English Grammar Use Tests, ar gael yn <http://www.cambridge.org/other_files/wasp_video_player/inUse/EGUMobileTests.html>. I weld adolygiadau o'r apiau hynny gan ymarferwyr Saesneg fel Iaith Dramor, ewch i <<http://www.englishblog.com/2010/03/essential-apps-for-english-learners-grammar.html>>. Mae Coleg Prifysgol Llundain hefyd wedi datblygu arf gramadeg, sef yr Interactive Grammar of English [yr iGE] <<http://www.ucl.ac.uk/english-usage/apps/ige/>>. Cewch adolygiad ohono yma <<http://linguistlist.org/issues/22/22-3432.html>>. Mae fersiwn 'Lite' o'r iGE ar gael yn rhwydd yma <<http://itunes.apple.com/gb/app/ige-lite-interactive-grammar/id457553150?mt=8&ign-mpt=uo%3D4>> ac mae'r fersiwn cyflawn ohono ar gael yma <<http://itunes.apple.com/gb/app/ige-interactive-grammar-english/id457550661?mt=8&ign-mpt=uo%3D4>>. Enghraifft bellach o ymarfer da y tu hwnt i CiO, ac un y mae'n werth tynnu sylw ato, yw'r setiau o gyrsiau cyflawn ar-lein a ddatblygwyd gan Middlebury Interactive Languages. Mae cyflwyniad iddynt ar gael yn <<http://www.middleburyinteractive.com/index.php>>.

7.24 Bydd y dechnoleg ar ei mwyaf effeithiol pan fydd tiwtoriaid a dysgwyr wedi'u hyfforddi i'w defnyddio i gwblhau tasgau pendant a phan fydd y tiwtoriaid a'r dysgwyr wedi ymrwymo i'w defnyddio (Vanderplank, 2010: 31). Fel y dywed Vanderplank yn gwbl gywir, 'allwn ni ddim cymryd yn ganiataol y bydd dysgwyr yn ei defnyddio'n effeithiol ac mae ar yr athrawon angen arweiniad wedi'i seilio ar egwyddorion cadarn' (Vanderplank, 2010: 32).

Argymhellion:

[UN] Sicrhau rhannu ymarfer da yn fwy effeithiol, gan gynnwys gwneud hynny drwy Moodle CiO <<http://www.ytiwtor.org/rhifyn19/newyddion/y-bont.html>>, ynghyd â chynyddu'r defnyddio sydd ar y technolegau sydd ar gael ar hyn o bryd;

[DAU] Comisiynu ap gramadeg ar gyfer CiO tebyg i ddau ap Gwasg Prifysgol Caergrawnt, sef *English Grammar in Use Tests* ac *English Grammar in Use Activities*, neu apiau iGE Coleg y Brifysgol, Llundain;

O gofio bod i dechnoleg y potensial i fod yn ddefnyddiol dros ben ar gyfer 'ymarfer dro ar ôl tro o'i gyfuno â rhyngweithio' (Vanderplank, 2010: 32), dylid hoelio sylw ar ddefnyddio a datblygu rhagor ar dechnolegau yn y maes hwn. Gallent gynnwys ynganu a ffurfiau eraill ar ddrilio, a chaffael geirfa;

[TRI] Nodi gweithgareddau penodol sy'n seiliedig ar dechnoleg ac y gall dysgwyr eu defnyddio rhwng y dosbarthiadau mewn perthynas ag unedau penodol mewn unrhyw gwrs ar unrhyw lefel er mwyn cynnal cysylltiad dysgwyr â'r Gymraeg rhwng eu dosbarthiadau;

[PEDWAR] Rhoi i'r dysgwyr hyfforddiant sydd wedi'i addasu'n briodol;

[PUMP] Rhoi cylch cadw o amgylch arian penodol yng nghyllidebau Canolfannau CiO ar gyfer gwneud gwaith cynnal-a-chadw arferol, a buddsoddi yn yr isadeiledd TGCh sy'n perthyn yn benodol i'r ganolfan er mwyn sicrhau bod y dechnoleg briodol ar gael mewn ystafelloedd dosbarth a lleoliadau addysgu CiO.

8 Dysgu anffurfiol

8.1 Mewn CiO, mae'r sector wedi diffinio dysgu anffurfiol fel hyn:

Learning activity that enables Welsh learners to extend and practice their use of Welsh in order to gain confidence, improve fluency in the language, and integrate learners with fluent speakers. Usually, the learning activity will occur outside of a formal course, and it will not be accredited. It is usually a group or one-to-one activity, but one can learn informally in an independent manner, e.g. through reading or listening to the radio (Gweithgor Dysgu Anffurfiol, 2009: 3).

Gan ddilyn canllawiau Ewropeaidd yn y maes hwn, mae'r canllawiau a gyhoeddwyd gan Estyn yn ddiweddar (2010) yn cyfeirio at dri math o ddysgu, sef dysgu ffurfiol, dysgu nad yw'n ffurfiol a dysgu anffurfiol.²⁴ Gellir diffinio 'dysgu nad yw'n ffurfiol' fel cyfleoedd dysgu sydd wedi'u trefnu gan ddarparwyr y tu hwnt i'r cwricwlwm dosbarth ac yn cynnwys gweithgareddau cymdeithasol, clybiau darllen ac ati. Mae 'dysgu anffurfiol' yn cyfeirio at gyfleoedd y mae'r dysgwyr yn manteisio arnynt o'u pen a'u pastwn eu hunain ac yn rhai sy'n annibynnol ar y darparwyr. Efallai yr hoffai CiO, fel sector, roi ystyriaeth fanylach i rai o'r amrywiol weithgareddau y cymerir yn gyffredinol ar hyn o bryd eu bod yn agweddau ar ddysgu anffurfiol, a'u diffinio'n 'ddysgu nad yw'n ffurfiol'.

8.2 Mae hwn yn faes y ceir cryn dipyn o lenyddiaeth ysgolheigaidd a phroffesiynol ynddo. Yn y cyd-destun hwn, deallir bod dysgu anffurfiol yn ddysgu sy'n deillio o weithgareddau bywyd bob-dydd (Smith, 2011 - <http://www.infed.org/i-intro.htm>). Cysyniad tebyg iawn yw dysgu 'situated', a ddiffinnir fel dysgu sy'n digwydd yn yr un lle ag y caiff ei gymhwyso (Lave, 1988; Lave & Wenger, 1991). Bathodd Lave a Wenger y term 'situated learning' ar ôl iddynt ymchwilio i broses oedolion o gaffael cymwyseddau yng nghyd-destun 'cymuned o

²⁴ <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/5059.aspx>

ymarfer' (e.e. Wenger, 1999) lle bydd y dysgwr yn dysgu drwy gymdeithasoli, dynwared, rhyngweithio cymdeithasol a datrys problemau.

8.3 Gwnaed cryn dipyn o ymchwil o ddifrif i ddysgu anffurfiol mewn CiO, ac mae'r cyfan ohono'n cadarnhau bod natur dameidiog cymunedau lleol Cymraeg eu hiaith yn golygu nad oes, o fewn cyrraedd hwylus i ddysgwyr, safleoedd sosioieithyddol naturiol y gallai dysgu 'situated' ddigwydd ynddynt mewn perthynas â'r Gymraeg. Ymateb CiO i'r diffyg cyd-destun hwnnw i ddysgu 'situated' fu llunio *pastiche* o gyd-destun o'r fath drwy gynnal cyfres o raglenni dysgu anffurfiol yn lleol. Dau nod gwneud hynny oedd helpu dysgwyr i wella'u Cymraeg a hwyluso'u hintegreiddio i rwydweithiau cymdeithasol Cymraeg eu hiaith yr un pryd. Ceir tystiolaeth o'r ymagwedd honno yng nghyd-destun ieithoedd lleiafrifol eraill, megis prosiectau sydd ag isadeiledd sylweddol a chydlyniant daearyddol helaeth (e.e. Voluntariat per la llengua in Catalonia <http://www10.gencat.net/pres_volull/AppJava/>) ac fel gweithgareddau ar y lefel micro (e.e. GoGaeilge yng Ngweriniaeth Iwerddon <<http://beo.ie/SmallAd.aspx?ID=59>>). Mewn rhai cyd-destunau, bydd y dysgu hwnnw'n digwydd ar ffurf rhaglenni meistr-prentis (Grenoble & Whaley, 2006; Hinton, 2001).

8.4 Mae pob un o'r chwe chyfarwyddwr a'r mwyafrif helaeth o ymarferwyr CiO yn adrodd cynnydd yn lefelau'r ddarpariaeth DA ers creu'r strwythur Canolfannau presennol yn 2006 ac yn credu ei fod yn hanfodol integreiddio DA yn llawnach i mewn i'r sector CiO er mwyn sicrhau profiad dysgu mwy holistaidd. Fodd bynnag, adroddir anawsterau gyda chyllido, staffio a chynnwys DA ynghyd ag anawsterau gyda'i gydlynw o fewn dysgu CiO generig.

	CCG	CCCBM	CCM	CCD-OC	CCCC	CCGC
Cynllun Pontio		X	X		X	
Cynllun Mentora Ffair		X			X	
Gymdeithasau Clybiau Darllen				X		
Sadyrnau Siarad / Preswyl		X	X		X	
Canolfan Cymraeg Rhaglen / Porth			X	X		
Canolog Other	X	X	X	X	X	X

Tabl 9 Darpariaeth ddysgu anffurfiol fesul Canolfan CiO

8.5 Mae'r rhan fwyaf o ddarpariaeth DA yn digwydd yn y dosbarth neu yn y gymuned ar lefel unigolyn ac ar lefel grŵp (Tabl 9). Er enghraifft, mae'r Cynllun Mentora, yn cynyddu'r cyfleoedd sydd gan ddysgwyr i amrywio eu cysylltiad â siaradwyr iaith gyntaf neu siaradwyr

rhugl yn y dosbarth. Fodd bynnag, nid yw'r cynllun hwn yn cael ei gynnal ym mhob Canolfan ar hyn o bryd. Ceir Cynllun Pontio, lle mae dysgwyr a siaradwyr rhugl yn dod ynghyd ar sail un-i-un yn rheolaidd er mwyn sgwrsio'n anffurfiol, mewn dwy Ganolfan. Mae'r Cynllun Pontio yn debyg i'r cynllun *Gwirfoddolwyr dros yr Iaith* a hyrwyddir gan Lywodraeth Catalonia sydd wedi dod â mwy na 30,000 o ddysgwyr a siaradwyr iaith gyntaf ynghyd unwaith yr wythnos am o leiaf 10 wythnos er mwyn siarad Catalaneg mewn lleoliad rhwydd a chyfeillgar. Roedd y Cynllun *Gwirfoddolwyr dros yr Iaith* yn destun adroddiad CiO yn 2007. (Canolfan Cymraeg i Oedolion y De-Orllewin, 2007).

8.6 Mae mentrau DA eraill yn digwydd mewn un Ganolfan yn unig, sy'n amlygu natur ranbarthol y cynllunio. Enghraifft o'r fath yw partneriaeth a leolir yn y dosbarth rhwng un Ganolfan CiO ac ysgol gynradd ac ysgol uwchradd cyfrwng Cymraeg gyda disgyblion yn ychwanegu at gysylltiad dysgwyr ag iaith. Mynegwyd barn gan sawl un y gallasid harneisio synergedd rhwng y sector statudol a'r sector CiO, yn enwedig at ddibenion DA, gyda thiworiaid yn gweld mentrau o'r fath fel modd o gynyddu'r "gronfa" a chreu cydlynu cymunedol sylweddol. Mae Canolfan arall yn canolbwyntio ar fynd â dysgwyr profiadol allan i'r gymuned ac mae hyn yn seiliedig ar ddod â dysgwyr a sefydliadau a chymdeithasau Cymraeg ynghyd yn rheolaidd.

8.7 Mae rhyng-gysylltiad ar y gweill ond eto'n anghyflawn rhwng DA a deunyddiau cwrs ar lefel *Mynediad* a lefel *Sylfaen*. Mae Cyfarwyddwyr Canolfan 1, 4, 5 a 6, a nifer o ymarferwyr CiO hŷn, naill yn sôn am gysylltiadau rhwng deunydd cwrs diweddar a DA neu'n crybwyll y byddai'n ddymunol plethu elfennau o DA i mewn i ddeunyddiau cwrs. Un awgrym oedd y gallai hynny gynnwys plethu nodweddion ieithyddol penodol, megis tagiau ymateb rhyngweithiol (McCarthy, 2003) i ddeunydd cwricwlaidd a gweithgareddau dysgu anffurfiol CiO.

8.8 Er gwaethaf y cynnydd mewn gweithgarwch ar draws pob un o'r Canolfannau, ceir anawsterau naill ai wrth integreiddio DA mewn modd mwy cydlynol o fewn CiO neu wrth gyfateb â'r sector mewn modd mwy effeithlon. Gellir crynhoi'r rhain fel anawsterau yn ymwneud â chanolbwyntio ar ddysgwyr, anawsterau ariannol a sefydliadol yn ogystal ag anawsterau sosioieithyddol. Er enghraifft, nid yw Cyfarwyddwr Canolfan 2 yn sicrhau canolfannau CiO yw'r lleoliad delfrydol i ddatblygu dysgu anffurfiol ynddo.

8.9 Yn ymatebion holiaduron dysgwyr diweddar, mae Cyfarwyddwr Canolfan 4 yn adrodd lefelau anfodlonrwydd o 50%, gyda lefelau anfodlonrwydd yn uwch mewn ardaloedd mwy Cymraeg. Cefnogir hyn i raddau gan gyfarwyddwr arall sy'n dyfynnu data o ymatebion holiaduron dysgwyr sy'n dangos sgôr isel ar gyfer gweithgareddau'r tu allan i'r dosbarth. Yn yr ystyr hwn, roedd cyfarwyddwyr, ymarferwyr hŷn, ac ystod eang o diwtoriaid o'r farn fod angen ystyried a ddylid symud y pwyslais i weithgareddau penodol yn hytrach na dod â myfyrwyr at ei gilydd fel dysgwyr yn unig. Mae hyn yn esbonio pam y mae un Ganolfan wedi mabwysiadu rôl fel cwndid er mwyn integreiddio dysgwyr o safon uwch i mewn i gymdeithasau cyfrwng Cymraeg sy'n cynnal gweithgareddau penodol, mewn ymgais i osgoi sefyllfa lle caiff cyfleoedd dysgu eu gorlwytho â methiant a siom i'r dysgwyr.

8.10 Mae pwysu a mesur o'r fath yn amhrisiadwy ac yn tanlinellu'r ffaith fod y Canolfannau CiO yn darparu dewislen amrywiol iawn o weithgareddau dysgu anffurfiol, a bod rhai ohonynt fel petaent yn effeithiol iawn a bod niferoedd sylweddol o ddysgwyr a siaradwyr Cymraeg iaith-gyntaf yn cymryd rhan yn yr holl ystod o weithgareddau. Mae data CiO, er enghraifft, yn dangos i fwy na 22,000 o ddysgwyr Cymraeg, ynghyd â mwy na 1,500 o

siaradwyr Cymraeg iaith-gyntaf , gymryd rhan mewn dros 1,500 o weithgareddau dysgu anffurfiol yn ystod 2009-10 (Gweithgor Cenedlaethol Dysgu Anffurfiol, 2010: 1-2) ond nad oes dim mesur cadarn a chyson o effeithlonrwydd y gweithgareddau. Gan fod cronfeydd o gyfleusterau yn bod i fonitro a gwerthuso canlyniadau gweithgareddau dysgu anffurfiol, fe ellid eu cymhwyso at CiO.

8.11 Mae rhai o ganlyniadau'r gwaith maes yn dangos bod dysgwyr yn gwerthfawrogi cyfleoedd dysgu anffurfiol yn fawr iawn. Er enghraifft:

I have enjoyed the canolradd course [...] also the extra things to do and courses outside of class (Dysgwr 42);

A mix of social activities which are offered already is very useful (Dysgwr 45);
I enjoy Sadwrn Siarad and other activities arranged by Prifysgol Morgannwg a Menter Bro Ogwr (Dysgwr 49);

Extraneous activities like CYO, Sadwrn Siarad are important for revision, practice and reinforcement (Dysgwr 142);

Wide variety of activities / reinforcement [...] Good to have opportunities to speak to Welsh speakers (Dysgwr 143).

Ar ben hynny, mynegodd llawer o ddysgwyr yr hoffent weld rhagor o gyfleoedd o'r fath. Nododd Dysgwr 50, er enghraifft, fod angen 'more opportunities for conversation with good / native speakers,' ac meddai Dysgwr 172 'I would like to have more ways to enhance my learning after class.'

8.12 Dywedodd llawer o ddysgwyr yr hoffent gyfarfod â dysgwyr eraill. Er enghraifft, honnodd Dysgwr 72 mai 'the best part of the learning process [...] is being able to practice the language face to face with other learners.' Tebyg oedd sylw Dysgwr 192 wrth ddweud mai 'Part of the learning experience is the social aspect of meeting with local people who are also learning so it becomes a social event.' Fe all yn hawdd fod awydd ymysg dysgwyr i ryngweithio mwy â'i gilydd y tu allan i'r ystafell ddosbarth am y byddent, yn ôl Dysgwr 117, yn falch pe câi dysgwyr ragor o anogaeth 'to meet to talk Welsh in between classes.' Yn wir, mae rhai dysgwyr fel petaent wedi mentro i'r cyfeiriad hwnnw'n barod. Nododd Dysgwr 231 'As a group we also meet informally over the long summer holiday which is also a great help.' Er ei bod yn sicr bod brwdfrydedd a gweithgarwch o'r fath yn fuddiol, ceir hefyd y posibilrwydd naturiol o ganiatáu datblygu rhwydweithiau cymdeithasol nad ydynt ond yn cynnwys dysgwyr Cymraeg. Risg amlwg y datblygiad hwnnw yw gwahanu'r rhwydweithiau o siaradwyr Cymraeg iaith-gyntaf ac ail-iaith yn gyfan gwbl.

8.13 I rai dysgwyr, mae heriau dysgu anffurfiol yn rhai llawer iawn mwy ymarferol. Bydd rhai dysgwyr yn wynebu anawsterau ymarferol go iawn. Er enghraifft:

It's hard to attend the extra courses on offer because of the difference in venues and the distances I have to travel with no available public transport and no vehicle of my own (Dysgwr 65);

I would also like some time to practice the language in informal sessions in the evenings e.g. coffi a chlonc – at present most of these are in the day which isn't great if you work full-time (Dysgwr 72);

It is very difficult to gain experience talking Welsh outside of the class as I have a young daughter. No childcare is offered with extra courses which are always in holidays or weekends (Dysgwr 141).

Er y bydd Canolfannau CiO, efallai, yn gallu helpu dysgwyr i fynd i'r afael â rhai o'r heriau hynny, mae'n amlwg y bydd heriau eraill y tu hwnt i'w gallu i helpu.

8.14 Er ei bod hi'n amlwg bod dysgwyr ar y cyfan yn teimlo awydd i ddysgu'n anffurfiol, byddent ar eu hennill pe ceid ymagwedd fwy strategol at ddysgu'n anffurfiol – hynny yw, mwynhau'r gweithgareddau ond iddynt hefyd fod â chyrchnodau ieithyddol penodol a realistig mewn golwg. Mae trafod a phennu cyrchnodau o'r fath yn galw am i'r dysgwyr fod â lefel benodol o fetawybyddiaeth. P'un a gaiff y cyrchnodau hynny eu cyrraedd sy'n fater a ddylai fod yn destun trafod rhwng dysgwyr ac ymarferwyr perthnasol CiO. Yng nghydestun Cymru fe ellid, o bosibl, ddefnyddio Cronfa Gyfleusterau NIACE / RARPA <<http://www.niacedc.org.uk/cy/rarpa-toolkit>> i asesu canlyniadau sosioieithyddol gweithgareddau dysgu anffurfiol. Gellid defnyddio Cynlluniau Datblygu Unigol y dysgwyr at y dibenion hynny. Mae hyn hefyd yn galw ar i Ganolfannau CiO ymagweddu mewn ffordd fwy celfydd ei strwythur at gynllunio a gweithredu gweithgareddau dysgu anffurfiol er mwyn eu cyplysu'n dynnach â nodweddion penodol ar y cwricwlwm CiO ym mhob uned ac ar bob lefel.

Canolfan CiO	2010-11 Grant [Bwrdd yr Iaith Gymraeg]
CCG	£10,000
CCCBM	£13,185
CCM	£20,340
CCD-OC	£16,000
CCCC	£15,000
CCGC	£15,500

Tabl 10 Grant dysgu anffurfiol fesul Canolfan CiO

8.15 Mae cyfyngiadau ariannol a sefydliadol hefyd yn amharu ar integreiddio DA yn llawnach i'r cwricwlwm CiO. Yn Nhabl 10 fe welir y lefelau eithaf cymedrol o gyllid a ddyrennir i ddysgu anffurfiol. Yn ôl dau gyfarwyddwr, nid yw'r adnoddau cyllidol na dynol ar gyfer datblygu rhaglen DA o fewn profiad dysgu integredig yn adlewyrchu polisi presennol Llywodraeth Cymru, sy'n peri gosod DA ar gyrion dysgu craidd. Ceir strwythurau DA amlwg ar draws y Canolfannau. Mae swyddog DA arbennig mewn dwy Ganolfan, tra rhennir cyfrifoldeb yn fewnol neu mewn partneriaeth ar draws Canolfannau yn y pedair arall. Mae un Ganolfan wedi gwneud cyswllt DA amlwg yn ei chynllun gweithredu blynyddol, sy'n gofyn i'w darparwyr neilltuo 2% o gyllid lleol i weithgareddau DA. Mae Gruffudd a Morris (2011: 5.9) ac Old Bell 3 (2010: 30) hefyd yn tynnu sylw at y cyfyngiadau ariannol yn y maes hwn. Nododd Llywodraeth Cymru fod dysgu anffurfiol yn faes y byddai angen lefelau uwch o gyllid arno os bwriedid iddo fod mor effeithiol ag y gallai fod (Llywodraeth Cynulliad Cymru, 2009).

8.16 Pryder mawr ar draws pob un o'r chwe Chanolfan yn ddieithriad yw rhyngweithio ac integreiddio dysgwyr yn llawnach i gymunedau a rhwydweithiau Cymraeg, ynghyd â sicrhau mwy o gyd-ddealltwriaeth ymhlith dysgwyr a siaradwyr iaith gyntaf o'r ystod eang o ffactorau cymdeithasol sy'n effeithio ar ddefnydd y Gymraeg. Roedd Cyfarwyddwr Canolfan 1 o'r farn fod ymchwil i'w wneud o hyd i'r rhesymau pam y mae dysgwyr yn methu ag integreiddio i mewn i gymunedau Cymraeg. Nododd tri chyfarwyddwr arall fod mawr angen cynnal prosiectau gyda siaradwyr iaith gyntaf sy'n ymyrryd ond eto sy'n sensitif er mwyn eu helpu i ddeall yr ystod o anawsterau ieithyddol, diwylliannol a chymdeithasol sy'n wynebu dysgwyr. Mae dau gyfarwyddwr yn cyfeirio at yr anawsterau nid arwyddocaol hyn fel rhesymau pam y mae cynlluniau fel y Cynllun Pontio yn ei chael yn anodd magu gwreiddiau mewn cymdeithas sifig cyfrwng Cymraeg. Er hynny, mewn cynlluniau DA tebyg yn Ewrop gydag ieithoedd na chânt eu siarad ar draws y wladwriaeth, ymddengys y ceir mwy o siaradwyr iaith gyntaf a dysgwyr yn cymryd rhan ac yn llwyddo (Canolfan Cymraeg i Oedolion De-orllewin Cymru, 2007). I'r gwrthwyneb, mae ymarferwyr CiO hyn yn dweud bod angen helpu dysgwyr i ddod yn ymwybodol o'r ambarél o resymau pam y gallai siaradwyr iaith gyntaf fod yn amharod i ymgysylltu'n llawnach â dysgwyr y Gymraeg. Mewn data a gasglwyd oddi wrth ddysgwyr, ymhlith y materion o bwys oedd ymwybyddiaeth fod angen i siaradwyr iaith gyntaf fod yn amyneddgar dros gyfnod sylweddol o amser, anawsterau wrth ddysgu ffurfiau Cymraeg llafar a pherswadio siaradwyr Cymraeg i siarad yr iaith gyda nhw.

8.17 Yn achos y Canolfannau CiO yn y rhannau o Gymru lle mae'r Gymraeg yn gymharol wan, bydd astudiaeth ddiweddar Gruffudd a Morris (2011) o ganolfannau Cymraeg a'r rhwydweithiau cymdeithasol o oedolion o ddysgwyr y Gymraeg yn cynnig awgrymiadau awdurdodol. Haedda'u casgliad, sef y dylai potensial cymhwyso at gyd-destun Cymru fodel y Fasgeg o ganolfannau iaith Euskaltegiak. fel y'i disgrifir yma http://www.habe.euskadi.net/s23-4728/es/contenidos/informacion/euskaltegiak/es_9719/euskaltegiak.html – gael ei ystyried o ddifrif calon (Gruffudd & Morris, 2011: 62). Mae'n amlwg bod angen ymagwedd fwy strwythuredig a gwybodus at ddysgu anffurfiol.

Argymhellion:

[UN] Darparu lefel uwch o gyllid yn benodol ar gyfer dysgu anffurfiol, a hynny drwy'r Canolfannau CiO a'r Mentrau Iaith;

[DAU] Bod gan bob Canolfan CiO swyddog penodol sy'n gyfrifol am ddysgu anffurfiol, a dim arall;

[TRI] Bod yr Adran Addysg a Sgiliau yn hybu cynllunio a chydweithio agosach yn y maes hwn rhwng Canolfannau CiO a'r Mentrau Iaith yn eu bröydd - mae gan asiantau cynllunio iaith, a'u gweithgareddau, rôl bwysig iawn i'w chwarae yn y cyd-destun hwn. Ni ellir ystyried, ac yn sicr iawn ni ddylid ystyried, mai'r Canolfannau CiO yw'r cyrff sydd â'r prif gyfrifoldeb na'r cyfrifoldeb arweiniol dros ddarparu ac ysgogi cyfleoedd i ddefnyddio'r Gymraeg y tu hwnt i'r ystafell ddosbarth;

[PEDWAR] Cyplysu gweithgareddau dysgu anffurfiol penodol yn agosach â nodweddion a lefelau penodol yn y cwricwlwm CiO;

[PUMP] Bod Cynlluniau Dysgu Unigol dysgwyr yn cynnwys cyfeiriad penodol at weithgareddau, cyrchnodau a nodau dysgu anffurfiol;

[CHWECH] Bod arweinydd CiO ym maes dysgu anffurfiol yn datblygu mecanwaith i adnabod a rhannu ymarfer da mewn dysgu anffurfiol yn CiO (er enghraifft, mae rhai

Canolfannau CiO yn eithriadol o dda am godi arian o ffynonellau eraill i gefnogi dysgu anffurfiol);

[SAITH] Bod Canolfannau CiO yn rhoi sylw manylach i asesu canlyniadau sosioieithyddol gweithgareddau dysgu anffurfiol penodol yn gadarn, gan gynnwys ystyried defnyddio Cronfa Gyfleusterau NIACE / RARPA <<http://www.niacedc.org.uk/cy/rarpa-toolkit>>, a thrwy hynny annog dysgwyr i fyfyrio ynglŷn â'u dysgu eu hunain ar ôl elwa o'r adborth sydd wedi'i deilwra yn ôl eu hanghenion a'u nodau ieithyddol;

[WYTH] Bod ymarferwyr CiO yn gwahaniaethu rhwng gweithgareddau dysgu ffurfiol, rhai sydd heb fod yn ffurfiol a rhai anffurfiol wrth ymagweddu at gynllunio a gweithredu deunydd newydd i'w cyrsiau ac wrth gyflwyno cyfleoedd dysgu y nodir yn ddiwahân ar hyn o bryd eu bod yn 'ddysgu anffurfiol'.

9 Gwahaniaethau rhwng dysgwyr

9.1 Nododd yr adolygiad o'r llenyddiaeth ryngwladol ar gaffael iaith bedwar newidyn yn y gwahaniaethau rhwng dysgwyr, sef y gallu i ddysgu iaith dramor; arddulliau dysgu (neu arddulliau gwybyddol); strategaethau dysgwyr; a chymhelliant. Mae canlyniadau'r gwaith maes yn dangos nad yw ymarferwyr CiO yn rhoi'r un pwys ar bob un o'r newidynnau hynny.

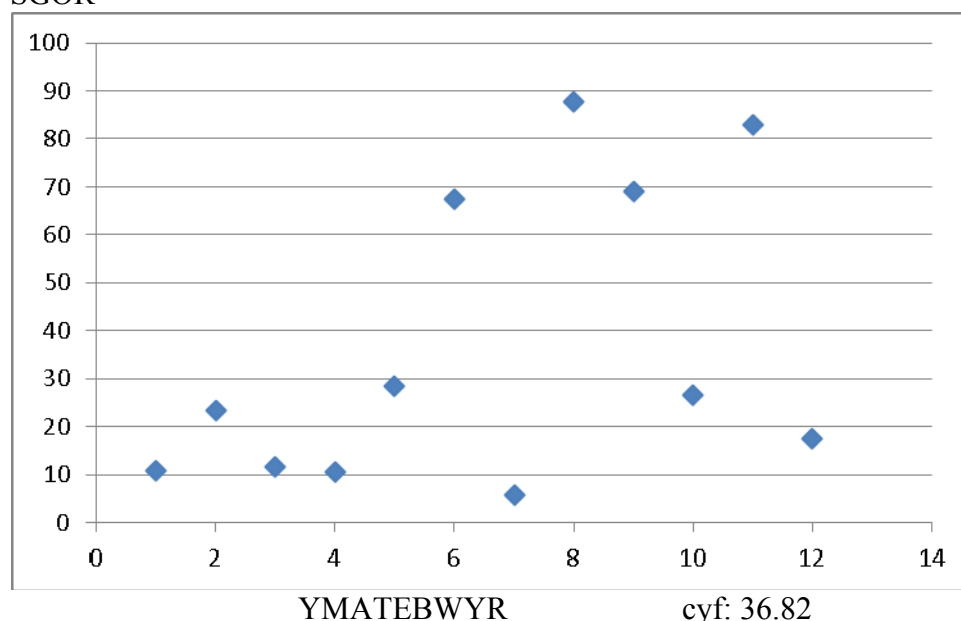
9.2 Ar draws y chwe Chanolfan, y farn greiddiol yw bod y tiwtoriaid ac awduron deunyddiau yn fwyfwy ymwybodol o'r angen i'r sector ymateb yn gadarnhaol i wahaniaethau rhwng dysgwyr. Cytunodd y mwyafrif o'r awduron (10 o'r 12 yn yr arolwg drwy holiadur), er enghraifft, yn bendant â'r honiad mai: 'Her i awduron deunyddiau, tiwtoriaid a'r dysgwyr eu hunain yw'r ffaith y bydd dysgwyr sydd ag arddulliau, galluoedd a chymhelliannau gwahanol i'w canfod mewn un dosbarth'. I lawer yn y sector hwn, mae'r gydnabyddiaeth honno'n gyson â'r dehongliadau parhaus o ymagwedd ôl-ddulliau at ddeunyddiau.

9.3 Mae'r broses o gasglu llawer o ddata yn dangos bod ymarferwyr CiO yn cytuno y dylai'r deunyddiau addysgu ddarparu ar gyfer gwahaniaethau rhwng dysgwyr i'r graddau eu bod yn ffactor yn y broses o gaffael iaith. Dywed Awdur 10, er enghraifft: 'I awdur, yr her fwy ydy penderfynu ym mha drefn i gyflwyno deunydd, faint o ddeunydd i'w gynnwys ym mhob uned a faint o ymarferion gwahanol i'w cynnwys ar y deunydd dan sylw. Penderfyniadau mympwyol ydy'r rhain i raddau helaeth, ond mae rhywun yn seilio'r penderfyniadau ar brofiad o weithio gyda dysgwyr sydd ag arddulliau a galluoedd gwahanol'. Noda amryw o'r awduron y darperir yn benodol ar gyfer hynny drwy raddoli yn ôl gallu. Mewn ymateb i'r cwestiwn 'Sut dylai adnoddau addysgu a dysgu da fynd i'r afael â'r her sy'n dod yn sgil gwahaniaethau rhwng dysgwyr?' yn yr holiaduron i awduron, er enghraifft, fe awgryma Awdur 10: 'Mae angen graddoli'r gwaith o fewn pob uned (h.y. yn ôl lefelau gallu)'. Yn yr un modd, awgryma Awdur 7 fod angen i: '[...] ymarferion wedi'u graddoli – (f)ynd yn fwy anodd wrth fynd ymlaen' a honna Awdur 5: 'Mae'n bosibl defnyddio deunyddiau mewn ffyrdd gwahanol i'r lefelau gwahanol'. Cytuna Awdur 4 yn fras: 'Rhaid cynnwys gweithgareddau sy'n addas at wahanol ddysgwyr o ran lefel eu hanhawster'.

9.4 Er hynny, mae'r awduron yn rhoi gwahanol raddau o bwys ar y pedwar newidyn yn y gwahaniaethau rhwng dysgwyr. Yr oedd yr awduron yn ymateb i'r cwestiwn 'Yn eich profiad chi, pa wahaniaethau rhwng dysgwyr yw'r rhai mwyaf heriol?' ar raddfa o 0 i 100 lle golygai 0 'Ddim yn heriol o gwbl' a lle golygai 100 'Yn heriol y tu hwnt'. Mae eu hymatebion yn dangos na chredent fod gwahaniaethau rhwng arddulliau dysgu (Siart 114) yn gymaint rhwystr i gynnydd dysgwyr ag yw cymhelliant (Siart 117) ac, i raddau llai, ag yw gallu naturiol (Siart 115) a deallusrwydd cyffredinol (Siart 116). Lleisiodd Awdur 11 farn gref am

y tueddiadau yn y gyfundrefn addysg gan ddweud y caiff y mwyafrif o ddysgwyr eu helpu i ddatblygu'n ddysgwyr gweledol am fod hynny'n ddull sy'n ei gynnig ei hun yn haws i arfer rheolaeth dros y dosbarth. Mae hynny'n creu cwlwm dwbl i ddysgwyr cinaesthetig am na chânt hwy driniaeth wahaniaethol ac, yn aml, am y cânt eu hystyried yn ddysgwyr problematig wedi hynny os nad ydynt yn ymaddasu i ymagweddau mwy gweledol. Mae ymagwedd Awdur 11, felly, wedi'i chynllunio i helpu dysgwyr i ddatblygu'n rhai mwy clywedol yn ogystal â rhai cinaesthetig, a bydd cysylltu llafar a gweithredu drwy weithgareddau meimio yn esgor ar ysgogiadau dysgu ychwanegol. Dylai'r ychydig o bwys a roir gan yr holl awduron CiO ar arddulliau dysgu gael ei osod yng nghyd-destun natur broblematig y sylfaen empirig ynghylch ymchwil i arddulliau dysgu, fel y nodwyd yn Adran Un yr adroddiad hwn. Mae'n debyg mai her sylweddol, i bob golwg, fydd argyhoeddi awduron y dylai arddulliau dysgu gael eu hadlewyrchu o ddifrif yn neunyddiau'r cyrsiau ac yn yr ymarfer yn yr ystafell ddosbarth.

SGÔR



Siart 114 Ymateb awduron i C 'Yn eich profiad chi, pa wahaniaethau rhwng dysgwyr yw'r rhai mwyaf heriol?', [graddfa 0-100, faint mor heriol – o 'ddim yn heriol o gwbl' i 'yn heriol y tu hwnt'] A Hoff arddull dysgu

9.5 Mae Cymhwyster Cenedlaethol CiO yn cynnwys adran ar arddulliau dysgu, arddulliau gwybyddol a damcaniaeth amldeallusrwydd. Gallai honno fod yn gyflwyniad defnyddiol i'r maes cymhleth a dadleuol hwn. Ond nid yw'r ymagwedd a amlygir yn y deunydd yn ddigon beirniadol. Er enghraifft, caiff gwaith Gardner (e.e. 1983 a 1999) ar ddeallusrwydd ei feirniadu'n hallt ym maes seicoleg (e.e. Klein, 1997; Visser et al, 2006) ac felly gellir amau sylfaen wyddonol y modelau VAK (neu VARC / VACT) o arddulliau dysgu. Mae deunydd y cwrs yn tynnu sylw at y ffaith 'nad yw pawb yn cytuno' ag arddulliau dysgu. Er bod hynny'n sicr o fod yn wir, nid yw'n mynd yn ddigon pell. Os bwriedir i arddulliau dysgu fod yn nodwedd ar Gymhwyster Cenedlaethol CiO, rhaid cyfeirio sylw'r myfyrwyr at yr astudiaeth fwyaf cynhwysfawr a diffiniol o arddulliau dysgu, gan gynnwys arddulliau gwybyddol, gan Coffield et al (2004 a a b), astudiaeth a noddwyd gan yr Adran Addysg a Sgiliau. Fel y nodwyd yn Adran Un yr adroddiad hwn, dangosodd gwaith Coffield fod modelau o arddulliau dysgu yn codi lluo o broblemau. Byddai'n werth ymchwilio i'r nosiwn o arddulliau

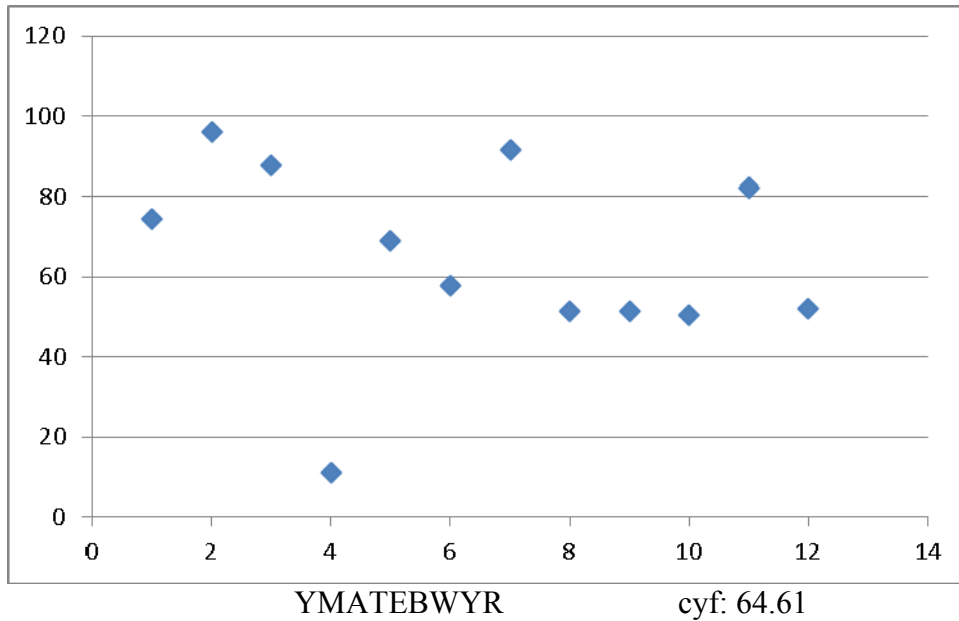
dysgu yng nghyd-destun CiO, fel y gwnaed yn achos prosiect CCD-OC yn 2010, ‘Prosiect Dysgu Dysgu’n Well – rhoi arweiniad ar strategaethau dysgu i ddysgwyr y Gymraeg’. Ceir gwybodaeth fanwl am y prosiect hwnnw ar-lein yn y wefan <<http://cymru.gov.uk/topics/educationandskills/learningproviders/raisingqualityandstandards/qualityimprovement/qif2010/?lang=cy>>. Er hynny, dylai ymarferwyr CiO fod yn llawer mwy beirniadol o’r modelau y maent yn eu mabwysiadu, ac yn fwy gwybodus am y llenyddiaeth ysgolheigaidd berthnasol. Yn yr achos hwn, y model (math Myers-Briggs – Rhydychen, 1990) oedd yr un a archwiliwyd yn fanwl gan Coffield et al a’i gael yn wyddonol annigonol ac yn brin o adeiladwaith ac o ddilysrwydd rhagfynegol (Coffield, 2004a: 31 a 57).

9.6 Er na roddai’r awduron CiO fwy na mwy o bwys ar y gallu naturiol i ddysgu iaith (Siart 115) ac ar ddeallusrwydd cyffredinol (Siart 116), dangosodd ymchwil (Hattie, 1999; Hattie & Timperley, 2007) a wnaed ar lefel addysg uwch a phellach a’r lefel uwchradd, gan roi sylw i fwy na 180,000 o astudiaethau, dros 50 miliwn o fyfyrwyr a thros 200,000 o ‘faint-effeithiau’ posibl, ac a astudiodd y ffactorau a all ddylanwadu ar y ffordd y bydd myfyrwyr yn dysgu, mai gallu gwybyddol blaenorol y myfyrwyr yw’r ffactor ail bwysicaf (Tabl 11) a’i fod yn dod o flaen cymhellant. Deellir bod graddiad maint-ffaith o 1.00 yn cael effaith sy’n cyfateb i naid o ddwy radd yn TGAU, a deellir bod maint-ffaith o fwy na 0.4 yn uwch na’r cyfartaledd ym maes ymchwil addysgol. Nid oes gan ymarferwyr CiO, wrth gwrs, ddim rheolaeth dros y ffactor hwnnw, nac unrhyw ffordd o ddylanwadu arno, er y gallent addasu deunyddiau addysgu i gyd-fynd yn well â lefelau o allu.

Ffactor neu Ddylanwad	Maint-Effaith
<i>Cadarnhad (adborth)</i>	1.13
Gallu gwybyddol blaenorol y myfyrwyr	1.04
Ansawdd-ddysgu	1.00
Ymagwedd y myfyriwr at ddysgu (cymhellant)	0.61
Arddull yr athro	0.42
Unigoleiddio	0.14

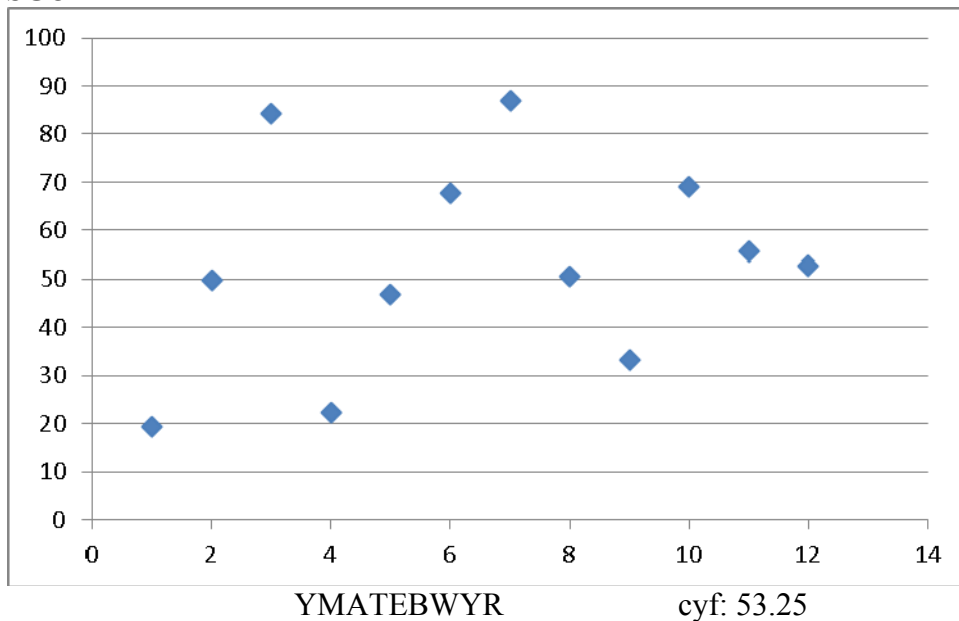
Tabl 11 Maint-ffaith ar gyfer gwahanol fathau o ymyrraeth [cadarnhad] (addasiad o Hattie, 1999: 8)

SGÔR



Siart 115 Ymateb awduron i C 'Yn eich profiad chi, pa wahaniaethau rhwng dysgwyr yw'r rhai mwyaf heriol?', [graddfa 0-100, faint mor heriol – o 'ddim yn heriol o gwbl' i 'yn heriol y tu hwnt'] A Faint o allu naturiol sydd gan y dysgwr i ddysgu iaith

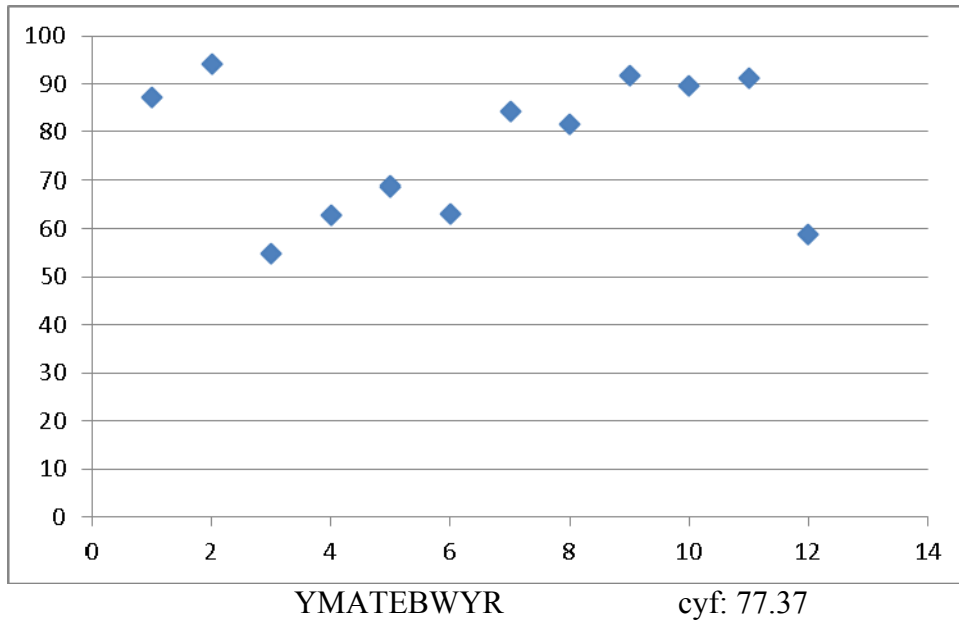
SGÔR



Siart 116 Ymateb awduron i C 'Yn eich profiad chi, pa wahaniaethau rhwng dysgwyr yw'r rhai mwyaf heriol?', [graddfa 0-100, faint mor heriol – o 'ddim yn heriol o gwbl' i 'yn heriol y tu hwnt'] A Deallusrwydd cyffredinol

9.7 Barn awduron CiO yw mai cymhelliant yw'r ffactor mwyaf allweddol: rhoddwyd sgôr cyfartalog o ychydig dros 77 iddo (Siart 117). Dywed Hattie hefyd fod hwnnw'n ffactor pwysig, ond nid yr un pwysicaf, ac mai maint-effaith dylanwad cymhelliant ar gynnydd dysgwyr yw 0.61 (Tabl 11).

SGÔR



Siart 117 Ymateb awduron i C 'Yn eich profiad chi, pa wahaniaethau rhwng dysgwyr yw'r rhai mwyaf heriol?', [graddfa 0-100, faint mor heriol – o 'ddim yn heriol o gwbl' i 'yn heriol y tu hwnt'] A Lefel cymhelliant a diddordeb

9.8 Wedi dweud hynny, mae gan ymarferwyr ffordd o ymyrryd o ran y 'cymedrolwr unigol pwysicaf sy'n cynyddu cyflawniad' (Hattie, 1999: 9), sef atgyfnerthu (Tabl 11). Mae Hattie'n deall 'atgyfnerthu' fel math arbennig o adborth lle caiff y dysgwr wybod sut a pham y mae ef/hi wedi gwneud y cynnydd y mae wedi'i wneud hyd yn hyn, a'r cyfeiriadau y mae'n rhaid mynd iddynt i wella rhagor. Felly, mae'r math mwyaf effeithiol hwn o adborth yn rhoi 'gwybodaeth sy'n ymwneud yn benodol â'r dasg neu'r broses ddysgu sy'n llenwi bwlch rhwng yr hyn a ddeallir a'r hyn y ceisir ei ddeall' (Hattie & Timperley, 2007: 82). Gall adborth yn yr ystyr honno hefyd weithredu mewn amryw o ffyrdd gwahanol:

[T]hese may be through affective processes, such as increased effort, motivation, or engagement. Alternatively, the gap may be reduced through a number of different cognitive processes, including restructuring understandings, confirming to students that they are correct or incorrect, indicating that more information is available or needed, pointing to directions students could pursue, and / or indicating alternative strategies to understand particular information (Hattie & Timperley, 2007: 82).

Mae gwaith Hattie ar 'faint-effeithiau', yn arbennig, yn dangos y gall atgyfnerthu gael effaith sylweddol iawn ond bod yr union fath o adborth a'r ffordd o'i roi yn hollbwysig o ran ei effaith gyffredinol. Nid yw pob math o adborth yn effeithiol (gweler, er enghraifft, Hattie & Timperley, 2007: 83-5). Mewn gair, po fwyaf penodol ac uniongyrchol yw'r adborth, mwyaf llesol yn y byd fydd ei effaith gyffredinol. Mae'r dystiolaeth a gasglwyd o'r maes yn dangos y caiff dysgwyr CiO adborth mewn amryw o ffyrdd: adborth ysgrifenedig ar waith cartref a thasgau asesu achredu, ac adolygiadau canol-y-cwrs a diwedd-y-cwrs mewn Cynlluniau Dysgu Unigol. Mae'n amlwg bod llawer iawn o diwtoriaid hefyd yn rhoi adborth - a chynghorion eraill - ar lafar i ddysgwyr yn ystod y gwersi. Yn ogystal, nid yn unig y mae ffurf yr adborth yn allweddol ond mae'r ffordd o'i roi yn fater o gryn bwys gan fod angen

bod yn briodol o sensitif i natur y dysgwr fel unigolyn, ymhlith ffactorau eraill (Hattie, 1999; Hattie & Timperley, 2007).

9.9 Mae adborth yn gysylltiedig ag asesu – boed ffurfiannol neu grynodol. Mae i'r maes hwn hanes cymhleth yng nghyd-destun CiO (Old Bell 3, 2011: 86-7). Yn ôl ymchwil Old Bell 3, teimlad ymarferwyr CiO tua diwedd y 1990au a dechrau'r 2000au oedd bod llai o awydd i gael asesiadau bryd hynny. Ond oddi ar y cyfnod hwnnw mae Old Bell 3 yn honni bod eraill, gan gynnwys cynllunwyr iaith, wedi dechrau credu bod arholiadau o bwys strategol o ran statws y Gymraeg yn fwy cyffredinol (Old Bell 3, 2011: 86). Yn ôl Old Bell 3, mae'r dystiolaeth nad yw rhai ymarferwyr CiO a dysgwyr yn gweld unrhyw werth mewn llwybrau achredu yn peri pryder (Old Bell 3, 2011: 90, 121-3). Datblygiad arloesol, a datblygiad a allai fod yn un i'w groesawu, yw'r posibilrwydd y bydd CBAC yn cynllunio portffolio fel ffordd o asesu sy'n dwyn credydau, a bod hwnnw'n ddewis yn lle arholiad (Old Bell 3, 2011: 88). Gallai hynny hwyluso ymwneud yn helaethach â'r berthynas sylfaenol rhwng pedagogaeth ac asesu gan ymarferwyr CiO a dysgwyr CiO. Ond y mater allweddol yma yw diben yr asesu. Nid oes dim gwerth addysgol cynhenid a phenodol i asesu er mwyn achredu. Ar y llaw arall, mae ymchwil addysgol yn dangos bod asesu ffurfiannol, yn arbennig, a'i effaith ar fetawybyddiaeth, yn werthfawr a phwrpasol dros ben. Rhaid rhoi adborth yng ngoleuni rhyw fath o werthusiad o gynnydd y dysgwr (e.e. Hattie & Timperley, 2007; Little, 2009). Mae'r ymwybyddiaeth o'r ymagweddau at asesu ar gyfer dysgu wedi cynyddu'n aruthrol ym Mhrydain dros y blynyddoedd diwethaf, fel y dangosodd gwaith y Grŵp Diwygio Asesu (<http://assessment-reform-group.org/>) a rhai o'r cyhoeddiadau allweddol sy'n deillio o'u trafodaethau (e.e. Assessment Reform Group, 1999; Gardner, 2011). Er mwyn goleuo'r adborth yn effeithiol, gallai tiwtoriaid wneud yr asesu, ac i'r diben hwnnw gallai hi fod yn fuddiol i ymarferwyr CiO gyfeirio at y canllawiau generig sydd wedi'u llunio gan y Grŵp Diwygio Asesu (2002) ynglŷn â'r pwnc hwn – canllawiau sydd wedi'u hanelu at ymarferwyr addysgol yn gyffredinol. O'i gyflwyno'n briodol i'r dysgwyr a'i weithredu'n effeithiol gan ymarferwyr CiO, mae'r achos addysgol dros asesu ffurfiannol o'r fath, a thros ddarparu adborth, yn ddiamwys ac yn allweddol bwysig.

9.10 Mae'r hyfforddiant cenedlaethol cyfredol i diwtoriaid CiO yn cynnwys uned ar roi a derbyn adborth. Er bod yr uned honno'n ddefnyddiol i ryw raddau, mae rhai cyfyngiadau amlwg iddi. Er enghraifft, rhoir cryn sylw i adborth ynddi fel 'canmoliaeth' er i ymchwil addysgol ddangos mai hwnnw yw un o'r mathau lleiaf effeithiol o adborth. Mae'r deunydd ynghylch cywiro gwallau dysgwyr yn ddefnyddiol o ran ymarfer yn fyw yn yr ystafell ddosbarth yn arbennig. Ceir hefyd ddeunydd buddiol ynghylch marcio gwaith ysgrifenedig a defnyddio hwnnw i roi adborth i ddysgwyr, a thystiolaeth bod gan Ganolfannau CiO eu polisiâu marcio eu hunain. Yr hyn nad yw'n glir yw a yw'r Canolfannau CiO yn monitro gweithrediad y polisi mewn perthynas â hynny.

9.11 Yn ddiweddar, mae CiO wedi rhoi cryn sylw i Gynlluniau Dysgu Unigol i ddysgwyr CiO, a chanlyniad prosiect a gwblhawyd ym Mangor yn ddiweddar yw cyflwyno cyfres o ffurflenni sy'n fodd i'r dysgwr fyfyrion bwylllog ynglŷn â'r broses ddysgu. Mae i'r ddyfais honno'r potensial i fod yn safle cyfoethog i'r fetawybyddiaeth y mae'r ymchwil addysgol wedi dangos ei bod hi'n hollbwysig i strategaethau dysgu ac i gymhelliant dysgwyr (e.e. Hattie, 1999). Mae iddi'r potensial hefyd i helpu i sicrhau bod disgwyliadau dysgwyr yn cydfynd yn well â'r cynnydd sy'n debyg o gael ei wneud yn ystod oriau cyswllt y cwrs – pryder a nodwyd gan ymchwil hydredol arall a wnaed ymysg dysgwyr CiO yn y Gogledd (Baker et al, 2011). Her ddifrifol i ymarferwyr CiO yw i 87% o ddysgwyr CiO a arolygwyd fel rhan o'r ymchwil y tu ôl i Gynlluniau Dysgu Unigol ym Mangor deimlo nad oedd unrhyw werth i'r

cynlluniau hynny (Sbectrwm, 2011: 9). Peth sy'n peri mwy byth o bryder yw'r ffaith i 59% o'r tiwtoriaid a arolygwyd deimlo'r un fath (Sbectrwm, 2011: 11). Mae'n amlwg bod llawer o waith i'w wneud yn y maes hwn.

9.12 Yn yr ymatebion i'r holiadur a'r cyfweiliad, casglwyd amrywiaeth mawr o safbwyntiau ynghylch rheoli'n ymarferol y ffyrdd o ddarparu ar gyfer gwahaniaethau. Gellir eu grwpio o dan y themâu hyn:

- cynllun deunydd y cwrs;
- rôl y tiwtor yn yr ystafell ddosbarth;
- disgwyliadau'r dysgwyr.

9.13 Yn ddieithriad, bydd tiwtoriaid da yn effro i'r gwahanol anghenion o fewn unrhyw ddosbarth penodol, a cheir tystiolaeth o hynny ledled y Canolfannau. At hynny, fe gytunodd yr awduron yn gyffredinol bod y tiwtor yn yr ystafell ddosbarth yn ganolog wrth ymdopi â gwahaniaethau rhwng dysgwyr, a hynny drwy ymaddasu i ddysgwyr unigol a theilwra'r deunyddiau addysgu. Gweler, er enghraifft, Awdur 10: 'Y tiwtoriaid eu hunain sy'n cael eu heffeithio'n uniongyrchol gan y gwahaniaethau hyn, gan fod rhaid iddyn addasu'r deunydd crai i gwrdd â gofynion a galluoedd eu dysgwyr'; Awdur 7: 'Fel arfer [...] ar y tiwtoriaid mae'r faich yn cwmpo yn fwy nag ar awduron neu ddysgwyr'; Awdur 4: 'Credaf fod rôl bwysig gan y tiwtor mewn helpu dysgwyr ddod dros y problemau hyn'; ac Awdur 12: 'y person allweddol yn y broses dysgu gwahaniaethol yw'r tiwtor [...] Mae'n dra phwysig fod y tiwtor yn adnabod cryfderau a gwendidau dysgwyr unigol o'r cychwyn cyntaf, ac yn llunio strategaethau dysgu sy'n mynd i'r afael â'r rhain'.

9.14 Serch hynny, noda awdur deunyddiau nad yw pob tiwtor o'r cychwyn cyntaf yn meddu ar y ddawn i reoli GD a bod yr hyfforddiant a ddarperir ar hyn o bryd yn helpu mwy byth o diwtoriaid i bwysleisio'r gwahaniaethau rhwng dysgwyr. Nodwyd hefyd bryder ynghylch effeithiolrwydd hyfforddiant oherwydd y gyfradd o diwtoriaid sy'n gadael y maes gan awgrymu bod angen datrys y dreth yma ar gapasiti os yw proffesiynoli parhaus yn y sector i barhau.

9.15 Mater cysylltiedig ym meddyliau amrywiaeth o'r ymatebwyr yw'r tensiwn rhwng cyflawni cyrchnodau'r dosbarth a rhoi sylw i wahaniaethau rhwng dysgwyr yr un pryd. Er enghraifft:

Mae'n bwysig [...] sicrhau nad yw'r dysgwyr yn diflasu ar ei gilydd. Holl bwysig i'r grŵp deimlo fel grŵp. Eu bod yn ymwybodol eu bod yn cefnogi ei gilydd. (Awdur 2);

Ffactor arall: dw i ddim yn credu mai 'gwahaniaeth rhwng dysgwyr' yw'r term cywir i ddisgrifio hon, ond yn hytrach lefel ymwybyddiaeth yr unigolion tuag at y pwyntiau uchod, sy'n bwynt tyngedfennol bwysig. Hynny yw, os bydd unigolyn yn tybio bod eraill yn fwy deallus / abl i ddysgu iaith ac ati, a'i agwedd tuag at hynny'n negyddol, gall hyn fod yn andwyol i'r dysgu [...] Peth allweddol yw goddefgarwch yr unigolion tuag at y gwahaniaethu (real neu dybiedig) hyn. (Awdur 4).

9.16 Ar hyn o bryd mae ymdrechion i feithrin disgwyliadau realistig o'r daith ddysgu ymhlith dysgwyr cyn y bydd cyrsiau yn dechrau yn destun trafodaeth mewn un Ganolfan, a bu hyn yn destun arian prosiect peilot. Fe gododd y fenter hon mewn ymateb i'r gred bod diffyg cyfatebiaeth rhwng disgwyliadau dysgwyr a realiti'r sefyllfa sef bod angen buddsoddi oriau

lawer yn y broses ddysgu, er y cydnabyddir yn gyffredinol yn y Ganolfan hon y dylid trin yr angen i helpu pobl i ddod yn well dysgwyr iaith gyda sensitifrwydd, a hynny am ddau reswm cyd-gysylltiedig. Mae un cwrs dwys ar hyn o bryd yn trafod anghenion a disgwyliadau dysgwyr cyn i'r dosbarthiadau ddechrau a sut orau y gall y cwrs ddiwallu'r rhain.

9.17 Ar y cyfan, mae dysgwyr wedi derbyn ac wedi teimlo rhwystredigaeth ynglŷn â'r effaith a gaiff gwahaniaethau rhwng dysgwyr ar ddosbarthiadau, a hefyd wedi mynegi eu gwerthfawrogiad o ymdrechion y tiwtoriaid i ymdopi â gwahaniaethau o fewn dosbarthiadau. Mewn pwynt sy'n gysylltiedig â'r uchod, dywed y dysgwyr hefyd y gellid lleddfu rhywfaint ar y gwahaniaethau rhwng dysgwyr yn y dosbarth petai mwy o ddysgwyr yn sylweddoli maint yr ymrwymiad a'r amser sydd ynghlwm wrth ddysgu iaith, ac mae hynny'n ategu'r pwyntiau a wnaed gan ymarferwyr ac academyddion uchod.

9.18 Ar draws y chwe chanolfan, yr oedd y dysgwyr yn ymwybodol iawn o'r gwahaniaethau rhwng dysgwyr. Nododd rhai ohonynt y gall y gwahaniaethau hynny ychwanegu gwerth at eu dysgu. Dywedodd dysgwyr fod tiwtoriaid yn ymdopi â'r gwahaniaethau rhwng dysgwyr drwy amrywio'r ymagweddau addysgu neu ddefnyddio mwy neu lai o Saesneg yn y dosbarth. Er hynny, mae bodlonrwydd y dysgwyr â gwahaniaethau rhwng dysgwyr yn y deunyddiau yn amrywio rhywfaint ar draws y Canolfannau.

9.19 Nid oedd yr awduron o blaid teilwra deunyddiau presennol CiO i ymdopi â'r gwahaniaethau rhwng dysgwyr. Am fod strwythur cyrsiau CiO mor dynn, teimlad llawer awdur oedd y byddai unrhyw deilwra ar ddeunyddiau CiO yn achosi problemau. Er enghraifft:

‘Mae pob dysgwr yn wahanol, felly, yn ddelfrydol dylid creu cwrs gwahanol ar gyfer pob dysgwr unigol ond dyw hynny ddim yn ymarferol, felly, ceisir sicrhau digon amrywiaeth a theilwra’ (Awdur 8);

‘Pa ddeunyddiau bynnag fydd yn cael eu defnyddio, mae lefel cynnydd pob dysgwr yn mynd i fod yn wahanol, felly mae'n amhosib i unrhyw ddeunyddiau gael eu teilwra i adlewyrchu hyn’ (Awdur 10);

‘[...] mae'r patrymau iaith a geirfa ar gyrsiau Mynediad (a Sylfaen) yn rhai sylfaenol, felly anodd gweld sut y gellir eu haddasu i ddibenion dysgu gwahaniaethol’ (Awdur 12);

‘Oni bai fod anghenion dysgu difrifol gan y dysgwyr dim. Dim ond llwyfan yw'r cwrs [...] yr hyn sy'n bwysicach yw pa ddefnydd dych chi fel tiwtor yn ei wneud o'r llwyfan’ (Awdur 11);

‘[...] nid yw'n hawdd i diwtoriaid greu adnoddau ac arnynt ddiwyg proffesiynol eu hunain er mwyn ateb gofynion y dosbarth. Hefyd mae angen hyfforddiant ar diwtoriaid ar sut i ymdrin â gwahaniaethau dysgu’ (Awdur 12).

9.20 Wedi dweud hynny, cytunai'r awduron fod amrywio yn y dosbarth ac wrth baratoi deunyddiau ychwanegol, yn hytrach na theilwra, ill dau'n ddymunol. Er enghraifft:

‘O ran gallu ieithyddol / cyffredinol, braf fyddai cael deunyddiau atodol i'w dosbarthu pan fydd unigolion neu grwpiau wedi gorffen, neu ar gyfer gwaith cartref ychwanegol.

Nid wyf yn ymwybodol o unrhyw gyrsiau sy'n cynnig hyn ar hyn o bryd felly y tueddiad yw i bob tiwtor orfod paratoi rhywbeth atodol' (Awdur 3);

'Amrywio pynciau ac arddulliau sy' bwysica, gan sicrhau bod nifer o ddulliau o gyflwyno ac ymarfer patrymau newydd yn cael eu defnyddio er mwyn i bob dysgwr gael yr un cyfle i gofio'r deunydd. Mae rhai yn ymateb i wrando, eraill i ysgrifennu, eraill i ddysgu / cofio patrymau, eraill i ddarllen a deall ac eraill i ddulliau ymarferol gan ddefnyddio deunyddiau "go iawn"' (Awdur 1);

'Amrywiaeth o weithgareddau ar bob sgil (darllen, gwrandio ayb), amrywiaeth o bynciau [...] trafod yr hyn mae'r dysgwyr yn ei gael yn anodd / hawdd wrth ddysgu â nhw' (Awdur 9);

'Ceisio sicrhau bod cydbwysedd rhwng y gweledol, clyweledol a chinaesthetig yn y cyrsiau' (Awdur 8);

'Trwy gynnig amrywiaeth o gyrsiau sydd yn defnyddio dulliau dysgu gwahanol. Yn y cyrsiau Mynediad a Sylfaen i mi ysgrifennu, defnyddir driliau fel y prif ddull oherwydd ei record o effeithiolrwydd. Ond nid yw'r dull yn addas i bawb ac nid mater o gyflymdra'n unig yw e. Ffordd mae'r dysgwyr yn cymhathu gwybodaeth yw'r cwestiwn allweddol. Nid un cwrs yn unig sy'n gallu cyflawni hyn' (Awdur 6);

'Mae angen i weithgareddau roi cyfle i ddysgwyr ddefnyddio gwahanol rannau o'u hymennydd e.e. gweithgareddau gweledol, lluniau a thestun, rhai clywedol, llafar, synau a chanu; amrywio'r sgiliau – siarad, gwrandio, darllen ac ysgrifennu [...] y gobaith yw y bydd pob teip o ddysgwr yn cael rhywbeth sy'n apelio a'i ysbrydoli' (Awdur 4).

9.21 Yr un pryd, cydnabuwyd yn syth bod rhai cyfyngiadau'n bod, sef yr her sydd i diwtoriaid o ran cael amser i baratoi deunydd ychwanegol a chost cynhyrchu deunydd ychwanegol o'r safon briodol. Teimlad rhai ohonynt hefyd oedd bod natur a strwythur CiO, o'i wrthgyferbynnu ag addysg statudol lle mae'r dysgwr yn treulio blynyddoedd yn y gyfundrefn yn amser-llawn, yn golygu ei bod hi'n amhosibl canfod yn bendant pa wahaniaethau penodol sydd rhwng dysgwyr mewn unrhyw grŵp unigol a pharatoi ar gyfer y gwahaniaethau posibl hynny ymlaen llaw neu sut mae mynd ati, o fewn amserlen cyrsiau CiO, i ddiwallu digon ar yr anghenion a ganfyddir. Er enghraifft, mae awduron yn nodi'r cyfyngiadau hyn:

'Yn anffodus, mae [paratoi deunydd atodol, sy'n beth hynod o ddefnyddiol] i raddau yn gorfod dibynnu ar adnabyddiaeth y tiwtoriaid o'u dosbarthiadau unigol gan bod anghenion mor benodol, ac felly mae hefyd yn ddibynnol ar brofiad, hyder a hyblygrwydd y tiwtor' (Awdur 1);

'Gan fod y rhan fwyaf o'r dosbarthiadau yn cwrdd am ddwy awr yn unig, anodd iawn yw trefnu mynd trwy'r maes llafur a [mynd i'r afael â] gwahaniaethau' [(Awdur 3);

'Y prif gyfyngiad yw cyflwyno'r wybodaeth fwya bosib yn yr amser lleiaf posib' (Awdur 6);

'amser – bach iawn o amser sydd ar gael i ailwampio pob uned' (Awdur 7);

‘cost unrhyw ddeunyddiau atodol’ (Awdur 4);

‘Anodd rhagweld lefel y gwahaniaethau o flaen llaw cyn dechrau’r dosbarth’ (Awdur 7).

Argymhellion:

[UN] *Gan fod pwysigrwydd gallu gwybyddol blaenorol i ddysgu – ohono’i hun – yn ei gwneud hi’n ofynnol ymdopi â gwahaniaethau mewn lefelau o allu, dylai’r Adran Addysg a Sgiliau gomisiynu llunio deunyddiau CiO ychwanegol neu atodol pwrpasol yng ngoleuni’r gwahaniaethau o ran gallu cyffredinol dysgwyr – h.y. graddoli deunydd yn ôl y lefel o allu ac yn y gwahanol sgiliau iaith – siarad, darllen, ysgrifennu a deall;*

[DAU] *Mae pwysigrwydd atgyfnerthu wrth ddysgu, neu gael adborth iddo, yn golygu ohono’i hun y dylai cyfarwyddwyr CiO arwain y broses o ddatblygu rhagor ar strategaethau dysgu i ddysgwyr unigol gan roi mwy o sylw i’r adborth a roir ar sail gwerthusiad y tiwtor o gynnydd y dysgwr;*

[TRI] *Mae pwysigrwydd atgyfnerthu wrth ddysgu, neu gael adborth iddo, ynddo’i hun yn golygu y dylai’r Adran Addysg a Sgiliau, wrth gomisiynu deunydd cwrs newydd i CiO, nodi bod adborth yn nodwedd angenrheidiol a phenodol ar gynnydd dysgwyr ac y dylid hyfforddi ymarferwyr CiO i sylweddoli bod adborth yn ganolog ac, er mwyn sicrhau bod ymchwil addysgol yn goleuo’r agweddau a’r gwerthoedd mewn CiO, fod cysylltiad sylfaenol rhwng pedagogaeth ac asesu;*

[PEDWAR] *Bod arweinydd CiO ym maes Hyfforddi yn dechrau teilwra hyfforddiant penodol i diwtoriaid ynghylch defnyddio deunyddiau gwahaniaethol CiO er mwyn mynd i’r afael â her yr amrywiaeth yn lefel gallu dysgwyr;*

[PUMP] *Er bod rhai sy’n ddylanwadol ym maes CiO yn bleidiol i arddulliau dysgu, mae’r sylfaen empirig yn codi problemau ac felly (1) dylai arweinydd CiO ym maes Ymchwil ystyried ffyrdd o wneud Ymchwil Gweithredol i arddulliau dysgu. Gallai hynny olygu gwneud astudiaeth dros gyfnod, ac ar draws amryw o ganolfannau, i geisio sicrhau gwell dealltwriaeth o arddulliau dysgu yng nghyd-destun CiO; a (2) dylai hyfforddiant CiO, gan gynnwys y ffurfiau lleol arno, adlewyrchu natur sylfaen empirig arddulliau dysgu yn y rhaglen hyfforddi genedlaethol;*

[CHWECH] *Dylai arweinydd CiO ym maes Dysgu Anffurfiol fwrw ati i sicrhau bod cyswllt mwy strategol rhwng gwahaniaethau rhwng dysgwyr a Dysgu Anffurfiol drwy fabwysiadu ymagwedd fwy tactegol at lunio gweithgareddau Dysgu Anffurfiol penodol.*

10 Dysgu drwy dasgau a dysgu a gefnogir gan dasgau

10.1 Oherwydd amlygrwydd y sylw a roddwyd gan ymchwilwyr yn TEFL / MFL i DDD dros y blynyddoedd diwethaf, rhoes y gwaith maes sylw penodol ac arbennig i’r dysgu hwnnw ac i’r nosiwn o ‘dasg’ fel y’i deallir gan rai ymarferwyr CiO allweddol. Hoeliodd y gwaith maes mewn perthynas â DDD ei sylw’n bennaf ar farn awduron. Mae’n ymddangos bod gwrth-ddweud diddorol wrth galon canlyniadau’r gwaith maes ynghylch ‘tasgau’. Ar y naill law, mae’n amlwg bod awduron CiO yn gwrthwynebu egwyddor sylfaenol DDD. Er enghraifft, mewn ymateb i’r cwestiwn ‘I ba raddau mae eich profiad yn eich arwain i gytuno â’r cynnig hwn?’, cafwyd yr ymateb ‘Yng nghyd-destun gweithgareddau dosbarth, mae rhai ymchwilwyr ac athrawon wedi cynnig bod gwell dysgu yn digwydd pan fydd y dysgwyr yn canolbwyntio ar dasg nad oes canlyniad ieithyddol iddo (e.e. canfod rhywbeth, penderfynu rhywbeth, creu rhywbeth) – hynny yw, pan fydd yr iaith yn gyfrwng yn hytrach nag yn

gyrchfan'. Negyddol, neu amodol iawn oedd ymateb yr awduron yn , ar wahân i Awduron 2 ac 11. Er enghraifft:

Credaf fod hyn yn anodd gyda dechreuwyr (Awdur 3);

Dim ond fel rhan o raglen ddysgu ehangach (Awdur 4);

Mae'n rhaid cael y patrymau sylfaenol yn gyntaf (Awdur 5);

Er mwyn cymhathu'r patrwm ar y dechrau, mae'n rhaid ei drin fel cyrchfan. Ond er mwyn ei atgyfnerthu, mae'n well ei drin fel cyfrwng tasg (Awdur 6);

Nes bod dysgwyr yn gymharol rugl, gall tasg sy'n ennyn diddordeb dysgwyr arwain at orddefnydd o'r Saesneg (Awdur 10).

10.2 Gwelant hefyd lawer o anafanteision posibl i dasgau. Mewn ymateb i'r cwestiwn 'Beth yw'r anafanteision, os o gwbl, o gynnwys tasgau (yn yr ystyr uchod) mewn deunyddiau ac o'u defnyddio yn y dosbarth?', nododd awduron y canlynol:

Teimlaf fod angen i'r dysgwyr ganolbwyntio ar gynhyrchu iaith – mae hyn yn ddigon o dasg iddynt. (Awdur 3);

Mae'r dysgwyr yn dysgu brawddegau i un sefyllfa yn unig a ddim yn gwybod o ble mae'r patrymau'n dod i'w defnyddio mewn sefyllfaoedd eraill (Awdur 5);

Os nad yw'r dysgwyr yn gyfarwydd â'r patrymau hanfodol, gall fod yn anodd cael lles o'r tasg (Awdur 6);

[Mae tasgau] yn llai addas ar y lefelau cychwynnol (Awdur 7);

Gall y dasg fynd yn bwysicach na'r dysgu'r iaith i rai e.e. torri ar y Saesneg i gwblhau'r gweithgaredd (Awdur 9);

Gall pwysigrwydd cyflawni amcanion y dasg arwain dysgwyr i gyfathrebu yn Saesneg ar brydiau (Awdur 10);

Awgryma Awdur 4 y gallai dysgwyr yn hawdd beidio â gweld pwynt tasgau sydd heb eu seilio ar iaith. Awgryma hefyd y byddai'n anodd i diwtoriaid sicrhau bod gan y dysgwyr ddigon o eirfa a phatrymau yn yr iaith darged i gwblhau tasg o'r fath. Câi tiwtoriaid, hefyd, drafferth i roi digon o sylw i iaith y dysgwyr mewn tasg eithaf distrwythur nad oes gan diwtor y dosbarth fawr o reolaeth drosti. Awgryma'r awdur, yn ogystal, y gallai rhai dysgwyr ddigaloni wrth i ddysgwyr eraill sy'n fwy galluog ac allblyg ddominyddu tasgau o'r fath.

10.3 Ac eto, mae awduron CiO hefyd yn glir eu meddwl bod deunyddiau eu cyrsiau eu hunain yn cynnwys tasgau. Yn yr ystyr honno mae'r awduron yn honni, i ryw raddau, fod dysgu gyda chymorth tasgau, yn hytrach na DDD, wedi ennill rhywfaint o le mewn CiO. Er enghraifft, mewn ymateb i'r cwestiwn 'Ydy eich deunyddiau yn cynnwys tasgau o'r math yma (hynny yw, gweithgareddau sy'n canolbwyntio ar gyflawni rhywbeth sy'n mynd y tu hwnt i'r canlyniad dysgu ieithyddol arfaethedig, megis canfod rhywbeth, penderfynu

rhywbeth, neu greu rhywbeth)?’ fe honnodd yr awduron i gyd, heblaw Awdur 5, eu bod yn ymgorffori tasgau o’r fath. Er enghraifft:

Ar y lefel uwch, ydyn [...] Does fawr ddim tasgau fel hyn ar lefelau is (Awdur 10);

Ydyn, yn enwedig wrth symud lan y lefelau (Awdur 7);

Cymharol ychydig o hyn sydd yn bosibl ar safon Mynediad [...] Yn hwyrach yn y cwrs (ar ôl 30+ o oriau dysgu), ceir gweithgareddau sgwrsio mwy rhydd [...] (Awdur 4);

Credaf fod y cyrsiau Uwch a Mesitrolï yn cynnwys nifer fawr o’r tasgau hyn [...] (Awdur 3);

O safbwynt y gwrslyfr Canolradd – nifer fawr o weithgareddau atodol i’r darn dysgu craidd er mwyn ymestyn defnydd y dysgwyr o’r patrymau, ymarfer y sefyllfa lle defnyddir y patrwm (Awdur 10).

Ceir hefyd gyhoeddiad o safon gan CBAC ynghylch tasgau CiO (Morse, 2010). Ynddo, rhestrir amrywiaeth o dasgau y mae ymarferwyr CiO wedi nodi eu bod yn ymarfer da, ac maent wedi’u trefnu yn ôl lefelau’r gwahanol sectorau o CiO, sef Mynediad, Sylfaen, Canolradd, Uwch a Hyfedredd. Dylai trefnu i ragor o ddeunyddiau tebyg o’r fath fod ar gael yn fwy hwylus ac eang fod yn gam buddiol iawn.

10.4 Yn eironig ddigon, caiff yr amwysedd ymddangosiadol, neu hyd yn oed y gwrth-ddweud, ynghylch tasgau mewn CiO ei adlewyrchu yn y llenyddiaeth ynghylch DDD. Mae hi’n ymagwedd at bedagogaeth iaith sy’n gosod y dasg wrth galon y broses o addysgu a dysgu. Ond er bod gan bleidwyr DDD syniad penodol mewn golwg o ran y nosiwn o ‘ddysgu drwy dasgau’, caiff y llenyddiaeth amdano drafferth wrth geisio diffinio ‘tasg’ yn gryno. Er enghraifft, dywed un o’r awdurdodau blaenllaw yn y maes: ‘nad oes cytundeb llwyr mewn nac ymchwil na phedagogaeth iaith ynglŷn â’r hyn yw tasg. Mae ei diffinio, felly, yn codi problemau ac nid oes dim cysondeb ychwaith yn y termau a ddefnyddir i ddisgrifio gwahanol ddyfeisiau i ysgogi iaith y dysgwr’ (Ellis, 2003: 2). Mae’n cyflwyno amrywiol ddiffiniadau sydd wedi’u llunio gan eraill (Ellis, 2003: 4-5) ac fe’u hailgyflwynir yma heb ond y mymryn lleiaf o addasu arnynt:

A task is a structured plan for the provision of opportunities for the refinement of knowledge and capabilities entailed in a new language and its use during communication. It can be a brief practice exercise or a more complex workplan that requires spontaneous communication of meaning (Breen, 1989).

A task is a piece of work undertaken for oneself or for others, freely or for some reward. Thus, examples of tasks include painting a fence, dressing a child, filling out a form, buying a pair of shoes, making an airline reservation, borrowing a library book, taking a driving test, typing a letter, weighing a patient, sorting letters, taking a hotel reservation, writing a cheque, finding a street destination, and helping someone across a road. In other words, by task is meant the hundred and one things people do in everyday life, at work, at play, and in between. Tasks are the things people will tell you they do if you ask them and they are not applied linguists (Long, 1985).

A task is an activity or action which is carried out as the result of processing or understanding language, i.e. as a response. For example, drawing a map while listening to a tape, and listening to an instruction and performing a command, may be referred to as tasks. Tasks may or may not involve the production of language. A task usually requires the teacher to specify what will be regarded as successful completion for the task. The use of a variety of different kinds of tasks in language teaching is said to make teaching more communicative since it provides a purpose for classroom activity which goes beyond the practice of language for its own sake (Richards, Platt & Weber, 1985).

A task is a piece of work or an activity, usually with a specified objective, undertaken as a part of an educational course, at work, or used to elicit data for research (Crookes, 1986).

A task is an activity which required learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought, and which allowed teachers to control and regulate that process (Prabhu, 1987).

A communicative task is a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing, or interacting in the target language while their attention is principally focussed on meaning rather than form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right (Nunan, 1989).

A task is an activity in which: meaning is primary; there is some sort of relationship to the real world; task completion has some priority; and the assessment of task performance is in terms of task outcome (Skehan, 1996).

A task is (1) a classroom activity or exercise that has (a) an objective obtainable only by the interaction among participants, (b) a mechanism for structuring and sequencing interaction, and (c) a focus on meaning exchange; (2) a language learning endeavour that requires learners to comprehend, manipulate, and / or produce the target language as they perform some set workplans (Lee, 2000).

A task is an activity which requires learners to use language, with an emphasis on meaning, to attain an objective (Bygate, Skehan and Swain, 2001).

10.5 Mae diffiniad Ellis ei hun o dasg (2003: 9-10) yn cynnwys y canlynol: mae tasg yn gynllun gwaith sy'n cynnwys hoelio'r prif sylw ar ystyr, yn cynnwys prosesau defnyddio iaith yn y byd go-iawn, yn gallu cynnwys unrhyw un o'r pedwar sgil iaith ac yn sicrhau ymwneud y prosesau gwybyddol, ac mae iddi ganlyniad cyfathrebol sydd wedi'i diffinio'n glir. Er hynny, mae Ellis yn rhybuddio nad yw'n hawdd gwahaniaethu rhwng 'tasgau ac iddynt ganolbwynt ieithyddol', yr ystyrir eu bod yn dasgau gan DDD, ac 'ymarferion iaith sydd wedi'u cyd-destunoli' (Ellis, 2003: 321-2) nad yw DDD yn barnu eu bod, mewn egwyddor, yn dasgau. Yn sicr, byddai llawer o'r tasgau y cyfeiria awduron CiO atynt yn eu cyrsiau eu hunain yn dod o fewn rhai o'r diffiniadau uchod o 'dasg' a gymerwyd o'r llenyddiaeth ynghylch DDD.

10.6 Mae awduron CiO yn llygaid eu lle wrth fod yn barod i dderbyn tasgau ond, yr un pryd, hefyd wrth fod yn bwylllog eu hagwedd at yr hyn y gellid ei alw'n fersiynau cryf o'r

ymagwedd DDD. Er enghraifft, dywed awdurdod blaenllaw ym maes DDD yn ddigon clir a diamwys ‘na ddylid disgwyl i ddysgwyr gynhyrchu iaith sydd heb ei chyflwyno iddynt yn amlwg neu’n ymhlyg’ (Nunan, 2004: 35). Yn wir, mae Feeney yn tynnu sylw at y ffaith fod saith egwyddor ganolog Nunan ar gyfer y maes hwn, sef ‘llunio sgema, ymarfer dan reolaeth, gwaith dilys ar sgiliau ailadrodd, canolbwyntio ar ffurf (eiriadurol a / neu ramadegol), ymarfer mwy rhydd (gweithgareddau cyfathrebol) ac, yn olaf, y dasg ei hun’ (Feeney, 2006: 200) yn drawiadol o debyg i ‘elfennau yn yr ymagwedd CYC draddodiadol’ (Feeney, 2006: 200). Yn wir, mae Nunan yn rhybuddio’n glir yn erbyn fersiynau cryf o DDD. At hynny, dywed fod rôl, i ryw raddau, i ganolbwyntio ar ffurf cyn gwneud tasg. Dyna gadarnhau, i ryw raddau, ddirnadaeth Sheen nad oes ‘rhyw lawer o gyfiawnhad’ i feirniadaethau rhai o bleidwyr cynnar DDD ar y maes llafur synthetig (Sheen, 1994: 127). Mae Ellis yn tynnu’n sylw ni at y ffaith fod y rhaniadau ymddangosiadol ddwfn rhwng yr ymagweddau cyfathrebol a strwythurol at ddysgu iaith braidd yn niwlog mewn gwirionedd: honna fod tasgau cyfathrebol yn ganolog i addysgu iaith gyfathrebol [CLT] a bod ‘y gwahaniaeth rhwng fersiwn gwan a chryf o CLT yn cyfocri â’r gwahaniaeth rhwng addysgu iaith gyda chymorth tasgau ac addysgu iaith ar sail tasgau’ a bod ‘y fersiwn wan o CLT, yn draddodiadol, wedi defnyddio gweithdrefn fethodolegol sy’n cynnwys CYC’ (Ellis, 2003: 28-9).

10.7 O osod canlyniadau’r gwaith maes yng nghyd-destun yr ymwybyddiaeth honno o orgyffwrdd, nid yw’n syndod eu bod yn dangos bod gan ymarferwyr CiO ddiddordeb mewn deall tasgau’n well. Er enghraifft, nododd Awdur 4: ‘Hoffwn weld hyfforddiant ar gyfer tiwtoriaid ynglŷn â’r dull dysgu hwn; rhoddwyd sylw eisioes i ddulliau megis Dadawgrymeg, ond hoffwn weld mwy o amrywiaeth, arbofi, trafod ac ymchwil yma, er mwyn ehangu dewis tiwtoriaid o weithgareddau a dulliau dysgu.’

10.8 Yng ngoleuni hynny, gallai ymarferwyr CiO elwa o gynyddu eu hymwybyddiaeth o enghreifftiau o dasgau, fel y’u diffiniwyd gan ymchwilwyr ac ymarferwyr DDD. Nid yn unig y ceir enghreifftiau gan Ellis (2003: 11-13) a McDonough a Shaw (2003) ond mae lluo o dasgau ar gael ar-lein. Ymhlith y ffynonellau mwy awdurdodol mae ‘Willis-ELT’ <<http://www.willis-elt.co.uk/taskbased.html>> a ‘Task Based Language Teaching and Learning’ <<http://tblt.net/>>. Yn ogystal, mae’r Comisiwn Ewropeaidd wedi mynd ati’n ddiweddar i noddi prosiect mawr ledled Ewrop o’r enw ‘Gweithgareddau Ewropeaidd Seiliedig-ar-Dasgau ar gyfer Dysgu Iaith: Cyfnewidfa Ymarfer Da’ (ETALAGE), sy’n ceisio casglu samplau o ymarfer da (tasgau ynghyd â rhesymweithiau a deunyddiau dysgu) sy’n addas ar gyfer pob un o amrywiol lefelau’r CEFR (Atodiad 6), ac i drefnu iddynt fod ar gael ar wefan amlieithog <<http://www.etalageproject.eu/>>. Mae’r rhai cyntaf o’r tasgau enghreifftiol hynny eisoes wedi ymddangos ar-lein ac atgynhyrchir rhai ohonynt yn Atodiad 8.

10.9 Barn ymarferwyr CiO yw bod yr hyn a ystyriant yn dasgau yn fwyfwy addas wrth i ddysgwyr symud i fyny drwy’r lefelau. Byddai’r fersiynau cryfaf o DDD yn anghytuno â hynny, ond prin iawn yw’r dystiolaeth empirig o dasgau cwbl gyfathrebol i ddechreuwyr pur. Mae Ellis yn effro i’r her arbennig honno i DDD. Awgryma mai’r ateb yw tasgau gwrando: ‘I athrawon, mae’n amlwg mai tasgau gwrando yw man cychwyn cwrs-drwy-dasgau sydd wedi’i gynllunio ar gyfer dysgwyr sy’n isel eu hyfedredd. Gellir dyfeisio tasgau gwrando syml y gellir eu cyflawni heb ddim cymhwysedd yn yr ail iaith gan ddarparu felly ar gyfer y ‘cyfnod tawel’ sy’n nodweddu camau cynnar y caffael yn achos rhai dysgwyr’ (Ellis, 2003: 37). Nid yw Ellis yn dangos sut mae hynny mewn gwirionedd yn fodd i ddysgwyr ‘sydd heb gymhwysedd’ ddysgu dim o’r iaith. Credir yn eang bod hynny’n wendid o bwys yn yr ymagweddau DDD. Fel y dywed Swan: ‘Er y gall [DDD] ddatblygu’n llwyddiannus afael

dysgwyr ar yr hyn a wyddant, mae'n llai effeithiol o gryn dipyn ar gyfer addysgu iaith newydd yn systematig. Mae hynny'n arbennig o wir os yw'r amser yn gyfyngedig ac os nad oes modd dod i gysylltiad â'r iaith y tu allan i'r dosbarth. Golyga hynny nad yw rhaglenni sydd wedi'u seilio'n drwm ar dasgau yn briodol ar gyfer y mwyafrif o ddysgwyr iaith yn y byd. Nid yw'r polareiddio ar ddysgu ar sail ystyr ac ar sail ffurf yn un adeiladol, ac mae'n adlewyrchu patrwm ailadroddus o bendilio ideolegol niweidiol yn theori ac ymarfer addysgu iaith' (Swan, 2005: 376). Mae honiad Swan ynghylch amser a chysylltiad cyfyngedig ag iaith y tu allan i'r dosbarth yn berthnasol dros ben i CiO.

Argymhellion:

[UN] Nid oes achos dros i gwricwlwm diwygiedig CiO fabwysiadu ymagwedd DDD. Mae'r ymarfer cyfredol mewn CiO eisoes yn ymwneud â chyflawni amrywiaeth mawr o dasgau, a gellir ei ddisgrifio'n bedagogaeth a gynorthwyir â thasgau. Er hynny, ceir awydd i ddatblygu rhagor o ymwybyddiaeth ymhlith ymarferwyr CiO o'r dasg gyfathrebol. Yn y rhaglen hyfforddi a'r strategaeth genedlaethol, dylai CiO ymgorffori sesiynau datblygiad proffesiynol ar y pwnc hwn i ymarferwyr CiO. Gallai hynny gynnwys lledaenu gwybodaeth am dasgau o'r math hwnnw y mae ffynonellau awdurdodol fel ETALAGE wedi'u nodi eu bod yn enghreifftiau o ymarfer da <<http://www.etalageproject.eu/>>.

Adran 4:

Casgliadau ac argymhellion

Eitem 1: Cwrs CiO newydd

Yr argymhelliad yw i'r Adran Addysg a Sgiliau gomisiynu un cwrs cenedlaethol ar gyfer CiO yn seiliedig ar fanyleb manwl.

Bydd gan y cwrs hwn y nodweddion canlynol:

- I. tri amrywiad ieithyddol rhanbarthol sef Gogledd, De-Orllewin, a De-Ddwyrain;
- II. amrywiad ac amrywiaeth leol i fod yn fater i'r canolfannau CiO yn lleol;
- III. canllawiau i diwtoriaid ar y defnydd o'r iaith darged yn y dosbarth a'r tu hwnt, a hynny mewn perthynas â gweithgareddau cysylltiedig amrywiol. Dylai'r canllawiau hyn gynnwys cyngor ar gynyddu'r defnydd o'r iaith darged hyd at y pwynt lle y defnyddir yr iaith darged yn unig â dysgwyr;
- IV. canllawiau i ddysgwyr ar amcanion, gwerthoedd a dulliau cyflwyno'r cwrs;
- V. darnau drilio byr, cyd-destunol;
- VI. tasgau cyfathrebol ar wahanol lefelau er mwyn ymateb i wahaniaethau ymhlith dysgwyr;
- VII. geirfa greiddiol ar gyfer y gwahanol lefelau, wedi'i hadnabod yn wyddonol ac yn seiliedig ar ganlyniadau prosiect 'geirfa graidd' yn y lle cyntaf;
- VIII. adrannau yn amlinellu'r eglurhadau gramadegol sy'n berthnasol i'r testun;
- IX. canllawiau i'r dysgwyr ar gaffael geirfa;
- X. cysylltiadau penodol i weithgareddau technoleg-seiliedig ar wahanol lefelau;
- XI. cysylltiadau penodol i weithgareddau dysgu lled-ffurfiol ar wahanol lefelau;
- XII. deunydd ar gywair yn gysylltiedig â gwahanol weithgareddau dysgu lled-ffurfiol;
- XIII. deunydd ar dagiau ymateb rhyngweithiol [Saesneg - interactional response tokens] ar y lefelau uwch;
- XIV. cerrig milltir penodol lle y caiff dysgwyr adborth ar gynnydd yn unol ag ymagweddau asesu ar gyfer dysgu, a chan ddefnyddio Cynlluniau Dysgu Unigol;
- XV. yn lle ceisio dynodi gwahaniaeth rhwng dwys a darnynol, i ddefnyddio yn lle hynny raddfa symudol ar gyfanswm dysgu, gan ymgorffori ysgogiad ariannol er mwyn blaenoriaethu darpariaeth ddwysach dros ddarpariaeth llai dwys;
- XVI. cyfanswm oriau dysgu cysylltiol eglur gan gydymffurfio â chanllawiau CEFR / ALTE h.y. A1 = c.75; A2 = 180-200; B1 = 350-400; B2 = 500-600; C1=700-800; C2 = 1,000-1,200. Gan nodi y gall oriau dysgu cysylltiol gynnwys oriau cyswllt yn y dosbarth, e-ddysgu, a gweithgareddau lled-ffurfiol (os yw'r ddau olaf yn ddigon strwythuredig). Dylid nodi hefyd fod amcangyfrifon CEFR / ALTE yn debygol iawn o fod yn rhy isel ar gyfer lefel A1 yn arbennig. Y rheswm am hyn yw'r ffaith bod yr amcangyfrifon hyn wedi'u seilio ar gaffael ieithoedd mawrion. O ystyried cyd-destun cymdeithasol ieithoedd lleiafrifol, fel y Gymraeg, mae'n bur debyg fod angen rhagor o oriau ar y lefel hon yng nghyd-destun CiO;
- XVII. hefyd, dylid ystyried potensial y cwrs ar gyfer ei drosglwyddo i gyd-destun 'Cymraeg yn y Gweithle'.

Cyfanswm goblygiadau cost yn fras: £500,000

Costau rheoli prosiect @ hyd at £65,000 per annum yn llawn-amser (costau economaidd llawn) x 1 pro rata 0.20 (Tybiannol, os yn brosiect 1-flwyddyn. Ond mae'n bur debyg y bydd yn rhaid cyflawni'r prosiect dros gyfnod o sawl blwyddyn [3-5 mae'n debyg] er mwyn caniatáu datblygu'r cwrs yn raddol, treialu, ymgynghori'n briodol ac ati ac, o ganlyniad, caiff union strwythur ariannol y prosiect ei effeithio gan union amserlen cwblhau'r gwaith. Ynghlwm wrth gyflawni'r prosiect dros nifer o flynyddoedd y mae, wrth gwrs, realiti twf mewn costau megis cyflogau staff ac ati. Felly, costau bras sydd yma.)
= *cost yn fras £13,000*

Awdur CiO @ hyd at £50,000 per annum yn llawn-amser (costio economaidd llawn) x 4
= *cost yn fras £200,000*

Costau cynhyrchu (gan gynnwys y canlynol):

Dylunio

Golygu

Lluniau

Printio

= *cost yn fras £280,000*

Costau amrywiol (gan gynnwys teithio, cefnogaeth TG, llety ac ati)

= *cost yn fras £7,000*

Eitem 2: Canllaw gramadeg i ddysgwyr

Yr argymhelliad yw i'r Adran Addysg a Sgiliau gomisiynu canllaw gramadeg yn benodol ar gyfer dysgwyr CiO.

Dylid defnyddio a thynnu at ei gilydd yn y canllaw hwn ddeunydd CiO cyfredol, perthnasol, yn unol ag awgrymiadau ymarferwyr CiO (isod).²⁵ Dylai'r canllaw fod mewn terminoleg sydd yn hygyrch i ddysgwyr. Hefyd, dylai'r canllaw fod yn ymgorffori eglurhadau yn Saesneg, yn unol â chanllawiau ar y defnydd o'r iaith darged (Gweler uchod - Eitem 1, III):

- I. BBC 'Learn Welsh. Grammar' <<http://www.bbc.co.uk/wales/learnwelsh/grammar/>>;
- II. Gareth King 'Basic Welsh: A Grammar and Workbook' (Routledge, 1995), 'Intermediate Welsh: A Grammar and Workbook' (Routledge, 1996), 'Modern Welsh: A Comprehensive Grammar' (Routledge, 2002);
- III. Uned Iaith Genedlaethol Cymru 'Gramadeg Cymraeg Cyfoes; Contemporary Welsh Grammar';
- IV. Pat Clayton 'Taith y Treigladau: The Treigladau Tour' (Gwasg Carreg Gwalch, 1999);
- V. AdAS 'Cymorth Cyflym' (amryw)
<<http://www.cymraegioedolion.org/tutors/teachingresources/centresresources/grammarguides/?lang=en>>;

²⁵ Mae adnoddau perthnasol a chyfredol eraill hefyd ar gael. Gweler, er enghraifft, Cyngor Llyfrau Cymraeg (2011).

- VI. D. Geraint Lewis 'Y Llyfr Berfau: A Checklist of Welsh Verbs' (Gwasg Gomer, 1998), 'Pa Arddodiad?: A Checklist of Verbal Prepositions' (Gwasg Gomer, 2007), 'Y Treigliadur: A Checklist of Welsh Mutations' (Gwasg Gomer, 1998);
- VII. Heini Gruffudd 'Cymraeg da. A Welsh Grammar for Learners: Gramadeg Cyfoes ac Ymarferion' (Y Lolfa, 2000);
- VIII. Morgan D. Jones 'A Guide to Correct Welsh' (Gwasg Gomer, 1976);
- IX. Non ap Emlyn et al 'Y Chwiliadur Iaith' (Canolfan er Astudiaethau Addysg, Prifysgol Aberystwyth, 2003).

Dylid gwneud defnydd o nifer o lyfrau safonol a phoblogaidd ym maes TEFL tra'n datblygu'r canllaw hwn, er enghraifft:

- I. Raymond Murphy gyda Williams R. Smalzer 'Basic Grammar in Use Answer Key: Reference and Practice for Students of English' (Cambridge University Press, 2002);
- II. Raymond Murphy 'Essential Grammar in Use with Answers: A Self-Study Reference and Practice Book for Elementary Students of English' (Cambridge University Press, 2007);
- III. Raymond Murphy gyda Williams R. Smalzer 'English Grammar in Use with Answers: A Self-Study Reference and Practice Book for Intermediate Students of English' (Cambridge University Press, 2002);
- IV. Michael Swan a Catherine Walter 'How English Works: A Grammar Practice Book With Answers' (Oxford University Press, 1997);
- V. Martin Hewings 'Advanced Grammar in Use: A Self-Study Reference and Practice Book for Advanced Students of English' (Cambridge University Press, 2005).

Cyfanswm goblygiadau cost yn fras: £18,000

Costau rheoli prosiect @ hyd at £500 y diwrnod yn llawn-amser (costau economaidd llawn) x 3 diwrnod (os yn brosiect 1-flwyddyn)
= *cost yn fras* £1,500

Awdur CiO @ hyd at £50,000 per annum yn llawn-amser (costau economaidd llawn) x 1 pro rata 0.25
= *cost yn fras* £12,500

Costau cynhyrchu (gan gynnwys y canlynol):

Dylunio

Golygu

Printio

= *cost yn fras* £4,000

Eitem 3: Canllaw gramadeg i diwtoriaid

Yr argymhelliaid yw i'r Adran Addysg a Sgiliau gomisiynu canllaw gramadeg yn benodol ar gyfer tiwtoriaid CiO sy'n ymgorffori'n neilltuol ganllawiau i diwtoriaid ar sut i gyfathrebu ac egluro gramadeg i ddysgwyr.

Dylid defnyddio a thynnu at ei gilydd yn y canllaw hwn ddeunydd CiO cyfredol, perthnasol, yn unol ag awgrymiadau ymarferwyr CiO (isod)²⁶:

- I. BBC 'Learn Welsh. Grammar' <<http://www.bbc.co.uk/wales/learnwelsh/grammar/>>;
- II. Phyl Brake 'Cymraeg Graenus' (Gwasg Gomer, 1998);
- III. Peter Wynn Thomas 'Gramadeg y Gymraeg' (Gwasg Prifysgol Cymru, 1996);
- IV. David A. Thorne 'Gramadeg Cymraeg' (Gwasg Gomer, 1996);
- V. Gareth King 'Modern Welsh: A Comprehensive Grammar' (Routledge, 2002);
- VI. Uned Iaith Genedlaethol Cymru 'Cyflwyno'r Iaith Lenyddol';
- VII. Rhiannon Ifans 'Y Golygiadur: Llawlyfr i Awduron a Golygyddion' (Cymdeithas Lyfrau Ceredigion, 2006);
- VIII. Stephen J. Williams 'Elfennau Gramadeg Cymraeg' (Gwasg Prifysgol Cymru, 1980);
- IX. Morgan D. Jones 'A Guide to Correct Welsh' (Gwasg Gomer, 1976);
- X. Uned Iaith Genedlaethol Cymru 'Gramadeg Cymraeg Cyfoes; Contemporary Welsh Grammar';
- XI. Heini Gruffudd 'Cymraeg Da. A Welsh Grammar for Learners: Gramadeg Cyfoes ac Ymarferion' (Y Lolfa, 2000) a 'Welsh Rules. A Welsh Grammar for Learners' (Y Lolfa, 2003);
- XII. CBAC 'Ffeil Hyfedredd'.

Dylid gwneud defnydd o nifer o lyfrau safonol a phoblogaidd ym maes TEFL tra'n datblygu'r canllaw hwn, er enghraifft:

- I. A. J. Thomson a A. V. Martinet 'A Practical English Grammar' (Oxford University Press, 1986);
- II. Michael Swan 'Practical English Usage' (Oxford University Press, 2005).

Cyfanswn goblygiadau cost: £18,000

Costau rheoli prosiect @ hyd at £500 y diwrnod yn llawn-amser (costau economaidd llawn) x 3 diwrnod (os yn brosiect 1-flwyddyn)
= cost yn fras £1,500

Awdur CiO @ hyd at £50,000 per annum yn llawn-amser (costio economaidd llawn) x 1 pro rata 0.25
= cost yn fras £12,500

Costau cynhyrchu (gan gynnwys y canlynol):

Dylunio

Golygu

Printio

= cost yn fras £4,000

²⁶ Mae adnoddau perthnasol a chyfredol eraill hefyd ar gael. Gweler, er enghraifft Cyngor Llyfrau Cymraeg (2011).

Eitem 4: App gramadeg i ddysgwyr

Yr argymhelliad yw i'r Adran Addysg a Sgiliau gomisiynu App gramadeg yn benodol ar gyfer dysgwyr CiO.

Dylai'r App hwn ymgorffori eglurhadau yn Saesneg a thynnu ar yr arfer da canlynol ym maes TEFL:

- I. Cambridge University Press English Grammar in Use Activities App for iPhone (<http://www.cambridge.org/other_files/wasp_video_player/inUse/EGUMobileActivities.html>);
- II. Cambridge University Press English Grammar Use Tests App (http://www.cambridge.org/other_files/wasp_video_player/inUse/EGUMobileTests.html). Reviewed by EFL practitioners here (<http://www.englishblog.com/2010/03/essential-apps-for-english-learners-grammar.html>);
- III. University College London Interactive Grammar of English [iGE] (gweler y canlynol <<http://www.ucl.ac.uk/english-usage/apps/ige/>> a <<http://itunes.apple.com/gb/app/ige-lite-interactive-grammar/id457553150?mt=8&ign-mpt=uo%3D4>> a hefyd <<http://itunes.apple.com/gb/app/ige-interactive-grammar-english/id457550661?mt=8&ign-mpt=uo%3D4>>).

Cyfanswm goblygiadau cost yn fras: £15,000

Mae'r ffigwr hwn yn seiliedig ar gostau datblygu a chynhyrchu'r App iGE.

Eitem 5: Corpws CiO

Yr argymhelliad yw i'r Adran Addysg a Sgiliau gomisiynu corpws electronig yn benodol ar gyfer CiO ac yn seiliedig ar Gymraeg llafar cyfoes.

Dylai'r Adran Addysg a Sgiliau weithio ag arbenigwyr ym maes corpora ieithyddol ynghyd ag arbenigwyr o blith ymarferwyr CiO ac arbenigwyr mewn Cymraeg llafar cyfoes er mwyn datblygu corpws priodol.

Cyfanswm goblygiadau cost: lleiafswm £150,000

Mae'r ffigwr hwn yn seiliedig ar gostau corpora tebyg eraill.

Nid yw hyn o reidrwydd yn gost i AdAS. Mae cynghorau cyllido ymchwil y DU a chyrrff cyllido ymchwil eraill e.e. AHRC, ESRC, Ymddiriedolaeth Leverhulme, a'r Academi Brydeinig wedi arfer â chefnogi gwaith o'r math hwn.

Yn y pen draw, allbynnau posibl eraill yn deillio o gorpws o'r math hwn fyddai'r geiriadur cydleoiliau [Saesneg – collocations] cyntaf erioed ar gyfer yr iaith Gymraeg, tebyg i'r 'Macmillan Collocations Dictionary for Learners of English' a'r 'Oxford Collocations

Dictionary for Students of English', a chanllawiau ar gyfer defnyddio yn ymarferol eiriadur o'r math yng nghyd-destun y cwricwlwm CiO.

Eitem 6: Llyfrau darllen graddedig (Prosiect Cwmpasu)

Yr argymhelliad yw i'r corff arweiniol ar ddatblygu'r cwricwlwm ym maes CiO ymgymryd â'r dasg o ystyried ymha ffyrdd y gellir datblygu cyfres newydd o lyfrau darllen graddedig.

Dylai'r testunau fod yn gysylltiedig â lefelau a nodweddion penodol o'r cwrs newydd. Yn arbennig, dylai'r testunau fod yn seiliedig ar ddealltwriaeth wyddonol o'r patrymau geirfaol ac ieithyddol fel y maent yn codi trwy'r cwrs. Hefyd, dylai'r testunau fod yn ailgylchu'n fwriadol y patrymau geirfaol ac ieithyddol hyn. Yn ogystal, dylid datblygu canllawiau i diwtoriaid ynghylch defnyddio'r llyfrau darllen graddedig, er enghraifft mewn Clybiau Darllen. Yn ddelfrydol, bydd ystod o adnoddau cefnogol clywedol yn gysylltiedig â'r llyfrau darllen graddedig hyn. Byddai modd defnyddio llyfrau o'r math i bontio'r gagendor rhwng cyrsiau.

Er mwyn gwireddu'r amcan hwn, argymhellir i'r corff arweinol ym maes CiO gynnal prosiect cwmpasu a hynny er mwyn adnabod a gwerthuso'r deunydd cyfredol ym maes CiO a'r potensial ar gyfer defnydd pellach yn y maes, a hefyd er mwyn ystyried yn ofalus hyd a lled yr angen am gomisiynu deunydd newydd. Dylid hefyd ystyried y ffyrdd gorau posibl o gomisiynu deunydd o'r math hwn.

Dylid defnyddio llyfrau darllen graddedig mewn Clybiau Darllen i ddysgwyr fel rhan integredig o raglen ddysgu anffurfiol, neu led-ffurfiol, pob Canolfan CiO.

Cyfanswm goblygiadau cost yn fras: £5,000

Awdur CiO @ hyd at £50,000 per annum yn llawn-amser (costio economaidd llawn) x 1 pro rata 0.10
= cost yn fras £5,000

Allbwn posibl iawn o'r prosiect cwmpasu hwn fyddai cadarnhau'r angen i gomisiynu set o lyfrau darllen graddedig yn benodol ar gyfer CiO. Byddai gan allbwn o'r math hwn oblygiadau ariannol. Nid oes unrhyw amcangyfrif o'r costau posibl hyn yn y ddogfen hon na'r adroddiad terfynol.

Eitem 7: Gweithgareddau dysgu anffurfiol a led-ffurfiol

Yr argymhelliad yw i'r corff arweiniol ar ddysgu anffurfiol a led-ffurfiol ym maes CiO a'r Canolfannau CiO greu cysylltiadau mwy pendant ac uniongyrchol rhwng gweithgareddau dysgu led-ffurfiol a'r cwricwlwm CiO.

Dylid ymgorffori'r nodweddion canlynol i'r gwaith hwn:

- I. dealltwriaeth eglur a phendant o'r gwahaniaethau rhwng dysgu ffurfiol, led-ffurfiol ac anffurfiol;

- II. gweithgareddau lled-ffurfiol penodol, yn cynnwys cywair a thagiau ymateb rhyngweithiol, sy'n gysylltiedig â gwahanol lefelau ac agweddau o'r cwricwlwm CiO;
- III. monitro a gwerthuso gweithgareddau lled-ffurfiol trwy ddefnyddio 'Toolkit' NIACE / RARPA;
- IV. bod gan bob canolfan CiO aelod penodol o staff â chyfrifoldeb penodol am ddatblygu a gweithredu rhaglen o weithgareddau dysgu lled-ffurfiol;
- V. bod pob canolfan CiO yn gweithio yn agos â'r Mentrau Iaith sy'n lleol iddynt ar ddatblygu a gweithredu cynlluniau a gweithgareddau yn y maes hwn.

Cyfanswm goblygiadau cost yn fras: £25,000

Mae'r ffigwr hwn yn seiliedig ar lefelau hanesyddol diweddar a chyfredol o gefnogaeth Bwrdd yr Iaith Gymraeg i weithgareddau dysgu anffurfiol yn y Canolfannau CiO (Tabl 10 yn yr adroddiad terfynol). Hefyd yn y cyd-destun hwn, rydym yn nodi'r ffaith y byddai goblygiadau pell-gyrhaeddol a chadarnhaol, mae'n debyg, i ddysgu anffurfiol petai argymhellion Gruffudd a Morris (2011) yn cael eu gweithredu. Nid oes unrhyw amcangyfrif o oblygiadau cost gweithredu argymhellion Gruffudd a Morris wedi'i wneud yn y ddogfen hon na'r adroddiad terfynol ychwaith.

Eitem 8: Hyfforddiant i awduron

Yr argymhelliad yw i'r Adran Addysg a Sgiliau gefnogi'r corff arweiniol ar hyfforddiant ym maes CiO i ddatblygu rhaglen hyfforddiant i gyw awduron yn y maes.

Dylid anelu rhan gyntaf yr hyfforddiant at ddatblygu'r genedlaeth nesaf o awduron CiO a dylai gael ei arwain gan awduron cyfredol CiO. Dylai ail ran yr hyfforddiant gynnwys 'dosbarth meistr' ar gyfer awduron profiadol ym maes CiO, a hwnnw i'w gynnal gan arbenigwr rhyngwladol. Dylid ei gynnal yn flynyddol. Mae'r ffigwr isod yn adlewyrchu'r goblygiadau cost ar gyfer un flwyddyn yn unig. Yn amlwg, byddai hyfforddiant i awduron ar sail barhaus â goblygiadau cost wrth drefnu a darparu gweithgareddau a digwyddiadau.

Cyfanswm goblygiadau cost yn fras: £3,500

Gweithdy hyfforddiant cenedlaethol ar gyfer y genhedlaeth nesaf o awduron CiO

= cost yn fras gan gynnwys ffioedd, ystafell hyfforddi, lluniaeth £700

Ffi awdur arbenigol gwâdd (os yn briodol) @ hyd at £600 fesul diwrnod x 2

= cost yn fras £1,200

Costau teithio awdur arbenigol gwâdd @ hyd at £1,400

= cost yn fras £1,400

Costau llety awdur arbenigol gwâdd @ £120 fesul arhosiad dros nos x 1

= cost yn fras £120

Cynhaliath awdur arbenigol gwâdd @ £40 fesul diwrnod x 2

= cost yn fras £80

Eitem 9: Hyfforddiant i diwtoriaid

Yr argymhelliad yw i'r corff arweiniol ar hyfforddiant ym maes CiO ymgorffori sesiynau diwygiedig neu newydd i diwtoriaid ar ddrilio, gramadeg, adborth, geirfa a gweithgareddau gwahaniaethol er mwyn ymateb i wahaniaethau rhwng dysgwyr.

Dylai fod gan yr hyfforddiant y nodweddion canlynol:

- I. Drilio – hyfforddiant yn y gwahanol ffyrdd o gyflwyno drilio a'r gwahanol arddulliau drilio, er mwyn osgoi gorlwytho semantig / syrffed ystyregol [Saesneg - semantic satiation];
- II. Gramadeg – hyfforddiant ar y defnydd o derminoleg priodol a dulliau o gyflwyno eglurhadau gramadegol, er mwyn osgoi gorgysoni [Saesneg – overgeneralisation];
- III. Adborth – hyfforddiant ar adborth sy'n benodol i gynnydd ieithyddol, yn unol ag ymagweddau asesu ar gyfer dysgu. Hefyd, arweiniad ar weithio gyda Chynlluniau Dysgu Unigol y dysgwyr a 'gwaith cartref' fel cyfleon i ddarparu adborth;
- IV. Geirfa – hyfforddiant yn y dull 'adolygu strwythuredig' [Saesneg - structured reviewing];
- V. Gweithgareddau gwahaniaethol – hyfforddiant ar y defnydd priodol o weithgareddau gwahaniaethol o safbwynt gwahaniaethau mewn gallu ymhlith dysgwyr.

Byddai modd i'r union batrwm ar gyfer darparu'r hyfforddiant gynnwys hyfforddiant i hyfforddwyr, yn y lle cyntaf. Yn ddelfrydol, byddai gan y garfan gyntaf hon effaith luosol ar faes CiO yn nhermau arwain yr hyfforddiant yn eu lleoliadau proffesiynol. Byddai'n bosibl i'r patrwm ar gyfer darparu'r hyfforddiant gynnwys cyfres o weithdai ar lefelau lleol mewn gwahanol leoliadau ledled Cymru, a hynny o dan arweiniad hyfforddwr / ymarferwyr CiO a chanddynt enw cenedlaethol.

Hefyd, rydym yn nodi'r goblygiadau cadarnhaol posibl o weithredu argymhelliad Old Bell 3 (2011: 110-111) ar fater hyfforddiant gorfodol i diwtoriaid, pro rata – ar sail hyd yr amser dan gytundeb.

Cyfanswm goblygiadau cost yn fras: £8,000

Mae'r ffigwr hwn yn cynnwys teithio, cynhaliaeth a llety hyfforddwr / ymarferwyr CiO, a chost cynhyrchu unrhyw ddeunyddiau hyfforddiant newydd. Gallai patrwm manylach ar gyfer darparu'r hyfforddiant edrych yn debyg i hyn:

- I. 1 digwyddiad hyfforddiant ar gyfer hyfforddwyr i'w gynnal gan y corff arweiniol ym maes CiO yng Nghaerdydd, gyda tua 12 o hyfforddeion yn mynychu'r digwyddiad;
- II. 3 digwyddiad hyfforddiant ar gyfer ymarferwyr CiO i'w lleoli mewn rhai o'r Canolfannau CiO yn y Gogledd, y De-Orllewin a'r De-Ddwyrain, gyda tua 12 o hyfforddeion yn mynychu pob un digwyddiad;
- III. Digwyddiadau hyfforddiant lleol i'w darparu gan bob un o'r Canolfannau CiO ac wedi eu hanelu at eu staff hwy - rhai llawn-amser a rhan-amser, cytundeb parhaol neu dymor-benodedig fel ei gilydd.

Eitem 10: Hyfforddiant i ddysgwyr

Yr argymhelliad yw i'r Canolfannau CiO ddarparu hyfforddiant priodol i ddysgwyr CiO ar agweddau penodol o dechnoleg ac ar Gynlluniau Dysgu Unigol.

Dylai hyfforddiant mewn technoleg sicrhau fod dysgwyr yn cael eu cyflwyno i'r gefnogaeth benodol sy'n gysylltiedig â'r cwricwlwm CiO. Dylai hyn fod yn cynnwys defnydd o Blackboard, Moodle, iTunes, Apps ac adnoddau eraill sy'n seiliedig ar y we. Gan ddibynnu ar union strwythur y cwrs CiO newydd (gweler uchod - Eitem 1, X), dylai fod cryn bwyslais ar hygyrchedd y Moodle newydd ar gyfer y sector o safbwynt y dysgwyr, ynghyd â'r defnydd ohono.

Dylai hyfforddiant ar Gynlluniau Dysgu Unigol fod yn cynnwys addysgu dysgwyr ynghylch gwerth y cynlluniau hyn (pryder a nodwyd gan Sbectwm, 2011). Dylai'r nodweddion allweddol hyn fod yn cynnwys y canlynol:

- I. gosod targedau synhwyrol,
- II. rheoli amser (amser cyfeiriol yn cynnwys amser cyswllt / amser yn y dosbarth a gweithgareddau amser cyfeiriol eraill),
- III. derbyn a deall adborth.

Dim goblygiadau cost newydd

Eitem 11: Rhannu arfer da

Yr argymhelliad yw i CiO fel sector wneud gwell ddefnydd o'r 'Moodle' cenedlaethol CiO na'r defnydd a wnaed o'r mecanweithiau blaenorol yn y sector, sef y porth CiO ar y we a'r cyhoeddiad sectorol 'Y Tiwtor' <<http://www.ytiwtor.org/rhifyn19/newyddion/y-bont.html>>, er mwyn sicrhau bod arfer da ym maes CiO ac mewn meysydd perthnasol eraill yn cael ei adnabod a'i raeadru'n eang.

Mae'r ymchwil wedi adnabod technoleg a DDD fel meysydd y dylid rhoi blaenoriaeth iddynt yn y cyd-destun hwn.

Dim goblygiadau cost newydd

Eitem 12: Ymchwil gweithredol

Yr argymhelliad yw i'r corff arweiniol ar ymchwil ym maes CiO roi ystyriaeth i hwyluso prosiectau ymchwil gweithredol mewn meysydd neilltuol.

Mae'r ymchwil wedi adnabod y meysydd canlynol fel rhai y dylid rhoi blaenoriaeth iddynt:

- I. defnydd cyfredol y dysgwyr o gefnogaeth wedi ei seilio ar dechnoleg a'u hymateb i gefnogaeth o'r fath;
- II. arddulliau dysgu;

- III. syrffed ystyregol wrth ddrilio;
- IV. patrymau mewn gorgysoni.

Goblygiadau cost yn fras: £5,000-£10,000 fesul prosiect

Mae'r ffigwr hwn yn seiliedig ar gostau prosiect ymchwil blaenorol a gefnogwyd gan Y Gronfa Gwella Ansawdd. Nid yw hyn o reidrwydd yn gost i AdAS. Gellid tynnu arian ar gyfer cynnal prosiectiau o'r math o wahanol ffynonellau megis y Gronfa Gwella Ansawdd.

Eitem 13: Ymchwil pellach

Yr argymhelliad yw i'r Adran Addysg a Sgiliau ystyried ymchwilio ymhellach i fater y continwwm ieithyddol I2 [Saesneg - L2] yn y Gymraeg.

Yn yr ymchwil, daeth y maes hwn i'r amlwg fel mater sylweddol a chymhleth. Mae 'Cymraeg i'r Teulu', dyfeisiad newydd ym maes CiO, wedi uwchleuo'r mater ac yn neilltuol natur problemus y continwwm I2 [Saesneg - L2] yn y Gymraeg. Hefyd, mae lleiafrif sylweddol (o leiaf) o ddysgwyr CiO yn nodi iddynt ddod i gysylltiad â'r Gymraeg fel ail iaith, am y tro cyntaf, yn y sector addysg statudol. Er enghraifft, dim ond 13.2% o ddysgwyr oedd heb astudio'r Gymraeg o'r blaen yn ôl un arolwg o Ogledd Cymru ac roedd 31.3% ohonynt wedi dysgu o leiaf peth Cymraeg yn yr ysgol gynradd (Baker et al, 2011: 49).

Dim goblygiadau cost newydd heblaw bod penderfyniad yn cael ei gymeryd i gomisiynu ymchwil.

Eitem 14: Meincnodi

Yr argymhelliad yw i'r Adran Addysg a Sgiliau ystyried annog y Canolfannau CiO i ehangu meincnodi er mwyn cynnwys cymaryddion rhyngwladol.

Mae'r arfer hwn wedi'i ddatblygu gan unedau tebyg i Ganolfannau CiO mewn gwledydd eraill (e.e. National University of Ireland, Cork: 2011: 9).

Dim goblygiadau cost newydd.

Adran 5: Cyfeiriadau

Adamson, B. (2004). Fashions in language teaching methodology. Yn A. Davies & C. Elder (Goln.), *Handbook of Applied Linguistics* (tt. 604-622). Oxford: Blackwell.

Andrews, H. (2011). Llais y dysgwr: Profiadau oedolion sydd yn dysgu Cymraeg yng ngogledd Cymru. *Gwerddon*, 9. <http://www.gwerddon.org/9_llais_y_dysgwr-176.aspx>

Assessment Reform Group. (1999). *Assessment for learning. Beyond the black box*. Cambridge: University of Cambridge School of Education.
<http://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/beyond_blackbox.pdf>

Assessment Reform Group. (2002). *Asesu ar gyfer dysgu: 10 egwyddor*. Assessment Reform Group.

Au, C. & Entwistle, N. (1999). Memorization with understanding in approaches to studying: cultural variant or response to assessment demands, *European Association on Learning and Instruction Conference*. Gothenburg.

Baddeley, A. (2003). Working memory: looking back and looking forward. *Nature Reviews Neuroscience*, 4(10), 829-839.

Bahrick, H. P. (2000). Long-term maintenance of knowledge. Yn E. Tulving & F. I. M. Craik (Goln.), *Oxford Handbook of Memory* (tt. 347-362). Oxford: Oxford University Press.

Bailey, C. H. & Kandel, E. R. (2004). Synaptic growth and the persistence of long-term memory: a molecular perspective. Yn M. S. Gazzaniga (Gol.), *The cognitive neurosciences* (3 gol., tt. 647-663). Cambridge, MA: Bradford Books/MIT Press.

Baker, C., Andrews H., Gruffydd, I. & Lewis, G. (2011). Adult language learning: a survey of Welsh for Adults in the context of language planning. *Evaluation & Research in Education*, 24(1): 41-59.

Balota, D. A., Duchek, J. M. & Logan, J. M. (2007). Is expanded retrieval practice a superior form of spaced retrieval? A critical review of the extant literature. Yn J. Nairne (Gol.), *The foundations of remembering* (tt. 83-105). London: Taylor and Francis, Psychology Press.

Bancroft, W. J. (1978). The Lozanov method and its American adaptations. *Modern Language Journal*, 62(4), 167-5.

Bancroft, W. J. (1996). SALT for language acquisition. *Mosaic*, 3(3), 16-20.

Barrett, K. A. & Lewis Johnson, W. (2010). Developing serious games for learning language-in-culture. Yn R. Van Eck (Gol.), *Gaming and cognition: Theories and practice from the learning sciences* (tt. 281-311). Saarbrücken: Information Science Reference.

Bastanfar, A. & Hashemi, T. (2010). Vocabulary learning strategies and ELT materials: a study of the extent to which VLS research informs local coursebooks in Iran. *International Education Studies*, 3(3), 158-166.

Bauer, L. & Nation, I. S. P. (1993). Word families. *International Journal of Lexicography*, 6, 253-279.

Beaufort Research. (2011). *Deall a thargeddu oedolion sy'n dysgu Cymraeg yn Wrecsam. canfyddiadau ymchwil ansoddol*. Beaufort Research.

Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2006). *Qualitative research in education: an introduction to theory and methods*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Bongaerts, T., Van Summeren, C., Planken, B. & Schils, E. (1997). Age and ultimate attainment in the pronunciation of a foreign language. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(4), 447-465.

Brake, P. (2012). Adnabod gwallau iaith llafar dysgwyr Cymraeg profiadol. *Gwerddon*, 10, <<http://www.gwerddon.org/10>>.

Brannen, J. (1992). *Combining qualitative and quantitative approaches: an overview*. Aldershot: Avebury.

Breen, M. (1989). The evolution cycle for language learning tasks. Yn K. Johnson (Gol.), *The second language curriculum* (tt. 187-206). Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, G. (1990). *Listening to spoken English*. Harlow: Longman.

Brown, J. D. & Kondo-Brown, K. (2006a). Introducing connected speech. Yn J. D. Brown & K. Kondo-Brown (Goln.), *Perspectives on teaching connected speech to second language speakers* (tt. 1-15). Honolulu: University of Hawai'i Press.

Brown, J. D. & Kondo-Brown, K. (Goln.). (2006b). *Perspectives on teaching connected speech to second language speakers*. Honolulu: University of Hawai'i Press.

Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, S. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.

Brown, R., Waring, R., & Donkaewbua, S. (2008). Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while-listening, and listening to stories. *Reading in a foreign language*, 20(2), 136-163.

Bryman, A. (2001). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.

Bushman, R. W. & Madsen, H. S. (1976). Description and evaluation of awgrymeg – a new teaching methodology. Yn J. Fanselow & R. Crymes (Goln.), *On TESOL '76* (tt. 29-38).. Washington, DC: TESOL.

Butzkamm, W. & Caldwell, J. A. W. (2009). *The bilingual reform. A paradigm shift in foreign language teaching*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Bygate, M. (2001). Effects of task repetition on the structure and control of oral language. Yn M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (Goln.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing* (tt. 23-48). Harlow/New York: Longman.

- Bygate, M. (2002). Speaking. In R. B. Kaplan (Gol.), *The Oxford handbook of applied linguistics* (tt. 27-38). Oxford: Oxford University Press.
- Bygate, M., Skehan, P. & Swain, M. (Goln.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*. Harlow/New York: Longman.
- Canolfan Cymraeg i Oedolion De-orllewin Cymru (2007). *Adroddiad ar raglen voluntariat per la llengua yn dilyn ymweliad â'r consorci per a la normalització lingüística*. Adroddiad heb ei gyhoeddi.
- Carroll, J. B. & Sapon, S. (1959). *The modern languages aptitude test*. San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Carter, R. A. & McCarthy, M. (1988). Word lists and learning words: some foundations. Yn R. A. Carter & M. McCarthy (Goln.), *Vocabulary and language teaching* (tt. 1-17). Harlow: Longman.
- Carter, R. A. & McCarthy, M. (2004). Talking, creating: Interactional language, creativity, and context, *Applied Linguistics* 25(1), 62-88.
- Chamot, A. U. (2008). Strategy instruction and good language learners. Yn C. Griffiths (Gol.), *Lessons from good language learners* (tt. 266-281). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1988). *Language and the problems of knowledge: the Managua lectures*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Chun, D. M. & Plass, J. L. (1996). Effects of multimedia annotations on vocabulary acquisition. *The Modern Language Journal*, 80(2), 183-198.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. & Ecclestone, K. (Goln.). (2004a). *Should we be using learning styles? What research has to say to practice*. Trowbridge: Cromwell Press Ltd.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E. & Ecclestone, K. (Goln.). (2004b). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review*. Trowbridge: Cromwell Press Ltd.
- Cohen, A. D. & Macaro, E. (Goln.). (2007). *Language learner strategies*. Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Cook, G. (2000). *Language play, language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Cooper, B. J. (2004). The enigma of the Chinese learner. *Accounting Education*, 13, 289-310.
- Craik, F. I. M., Bialystok, E. & Freedman, M. (2010). Delaying the onset of Alzheimer disease: bilingualism as a form of cognitive reserve. *Neurology*, 75(9), 1726-1729.
- Crookes, G. (1986). *Task classification: A cross-disciplinary review*. Technical Report No 4, the Center for Second Language Classroom Research, Social Science Research Institute, University of Hawai'i at Manoa.

- Crowe, A. (1988a). *Yr Wlpan yn Israel*. Aberystwyth: Canolfan Ymchwil Cymraeg i Oedolion.
- Crowe, A. (1988b). *Adfywiad yr Hebraeg*. Aberystwyth: Canolfan Ymchwil Cymraeg i Oedolion.
- Dahlin, B. & Watkins, D. (2000). The role of repetition in the processes of memorizing and understanding: a comparison of the views of German and Chinese secondary school students in Hong Kong. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 65-84.
- Dakin, J. (1973). *The language laboratory and language learning*. Harlow: Longman.
- Daugherty, R., Phillips, R. & Rees, G. (Goln.), (2000). *Education policy-making in Wales: Explorations in devolved governance*. Cardiff: University of Wales Press.
- Davies, C. (2000). Y dosbarth a'r gymdeithas. Yn C. Jones (Gol.), *Cyflwyno'r Gymraeg* (tt. 160-172). Llandysul: Gwasg Gomer.
- Davies, E. (2000). Dulliau dysgu a'r dosbarth iaith. Yn C. Jones (Gol.), *Cyflwyno'r Gymraeg* (tt. 11-26). Llandysul: Gwasg Gomer.
- Day, R. R. & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Bot, K. (2008). Review of Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2008) Complex systems and applied linguistics. New York: Oxford University Press. *Modern Language Journal*, 92, 644-645.
- DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. Yn C. Doughty & J. Williams (Goln.), *Focus on form in classroom language acquisition* (tt. 42-63). New York: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. M. (2000). The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 499-533.
- DeKeyser, R. M. (2003). Implicit and explicit learning. Yn C. J. Doughty & M. H. Long (Goln.), *The handbook of second language acquisition* (tt. 313-348). Oxford: Blackwell.
- De La Fuente, M. (2006). Classroom L2 vocabulary acquisition: investigating the role of pedagogical tasks and form-focused instruction. *Language Teaching Research*, 10, 263-295.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act in sociology*. Chicago: Aldine.
- Denzin, N. K. (2006). *Sociological methods: a sourcebook*. New Jersey: Aldine Transaction.
- Derwing, T. M. & Munro, M. J. (2009). Putting accent in its place: Rethinking obstacles to communication. *Language Teaching*, 42(4), 476-490.
- Ding, Y. (2007). Text memorization and imitation: the practices of successful Chinese learners of English. *System*, 35, 271-280.

- Dodson, C. J. (1967). *Language teaching and the bilingual method*. London: Pitman.
- Dörnyei, Z. (2006). Individual differences in second language acquisition. *AILA Review*, 19, 42-68.
- Dörnyei, Z. (2010). The relationship between language aptitude and language learning motivation: individual differences from a dynamic systems perspective. Yn E. Macaro (Gol.), *The Continuum companion to second language acquisition* (tt. 247-267). London/New York: Continuum.
- Dörnyei, Z. & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. Yn C. J. Doughty & M. H. Long (Goln.), *The handbook of second language acquisition* (tt. 589-630). Oxford: Blackwell.
- Elley, W. B. & Mangubhai, F. (1981a). *The impact of a book flood in Fiji primary schools*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research and Institute of Education.
- Elley, W. B. & Mangubhai, F. (1981b). The long-term effects of a book flood on children's language growth. *Directions*, 7, 15-24.
- Ellis, R. & He, X. (1999). The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meaning. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 285-301.
- Ellis, N. C., O'DoSiartaigh, C., Hicks, W., Morgan, M. & Laporte, N. (2001). *Cronfa Electroneg o Gymraeg (CEG): A 1 million word lexical database and frequency count for Welsh*. <<http://www.bangor.ac.uk/ar/cb/ceg.php.en>>
- Ellis, N. C. (1993). Rules and instances in foreign language learning: interactions of explicit and implicit knowledge. *European Journal of Cognitive Psychology*, 5(3), 289-318.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33, 209-224.
- Estyn (2010). *Canllaw hunanasesu ar gyfer Cymraeg i Oedolion 2010*. Caerdydd: Estyn.
- Evas, J. (1999). *Rhwystrau ar lwybr dwyieithrwydd*. Traethwawd PhD heb ei gyhoeddi: Prifysgol Caerdydd.
- Feeney, A. (2006) Adolygiad o Nunan, D. (2004) Task-based language teaching. Cambridge: Cambridge University Press. *ELT Journal*, 60(2), 199-201.
- Feryok, A. (2009). Adolygiad o Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2008) Complex systems and applied linguistics. New York: Oxford University Press. *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, 15(1), 67-68.
- Fitzpatrick, T. (2000). (Ed.) *European language learning materials survey. Consolidated report*. London: Centre for Information on Language Teaching.

Fitzpatrick, T. & Wray, A. (2006). Breaking up is not so hard to do: individual differences in L2 memorisation. *Canadian Modern Language Review*, 63(1), 35-57.

Flege, J. E. (1987). A critical period for learning to pronounce foreign languages? *Applied Linguistics*, 8(2), 162-177.

Flick, U. (2006). Triangulation. Yn V. Jupp (Ed.), *The Sage dictionary of social research* (tt. 305-7). London: Sage.

Folse, K. S. (2006). The effect of type of written exercise on L2 vocabulary retention. *TESOL Quarterly*, 40(2), 273-293.

Fries, C. C. & Lado, R. (1957). *English sentence patterns: Understanding and producing English grammatical structures? An oral approach*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Fries, C. C. & Lado, R. (1958). *English pattern practices: establishing the patterns as habits*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: BasicBooks.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed*. New York: BasicBooks.

Gardner, J. (2011) (Ed.). *Assessment and learning*. London: Sage Publications Ltd.

Gatbonton, E. & Segalowitz, N. (2005). Rethinking communicative language teaching: a focus on access to fluency. *Canadian Modern Language Review*, 61(3), 325-353.

Genesee, F. (1987). *Learning through two languages*. New York: Newbury House.

Grabe, W. (2004). Research on teaching reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 44-69.

Gregg, K. R. (1984). Krashen's monitor and Occam's razor. *Applied Linguistics*, 5(2), 79-100.

Greene, R. L. (2008). Repetition and spacing effects. Yn H. L. Roediger (Gol.), *Learning and memory: a comprehensive reference. Col. 2 Cognitive psychology of memory* (tt. 65-78). Oxford: Elsevier.

Grenfell, M. & Macaro, E. (2007). Claims and critiques. Yn A. D. Cohen & E. Macaro (Goln.), *Language learner strategies* (tt. 9-28). Oxford: Oxford University Press.

Grenoble, L. A. & Whaley, L. J. (2006). *Saving languages. An introduction to language revitalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

Griffiths, C. (2008). Strategies and good language learners. Yn C. Griffiths (Gol.), *Lessons from good language learners* (tt. 83-98). Cambridge: Cambridge University Press.

Gruffudd, H. & Morris, S. (2011). *Canolfannau iaith a rhwydweithiau cymdeithasol oedolion sy'n dysgu'r Gymraeg; ymdrechion i wrthdroi shift ieithyddol mewn cymunedau cymharol ddi-Gymraeg*. AdAS: Caerdydd.

Gweithgor Cenedlaethol Dysgu Anffurfiol (2009). *Strategaeth genedlaethol ar gyfer dysgu anffurfiol 2009-12*. Dogfen heb ei chyhoeddi.

Gweithgor Cenedlaethol Dysgu Anffurfiol (2010). *Adroddiad cynnydd cenedlaethol, Hydref 2010*. Dogfen heb ei chyhoeddi.

Guiora, A. Z., Beit-Hallahmi, B., Brannon, R. C. L., Dull, C. Y. & Scovel, T. (1972). The effects of experimentally induced changes in ego states on pronunciation ability in a second language: an exploratory study. *Comprehensive Psychiatry*, 13(5), 421-428.

Gupta, P. & Cohen, N. J. (2002). Theoretical and computational analysis of skill learning, repetition priming and procedural memory. *Psychological Review*, 109(2), 401-448.

Hall, C. J. & Ecke, P. (2003). Parasitism as a default mechanism in L3 vocabulary acquisition. In J. Cenoz, B. Hufesien & U. Jessner (Goln.), *The multilingual lexicon* (tt. 71-85). Amsterdam: Kluwer.

Hall, G. (2011). *Exploring English language teaching. Language in action*. London: Routledge.

Hammersley, M. (2008). Troubles with triangulation. Yn M. M. Bergman (Gol.), *Advances in mixed methods research* (tt.22-36). London: Sage.

Hattie, J. A. (1999). *Influences on student learning*. Inaugural lecture as Professor of Education, University of Auckland, August 2, 1999.

<<http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/hattie/docs/influences-on-student-learning.pdf>>

Hattie, J. A. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

Hinton, L. (2001). The master-apprentice language learning programme. Yn L. Hinton & K. Hale (Goln.), *The green book of language revitalization in practice* (tt.217-226). New York: Academic Press.

Hu, M. H.-C. & Nation, I. S. P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13(1), 403-430.

Hughes, H. (2003). *Cymathu'r dysgwyr â'r gymdeithas Gymraeg a rôl yr addysgwyr yn y broses*. Traethawd MA heb ei gyhoeddi: Prifysgol Caerdydd.

Hulstijn, J. H. (2001). Intentional and incidental second language vocabulary learning: a reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. Yn P. Robinson (Gol.), *Cognition and second language instruction* (tt. 258-286). Cambridge: Cambridge University Press.

James, L. J. (1962). *Effects of repeated stimulation on cognitive aspects of behaviour. Some experiments on the phenomenon of semantic satiation*. Traethawd PhD heb ei gyhoeddi: McGill University Montreal.

Jilg, T. (2008). *Staying the course: factors influencing L2 learner dropout and suggested remedial actions*. Papur ymchwil: Prifysgol Caerdydd
<<http://www.caerdydd.ac.uk/learnwelsh/resources/Stayingthecourse.pdf>>

Johnson, K. (2001). *An introduction to foreign language learning and teaching*. Harlow: Pearson Education.

Jones, C. (1991). The Wlpan: a study in motivation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 12(3), 183-194.

Jones, C. (1996). Motivation and Gender: A Welsh Case Study, *Journal of Celtic Language Learning*, tt. 6-20.

Jones, C. (Ed.) (2000). *Cyflwyno'r Gymraeg*. Llandysul: Gwasg Gomer.

Jones, G. (1994). *Welsh roots and branches*. Bwlch, Powys: Tre Graig Press.

Jones, K. (1992). *Creating new identities and new language functions: The implications of the language values and practices of adult Welsh learners for reversing language shift in Wales*. Traethawd MA heb ei gyhoeddi: University of Lancaster.

Jones, R. M. (2003). *Dysgu cyfansawdd*. Aberystwyth: Cyd. <<http://www.aber.ac.uk/cyd>>

Jones, R. M. (2011). *A fydd y Cymry Cymraeg mewn pryd?* Papur heb ei gyhoeddi
<<http://www.rmjones-bobjones.net/index.htm>>

Jones, R.O., Newcombe L.P. & Morris, S. (2010). *Llyfryddiaeth Cymraeg i oedolion 1960 – 2009*. Papur ymchwil: Prifysgol Caerdydd a Phrifysgol Abertawe.
<<http://www.swan.ac.uk/dace/WelshForAdults/Cymraeg/Ymchwil/Llyfryddiaeth>>

Keating, G. D. (2008). Task effectiveness and word learning in a second language: the involvement load hypothesis on trial. *Language Teaching Research*, 12(3), 365-386.

Kennedy, P. (2002). Learning cultures and learning styles: myth-understanding about adult (Hong Kong) Chinese learners. *International Journal of Lifelong Education*, 21(5), 430-445.

Kim, Y. (2008). The role of task-induced involvement and learner proficiency in L2 vocabulary acquisition. *Language Learning*, 58(2), 285-325.

Kimble, C. & Hildreth, P. (2008). *Communities of practice: Creating learning environments for educators*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Klein, P. J. (1997). Multiplying the problem of intelligence by eight. A critique of Gardner's theory. *Canadian Journal of Education*, 22(4): 377-394.

- Kramsch, C. (2008). Ecological perspectives on foreign language education. *Language Teaching*, 41(3), 389-408.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1984). Immersion: why it works and what it has taught us. *Language and Society*, 12, 61-64.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman.
- Kussler, R. & Bodenstein, R. (1985). Suggestopedic texts for foreign language teaching: some literary and didactic considerations. *Per Linguam*, 1(1): 11-20.
- Lado, R. (1964). *Language teaching. A scientific approach*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Larsen-Freeman, D. (2006). The emergence of complexity, fluency, and accuracy in the oral and written production of five Chinese learners of English. *Applied Linguistics*, 27(4), 590-619.
- Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Laufer, B. (2005). Focus on form in second language vocabulary learning. *EUROSLA Yearbook*, 5, 223-250.
- Laufer, B. (2009). Second language vocabulary acquisition from language input and from form-focused studies: research timeline. *Language Teaching*, 42(3), 341-354.
- Laufer, B. & Hulstijn, J. H. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: the construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22(1), 1-26.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, J. F. (2000). *Tasks and communicating in language classrooms*. Boston: McGraw Hill.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis Johnson, W. (2007). Serious use of a serious game for language learning. Yn R. Luckin, K. R. Koedinger & J. Greer (Göln.), *Proceedings of the 2007 conference on artificial Intelligence in education: building technology rich learning contexts that work*, (tt. 67-74). Amsterdam: IOS Press. <http://www.aielearning.org/files/AIED07-serious_use_of_a_serious_game.pdf>
- Little, D. (2009). *The European language portfolio: where pedagogy and assessment meet*. Seminar presentation to 8th International seminar on the European Language Portfolio, Graz, 29 September – 1 October 2009.

Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language learning. Yn K. Hyldenstam & M. Pienemann (Goln.), *Modelling and assessing second language acquisition* (tt. 377-393). Clevedon: Multilingual Matters.

Lozanov, G. (1978). *Suggestology and outlines of suggestopedy*. London: Gordon and Breach Scientific Publishers Ltd.

Lozanov, G. & Gateva, E. (1988). *The foreign language teacher's suggestopedic manual*. London: Gordon and Breach Scientific Publishers Ltd.

Ludwig, J., Fu, D., Bardovi-Harlig, K. & Stringer, D. (2009). *Serious games for second language retention*. Interservice / Industry training, simulation and education conference (I/ITSEC), paper no. 9164. <http://www.stottlerhenke.com/papers/IITSEC-09-serious_games_second_language_retention.pdf>

Macaro, E. (2003). *Teaching and learning a second language*. London/New York: Continuum.

Macaro, E. (2010). Second language acquisition: the landscape, the scholarship and the reader. Yn E. Macaro (Gol.), *The Continuum companion to second language acquisition* (tt. 3-28). London/New York: Continuum.

Macaro, E., Vanderplank, R. & Murphy, V. A. (2010). A compendium of key concepts in second language acquisition. Yn E. Macaro (Gol.), *The Continuum companion to second language acquisition* (tt. 29-106). London/New York: Continuum.

Mace, C. (1962). *The psychology of study* (2 ed.). Harmondsworth: Penguin Books.

Mackie, S.A. (2001). Jumping the hurdles – undergraduate student withdrawal behaviour. *Innovations in Education and Teaching International*, 38(3), 265-276. <<http://dx.doi.org/10.1080/14703290110056371>>

Mann, R. (2007). Negotiating the politics of language. Language learning and civic identity in Wales. *Ethnicity*, 7(2), 208-224.

McCarthy, M. (2003). Talking back: “Small” interactional response tokens in everyday conversation. *Research on Language in Social Interaction*, 36(1), 33-63.

McCarthy, M. & O'Keefe, A. (2004). Research into the teaching of speaking. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 26-43.

McDonough, J. & Shaw, C. (2003). *Materials and methods in ELT: a teacher's guide* (2 ed.). Oxford: Blackwell.

McGee, I. (2006). *Lexical intuitions and collocational patterns in corpora*. Cardiff: University of Wales Press.

McLaughlin, B. (1987). *Theories of second-language learning*. London: Edward Arnold.

Mitchell, R. & Martin, C. (1997). Rote learning, creativity and ‘understanding’ in classroom foreign language teaching. *Language Teaching Research*, 1(1), 1-27.

- Morris, S. (2000a). Adult education, language revival and language planning. Yn C. Williams, (Ed.) *Language revitalization: policy and planning in Wales* (tt. 208 – 220). Cardiff: University of Wales Press.
- Morris, S. (2000b). Welsh for adults: A policy for a bilingual Wales? Yn R. Daugherty, R. Phillips, & G. Rees (Goln.), *Education policy-making in Wales: explorations in devolved governance* (tt. 239 – 254). Cardiff: University of Wales Press.
- Morris, S. (2003). Language planning strategies for integrating adult learners: Crossing the bridge between Yish and Xish. *Actes del 2n congrés Europeu sobre planificació lingüística / Proceedings of the 2nd European conference on language planning* (tt. 204 – 216), Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Morris, S. (2005). *Cymhellion a llwyddiant oedolion sy'n dysgu Cymraeg: Astudiaeth o gyrsiau dwys yn ninas Abertawe*. Traethawd MPhil heb ei gyhoeddi: Prifysgol Abertawe.
- Morris, S. (2011). Geirfa Graidd i'r Gymraeg: Creating an A1 and A2 core vocabulary for adult learners of Welsh – a Celtic template? *Journal of Celtic Language Learning*, 15/16, 27-43.
- Morse, M. (2010). (Ed.) *Detholiad o'r Tiwtor. Gweithgareddau a syniadau dysgu i'r dosbarth Cymraeg i Oedolion*. Caerdydd: CBAC.
- Nadel, L. & Moscovitch, M. (1998). Hippocampal contributions to cortical plasticity. *Neuropharmacology*, 37(4-5), 431-439.
- Nader, K., Schafe, G. E. & LeDoux, J. E. (2000). The labile nature of consolidation theory. *Nature Reviews: Neuroscience*, 1, 216-219.
- Nassaji, H. & Fotos, S. (2004). Current developments in research on the teaching of grammar. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 126-145.
- Nassaji, H. & Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms*. London: Routledge.
- National University of Ireland, Cork (2011). *Quality assurance. Ionad na Gaeilge labhartha. Report of peer review group*. <<http://www.ucc.ie/en/qpu/reports/admin/igl/PRGR-IGL-English-version.pdf>>
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2007). The four strands. *Innovation in language learning and teaching*, 1(1), 1-12.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Nation, I. S. P. & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. New York: Routledge.

- Nation, I. S. P. & Wang Ming-tzu, K. (1999). Graded readers and vocabulary. *Reading in a foreign language*, 12(2), 355-380.
- Nattinger, J. (1988). Some current trends in vocabulary teaching. Yn R. Carter & M. McCarthy (Goln.), *Vocabulary and language teaching* (tt. 62-82). Harlow: Longman.
- Nel, C. (2008). Learning style and good language learners. Yn C. Griffiths (Gol.), *Lessons from good language learners* (tt. 49-60). Cambridge: Cambridge University Press.
- Newcombe, L. P. & Newcombe, R. G. (2001). Adult language learning: The effect of background, motivation and practice on perseverance. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4(5), 332 – 354.
- Newcombe, L. P. (2002). *The relevance of social context in the education of adult Welsh learners with special reference to Cardiff*. Traethawd PhD heb ei gyhoeddi: Cardiff University.
- Newcombe, L. P. (2007). *Social context and fluency in L2 learners: The case of Wales*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Newcombe, L. P. (2009). *Think without limits: you CAN speak Welsh*. Llanrwst: Gwasg Carreg Gwalch.
- Niehues, J. (2007). *Camu at y Gymraeg: an evaluation of the online Welsh courses offered by the University of Wales*. Ravensburg: Grin Verlag oHG.
- Norris, J. M. & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528.
- Nyikos, M. & Fan, M. (2007). A review of vocabulary learning strategies: focus on language proficiency and learner voice. Yn A. D. Cohen & E. Macaro (Goln.), *Language learner strategies* (tt. 251-273). Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Old Bell 3 (2010). *Evaluation of the Welsh for Adults programme. Draft V2. Final programme level evaluation report*. Adroddiad ymgynghorol.
- Old Bell 3 (2011). *Gwerthusiad o'r rhaglen Cymraeg i Oedolion*. Caerdydd: Llywodraeth Cymru.
- Olsen, W. (2004). Triangulation in social research: qualitative and quantitative methods can really be mixed. Yn M. Holborn (Gol.), *Developments in sociology* (tt. 103-118). London: Pearson Education.
- Ortega, L. (2007). Second language learning explained? Yn B. Vanpatten & J. Williams (Goln.), *Theories in second language acquisition* (tt. 225-250). Mahwah, NJ/New York: Lawrence Erlbaum/Routledge.

- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. London: Hodder.
- Oxford, R. L. (1990) *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching: Language learning strategies*. London: Pearson Education Ltd.
- Oxford, R. L. & Crookall, D. (1990). Vocabulary learning: a critical analysis of techniques. *TESL Canada Journal*, 9(2), 9-30.
- Oxford, R. L., Lee, K. R. & Park, G. (2007). L2 grammar strategies: the second Cinderella and beyond. Yn A. D. Cohen & E. Macaro (Goln.), *Language learner strategies* (tt. 117-139). Oxford: Oxford University Press.
- Palmer, H. E. (1933). Second interim report on English collocations. Tokyo: Kaitakusha.
- PAVS (2008) *Measure outcomes from informal learning*. Haverfordwest: PAVS.
- Pearson, J. (1998). Communicative drilling. *MATEFL Newsletter*, Summer 1998. <http://www.matefl.org/_mgxroot/page_10672.html>
- Pimsleur, P. (1967). A memory schedule. *Modern Language Journal*, 51, 73-75.
- Pimsleur, P. & Quinn, T. (Goln.). (1971). *The psychology of second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Popeth Cymraeg (2011). *Cwrs hyfforddi dad-awgrymeg*.
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Price, A. (1997). *Dadansoddiad o wallau ysgrifenedig a wneir mewn arholiadau Cymraeg i Oedolion*. Traethawd PhD heb ei gyhoeddi: Prifysgol Morgannwg.
- Prosser, H. (1985). *Llyfryddiaeth dysgu'r Gymraeg yn ail iaith: 1961 – 1981*. Aberystwyth: Canolfan Ymchwil Cymraeg i Oedolion.
- Ranta, L. (2008). Aptitude and good language learners. Yn C. Griffiths (Gol.), *Lessons from good language learners* (tt. 142-155). Cambridge: Cambridge University Press.
- Read, J. (2004). Research in teaching vocabulary. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 146-161.
- Rees, C. (2000). Datblygiad yr Wlpan. Yn C. Jones (Gol.), *Cyflwyno'r Gymraeg* (tt. 27-44). Llandysul: Gwasg Gomer.
- Reynolds, C. (2004). *Dysgwyr Cymraeg i Oedolion: Cymhelliant ac agwedd*. Traethawd MPhil heb ei gyhoeddi: Prifysgol Abertawe.
- Richards, J., Platt, J. & Weber, H. (Goln.), (1985). *Longman dictionary of applied linguistics*. London: Longman.

- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches And methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ritterfeld, U., Cody, M. J. & Vorderer, P. (Goln.), (2009). *Serious games: mechanisms and effects*. London: Routledge.
- Rubin, J. (2008). Reflections. Yn C. Griffiths (Gol.), *Lessons from good language learners* (tt. 10-15). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sbectrwm (2011). *Adroddiad ar ddatblygu cynlluniau dysgu unigol effeithiol a phwrpasol i faes Cymraeg i Oedolion*. Adroddiad ymgynghorol.
- Schacter, D. L. (2004). Memory: introduction. Yn M. S. Gazzaniga (Gol.), *The cognitive neurosciences* (3 ed., tt. 643-645). Cambridge, MA: Bradford Books/MIT Press.
- Schmidt, R. (1992). Psychological mechanisms underlying second language fluency. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 357-385.
- Schmitt, N. (2008). Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329-363.
- Schumann, J. H. (1976). Affective factors and the problem of age in second language acquisition. *Language Learning*, 25(2), 209-235.
- Schwartz, B. D. & Sprouse, R. A. (1996). L2 cognitive states and the full transfer / full access model. *Second Language Research* 12(1), 40-72.
- Scovel, T. (1979). Adolygiad o Lozanov, G. (1978) Suggestology and outlines of suggestopedy. London: Gordon and Breach. *TESOL Quarterly*, 13, 255-266.
- SCYA (2003). *Gwerthuso rhaglen genedlaethol Cymraeg i Oedolion: adroddiad terfynol*. Abertawe: SCYA.
- SCYA (2009). *Ymchwil i'r cwrs dwys ar gyfer Cymraeg i Oedolion*. Abertawe: SCYA.
- Seedhouse, P. (2010). Locusts, snowflakes and recasts: complexity theory and spoken interaction. *Classroom Discourse*, 1(1), 4-24.
- Segalowitz, N. (2010). *Cognitive bases of second language fluency*. New York: Routledge.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-241.
- Sharwood-Smith, M. (1981). Consciousness-raising and the second language learner, *Applied Linguistics*, 11(1), 159-168.
- Sheen, R. (1994) A critical analysis of the advocacy of the task-based syllabus. *TESOL Quarterly*, 28(1), 127-151.
- Silva, T. & Brice, C. (2004). Research in teaching writing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 70-106.

- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17(1), 38-62.
- Skehan, P. (2002). Theorising and updating aptitude. Yn P. Robinson (Gol.), *Individual differences and instructed language learning* (tt. 69-95). Amsterdam: John Benjamins.
- Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. New York: Appleton Century Crofts.
- Smith, B. (2004). Computer-mediated negotiated interaction and lexical acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 365-398.
- Smith, M. L. (2011). *Introducing informal education. The encyclopaedia of informal education*. <<http://www.infed.org/i-intro.htm>>
- Spicer, N. (Gol.). (2004). *Combining qualitative and quantitative methods*. London: Sage.
- Steels, L. (2005). The emergence and evolution of linguistic structure: from lexical to grammatical communication systems. *Connection Science*, 17(3), 213-230.
- Stevick, E. W. (1980). *Teaching language: a way and ways*. Rowley, MA: Newbury House.
- Stevick, E. W. (1989). *Success with foreign languages*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. Yn S. Gass & C. Madden (Goln.), *Input and second language acquisition* (tt. 235-252). Rowley, MA: Newbury House.
- Swan, M. (1994). Design criteria for pedagogic language rules. Yn M. Bygate, A. Tonkyn & E. Williams (Goln.), *Grammar and the language teacher* (tt. 45-55). Hemel Hempstead: Prentice Hall. <<http://www.mikeswan.co.uk/elt-applied-linguistics/design-criteria.htm>>
- Swan, M. (2005). Legislation by hypothesis: the case of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 26(3), 376-401.
- Swan, M. (2006a). Two out of three ain't enough: The essential ingredients of a language course. *IATEFL 2006 Harrogate Conference Selections*. <<http://www.mikeswan.co.uk/elt-applied-linguistics/two-out-of-three-aint-enough-the-essential-ingredients-of-a-language-course>>
- Swan, M. (2006b). Chunks in the classroom: Let's not go overboard. *The Teacher Trainer*, 20(3). <<http://www.mikeswan.co.uk/elt-applied-linguistics/chunks-in-the-classroom.htm>>
- Talfryn, I. (2001). *Dulliau dysgu ail iaith, eu hanes a'u datblygiad*. Yr Wyddgrug: Popeth Cymraeg.
- Tarone, E. (2006). Interlanguage. Yn K. Brown (Gol.), *Encyclopedia of language and linguistics* (Vol. 5, tt. 747-752). Oxford: Elsevier.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: combining qualitative and quantitative approaches*. London: Sage.
- Thomas, A. R. (1973). *A linguistic geography of Wales*. Cardiff: University of Wales Press.

- Thomas, B. & Thomas, P. W. (1980). *Cymraeg, Cymrâg, Cymrêg... Cyflwyno'r tafodieithoedd*. Caerdydd: Gwasg Taf.
- Ting, Y. & Qi, Y. (2001). Learning English texts by heard in a Chinese university: a traditional literacy practice in a modern setting. *Foreign Language Circles*, 5, 58-65.
- Towell, R. & Hawkins, J. (1994). *Approaches to second language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Trappes-Lomax, H. (2004). Discourse analysis. Yn A. Davies & C. Elder (Goln.), *The handbook of applied linguistics* (tt. 133-164). Oxford: Blackwell.
- Truscott, J. (1998). Noticing in second language acquisition: a critical review. *Second Language Research*, 14(2), 103-135.
- Tyler, S. W., Hertel, P. T., McCallum, M. C. & Ellis, H. C. (1979). Cognitive effort and memory. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 5(6), 607-617.
- Ushioda, E. (2008). Motivation and good language learners. Yn C. Griffiths (Gol.), *Lessons from good language learners* (tt. 19-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vandergift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 3-25.
- Van Der Merwe, C. C. (2005). *Abenteuer mit Werner und Roswitha. A multimedia program based on suggestopedic principles for the teaching of German in the first year at university*. Traethawd MPhil heb ei gyhoeddi: Stellenbosch University.
- Vanderplank, R. (1990). Paying attention to the words: practical and theoretical problems in watching television programmes with uni-lingual (CEEFAQ) sub-titles. *System*, 18(2), 221-234.
- Vanderplank, R. (2008) The significance of first language development in five to nine year old children for second and foreign language learning. *Applied Linguistics*, 29(4), 717-722.
- Vanderplank, R. (2010). Déjà vu? A decade of research on language laboratories, television and language learning. *Language Teaching*, 43(1), 1-37.
- Visser, B. A., Ashton, M. C. & Vernon, P. A. (2006) Beyond g: Putting multiple intelligences theory to the test. *Intelligence*, 34, 487-502.
- Webb, E. J., Campbell, D. T., Schwartz, R. D. & Sechrest, L. (1966). *Unobtrusive measures: nonreactive measures in the social sciences*. Chicago: Rand McNally.
- Weideman, A. (2009a). Adolygiad o Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2008). Complex systems and applied linguistics. Oxford: Oxford University Press. *South African Linguistics and Applied Language Studies*, 27(2), 229-233.
- Weideman, A. (2009b). UnSiarted territory: a complex systems approach as an emerging paradigm in applied linguistics. *Per Linguam*, 25(1), 61-75.

Weideman, A. (2010). A complex systems approach and language. Yn *A framework for the study of linguistics* (MS llyfr), pennod 7.

Welsh Assembly Government (2003). *Iaith pawb: A national action plan for a bilingual Wales*. Cardiff: Welsh Assembly Government.

Welsh Assembly Government (2009). *Welsh-medium education strategy consultation document*. Cardiff: Welsh Assembly Government.

Welsh Books Council / Cyngor Llyfrau Cymraeg (2011). *Dysgu Cymraeg. Learn Welsh. Llyfrau ac adnoddau dysgu Cymraeg. Books and resources for Welsh learners*. Aberystwyth: Cyngor Llyfrau Cymraeg.

Wesche, M. B. & Skehan, P. (2002). Communicative, task-based, and content-based language instruction. Yn R. B. Kaplan (Gol.), *Oxford handbook of applied linguistics* (tt. 207-228). Oxford: Oxford University Press.

Wenger, E. (1999). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*, Cambridge: Cambridge University Press.

White, L. (1989). *Universal grammar and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.

White, L. (2007). Linguistic theory, universal grammar, and second language acquisition. Yn B. Vanpatten & J. Williams (Goln.), *Theories in second language acquisition* (tt. 37-56). Mahwah, NJ/New York: Lawrence Erlbaum/Routledge.

Williams, C. (Ed.) (2000). *Language revitalization: Policy and planning in Wales*. Cardiff: University of Wales Press.

Williams, H. & Thorne, D. (2000). The value of teletext subtitling as a medium for language learning. *System*, 28(2), 217-228.

Willis, D. (1990). *The lexical syllabus*. London: Collins, ELT.

WJEC / CBAC (1992). *Cymraeg i Oedolion: y ffordd ymlaen*. Caerdydd: CBAC.

Wray, A. (2000). Formulaic sequences in second language teaching: Principle and practice. *Applied Linguistics*, 21(4), 463-489.

Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wray, A. (2008a). *Formulaic language: pushing the boundaries*. Oxford: Oxford University Press.

Wray, A. (2008b). The puzzle of language learning: from child's play to 'linguaphobia'. *Language Teaching*, 41(2), 255-273.

Wray, A. & Fitzpatrick, T. (2010). Pushing speakers to the extreme: the artificial use of prefabricated material in conversation. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 4(1), 37-51.

Wray, A. & Grace, G. W. (2007). The consequences of talking to strangers: sociocultural influences on the lexical unit. *Lingua*, 117(3), 543-578.

Wray, A. & Pegg, C. (2009). The effect of memorized learning on the writing scores of Chinese IELTS test takers. *IELTS Report*, 9, 191-216.

Zahar, R., Cobb, T. & Spada, N. (2001). Acquiring vocabulary through reading: effects of frequency and contextual richness. *Canadian Modern Language Review*, 57(4), 541-572.

Zhanrong, L. (2002). Learning strategies of Chinese EFL learners: review of studies in China. *RTVU ELT Express*. < <http://www1.openedu.com.cn/elt/2/4.htm>>

Adran 6:

Atodiadau

Atodiad 1: Rhestr o randdeiliaid / cyfrannwyr / ymgygoreion / ymatebwyr

Atodiad 2: Amrywiaethau yn y Gymraeg yn y deunyddiau Cymraeg i Oedolion a adolygwyd gan y tîm ymchwil

Atodiad 3: Rhestr o'r deunyddiau Cymraeg i Oedolion a adolygwyd gan y tîm ymchwil

Atodiad 4: Holiaduron gwaith maes

Atodiad 5: Drilio

Atodiad 6: Lefelau CEFR (Common European Framework Reference Levels)

Atodiad 7: Lefelau CEFR (Common European Framework Reference Levels) ac ALTE Association of Language Testers in Europe

Atodiad 8: Tasgau Dysgu Drwy Dasgau (DDD) [Task Based Learning - TBL] ac ETALAGE (European Task-Based Activities for Language Learning)

Atodiad 9: Testunau cyngerdd dadawgrymeg

Atodiad 1:

Rhestr o randdeiliaid / cyfrannwyr / ymgynghoreion / ymatebwyr²⁷

ap Rhobert, Iestyn
Baker, Colin
Baldaquí, Josep
Beverley, Michael
Brake, Phyl
Brier, Myfi
Conlon, Eirian
Clowes, Carl
Davies, Aled
Davies, Emyr
Ensslin, Astrid
Evans, Dewi
Grannd, Dàibhidh
Gruffydd, Ifor
Gunn, Howard
Hughes, Elwyn
James, E Wyn
Jones, Christine
Kemp, Charlotte
Laugharne, Janet
Larrea, Kepa
McEwan-Fujita, Emily
Meredith, Siôn
Morris, Steve
Ní Uigín, Dorothy
Prosser, Helen
Puig i Moreno, Gentil
Rawlins, Christopher
Redknapp, Catrin
Reynolds, Deborah
Saer, Owen
Smallwood, Jeni
Spiller, Jackie
Stonelake, Mark
Talfryn, Ioan
Thomas, Nefydd Prys
Tiplady, Anna
Vila i Moreno, Xavier
Williams, Colin H
Wilson-Price, Geraint

²⁷ Heblaw pobl a fu'n destun ymchwil ond y tynnwyd eu henwau o'r adroddiad arno – a heblaw'r rhai a gymerodd ran mewn gweithdai ymgynghorol.

Atodiad 2:

Amrywiaethau yn y Gymraeg yn y deunyddiau Cymraeg i Oedolion a adolygwyd gan y tîm ymchwil

Cwrs	Disgrifiad y cyrsiau o'r iaith darged/ <i>Barn yr ymchwilywyr am yr iaith darged</i> (os na fydd disgrifiad)	Nodweddion y prif fath	Nodweddion mathau eraill y sonnir amdanynt, a ble a pham	Sylwadau
Acen				
Cyn-fynediad i Rien	<i>Sgyrsiol De Cymru</i>	'Ble mae pen Rhys? Fan hyn!' (Uned 3:1); 'Mae eisiau tacluso' (Uned 9:1)	'Fi ydy mam John Jones' (Uned 4:1) [Cymraeg Byw]; 'Sut rwyt ti' (Uned 1:4) [Safonol]	
Modiwlau 1-10	Sgyrsiol Deheuol/Cymraeg Byw + Sgyrsiol Gogleddol + Sgyrsiol Llenyddol	'Dych chi'n nabod Gwen?' (Modiwl 3, 3: 1)	'Fasech chi'n hoffi mynd?' (Modiwl 3, 6: 1) [Cymraeg Byw]; 'Mae gen i dair chwaer' (Modiwl 8, 3: 1) [Gogleddol]; 'Mae ganddo nifer o gas bethau' (Modiwl 8, 4: 1) [Sgyrsiol Llenyddol]; 'Roeddwn i' (Modiwl 3, 5: 1) [Cymraeg Byw]; 'Rydych chi' (Modiwl 3, 4: 2) [Cymraeg Byw]	
CCCBM (Caerdydd)				
Blasu/Mynediad	<i>Sgyrsiol Deheuol/Cymraeg Byw</i>	'Mae e'n mynd' (Wlpan Uned 2: 5); 'Dych chi wedi colli'ch ffôn chi? Ydw, dw i'n credu.' (Wlpan Uned 21: 76)		

Cwrs	Disgrifiad y cyrsiau o'r iaith darged/ Barn yr ymchwilywyr am yr iaith darged (os na fydd disgrifiad)	Nodweddion y prif fath	Nodweddion mathau eraill y sonnir amdanynt, a ble a pham	Sylwadau
Sylfaen	<i>Sgyrsiol Deheuol /Cymraeg Byw</i>	'Dof i draw ar unwaith' (Wlpan Uned 38: 27)	'Baswn i'n dod, taswn i'n gallu' (Wlpan Uned 40: 35) [Cymraeg Byw]	
Canolradd	<i>Sgyrsiol Deheuol /Cymraeg Byw</i>	'Dyw e ddim mor swil â phawb arall' (Uned 9: heb dudalennau)	'Doedd e ddim eisiau cyrraedd yn hwyr' (Uned 1: heb dudalennau)	
Uwch	<i>Sgyrsiol Deheuol / Cymraeg Byw + Anffurfiol Llenyddol + Tafodiaith Ddeheuol</i>	'Pa enw basech chi'n ei ddewis ar ferch?' (Uned 6: 1)	'Elwn i/delwn i/gwnelwn i' [tafodiaith] yn lle 'Awn i/down i/gwnawn i' (Uned 9: 2) [Llenyddol Anffurfiol]; 'Dw i'n gwybod nad ydw i' (Uned 3: 1) [Llenyddol Anffurfiol]	
Meistroli	<i>Ffurfiâu llenyddol ar y cyd â'r hyn sy'n cyfateb ar lafar</i>	'Taswn i'n gweld > Petawn yn gweld/Pe gwelwn' (Uned 11: 4) [Cymraeg Byw o'i chymharu â ffurfiau llenyddol]		
Canolfan CiO Gwent				
Siaradwch! Siaradwch! Siaradwch!	<i>Sgyrsiol De Cymru/Cymraeg Byw</i>	'Beth yw'ch rhif ffôn chi?' (Ffeil Mynediad: 12)	'Ydy e'n hoffi seleri?' (Ffeil Mynediad: 12) [Cymraeg Byw]	

Cwrs	Disgrifiad y cyrsiau o'r iaith darged/ <i>Barn yr ymchwilywyr am yr iaith darged (os na fydd disgrifiad)</i>	Nodweddion y prif fath	Nodweddion mathau eraill y sonnir amdanynt, a ble a pham	Sylwadau
CCCC (Aberystwyth)				
Sylfaenol	Ffurfiâu Cymraeg Deheuol + Ceredigion; 'You will be learning colloquial Cymraeg, not the 'Rydw i / Dydw i' stuff they ought not to teach in schools' (.t.9)	'(D)w i'n byw yn Llandysul' (Uned 1: 12); '(D)w i'n mynd ma's' (Uned 3: 16)	Ceir nodiadau ar wahaniaethau rhwng ynganu Ceredigion ac Aberteifi/Sir Benfro- e.e. "O'n / Nac o'n (Wên / Na wên yn ardal Aberteifi a Sir Benfro)" Cwrs <i>Sylfaenol</i> , Uned 13: 39.	
Pellach	<i>Ffurfiâu Cymraeg Deheuol a Cheredigion</i>	'dw i'n gwranddo bob bore' (Uned 11: 26); 'Licet ti ddod draw?' (Uned 1: 7)		
Uwch	<i>Ffurfiâu Cymraeg Deheuol a Cheredigion</i>	'Ydych chi'n lico lle dych chi'n byw nawr?' (Uned 1: 6); 'Dyn nhw ddim yn mynd, nac yn nhw?' (Canllawiau: 76)	'Beth gafodd [ga'th] Siôn i frecwast bore ddoe?' (Uned 2: 10) [Cymharu Cymraeg Deheuol a Cheredigion o fewn dril]. Neilltuir Uned 24 i wahanol dafodieithoedd Cymraeg.	
Meistroli	<i>Ffurfiâu Cymraeg Ddeheuol + chyflwyno ffurfiâu llenyddol</i>	'Ble (y) canodd Phil y gloch? Canodd Phil y gloch tu fa's i'r tŷ.' (Uned 2: 13)	Neilltuir Uned 9 i'r prif wahaniaethau rhwng ffurfiâu ysgrifenedig llafar a ffurfiâu llenyddol yn y Gymraeg (Uned 9). Rhoddir ffwythiannau gramadegol yn benawdau i'r penodau. 'Gwelodd geffyl yn y cae / (Mi) welodd e/hi geffyl yn y cae' (Uned 9: 38)	

Cwrs	Disgrifiad y cyrsiau o'r iaith darged/ <i>Barn yr ymchwilywyr am yr iaith darged (os na fydd disgrifiad)</i>	Nodweddion y prif fath	Nodweddion mathau eraill y sonnir amdanynt, a ble a pham	Sylwadau
CCGC (Bangor)				
Wlpan	'Cymraeg Gogleddol Sgyrsiol' (t.6) gyda rhywfaint o Gymraeg Gogleddol anffurfiol	'Sut dach chi?' (Uned A: 11); 'Sut oedd o?' (Uned 12: 97)		Cyflwynir ffurfiau gramadegol mewn trefn
Pellach	Cymraeg Gogleddol Sgyrsiol â rhywfaint o amrywiaeth gan gynnwys ffurfiau mwy safonol yn y gweithgareddau darllen a gwranddo (t.1)	'Ydy, fo ydy'r gorau' (Uned 18: 139)	Sylwer ar y defnydd o 'gorau' ac nid 'gora' fel y disgwylir yng Nghymraeg y Gogledd	ychydig yn wahanol i gyrsiau De Cymru
Uwch	Cyflwynir ffurfiau llenyddol o Uned 11 ymlaen, er mwyn cynorthwyo darllen, ond ni fwriedir i ddysgwyr eu defnyddio (t.4)	'Mi es i = Euthum' (Uned 14: 140); 'Mi welais i = gwelais' (Uned 11: 106)		
Meistroli	<i>Ffurfiau Gogleddol: ysgrifenedig a llafar ar y cyd; rhywfaint o ffurfiau llenyddol</i>	'Dwyt ti ddim wedi cyfarfod Tom > Tim di cwarfod Tom' (Uned 1:3); 'Wneith o ddim symud > Neith o'm symud' (Uned 2:17); 'Mi ddudes i, on'd do? > Udish i do' (Uned 5:78)	'Dw i'n gwybod = Gwn' (Uned 4:55) [Cymraeg llenyddol a llafar cywair uwch]	

Cwrs	Disgrifiad y cyrsiau o'r iaith darged/ <i>Barn yr ymchwilywyr am yr iaith darged</i> (os na fydd disgrifiad)	Nodweddion y prif fath	Nodweddion mathau eraill y sonnir amdanynt, a ble a pham	Sylwadau
CCGC (Coleg Llysfasi)				
Llanllawen	Llafar <i>Gogleddol Sgyrsiol Anffurfiol</i>	'Tisio help?' (1: 10); "Sgynnoch chi...?" (1: 52); 'Be ôchisio wneud?' (2: 52); 'Dy o'm yn deg!' (2: 60)		Dim defnydd o 'ddaru' ond, yn hytrach, 'Wnes i dawnsio/fed dwl /yrru etc.' (1: 110)
CCGC (Popeth Cymraeg)				
Mynediad 1 & 2	Cymraeg Sgyrsiol Clwyd: : 'ffurfiau arferol bob dydd a ddefnyddir yng Nghlwyd' (1: adran werdd, heb dudalennau)	"Sgynno fo'm' (1: 30); 'O lle dych chi'n dŵad?' (1: 34); "Aru mi fynd' (1: 86)		
Dadawgrymeg	<i>Gogleddol Sgyrsiol</i>	'Mae Marian wedi dod i Ruthun efo Dafydd' (Yr Antur Fawr 4: 35); 'fedri di agor y drws?' (Yr Antur Fawr 7: 63)	Mae testun Blwyddyn 2 (<i>Amser a ddengys</i>) yn cyflwyno gwahanol gyweiriau (llafar, llafar safonol a llenyddol) ac mae nofel Blwyddyn 3 yn cynnwys tafodieithoedd amrywiol yn ogystal ag ystod o gyweiriau (<i>Awgrymeg: Cynllun Gwaith</i> , t.11-1).	

Cwrs	Disgrifiad y cyrsiau o'r iaith darged/ <i>Barn yr ymchwilywyr am yr iaith darged</i> (os na fydd disgrifiad)	Nodweddion y prif fath	Nodweddion mathau eraill y sonnir amdanynt, a ble a pham	Sylwadau
Y Brifysgol Agored				
Croeso	Cymraeg Deheuol sgysiol: 'Bydd gwefan y cwrs hwn yn darparu enghreifftiau ysgrifenedig a llafar o Gymraeg gogleddol, ond mae'r cwrs hwn a'r cryno ddisgiau yn cynnwys ffurfiau deheuol yn unig' (<i>Canllaw'r Cwrs</i> , t.6) + Cymraeg Byw	'Does dim car gyda ni' (1: 65); 'Beth yw lliw ei wallt e?' (1: 204); 'Faset ti'n rhoi arian i Oxfam?' (2: 162)	'prynest ti' fel enghraifft o brif ffurf y gorffennol ond rhoddir 'prynaist ti' (1: 130) fel ffurf amgen, ond ni chaiff y ffurf ei hesbonio; rhoddir "sw'n i/byddwn i" hefyd fel ffurfiau ymgynffwrdd (2: 166).	
SSIW				
Gogledd	Safonol + Sgysiol Gogleddol + Gogleddol Anffurfiol	'Bydda i'n...' (<i>Canllaw i'r Cwrs Rhagarweiniol</i> (Gogledd), Gwers 6) [Cymraeg Gogleddol Safonol]; 'Does gen ti ddim...' (<i>Canllaw i'r Cwrs Rhagarweiniol</i> (Gogledd), Gwers 5) [Sgysiol Gogleddol]	(<i>Canllaw i'r Cwrs Rhagarweiniol Course</i> (Gogledd), Gwers 6) [Cyfoes Anffurfiol Gogleddol]	Cyflwynir y ffurfiau gramadegol mewn trefn ychydig yn wahanol yn y ddau gwrs
De	Safonol + Sgysiol Deheuol + Anffurfiol Deheuol	'Bydda i'n...' [Deheuol Safonol]; 'Nagyw, dyw e ddim yn...' [Sgysiol Deheuol]	'Ti'n moyndisgled o de?' [Cyfoes Anffurfiol Deheuol]	

Cwrs	Disgrifiad y cyrsiau o'r iaith darged/ <i>Barn yr ymchwilywyr am yr iaith darged</i> (os na fydd disgrifiad)	Nodweddion y prif fath	Nodweddion mathau eraill y sonnir amdanynt, a ble a pham	Sylwadau
CCDOC				
Cwrs Mynediad Dwys	'Iaith lafar De-orllewin Cymru' (t.2)	'So fe – he isn't/doesn't' (Adran Eirfa yn Uned 1: 20); 'Sa i'n gwybod' (Uned 3: 20); 'So hi'n gweithio.' (Uned 3: 21); 'Sandra yw hi.' (Uned 3: 21); 'Ydyn nhw moyn paned o de?' (Uned 10: 59)	Mae'r Gramadeg yn y cefn yn rhoi ffurf negyddol y ferf 'bod' mewn Cymraeg anffurfiol y De-orllewin ac hefyd yn cyflwyno'r ffurf negyddol safonol (t.382).	
Cwrs Sylfaen Dwys	'Iaith lafar De-orllewin Cymru' (<i>Canllawiau i Diwtoriaid</i> , t.2)	'O't ti'n siarad â fi? Beth (dd)wedaist ti?' (Uned 3.3); 'Pam so Ffred 'ma heddi 'te? Falle fod e mewn cyfarfod' (Uned 7.6); 'Na beth (d)w i'n lico weld' (Uned 8.4); 'Byddai hi'n mynd' (Uned 31.3)		
CBAC (Gogledd)				
Mynediad	Sgyrsiol Gogledd Cymru			
Sylfaen	Sgyrsiol Gogledd Cymru			
Canolradd	Sgyrsiol Gogleddol + cyfeirio at amrywiaethau tafodieithol	'Oes gynno fo deulu?' (<i>Pecyn Ymarfer</i> : 1); 'Be' fasech chi'n wneud...?' (<i>Pecyn Ymarfer</i> : 5); 'Dach chi isio rhentu tŷ' (<i>Pecyn Ymarfer</i> : 10); 'mi gaeth Huw	'Cafodd y dyn ei anafu' (<i>Pecyn Ymarfer</i> : 25) [Cymraeg Byw]	Nodir y ceir fersiynau'r De a'r Gogledd i'r llyfr, ond

Cwrs	Disgrifiad y cyrsiau o'r iaith darged/ <i>Barn yr ymchwilywyr am yr iaith darged</i> (os na fydd disgrifiad)	Nodweddion y prif fath	Nodweddion mathau eraill y sonnir amdanynt, a ble a pham	Sylwadau
		Edwards ei benodi' (<i>Pecyn Ymarfer: 11</i>); 'Lle oeddet ti'n byw ddeg mlynedd yn ôl?' (<i>Pecyn Ymarfer: 13</i>); 'Tyrd i barti'r dosbarth' (<i>Pecyn Ymarfer: 33</i>)		dylai dysgwyr fod yn ymgyfarwydd o â gwahanol dafodieithoe dd erbyn hyn
Cymraeg i'r Teulu	[Dim hunan-ddisgrifiad o amrywiaeth]			
CBAC (De)				
Mynediad	Sgyrsiol De Cymru (<i>Canllawiau i Diwtoriaid, t.i</i>) + Cymraeg Byw	'Dw i'n mynd ma's' (Uned 10: 61); 'Rhaid i fi beidio mynd' (Uned 20: 126)	'Mae gwallt golau gyda fe' (Uned 26: 160) [cyfuniad o'r ddau]; 'Dych chi eisiau llaeth a siwgr?' (Uned 25: 152) [cyfuniad o'r ddau]	
Sylfaen	Sgyrsiol De Cymru (<i>Canllawiau i Diwtoriaid, t.i</i>) + Cymraeg Byw + De-orllewin	'Rhoian nhw lifft i ni heno' (Uned 17: 86)	'Baswn i'n darllen mwy, tasai amser gyda fi' (Uned 21: 106); [Cymraeg Byw]; 'Gaeth e ei eni yn Aberystwyth' (Uned 15: 70) [De-orllewin]	
Canolradd	Sgyrsiol Deheuol + cyfeirio at amrywiaethau tafodieithol (<i>Canllawiau i Diwtoriaid, Cyflwyniad Cyffredinol</i>)	'...lle cafodd lwyddiant mawr' (Uned 22: 111) 'Licet ti gael paned?' + 'Hoffwn i fynd i Rufain' (Uned 3: 12-13)	'Taswn i'n gweld damwain, baswn i'n ffonio'r heddlu' (Uned 22: 108) [Cymraeg Byw] Cydnabod ffurfiau tafodieithol yn y testun (e.e. t.22 a t.98)	Mae mapiau yn nodi gwahaniaethau rhanbarthol.

Cwrs	Disgrifiad y cyrsiau o'r iaith darged/ <i>Barn yr ymchwilywyr am yr iaith darged</i> (os na fydd disgrifiad)	Nodweddion y prif fath	Nodweddion mathau eraill y sonnir amdanynt, a ble a pham	Sylwadau
				Ceir blychau 'tafodiaith' drwy gydol y gwerslyfr (e.e. Uned 18: 91)
Cymraeg i'r Teulu	<i>Sgyrsiol</i> Deheuol	'Paid crïo' (Uned 8: 32); 'Rwyd ti'n mynd i'r eglwys' (Uned 13: 50)		

Atodiad 3:

Rhestr o'r deunyddiau Cymraeg i Oedolion a adolygwyd gan y tîm ymchwil²⁸

Acen	
Cwrs a dyddiad	▪ Cyn-fynediad i Rieni (dim dyddiad) ▪ Modiwlau 1-10 (1996-7)
Pwy sy'n ei ddefnyddio	Cwmni Acen, cwmni Cymraeg i Oedolion, a leolir yng Nghaerdydd; mae Coleg Glanhafren yn defnyddio <i>Y Banc</i>
Ymrestriad/blwyddyn	Yn aros am ymateb
Lefelau ar gael	Pob un
Dwyster	Yn ôl y galw
Asesu ffurfiol	Arholiad Defnyddio Cymraeg (Canolradd ac Uwch) CBAC
Cyfryngau a diwyg	▪ Llyfrau: llyfrynau du a gwyn â rhai lluniau, wedi'u cefnogi gan daflenni gwaith lliwgar y gellir eu lawrlwytho o adnodd ar-lein Acen <i>Y Banc</i> ▪ Dau gryno ddisg ac un casét sain
Math	Tafodiaith De Cymru safonol
Disgrifiad	Mae gan gwrs ACEN i Rieni ddiben ymarferol iawn, er nad yw'n amlwg o'r deunyddiau eu hunain sut y mae dysgwyr yn eu defnyddio. Mae'r cyrsiau prif ffrwd yn cynnwys adran eirfa, adran ar batrymau iaith a gyflwynir yn yr uned, ac yna weithgareddau cyfathrebol, ac weithiau opera sebon er mwyn ymarfer gwrando. Ceir esbonio gramadegol yn achlysurol.
CCCBM: ysgrifennwyd gan dimoedd ym Mhrifysgol Caerdydd	
Cwrs a dyddiad	Blasu 2007, Mynediad 2009, Sylfaen 2009, Canolradd 2010, Uwch 2009, Meistroli 2009, Mynediad/Sylfaen Cyfunol 2008-9 a Canolradd Cyfunol 2010
Pwy sy'n ei ddefnyddio	Defnyddir ar draws De-ddwyrain Cymru, Prifysgol Llanbedr Pont Steffan
Ymrestriad/blwyddyn	633 yn CCCBM; 185 ym Morgannwg (Canolradd 70, Uwch 115); Yn aros am ymateb gan Lanbedr Pont Steffan
Lefelau ar gael	Blasu, Mynediad, Sylfaen, Canolradd, Uwch, a Meistroli Mae dysgu cyfunol ar gael ar ddwy lefel: Mynediad/Sylfaen a Canolradd

²⁸ WfA providers were invited to send copies of materials for us to examine. This report, including this table, covers only materials to which we had access.

Dwyster	▪ Cyn-fynediad: o 1 x 2 awr bob wythnos am 5 wythnos i 5 x 2 awr bob wythnos am 1 wythnos ▪ Mynediad a Sylfaen (Cyflym): 4 x 2 awr bob wythnos am flwyddyn ▪ Cyrsiau wyneb yn wyneb carlam: 2 x 2 awr bob wythnos am flwyddyn ▪ Cyrsiau dysgu cyfunol carlam: 1 x 2 awr ar-lein ac 1 x 2 awr yn y dosbarth bob wythnos am flwyddyn ▪ Cyrsiau Hamddenol: 1 x 2 awr bob wythnos am 2 flynedd
Asesu ffurfiol	Mae Agored Cymru yn credydu ar gyfer pob cwrs cymunedol heblaw am Canolradd, sy'n cynnig credydau CBAC; arholiadau CBAC opsiynol
Cyfrwng a diwyg	▪ Llyfrau: ffeiliau â phenodau a rennir yn y gwersi (Cyn-fynediad ac Uwch); Llyfrau Cwrs (Mynediad, Sylfaen a Chanolradd); lliw ar gyfer pob lefel heblaw am Uwch; nifer o luniau ▪ Ffeiliau sain ar gael ar-lein ac fel cryno ddisgiau sy'n cynnwys deialogau, crynodeb o gynnwys, darnau gwrandio a deall, a chaneuon. Mae ffeiliau fideo ar gael ar-lein sy'n cynnwys darnau deall a fideos cerddoriaeth. ▪ Dysgu cyfunol: e-adnoddau yn disodli 2 awr o ddosbarthiadau bob wythnos. Ymhlith y rhain mae: fideos â driliau iaith; ffeiliau sain sy'n cynnwys geirfa/ymadroddion/brawddegau: taflenni gwaith yn cynnwys ymarferion, enghreifftiau a rhestrau gwirio; cwisiau, profion a chroeseiriau rhyngweithiol; penodau o operâu sebon (sain).
Math	Sgyrsiol De Cymru
Disgrifiad	Seiliwyd y Cyrsiau Mynediad a Sylfaen (gan gynnwys dysgu cyfunol) ar y dull Wlpan, gan gyflwyno patrymau a drilio yn y dechrau, a'r defnydd lleiaf o'r Saesneg yn y dosbarth. Darpariaeth ddwys a addysgir ar y cyd yn aml. Canolbwyntio ar ffurf ond yn cynnwys gweithgareddau cyfathrebol. Fodd bynnag, defnyddir ymagwedd ôl-ddull yn y Cyrsiau Lefel Canolradd ac Uwch. Mae'r Cwrs Canolradd yn cynnwys addysgu gramadeg yn ffurfiol, defnyddio fformiwlaâu sy'n swnio fel siaradwyr cynhenid a dysgu ar gof.
Canolfan Cymraeg i Oedolion Gwent	
Cwrs a dyddiad	Siaradwch! Siaradwch! Siaradwch! – Gemau a

	gweithgareddau cyfathrebol. Dyddiad anhysbys
Pwy sy'n ei ddefnyddio	Canolfan Cymraeg i Oedolion Gwent, sy'n atodi deunyddiau CBAC
Ymrestriad/blwyddyn	Yn aros am ymateb
Lefelau ar gael	Mynediad, Sylfaen a Chanolradd
Dwyster	Cynlluniwyd yn bennaf ar gyfer cyrsiau nad ydynt yn ddwys ond gellir ei ddefnyddio ar gyrsiau dwys hefyd.
Asesu ffurfiol	Dim
Cyfrwng a diwyg	Y tiwtor yn llungopïo ffeiliau o adnoddau
Math	Tafodiaith De Cymru Safonol
Disgrifiad	Ymhlith yr adnoddau mae: canllaw ynganu : rhestrau geiriau; cardiau geiriau; holiaduron; deialogau; cwestiynau sgysiol; gêm llongau rhyfel; gridiau â bylchau mewn gwybodaeth; gemau iaith; drilio trawsnewid; ymarferion cloze; ymarferion treiglo; ymarferion atebion ie/na; ymarferion cywiro gwallau. Mae'r deunyddiau mewn du, gwyn a llwyd ac nid ydynt yn cynnwys lluniau.
CCCC: Prifysgol Aberystwyth	
Cwrs a dyddiad	Cwrs Sylfaenol; Cwrs Pellach; Cwrs Uwch; Cwrs Meistroli (2010)
Pwy sy'n ei ddefnyddio	Prifysgol Aberystwyth; Ceredigion
Ymrestriad/blwyddyn	500
Lefelau ar gael	Mynediad, Sylfaen, Canolradd ac Uwch
Dwyster	2 x 2 awr bob wythnos neu 1 x 5 awr bob wythnos am flwyddyn, 1 x 2 awr bob wythnos 1 x 3 awr bob wythnos am 2 flynedd 1 x 1.5 awr bob wythnos am 3 blynedd
Asesu ffurfiol	Credydau Agored Cymru; arholiadau CBAC yn ddewisol
Cyfrwng a diwyg	- Llyfrau cwrs a chanllawiau i athrawon - Ffeiliau sain i ddysgwyr a thiwtoriaid
Math	Tafodiaith Ceredigion
Disgrifiad	Mae pob cwrs yn dilyn cwricwlwm strwythurol. Mae'r Cwrs Sylfaenol yn seiliedig ar y Dull 'Wlpan' gwreiddiol. Yn nodweddiadol, treulir yr awr gyntaf yn gwneud gweithgareddau cyfathrebol a'r ail ar ddriliau ailadrodd, deialogau a dysgu geirfa. Mae llyfr cwrs y dysgwr yn cynnwys geirfa ynganu, cyngor ar ddysgu Cymraeg a rhestrau o eirfa ddefnyddiol ar y dechrau. Ceir sesiwn adolygu ar ôl pob 7 uned a rhestr o eirfa a chrynodeb o ramadeg ar y diwedd. Mae'r llyfr cwrs hwn yn ddu a

	gwyn gydag ychydig luniau. Rhennir y Cwrs Pellach yn 24 uned. Mae pob uned yn cynnwys gwaith llafar, darllen, gweithgareddau adolygu, pwnc i'w drafod, a gwaith cartref. Ceir gwranddo a deall hefyd bob 3 uned. Mae'r deunyddiau yn ddu a gwyn ac mewn lliw. Mae'r Cwrs Pellach yn cynnwys driliau ysgogi ac ymateb, deialogau, gwaith pâr holi ac ateb, gweithgareddau aml-sgil, gweithgareddau mecanyddol a darllen a deall a gwranddo a deall. Mae'r deunyddiau yn ddu a gwyn ond ceir ychydig luniau. Mae'r Cwrs Meistroli yn cynnwys esboniadau gramadegol, darllen darnau ar hanes a llenyddiaeth Cymru, ymarferion ysgrifennu, darnau llenyddol a gwranddo a deall. Mae'r deunyddiau'n ddu a gwyn.
CCGC: Prifysgol Bangor	
Cwrs a dyddiad	WLpan: 2000, Pellach: 2000-7, Uwch: 2003, Meistroli: 2009
Pwy sy'n ei ddefnyddio	Prifysgol Bangor; Prifysgol Aberystwyth
Ymrestriad/blwyddyn	1566 yn CGC (WLpan 805, Pellach 312, Uwch 251, Meistroli 198); 350 yn CCC
Lefelau ar gael	Mynediad, Sylfaen, Canolradd, Uwch
Dwyster	Cyrsiau dwys yn unig sy'n amrywio o ran amllder ac oriau cyswllt bob wythnos
Asesu ffurfiol	Credydau Agored Cymru; arholiadau CBAC yn ddewisol
Cyfrwng a diwyg	Ffeiliau dysgwyr yn ddu a gwyn, heblaw am Meistroli lle defnyddir lliw. Rhywfaint o luniau. Ceir cryno ddisgiau ar gyfer pob lefel
Math	Tafodiaith Gogledd Cymru
Disgrifiad	- Mae gan yr WLpan adran flasu â chyflwyniad i batrymau sylfaenol, canllaw i ynganu a chit goroesi. Rhennir pob uned yn y prif gorff yn 5 adran: Drilio a Geirfa; Gweithgaredd; Deialog; Opera Sebon; Taflen Waith. Ceir atodiadau gramadeg a geirfa yng nghefn ffeil y cwrs. Hefyd, ceir nifer o weithgareddau cyfathrebol atodol yng nghanllawiau'r tiwtor. - Rhennir pob uned yn y Cwrs Pellach yn: Ymarfer Llafar; Esboniad Gramadegol; Gwranddo a Deall; Tasgau Ysgrifenedig; Darllen a Deall. Ceir atodiad geirfa a nifer fawr o weithgareddau cyfathrebol

	atodol yng nghanllawiau'r tiwtor. - Ar y Cwrs Uwch, is-rennir pob un uned yn: Sgwrs Torri'r Ia a/neu Chwarae Rôl; Geirfa; Deialog; Ymarferion Gramadegol; Cyflwyniad i Gymraeg Llenyddol (2ail hanner y cwrs); Darllen a Sgwrsio; Ysgrifennu; Gwrando a Deall. Hefyd, ceir casgliad o erthyglau papur newydd ar ddiwedd y cwrs ac unwaith eto weithgareddau cyfathrebol atodol. - Is- rennir pob uned yn y Cwrs Meistroli yn adrannau sy'n ymarfer y pedwar sgîl ail iaith.
--	---

CCGC: ysgrifennwyd ar gyfer Coleg Llysfasi gan Myfi Brier

Cwrs a dyddiad	Llanllawen (c. 2005)
Pwy sy'n ei ddefnyddio	Coleg Llysfasi, Dinbych; Coleg Glannau Dyfrdwy. Addysgir gan nifer o diwtoriaid
Ymrestriad/blwyddyn	Llysfasi: 175 (Llyfrau 1-4), 22 (Lleisiau'r Llan, post bk 4); ceir myfyrwyr ychwanegol yng Nglannau Dyfrdwy ond nid yw'r ffigyrau'n hysbys
Lefelau ar gael	Llyfrau 1-3 yn cyfateb i Wlpan; Llyfr 4 yn llenwi'r bylchau'n barod ar gyfer Pellach. Mae myfyrwyr sy'n parhau â Llanllawen yn gwneud gweithgareddau drama
Dwyster	1 x 2 awr bob wythnos, 1 llyfr bob blwyddyn
Asesu ffurfiol	Dim
Cyfrwng a diwyg	Llyfrau lliw sgleiniog deniadol; cryno ddisgiau o ddeialog; rhywfaint o ddewisiadau eraill ar gyfer mewnbwn yn ymwneud â PowerPoint
Math	Lleol (Gogledd-orllewin Cymru) amrywiaeth lafar a ddefnyddir gan siaradwyr cynhenid
Disgrifiad	Ffocws cryf ar beidio gorfod 'poeni' am ramadeg. Y nod yw rhuglder, hyder ac ynganu argyhoeddiadol, er mwyn sicrhau'r siawns gorau o gynnal sgwrs yn y Gymraeg. Seiliedig ar ddysgu sgriptiau ar gof, ynghyd â rhywfaint o edrych ar ffurfiau. Pwyslais ar gyfathrebu, hyd yn oed os nad yw'n ramadegol gywir.

CCGC: Popeth Cymraeg

Cwrs a dyddiad	Cwrs Cymraeg Tafodieithol Llafar (2006)
Pwy sy'n ei ddefnyddio	Popeth Cymraeg
Ymrestriad/blwyddyn	589 (Mynediad 1 = 402; Mynediad 2 = 187)
Lefelau ar gael	Mynediad
Dwyster	1 x 2 / 2.5 awr bob wythnos, 1 ffeil bob blwyddyn
Asesu ffurfiol	Arholiadau CBAC yn ddewisol

Cyfrwng a diwyg	▪ Ffeiliau o ddefnydd lliwgar â lluniau ▪ 4 cryno ddisg – 2 bob blwyddyn
Math	Tafodiaith Gogledd Cymru
Disgrifiad	Mae unedau'n dilyn cwricwlwm ymarferol / amcanol ac yn cynnwys paneli â chodau lliw - glas ar gyfer mewnbwn a gwyrdd ar gyfer deialogau i'w dysgu ar gof. Defnyddir cyfieithiadau Saesneg drwy gydol yr unedau. Hefyd, ceir atodiadau ar waith cartref, chwileiriau, darllen Cymraeg, Cymraeg llafar ac ysgrifenedig, gramadeg syml Cymraeg llafar, a geiriadur thematig.
CCGC: Popeth Cymraeg: dyfeisiwyd ac ysgrifennwyd gan Ioan Talfryn	
Cwrs a dyddiad	Dadawgrymeg (dim ddyiad)
Pwy sy'n ei ddefnyddio	Dadawgrymeg (Dadawgrymeg)
Ymrestriad/blwyddyn	45
Lefelau ar gael	Mynediad - Uwch
Dwyster	2 x 2.5 / 3 awr (Blwyddyn 1), 2 x 2.5 awr (Blynnyddoedd 2-4), 1 x 2.5 (Uwch)
Asesu ffurfiol	Erbyn diwedd Blwyddyn 1, dylai dysgwyr fod yn barod i sefyll yr arholiad Defnyddio'r Gymraeg, er nad yw hyn yn orfodol
Cyfrwng a diwyg	Deunyddiau print: fersiynau Cymraeg a Saesneg ar wahân. Testun du a gwyn a gwaith celf lliwgar. Ceir cerddoriaeth Rhamantaidd neu Baróc i gyd-fynd â rhai o'r gwersi.
Math	Tafodiaith Sgyrsiol Gogledd Cymru
Disgrifiad	Caiff cwrs bob blwyddyn ei adeiladu o amgylch prif destun: Blwyddyn 1 <i>Yr Antur Fawr</i> (12 Act); Blwyddyn 2 <i>Amser a ddengys</i> (7 Act); mae Blwyddyn 3 yn seiliedig ar nofel. Mae dysgwyr yn mabwysiadu hunaniaethau newydd (cymeriadau o'r ddrama/nofel). Astudir testunau un Act ar y tro, dros 6 neu 7 gwers; darllennir yr Act ddwywaith, gyda cherddoriaeth gefndir; mae dysgwyr yn ymgymryd â gweithgareddau'n seiliedig ar yr iaith a ddefnyddir yn yr Act; mae dysgwyr yn actio rhannau'r Act. Ymhlith gweithgareddau mae bingo, chwileiriau gan ddefnyddio geiriau o'r Act, meimio brawddegau o'r Act, ail-greu brawddegau o'r geiriau yn y drefn anghywir, ymarferion cloze, a rhai gemau a gweithgareddau mwy

	agored yng ngwersi olaf bob Act, er mwyn hwyluso defnydd mwy creadigol o'r iaith newydd. Mae dysgwyr yn ysgrifennu Act olaf Yr Antur Fawr ei hunain. Mae'r fersiynau Cymraeg yn cynnwys pwyntiau gramadegol fel y ymddangosant yn y prif destun. Ymdrinnir â'r rhan fwyaf o eitemau gramadegol yn yr Actiau ac yna cânt eu hailadrodd drwy gydol y cwrs. Nid yw'r iaith yn y testun yn cael ei chyflwyno mewn unrhyw drefn strwythurol arbennig. Cyflwynir llawer iawn o eirfa, yn enwedig yn dechrau (e.e. cyflwynir mwy na 1200 ym mhob un o ddwy Act gyntaf Yr Antur Fawr). Mae blynyddoedd 2 a 3 yn cyflwyno Cymraeg o wahanol gyweiriau, megis llafar, tafodieithol, safonol a llenyddol.
Y Brifysgol Agored	
Cwrs a dyddiad	Croeso : Cymraeg i Ddechreuwyd (2008)
Pwy sy'n ei ddefnyddio	Y Brifysgol Agored
Ymrestriad/blwyddyn	150
Lefelau ar gael	Mynediad a Sylfaen
Dwystrer	Cyrsiau Ar-lein
Asesu ffurfiol	Credydau AU
Cyfrwng a diwyg	▪ Llyfrau: Canllaw i'r Cwrs, Llyfr Cwrs 1 a 2, Llyfr ymarfer 1 a 2, Llyfr asesu ▪ Deunydd agraftedig: trawsgrifiadau o gryno ddisgiau sain, nodiadau iaith, nodiadau diwylliannol, mynegai'r cwrs ▪ 8 cryno ddisg Du a gwyn â rhai lluniau.
Math	Tafodiaith De Cymru, gan gynnwys amrywiaethau Gogledd Cymru ar adegau
Disgrifiad	Addaswyd y cwrs hwn o lyfrau cwrs CBAC. Mae pob uned yn cynnwys mewnbwn iaith ar y dechrau, yna nifer o weithgareddau ymarfer, yna nodiadau geirfa a gramadeg. Mae'r llyfr ymarfer yn cynnwys ymarferion mecanyddol a gweithgareddau ymarfer.
Say Something in Welsh, http://www.saysomethinginwelsh.com: ysgrifennwyd gan Aran Jones ac Iestyn ap Dafydd	
Cwrs a dyddiad	Say Something in Welsh (2009)
Pwy sy'n ei ddefnyddio	Ar y we felly'n fyd-eang, ond yn y DU yn bennaf

Ymrestriad/blwyddyn	Mwy na 10,000 o bobl (gwefan, 17.10.10)
Lefelau ar gael	Cyflwyniadol (am ddim i'w lawrlwytho); Canolradd ²⁹ (telir drwy danysgrifiad misol, sy'n cynnwys ymarferion ychwanegol bob wythnos)
Dwyster	Recordiadau sain 25 x 30 munud ar bob lefel, a gwneir ar gyflymder yr unigolyn; Penwythnosau <i>bootcamp</i> ar gael
Asesu ffurfiol	No
Cyfrwng a diwyg	Sain ar gyfer defnydd ar y we neu lawrlwytho MP3; ystod o gweithgareddau deilliedig drwy wefan; mae tŷn y gwersi yn ddigrif
Math	Dau fersiwn: Sgyrsiol Gogledd Cymru; Sgyrsiol De Cymru
Disgrifiad	Llafar. Cyflwyno patrwm brawddeg, yna rhoddir y brawddegau Saesneg er mwyn eu cyfieithu i'r Gymraeg, yna dau fersiwn o ateb sy'n amrywio o ran tafodiaith/ Llawer o ymarfer patrymau, ar gyflymder cyflym. Dim llawer o eirfa (130 gair yn y cwrs cyflwyniadol), berfau a chyflenwadau. Gellir lawrlwytho fersiynau ysgrifenedig deunyddiau'r gwersi ond ar gyfer cyfeirio post hoc yn unig. Mae'n cyflwyno ac yn ymarfer y rhan fwyaf o strwythurau gramadegol, ond ni ddarperir llawer o esboniadau.
CCD-OC: Prifysgol Abertawe: ysgrifennwyd gan Mark Stonelake	
Cwrs a dyddiad	Cwrs Mynediad Dwys 2009, Cwrs Sylfaen Dwys 2010
Pwy sy'n ei ddefnyddio	Canolfan CiO De-Orllewin Cymru (CDOC)
Ymrestriad/blwyddyn	Yn aros am ymateb
Lefelau ar gael	Mynediad a Sylfaen
Dwyster	1 x 4 / 4.5 awr, 2 x 2 awr a 4 x 2.5 awr bob wythnos
Asesu ffurfiol	Credydau CBAC ag arholiadau dewisol
Cyfrwng a diwyg	▪ Ffeiliau cwrs ▪ 9 cryno ddisg Du, gwyn a llwyd yn bennaf gydag ychydig luniau
Math	Tafodiaith Gorllewin Cymru
Disgrifiad	Mae'r cwricwlwm yn ôl-ddull yn yr ystyr ei fod yn cyfuno amcanion ffwythiannol ac amcanol. Mae pob uned yn y cwrs Mynediad yn cynnwys: Drilio; Deialog; Geirfa; Gramadeg; Taflen Waith; Taflen Waith Opera Sebon. Bob chwe uned ceir uned adolygu ac ehangu.

²⁹ Ni chaiff ei adolygu yma

	Ceir atodiadau hefyd, sy'n cynnwys: sgript yr opera sebon, canllaw ynganu, gramadeg y cwrs ac ymarferion, ymarferion dysgu geirfa, a geirfa'r cwrs. Yn fras, mae'r Cwrs Sylfaen yn debyg o ran strwythur heblaw am bod yr unedau adolygu yn ymddangos bob pum uned a cheir atodiad i'r dysgwyr gael nodi eu geirfa ei hunain.
CBAC	
Cwrs a dyddiad	Cwrs Mynediad 2005, Cwrs Sylfaen 2006 a Cwrs Canolradd 2006
Pwy sy'n ei ddefnyddio	Cynghorau sir a cholegau AB ledled Cymru
Ymrestriad/blwyddyn	Gwerthiant llyfrau cwrs yn ystod un flwyddyn: Mynediad 2953, Sylfaen 1163, Canolradd 804. (Hwyrach bod y ffigyrau hyn yn goramcangyfrif nifer y dysgwyr)
Lefelau ar gael	Mynediad, Sylfaen a Chanolradd Entry,
Dwyster	Nid ydynt yn ddwys, 1 x 2 awr bob wythnos fel arfer
Asesu ffurfiol	Credydau CBAC neu Agored Cymru gydag arholiadau dewisol
Cyfrwng a diwyg	▪ Llyfr Cwrs ▪ Pecyn Ymarfer ▪ Canllawiau'r Tiwtor a thâp / cryno ddisgiau ar gyfer gwrandio a deall Mae'r deunyddiau mewn lliw llawn ac yn cynnwys lluniau / graffeg ayb.
Math	Fersiynau Gogledd a De Cymru
Disgrifiad	Mae'r Cyrsiau yn dilyn cwricwlwm strwythurol a ffwythiannol / amcanol cymysg. Yn y Cyrsiau Mynediad a Sylfaen, mae un uned ym mhob 5 yn uned adolygu. Mae pob uned (heblaw am yr unedau adolygu) yn cynnwys: mewnbwn iaith ffurfiol; gweithgareddau i atgyfnerthu'r mewnbwn iaith; deialog; gramadeg. Hefyd, mae'r unedau adolygu yn cynnwys: darllen a deall; gwrandio a deall; rhestr wirio; crynodeb o ramadeg / geirfa graidd. Nid yw unedau'r Cwrs Canolradd yn dilyn templed mor gyson, ond mae'n cynnwys cyfuniadau amrywiol o'r elfennau canlynol: ymarfer sgwrsio; tasgau; deialogau; darllen darnau o destun; gwrandio a deall; ymarfer patrymau iaith; gramadeg; gemau iaith; ymarferion cloze; adolygu; ymarferion holi ac ateb. Mae pob cwrs yn cynnwys Atodiadau Gweithle a Rhieni yng nghefn y llyfr.

CBAC ar gyfer ADAS	
Cwrs a dyddiad	Cymraeg i'r Teulu (2010)
Pwy sy'n ei ddefnyddio	Bob Canolfan Cymraeg i Oedolion
Ymrestriad/blwyddyn	478
Lefelau ar gael	Mynediad
Dwyster	1 x 2 awr bob wythnos 2 x 2 awr bob wythnos am 2 flynedd.
Asesu ffurfiol	Credydau 24 Agored Cymru
Cyfrwng a diwyg	Llyfr Cwrs Mae'r fformat yn lliwgar ac yn cynnwys nifer o luniau
Math	Fersiynau Gogledd a De Cymru
Disgrifiad	Mae'r cwrs yn strwythurol o ran cwricwlwm ac yn ôl-ddull o ran ymagwedd. Ceir blociau o ddriliau ailadrodd ym mhob uned a nifer o esboniadau gramadegol. Hefyd, ceir gweithgareddau cyfathrebol, gemau iaith, deialogau a chaneuon. Addysgir ynganu yn Uned 1. Ceir rhestrau o eirfa i'w dysgu erbyn y wers nesaf.

Cyrsiau wedi'u teilwra

Prifysgol Bangor: Un Munud, os gwelwch yn dda: cwrs byr i staff derbynfeydd; Wneith hyn ddim brifo: cwrs byr i fyfyrwyr nyrsio

Prifysgol Caerdydd: Blasu Rygbi; Cyfarch; Bws Caerdydd; Cyflwyniad i Gymru a'r Gymraeg

Atodiad 4:

Holiaduron gwaith maes

(1) HOLIADUR AR GYFER AWDURON DEUNYDDIAU

**Gwella'r ffordd y mae'r Gymraeg yn cael ei throsglwyddo i oedolion
Prosiect ymchwil Prifysgol Caerdydd a ariennir gan Lywodraeth y Cynulliad**

Diolch yn fawr am gytuno i gyfrannu at ein hymchwil. Mae'r holiadur hwn yn chwilio am wybodaeth fydd yn ychwanegu at ein harolwg o'r llenyddiaeth o'r ymchwil ynghylch sut i addysgu ail iaith ac iaith dramor yn effeithiol i oedolion. Bydd yr ymchwil hefyd yn edrych ar ystod y deunyddiau a ddefnyddir ar hyn o bryd ym maes CiO. Ar ben hynny, byddwn yn casglu gwybodaeth drwy gynnal grwpiau ffocws a chyfweiliadau gyda chyfarwyddwyr y Canolfannau, tiwtoriaid a dysgwyr yn ogystal â thrwy arsylwi dosbarthiadau. Byddwn yn defnyddio'r wybodaeth er mwyn gofalu ein bod yn cynnig darlun cywir a chytbwys o sefyllfa gyfredol darpariaeth CiO ac o safbwyntiau a blaenoriaethau'r sawl sydd ynghlwm wrth roi'r ddarpariaeth ar waith.

Mawr obeithiwn y byddwch yn agored ynglŷn â'ch safbwyntiau. Byddwn yn gofalu na fyddwn yn datgelu safbwyntiau unigolion yn ein hadroddiadau.

Os bydd gyda chi unrhyw gwestiynau am y prosiect, cysylltwch â Dr Diarmaid Mac Giolla Chrïost, MacGiollaChrïostD@caerdydd.ac.uk.

Drwy lenwi'r holiadur hwn, yr wyf yn cydsynio i gymryd rhan yn y prosiect ymchwil hwn. Yr wyf yn deall bod cymryd rhan yn wirfoddol ac y gallaf dynnu yn ôl ar unrhyw adeg. Yr wyf yn deall fy mod yn rhydd i ofyn unrhyw gwestiynau am y prosiect ar unrhyw adeg. Yr wyf yn deall y gellir dal unrhyw wybodaeth a roddir gennyf yn unol â Deddf Diogelu Data 1998. Yr wyf yn deall y bydd yr ymchwilwyr yn gwneud pob ymdrech i sicrhau cyfrinachedd wrth ymdrin â'm sylwadau, oni nodir yn wahanol, ond y gallaf gysylltu â'r tîm ymchwil i ofyn y dylid hepgor o'r adroddiadau terfynol unrhyw wybodaeth a roddwyd gennyf.

Llofnod:

Dyddiad:

Eich enw:

Eich cyfeiriad ebost/manylion cyswllt eraill:

Adran A: Mae'r adran yma yn trafod gwahaniaethau rhwng dysgwyr, a sut y dylai'r deunyddiau dysgu ac addysgu ddarparu ar eu cyfer orau

"Her i awduron deunyddiau, tiwtoriaid a'r dysgwyr eu hunain yw'r ffaith y bydd dysgwyr sydd ag arddulliau, galluoedd a chymhelliannau gwahanol i'w canfod mewn un dosbarth."

1. I ba raddau rydych chi'n cytuno â'r datganiad hwn?

2. Yn eich profiad chi, pa wahaniaethau rhwng dysgwyr yw'r rhai mwyaf heriol? *Yn y siart isod, rhowch linell fertigol drwy'r llinell lorweddol (e.e. |———/——|) i nodi ble rydych chi'n lleoli eich safbwynt. Gallwch chi roi'r llinell unrhyw le ar hyd y llinell yn ei chyfanrwydd, gan gynnwys yn y naill ben neu'r llall. Gwnewch hyn â llaw ar y copi caled.*

Gwahaniaethau o ran:	Ddim yn heriol o gwbl	Yn heriol y tu hwnt
▪ Faint o allu naturiol sydd gan y dysgwr i ddysgu iaith	_____	
▪ Deallusrwydd cyffredinol	_____	
▪ Hoff arddull dysgu (e.e. gofyn cwestiynau; ysgrifennu pethau i lawr; peidio â siarad yn y dosbarth, ac ati)	_____	
▪ Lefel cymhelliant a diddordeb	_____	
Rhowch eich rhai eich hun:		
▪	_____	
▪	_____	

3. Sut dylai adnoddau addysgu a dysgu da fynd i'r afael â'r her sy'n dod yn sgil gwahaniaethau rhwng dysgwyr? Rhowch enghreifftiau (gan gynnwys enghreifftiau o'ch deunyddiau eich hun lle y bo'n briodol).

4. O safbwynt y deunyddiau, pa gyfyngiadau ymarferol sydd o fynd i'r afael â gwahaniaethau rhwng dysgwyr?

5. Oes gyda chi unrhyw sylwadau eraill ar wahaniaethau mewn dysgwyr?

Adran B: Mae'r adran yma yn trafod y gweithgareddau rydych chi'n eu defnyddio i gefnogi dysgu

Yng nghyd-destun gweithgareddau dosbarth, mae rhai ymchwilwyr ac athrawon wedi cynnig bod gwell dysgu yn digwydd pan fydd y dysgwyr yn canolbwyntio ar dasg nad oes canlyniad ieithyddol iddo (e.e. canfod rhywbeth, penderfynu rhywbeth, creu rhywbeth)—hynny yw, pan fydd yr iaith yn gyfrwng yn hytrach nag yn gyrchfan. (Mae'r llenyddiaeth o'r ymchwil yn galw hyn yn ddysgu 'sy'n seiliedig ar dasgau' neu'n ddysgu 'sy'n cael ei gefnogi drwy dasgau'.)

1. I ba raddau mae eich profiad yn eich arwain i gytuno â'r cynnig hwn?

2. Ydy eich deunyddiau yn cynnwys tasgau o'r math yma (hynny yw, gweithgareddau sy'n canolbwyntio ar gyflawni rhywbeth sy'n mynd y tu hwnt i'r canlyniad dysgu ieithyddol arfaethedig, megis canfod rhywbeth, penderfynu rhywbeth, neu greu rhywbeth)? Rhowch enghreifftiau.

3. Beth yw'r anfanteision, os o gwbl, o gynnwys tasgau (yn yr ystyr uchod) mewn deunyddiau, ac o'u defnyddio yn y dosbarth?

4. Oes gyda chi unrhyw sylwadau eraill ynghylch dysgu sy'n cael ei gefnogi drwy dasgau?

Adran C: Bydd yr adran yma yn trafod addysgu a dysgu gramadeg

"Pan fyddwch chi'n dysgu iaith arall fel oedolyn, mae'n rhaid ichi wybod y ramadeg yn eich pen, ond does dim rhaid ichi wybod eich bod yn ei gwybod!"

1. a) I ba raddau dych chi'n cytuno ar y datganiad uchod (o ran oedolion sy'n dysgu ail iaith neu iaith dramor)?

b) Ydy eich deunyddiau yn adlewyrchu eich barn? Os felly, sut? Fel arall, pam nad ydynt?

2. a) Pa rai yw'r ffyrdd gorau i ofalu bod dysgwyr yn meistrolï patrymau gramadegol y Gymraeg yn ddigonol?

b) Sut mae eich deunyddiau yn helpu dysgwyr i wneud hyn? Rhewch enghreifftiau.

3. Pa mor bwysig ydy hi i iaith y dysgwyr fod yn ramadegol gywir?

4. Dywedwn fod dysgwr yn gofyn yn y dosbarth, '*why* do you say 'mae'n eitha drud' but 'mae'n rhy ddrud'?', pa fath o ateb(ion) dylai'r tiwtor ei roi/eu rhoi a/neu fod yn gallu ei roi/eu rhoi?

5. Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffon nhw gael mwy o wybodaeth fanwl am ramadeg, ble dych chi'n meddwl y dylai fod ar gael? *Rhowch linell fertigol drwy'r llinell lorweddol, e.e. | — / — |*

Dylai gwybodaeth fanwl am ramadeg fod ar gael i ddysgwyr mewn:	Ddim yn ddymunol o gwbl	Yn ddymunol y tu hwnt
▪ Sesiynau penodol yn y dosbarth		
▪ Adrannau ym mhenodau perthnasol y gwrslyfrau		
▪ Adran tua diwedd y llyfr		
▪ Llyfr ar wahân a ysgrifennir yn unswydd ar gyfer y cwrs		
▪ Llyfr cyhoeddedig ar wahân sy'n cael ei argymhell i ddysgwyr (*nodwch pa lyfr y byddech yn ei argymhell isod)		
▪ E-ddeunyddiau i ddysgwyr		
▪ 'Gofynnwch i'r arbenigwr' ar-lein (i ddysgwyr)		
▪ Fforwm i ddysgwyr (bwrdd trafod)		
▪ Gweithdai penodol i ddysgwyr		
▪ Arall:		

* Hoffwn argymhell y llyfr gramadeg canlynol i ddysgwyr CiO:

6. Pe bai tiwtoriaid yn dweud bod angen iddyn nhw fod â gafael cadarnach ar ramadeg er mwyn teimlo'n hyderus tra'n ei thrafod, ble rydych chi'n meddwl y dylai fod ar gael?

Dylai gwybodaeth fanwl am ramadeg fod ar gael i diwtoriaid yn/mewn:	Ddim yn ddymunol o gwbl	Yn ddymunol y tu hwnt
▪ Y gwerslyfrau y mae'r dysgwyr yn eu defnyddio.....	_____	
▪ Canllaw gramadeg ar wahân i diwtoriaid..	_____	
▪ Llyfr cyhoeddedig ar wahân sy'n cael ei argymhell i diwtoriaid (*nodwch pa lyfr y byddech yn ei argymhell isod)	_____	
▪ E-ddeunyddiau i diwtoriaid	_____	
▪ 'Gofynnwch i'r arbenigwr' ar-lein (i diwtoriaid)	_____	
▪ Fforwm i diwtoriaid (bwrdd trafod)	_____	
▪ Gweithdai penodol i diwtoriaid.....	_____	
▪ Arall:	_____	

* Hoffwn argymhell y llyfr gramadeg canlynol i diwtoriaid CiO:

7. a) Pa mor bwysig ydy hi i ddysgwyr a thiwtoriaid fod yn gyfarwydd â therminoleg ramadegol (e.e. 'arddodiad', 'treiglo'r gwrthrych')? *Rhowch gylch o amgylch un ateb ym mhob rhes.*

Dysgwyr:	Hanfodol	Dymunol	Ddim yn angenrheidiol	Ddim yn bwysig	Ddim yn gwybod
-----------------	----------	---------	-----------------------	----------------	----------------

Sylw:

Tiwtoriaid:	Hanfodol	Dymunol	Ddim yn angenrheidiol	Ddim yn bwysig	Ddim yn gwybod
--------------------	----------	---------	-----------------------	----------------	----------------

Sylw:

b) I ba raddau mae eich deunyddiau yn defnyddio terminoleg ramadegol?

Adran Ch: Mae'r adran yma yn trafod drilio fel rhan o addysgu a dysgu ym maes CiO

1. Sut byddech chi'n esbonio proses a diben drilio i athro iaith nad oedd erioed wedi'i ddefnyddio?

2. Rhowch eich barn am pa mor werthfawr yw'r gwahanol fathau o ddrilio isod:

a) I ddechreuwyd

Math o ddrilio	Ddim yn ddymunol o gwbl	Yn ddymunol y tu hwnt
▪ Dril ailadrodd/patrwm.....	_____	
▪ Dril disodli (pan fyddwch yn newid un elfen yn y frawddeg bob tro)	_____	
▪ Dril holi-ac-ateb.....	_____	
▪ Dril trawsnewid (e.e. newid datganiad yn gwestiwn)	_____	
▪ Dril cyfieithu.....	_____	
▪ Dril cudd (e.e. pan fydd y dysgwr yn ailadrodd yr un deunydd sawl gwaith er mwyn casglu gwybodaeth gan ddysgwyr eraill)	_____	
▪ Math arall o ddril (nodwch beth):.....	_____	

Diben y dril

▪ Dril i ymarfer treigladau.....	_____	
▪ Dril i ymarfer gramadeg gyffredinol.....	_____	
▪ Dril i ymarfer geirfa.....	_____	
▪ Dril i ymarfer terfyniadau berfol ac arddodiadol	_____	
▪ Dril i ymarfer y lluosog.....	_____	
▪ Diben arall i'r dril (nodwch beth):	_____	

Pam?

b) *Canolradd ac ymlaen*

Math o ddrilio	Ddim yn ddymunol o gwbl	Yn ddymunol y tu hwnt
▪ Dril ailadrodd/patrwm.....		
▪ Dril disodli (pan fyddwch yn newid un elfen yn y frawddeg bob tro)		
▪ Dril holi-ac-ateb.....		
▪ Dril trawsnewid (e.e. newid datganiad yn gwestiwn)		
▪ Dril cyfieithu.....		
▪ Dril cudd (e.e. pan fydd y dysgwr yn ailadrodd yr un deunydd sawl gwaith er mwyn casglu gwybodaeth gan ddysgwyr eraill)		
▪ Math arall o ddril (nodwch beth):.....		

Diben y dril

▪ Dril i ymarfer treigladau.....	
▪ Dril i ymarfer gramadeg gyffredinol.....	
▪ Dril i ymarfer geirfa.....	
▪ Dril i ymarfer terfyniadau berfol ac arddodiadol	
▪ Dril i ymarfer y lluosog.....	
▪ Diben arall i'r dril (nodwch beth):	

Os yw eich atebion yn wahanol i'ch atebion yn achos dechreuwyr, pam felly?

3. Os ydych chi'n cynnwys drilio yn eich deunyddiau:

a) Ydy'ch canllawiau yn rhoi arweiniad ar sut i ddrilio?

b) Ydych chi'n disgwyl i diwtoriaid:

Rhowch gylch o amgylch un ateb ym mhob rhes.

▪ Caniatáu i'r dysgwyr weld y driliau cyn cychwyn	Ydw	Nac ydw	Y tiwtor gaiff benderfynu
▪ Esbonio'r driliau cyn cychwyn	Ydw	Nac ydw	Y tiwtor gaiff benderfynu
▪ Cyfieithu'r driliau cyn cychwyn	Ydw	Nac ydw	Y tiwtor gaiff benderfynu
▪ Caniatáu i'r dysgwyr ysgrifennu yn ystod y dril	Ydw	Nac ydw	Y tiwtor gaiff benderfynu
▪ Caniatáu i'r dysgwyr ofyn cwestiynau yn ystod y dril	Ydw	Nac ydw	Y tiwtor gaiff benderfynu

Sylw:

4. Oes unrhyw anfanteision neu beryglon yn sgil drilio? Os oes, beth ydyn nhw?

5. Mewn cwrs sy'n defnyddio llawer o ddrilio, pa elfennau eraill mae'n rhaid iddyn nhw fod yn bresennol er mwyn gofalu bod y profiad addysgu a dysgu yn un cyflawn? (Hynny yw, beth yw'r hyn *nad* yw drilio yn ei gynnig?)

Adran D: Mae'r adran yma yn trafod addysgu a dysgu geirfa

1. I ba raddau yr ydych o'r farn y **dylai tiwtoriaid a dysgwyr roi sylw penodol i ffurf ac ystyr geiriau unigol**, o gymharu â gweithio gyda geiriau mewn cyd-destunau ystyrlon fel eu bod yn dod yn gyfarwydd yn naturiol? *Rhowch gylch o amgylch y datganiad sydd agosaf at eich barn.*

Allwch chi ddim dysgu geiriau'n effeithiol heb eu dysgu ar eich cof yn unswydd

Does dim rhaid ichi ddysgu geiriau ar eich cof yn unswydd ond dylech chi roi digon o bwyslais arnyn nhw er mwyn sylwi ar y berthynas rhwng ffurf ac ystyr

Os ydych chi'n gweithio gyda brawddegau rydych chi'n eu deall, bydd y geiriau yn fwy ystyrlon ichi a byddan nhw'n glynu yn naturiol yn eich cof

Mae canolbwyntio ar eiriau yn mynd yn groes i'r graen, achos drwy wneud hyn bydd yr iaith yn caei ei dryllio mewn ffyrdd annaturiol ac annefnyddiol (bydd geiriau yn ymddangos mewn grwpiau ac nid ar eu pennau eu hunain)

Arall:

2. I ba raddau rydych chi o'r farn y **byddai rhoi mwy o sylw i ddysgu geirfa ym maes CiO yn gwella lefelau hyfedredd cyffredinol dysgwyr?**

Na fyddai,
yn ddi-os

Byddai,
yn ddi-
os

| _____ |

Sylw:

3. Pa fethodolegau, yn eich barn chi, yw'r rhai mwyaf effeithiol, os bydd dysgwyr yn paratoi ar gyfer prawf geirfa?

4. Yn eich deunyddiau, pa arweiniad rydych chi'n ei roi i ddysgwyr a/neu i diwtoriaid am ddysgu geirfa, a pha arweiniad byddech chi'n ei roi mewn byd delfrydol (os yw hyn yn wahanol)?

Adran Dd: Mae'r adran yma yn trafod addysgu 'dwys'

1. Sut byddech chi'n diffinio addysgu 'dwys'

a) yng nghyd-destun cyfredol CiO?

b) yn fwy cyffredinol?

2. Yn eich barn chi, p'un yw'r ffordd ddelfrydol i oedolyn ddysgu iaith, o ran nifer yr oriau yr wythnos ac amllder y dosbarthiadau?

3. A ddylai addysgu dwys ddefnyddio deunyddiau penodol sy'n seiliedig ar addysgu dwys,

a) yng nghyd-destun diffiniad cyfredol 'dwys' ym maes CiO

b) yng nghyd-destun unrhyw ddiffiniad arall o 'dwys' a nodwyd gennych uchod

4. Oes gyda chi unrhyw sylwadau eraill am addysgu dwys?

Adran E: Mae'r adran yma yn trafod sut mae amrywio ieithyddol yn y Gymraeg yn cael ei addysgu

1. Os tybir ei bod yn briodol cynnwys tafodieithoedd yn narpariaeth CiO, faint o dafodieithoedd gwahanol yn ddelfrydol y mae angen deunyddiau penodol ar eu cyfer? (Enwch y tafodieithoedd.)

2. Sut byddech chi'n disgrifio'r math(au) o Gymraeg a ddefnyddir yn eich deunyddiau? Rhwch enghreifftiau, os yn bosibl.

3. Pe bai eich deunyddiau yn cael eu dewis fel y rhai mwyaf dymunol i'w defnyddio mewn rhan arall o Gymru lle mae'r dafodiaith yn wahanol i'r hyn a ddefnyddir yn eich deunyddiau chi, i ba raddau byddech chi'n blaenoriaethu creu fersiwn ddiwygiedig yn y dafodiaith honno? *Rhowch gylch o amgylch un ateb.*

Pwysigrwydd newid y deunyddiau i gyfateb i'r dafodiaith leol:

Hanfodol

Dymunol

Ddim yn
angenrheidiol
a dweud y
gwir

Ddim yn
ddymunol o
gwbl

Pam?

4. Sut mae'r dysgwyr sy'n dilyn eich cwrs yn dod i wybod am ffurfiau'r iaith ysgrifenedig safonol?

5. **Beth yw eich barn am y datganiadau canlynol?** *Rhowch linell fertigol drwy'r llinell lorweddol,*
e.e. |———/——|

Anghytuno'n
gyfan gwbl

Cytuno'n
gyfan
gwbl

- Mae'n hen bryd i'r un fersiwn o'r Gymraeg gael ei dysgu mewn ysgolion a CiO* |—————|
- Mae'n dderbyniol i roi gwybod i ddysgwyr y cânt gynnwys geiriau Saesneg yn eu Cymraeg, os yw siaradwyr y Gymraeg o'u cwmpas yn gwneud felly |—————|
- Mae'n briodol rhagdybio bod dysgwyr eisiau meistroli Cymraeg llafar lleol, o'i chymharu â mathau o Gymraeg mwy ffurfiol** |—————|
- Dyw dysgu un math o Gymraeg llafar lleol ddim yn rhwystro dysgwr rhag cyfathrebu'n effeithiol mewn ardaloedd eraill yng Nghymru |—————|

* Y math gorau o Gymraeg i'w dysgu fyddai...

**Sylw:

Adran F: Mae'r adran yma yn trafod y defnydd o dechnoleg

1. Pa gymorth technolegol rydych chi'n ei gynnig ar y cyd â'ch deunyddiau (e.e. CDs, DVDs, ac ati)?

2. a) Ydych chi'n gwybod am unrhyw Ganolfannau neu diwtoriaid sy'n creu eu cymorth technolegol eu hun?

b) Os ydych, beth yw eich barn chi ynghylch hyn?

3. I ba raddau rydych chi'n ystyried technoleg yn ffordd o roi cymorth gwerthfawr i ddysgwyr, a sut byddech chi'n disgrifio'r cymorth hwn?

Adran Ff: Mae'r adran yma yn crynhoi ychydig o bwyntiau i gloi

1. Os yw eich deunyddiau yn creu llawer o gyfleoedd i ddysgwyr gyfarwyddo â ffurfiau cywir, ac os nad ydych yn rhoi ffurfiau anghywir, pam felly mae dysgwyr sy'n dilyn eich cwrs/cysiau yn gwneud camgymeriadau? Rhestrwch gymaint o resymau posibl ag y gallwch sydd, yn eich barn chi, yn rhai nodweddiadol.

2. Pe gallech chi ysgrifennu cwrs CiO newydd sbon, heb unrhyw gyfyngiadau ariannol o gwbl, pa nodweddion byddech chi'n eu cynnwys nad ydyn nhw yn rhan o'ch deunyddiau ar hyn o bryd, a pham?

3. Oes gyda chi unrhyw sylwadau eraill ynglŷn â maes CiO?

(2)

HOLIADUR I DDYSGWYR

Gwella'r ffordd y mae'r Gymraeg yn cael ei throsglwyddo i oedolion Prosiect ymchwil Prifysgol Caerdydd a ariennir gan Lywodraeth y Cynulliad

Diolch yn fawr am gytuno i gyfrannu i'n hymchwili. Mae'r holiadur hwn yn rhan o astudiaeth ehangach i weld sut gallwn ni wella effeithlonrwydd yr addysgu sy'n digwydd ym maes Cymraeg i Oedolion. Rydyn ni hefyd yn casglu gwybodaeth oddi wrth gyfarwyddwyr a thiworiaid mewn Canolfannau ac hefyd oddi wrth awduron gwerslyfrau. Byddwn ni'n defnyddio'r wybodaeth i ofalu ein bod ni'n cynnig darlun cywir a chytbwys o sefyllfa gyfredol darpariaeth CiO ac o safbwyntiau a blaenoriaethau'r sawl sydd ynghlwm wrth roi'r ddarpariaeth yma ar waith.

Mawr obeithiwn y byddwch yn agored ynglŷn â'ch safbwyntiau. Byddwn yn gofalu na fyddwn yn datgelu safbwyntiau unigolion yn ein hadroddiadau.

Os bydd gyda chi unrhyw gwestiynau am y prosiect, cysylltwch â Dr Diarmait Mac Giolla Chrïost, MacGiollaChrïostD@caerdydd.ac.uk.

Drwy lenwi'r holiadur hwn, yr wyf yn cydsynio i gymryd rhan yn y prosiect ymchwil hwn. Yr wyf yn deall bod cymryd rhan yn wirfoddol ac y gallaf dynnu yn ôl ar unrhyw adeg. Yr wyf yn deall fy mod yn rhydd i ofyn unrhyw gwestiynau am y prosiect ar unrhyw adeg. Yr wyf yn deall y caiff unrhyw wybodaeth a roddir gennyf ei dal yn unol â Deddf Diogelu Data 1998. Yr wyf yn deall y bydd yr ymchwilwyr yn gwneud pob ymdrech i sicrhau cyfrinachedd wrth ymdrin â'm sylwadau, ond y gallaf gysylltu â'r tîm ymchwil i ofyn y dylid hepgor o'r adroddiadau terfynol unrhyw wybodaeth a roddwyd gennyf.

Llofnod:

Dyddiad:

Eich enw:

Ble rydych chi'n cymryd eich gwersi?

Ebost neu fanylion cyswllt eraill:

Beth yw lefel eich dosbarth ar hyn o bryd?

Llenwch y frawddeg: Bydda i wedi dysgu'r hyn o Gymraeg sydd ei hangen arna i pan fydda i'n gallu...

Pa mor agos dych chi at wireddu hyn?

A: Mae'r adran yma yn trafod sut (os o gwbl) gallech chi ddefnyddio technoleg i gefnogi eich dysgu

1. Pa fath o gymorth technolegol dysgu yr hoffech ei weld neu na hoffech ei weld ym maes CïO?

Yn y siart isod, rhowch linell fertigol drwy'r llinell lorweddol (e.e. | —————/— |) i nodi ble rydych chi'n lleoli eich safbwynt. Gallwch chi roi'r llinell unrhyw le ar hyd y llinell yn ei chyfanrwydd, gan gynnwys yn y naill ben neu'r llall.

	Ddim yn ddymunol o gwbl	Yn ddymunol y tu hwnt	Ddim yn gwybod (ticiwch)
Podlediadau o ddosbarthiadau a gollwyd	—————		
Crynodeb o wersi drwy neges testun.....	—————		
Rhwydweithio cymdeithasol.....	—————		
Cymwysiadau ar gyfer ffonau symudol.....	—————		
Profion ar y we	—————		
'Gofynnwch i'r arbenigwr' ar-lein (i ddysgwyr)	—————		
Fforwm i ddysgwyr (bwrdd trafod)	—————		
Ffeiliau sain i ymarfer geirfa ac ymadroddion	—————		
Gemau cyfrifiadurol Cymraeg.....	—————		
Meddalwedd ac offer i wneud recordiadau digidol.....	—————		
Fideos gydag isdeitlau dewisol yn Gymraeg/ Saesneg ar gyfer lefelau gwahanol.....	—————		
Fersiwn ar-lein o bob cwrs dw i wedi cofrestru ar ei gyfer	—————		
Mwy o dechnolegau ar gael ar gyfer dysgu ac addysgu ble dw i'n dysgu.....	—————		
Arall (nodwch)	—————		

2. Yn eich barn chi, oes anfanteision o ddefnyddio mwy o dechnoleg mewn dysgu iaith?

B: Mae'r adran yma yn trafod sut gallai dysgwyr gael gwybodaeth am ramadeg y Gymraeg

1. Os oes angen mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael?

Dylai gwybodaeth benodol am ramadeg fod ar gael i ddysgwyr mewn:	Ddim yn ddymunol o gwbl	Yn ddymunol y tu hwnt
▪ Sesiynau pwrrpasol yn y dosbarth	_____	
▪ Adrannau ym mhenodau perthnasol y gwrslyfrau	_____	
▪ Adran tua diwedd y llyfr	_____	
▪ Llyfr ar wahân a ysgrifennir yn unswydd ar gyfer y cwrs	_____	
▪ Llyfr cyhoeddedig ar wahân sy'n cael ei argymhell i ddysgwyr	_____	
▪ Deunyddiau dysgu ar-lein	_____	
▪ 'Gofynnwch i'r arbenigwr' ar-lein	_____	
▪ Grŵp dysgwyr ar-lein.....	_____	
▪ Gweithdai penodol i ddysgwyr	_____	
▪ Arall:	_____	

C: Mae'r adran yma yn trafod 'drilio'—pan fydd brawddegau yn cael eu hailadrodd yn y dosbarth nifer o weithiau, a hynny i helpu dysgu [Os na fydd hyn yn digwydd yn eich dosbarth, ewch i adran Ch]

1. Yn gyffredinol, beth yw eich barn chi o'r defnydd o ddrilio yn y dosbarth?
2. Oeddech chi'n gwybod bod sawl math o ddrilio? Allwch chi restru rhai?
3. Yn y dyfodol, pa rai o'r canlynol yr hoffech chi eu gweld yn y dosbarthiadau?

ESBONIWCH

Y sefyllfa ar hyn o bryd yn fras	
Newid yn lefelau'r dysgwyr sy'n cael eu drilio (h.y. Mynediad, Sylfaen, ac ati)	
Newid yn y ffordd y cyflawnir drilio	
Newid o ran faint o amser a neilltuir i ddrilio	
Arall	

Ch: Mae'r adran yma yn trafod y math o Gymraeg rydych chi'n ei dysgu

1. Sut byddech chi'n disgrifio'r math o Gymraeg rydych chi'n ei dysgu?

2. Rhowch linell fertigol isod:

	Anghytuno'n gryf	Cytuno'n gryf
Pe bai rhaid imi ddewis rhwng dysgu fy nhafodiaith leol a ffurfiau mwy safonol, byddwn i'n dewis y math safonol ysgrifenedig	_____	

3. Dych chi'n teimlo y dylai darparwr eich cwrs gynnig dewis i chi o ran y math o Gymraeg rydych chi'n ei ddysgu?

Oes sylwadau eraill gyda chi am eich profiad dysgu?

(3)

LEARNERS' QUESTIONNAIRE

Improving the way in which the Welsh language is transferred to adults A Cardiff University research project funded by the Welsh Assembly Government

Thank you for agreeing to contribute to our research. This questionnaire forms part of a larger study to find out how improvements can be made to the effectiveness of Welsh for Adults teaching. We are also collecting information from Centre Directors, Tutors and course book writers. We will use the information to help ensure we present an accurate and fair picture of the current state of WfA provision and of the views and preferences of those involved in its delivery and use.

We hope you will be frank about your views. We will take care not to attribute views to individuals in our reports.

If you have any questions about the project, please contact Dr Mac Giolla Chríost, MacGiollaChríostD@caerdydd.ac.uk.

By filling in this questionnaire, I give my consent to participate in this research project. I understand that participation is voluntary, and that I may withdraw at any time. I understand that I am free to ask any questions about the project at any time. I understand that any information I provide will be held in accordance with the Data Protection Act 1998. I understand that the researchers will make every effort to ensure anonymity when reporting my comments, but that I am also able to contact the research team to request that information I have given not be included in the final research reports.

Signature:

Date:

Your name:

Where do you take your Welsh classes?

Email address or other contact details:

What level of class are you taking?

Please complete: I will have learned the amount of Welsh I want/need when I can...

How close are you to achieving this?

Section A: This section is about how (if at all) you could use technology to support your learning

1. Which sorts of technological support for learning would you like and not like to see in WfA?

In the chart below, mark the horizontal line with a vertical one (e.g. |—————/——|) to indicate where you place your view. You can place the mark anywhere along the entire length of the line, including right at an end.

	Not at all desirable	Extremely desirable	Don't know (tick)
Podcasts of missed classes.....	—————		
Summaries of lessons via text message.....	—————		
Social networking	—————		
Mobile apps.....	—————		
Web-based tests	—————		
Ask-the-expert online (for learners).....	—————		
Learner forum (discussion board)	—————		
Soundfiles for practising vocabulary and phrases	—————		
Welsh language computer games	—————		
Software and equipment for making digital recordings	—————		
Videos with optional subtitles in Welsh/English for different levels	—————		
Online version(s) of the course(s) I am registered on	—————		
More availability of new technologies for learning and teaching where I learn	—————		
Other (please specify)	—————		

2. Are there any disadvantages, in your view, to using more technology in language teaching?

B: This section is about how learners might get information about Welsh grammar

1. If learners need more information about Welsh grammar, where do you think it should be made available?

Explicit information for learners on grammar should be available in:	Not at all desirable	Extremely desirable
▪ Dedicated sessions in class time.....		
▪ Sections in the relevant chapters of the course books		
▪ A section at the back of the book.....		
▪ A separate book, specially written for the course		
▪ A separate published book, recommended to learners		
▪ Learning materials online.....		
▪ Ask-the-expert online		
▪ A learner group online		
▪ Dedicated workshops for learners		
▪ Other:.....		

C: This section is about ‘drilling’—when sentences are repeated in class several times to help with learning [If this does not happen in your classes, please go to Section D]

1. What is your overall opinion of the use of drilling in class?

2. Were you aware that there are several different types of drilling? Can you list any?

3. In future, which of the following would you like to see in Welsh for Adults classes?

PLEASE EXPLAIN

Broadly what we have now	
A change to the levels with which drilling is conducted (Mynediad, Sylfaen, etc.)	
A change in how drilling is carried out	
A change to the amount of time dedicated to drilling	
Other	

D: This section is about the type of Welsh you are learning

1. How would you describe the type of Welsh that you are learning?

2. Please add a vertical line below:

Strongly
disagree

Strongly
agree

If I had to choose between learning my local
dialect of spoken Welsh and more standard
language forms, I would choose the standard
written variety.....

|—————|

3. Do you feel your course provider should offer you a choice in the type of Welsh that you learn?

Do you have any other comments about your learning experience?

(4) Holiadur i Diwtoriaid ar Dechnoleg, Gramadeg a Drilio

Gwella'r ffordd y mae'r Gymraeg yn cael ei throsglwyddo i oedolion Prosiect ymchwil Prifysgol Caerdydd a ariennir gan Lywodraeth y Cynulliad

Diolch yn fawr am gytuno i gyfrannu at ein hymchwil. Mae'r holiadur hwn yn chwilio am wybodaeth fydd yn ychwanegu at ein harolwg o'r llenyddiaeth o'r ymchwil ynghylch sut i addysgu ail iaith ac iaith dramor yn effeithiol i oedolion. Bydd yr ymchwil hefyd yn edrych ar ystod y deunyddiau a ddefnyddir ar hyn o bryd ym maes CiO. Ar ben hynny, byddwn yn casglu gwybodaeth drwy holiaduron a thrwy gynnal cyfweiliadau a grwpiau ffocws gyda chyfarwyddwyr y Canolfannau, awduron deunyddiau a dysgwyr yn ogystal â thrwy arsylwi dosbarthiadau. Byddwn yn defnyddio'r wybodaeth er mwyn gofalu ein bod yn cynnig darlun cywir a chytbwys o sefyllfa gyfredol darpariaeth CiO ac o safbwyntiau a blaenoriaethau'r sawl sydd ynghlwm wrth roi'r ddarpariaeth ar waith.

Mawr obeithiwn y byddwch yn agored ynglŷn â'ch safbwyntiau. Byddwn yn gofalu na fyddwn yn datgelu safbwyntiau unigolion yn ein hadroddiadau.

Os bydd gyda chi unrhyw gwestiynau am y prosiect, cysylltwch â Dr Diarmait Mac Giolla Chrïost, MacGiollaChrïostD@caerdydd.ac.uk.

Gofynnir ichi llenwi copi caled o'r holiadur hwn fel y gallwch chi nodi â llaw i ba raddau rydych chi'n cytuno â'r datganiadau ar y continwrm ar y llinell. Pe hoffech ychwanegu mwy o fanylion yn electronig, nodwch hynny yn glir mewn ebost at naill ai Dr Patrick Carlin CarlinPJ@caerdydd.ac.uk neu Jenny Marshall MarshallJJ@caerdydd.ac.uk. Pan fyddwch wedi llenwi'r holiadur, a fydddech cystal â'i ddychwelyd at aelod o'n tîm, neu ei anfon at naill ai Patrick neu Jenny i: Ysgol y Gymraeg, Prifysgol Caerdydd, Adeilad y Dyniaethau, Rhodfa Colum, Caerdydd, CF10 3EU. Fel arall, gallwch sganio'r holiadur a'i anfon drwy e-bost atyn nhw i'r cyfeiriadau uchod.

Drwy lenwi'r holiadur hwn, yr wyf yn cydsynio i gymryd rhan yn y prosiect ymchwil hwn. Yr wyf yn deall bod cymryd rhan yn wirfoddol ac y gallaf dynnu yn ôl ar unrhyw adeg. Yr wyf yn deall fy mod yn rhydd i ofyn unrhyw gwestiynau am y prosiect ar unrhyw adeg. Yr wyf yn deall y caiff unrhyw wybodaeth a roddir gennyf ei dal yn unol â Deddf Diogelu Data 1998. Yr wyf yn deall y bydd yr ymchwilwyr yn gwneud pob ymdrech i sicrhau cyfrinachedd wrth ymdrin â'm sylwadau, oni nodir yn wahanol, ond y gallaf gysylltu â'r tîm ymchwil i ofyn y dylid hepgor o'r adroddiadau terfynol unrhyw wybodaeth a roddwyd gennyf.

Llofnod:

Dyddiad:

Eich enw:	Canolfan:
Ebost neu fanylion cyswllt eraill:	
Oes gyda chi'r Cymhwyster Cenedlaethol Tiwtoriaid Cymraeg i Oedolion? Oes/Nac oes (Sylw dewisol):	
Ydych chi'n gallu addysgu'r Gymraeg ar bob lefel?	

1. a) **Pa fath o gymorth technolegol dysgu yr hoffech ei weld neu na hoffech ei weld ym maes CîO?** *Yn y siart isod, rhoiwch linell fertigol drwy'r llinell lorweddol (e.e. |—————/———|) i nodi ble rydych chi'n lleoli eich safbwynt. Gallwch chi roi'r llinell unrhyw le ar hyd y llinell yn ei chyfanrwydd, gan gynnwys yn y naill ben neu'r llall. Gwnewch hyn â llaw ar y copi caled.*

	Ddim yn ddymunol o gwbl	Yn ddymunol y tu hwnt	Ddim yn gwybod (ticiwch)
Podlediadau o ddosbarthiadau a gollwyd	—————		
Rhwydweithio cymdeithasol.....	—————		
Crynodeb o wersi drwy neges testun.....	—————		
Cymwysiadau ar gyfer ffonau symudol.....	—————		
Profion ar y we	—————		
'Gofynnwch i'r arbenigwr' ar-lein (i ddysgwyr) ..	—————		
'Gofynnwch i'r arbenigwr' ar-lein (i diwtoriaid)	—————		
Fforwm i ddysgwyr (bwrdd trafod)	—————		
Fforwm i diwtoriaid (bwrdd trafod)	—————		
Ffeiliau sain i ymarfer geirfa ac ymadroddion....	—————		
Gemau cyfrifiadurol Cymraeg	—————		
Meddalwedd ac offer i wneud recordiadau digidol.....	—————		
Fideos gydag isdeitlau dewisol yn Gymraeg/ Saesneg ar gyfer lefelau gwahanol	—————		
Fersiynau ar-lein o bob cwrs i'r sawl sydd wedi cofrestru ar eu cyfer.....	—————		
Mwy o dechnolegau ar gael ar gyfer dysgu ac addysgu yn fy ngweithle	—————		
Arall (nodwch)	—————		

b) Yn eich barn chi, oes anfanteision o ddefnyddio mwy o dechnoleg mewn dysgu iaith?

2. Pe bai dysgwyr yn dweud yr hoffon nhw gael mwy o wybodaeth benodol am ramadeg, ble yn eich barn chi y dylai fod ar gael?

Dylai gwybodaeth benodol am ramadeg fod ar gael i ddysgwyr mewn:	Ddim yn ddymunol o gwbl	Yn ddymunol y tu hwnt
▪ Sesiynau pwrrpasol yn y dosbarth	_____	
▪ Adrannau ym mhenodau perthnasol y gwrslyfrau	_____	
▪ Adran tua diwedd y llyfr	_____	
▪ Llyfr ar wahân a ysgrifennir yn unswydd ar gyfer y cwrs	_____	
▪ Llyfr cyhoeddedig ar wahân sy'n cael ei argymhell i ddysgwyr (*nodwch pa lyfr y byddech yn ei argymhell isod)	_____	
▪ E-ddeunyddiau i ddysgwyr	_____	
▪ 'Gofynnwch i'r arbenigwr' ar-lein (i ddysgwyr)	_____	
▪ Fforwm i ddysgwyr (bwrdd trafod)	_____	
▪ Gweithdai penodol i ddysgwyr	_____	
▪ Arall:	_____	

* Hoffwn argymhell y llyfr gramadeg canlynol i ddysgwyr CiO:

3. Sut byddech chi'n disgrifio lefel eich gwybodaeth o ramadeg y Gymraeg, gan gynnwys y derminoleg i'w disgrifio hi? (rhowch gylch o amgylch un ateb)

Dw i ddim bob tro yn sicr beth sy'n ramadegol gywir

Dw i'n gwybod beth sy'n gywir ond allwn i ddim esbonio pam

Mae fy ngwybodaeth o ramadeg braidd yn rhy wallus i fod yn ddiogel

Galla i ddod i ben gyda phob un o'r cwestiynau sylfaenol ond dim byd rhy dechnegol

Rwy'n hyderus y bydda i'n gwybod popeth y gallai dysgwr ei ofyn imi

Unrhyw atebion/sylwadau eraill:

4. Sut dysgoch chi'r ramadeg sydd gyda chi?

Astudiais i'r Gymraeg yn yr ysgol/ brifysgol	Drwy ddefnyddio llyfrau neu'r rhyngwrdd gan amlaf	Drwy ofyn cwestiynau yn y dosbarth tra'n dysgu Cymraeg	Dw i'n deall y ramadeg drwy astudio ieithoedd eraill	Drwy ennill y Cymhwyster Cenedlaethol Tiworiaid Cymraeg i Oedolion	Drwy sesiynau hyfforddiant tra'n gweithio fel tiwtor
---	---	--	---	---	---

Unrhyw atebion/sylwadau eraill:

5. Pe bai tiwtoriaid yn dweud bod angen iddyn nhw allu cael gafael sicrach ar ramadeg er mwyn teimlo'n hyderus tra'n ei thrafod, ble rydych chi'n meddwl y dylai fod ar gael?

Dylai gwybodaeth fanwl am ramadeg fod ar gael i diwtoriaid yn/mewn:	Ddim yn ddymunol o gwbl	Yn ddymunol y tu hwnt
▪ Y gwrslyfrau y mae'r dysgwyr yn eu defnyddio.....		
▪ Canllaw gramadeg ar wahân i diwtoriaid..		
▪ Llyfr cyhoeddedig ar wahân sy'n cael ei argymhell i diwtoriaid (*nodwch pa lyfr y byddech yn ei argymhell isod)		
▪ E-ddeunyddiau i diwtoriaid		
▪ 'Gofynnwch i'r arbenigwr' ar-lein (i diwtoriaid)		
▪ Fforwm i diwtoriaid (bwrdd trafod)		
▪ Gweithdai penodol i diwtoriaid.....		
▪ Arall:		

* Hoffwn argymhell y llyfr gramadeg canlynol i diwtoriaid CiO:

6. Ynghylch drilio,

a) oes gyda chi brofiad o ymarferion drilio ym maes CiO, naill ai fel tiwtor neu gyn-ddysgwr? Os nad oes, cewch hepgor y cwestiynau sydd ar ôl.

b) Beth yw eich barn am ddrilio mewn CiO (rhowch linell fertigol drwy'r llinell lorweddol, e.e. |—————/—|):

i) I ddechreuwyd

Math o ddrilio	Ddim yn ddymunol o gwbl	Yn ddymunol y tu hwnt
▪ Dril ailadrodd/patrwm.....		—————
▪ Dril disodli (pan fyddwch yn newid un elfen yn y frawddeg bob tro)		—————
▪ Dril holi-ac-ateb.....		—————
▪ Dril trawsnewid (e.e. newid datganiad yn gwestiwn)		—————
▪ Dril cyfieithu.....		—————
▪ Dril cudd (e.e. pan fydd y dysgwr yn ail-adrodd yr un deunydd sawl gwaith er mwyn casglu gwybodaeth gan ddysgwyr eraill)		—————
▪ Math arall o ddril (nodwch beth):.....		—————

Diben y dril

▪ Dril i ymarfer treigladau.....		—————
▪ Dril i ymarfer gramadeg gyffredinol.....		—————
▪ Dril i ymarfer geirfa.....		—————
▪ Dril i ymarfer terfyniadau berfol ac arddodiadol.....		—————
▪ Dril i ymarfer y lluosog.....		—————
▪ Diben arall dril (nodwch beth):		—————

11) Pam?

11i) Canolradd ac ymlaen

Math o ddrilio	Ddim yn ddymunol o gwbl	Yn ddymunol y tu hwnt
▪ Dril ailadrodd/patrwm.....		
▪ Dril disodli (pan fyddwch yn newid un elfen yn y frawddeg bob tro)		
▪ Dril holi-ac-ateb.....		
▪ Dril trawsnewid (e.e. newid datganiad yn gwestiwn)		
▪ Dril cyfieithu.....		
▪ Dril cudd (e.e. pan fydd y dysgwr yn ail-adrodd yr un deunydd sawl gwaith er mwyn casglu gwybodaeth gan ddysgwyr eraill)		
▪ Math arall o ddril (nodwch beth):.....		

Diben y dril

▪ Dril i ymarfer treigladau.....	
▪ Dril i ymarfer gramadeg gyffredinol.....	
▪ Dril i ymarfer geirfa.....	
▪ Dril i ymarfer terfyniadau berfol ac arddodiadol.....	
▪ Dril i ymarfer y lluosog.....	
▪ Diben arall dril (nodwch beth):	

iv) Os yw eich atebion yn wahanol i'ch atebion yn achos dechreuwyr, pam felly?

c) Rhowch eich barn am y canlynol:

Agwedd tuag at ddrilio	Lefel	Byth	Bob tro
▪ Rwy'n dilyn canllawiau penodol ar beth i'w ddrilio, a sut i ddrilio elfen ieithyddol benodol	Mynediad/Sylfaen	_____	
	Pellach/Canolradd	_____	
▪ Cyn i'r dril gychwyn, rwy'n esbonio'r patrwm	Mynediad/Sylfaen	_____	
	Pellach/Canolradd	_____	
▪ Cyn i'r dril gychwyn, rwy'n cyfieithu'r patrwm	Mynediad/Sylfaen	_____	
	Pellach/Canolradd	_____	
▪ Rwy'n cynghori'r dysgwyr i beidio ag ysgrifennu dim tan ar ôl y dril	Mynediad/Sylfaen	_____	
	Pellach/Canolradd	_____	
▪ Rwy'n caniatáu i ddysgwyr ofyn cwestiynau yn ystod y drilio	Mynediad/Sylfaen	_____	
	Pellach/Canolradd	_____	

Sylwadau:

ch) Yn y dyfodol, pa rai o'r canlynol yr hoffech eu gweld ym maes CiO?

ESBONIWCH

Y sefyllfa ar hyn o bryd yn fras	
Newid yn lefelau'r dysgwyr sy'n cael eu drilio (h.y. Mynediad, Sylfaen, ac ati)	
Newid yn y ffordd y cyflawnir y drilio	
Newid o ran faint o amser a neilltuir i'r drilio	
Arall	

(5) Tutors' Questionnaire on Technologies, Grammar and Drilling

Improving the way in which the Welsh language is transferred to adults A Cardiff University research project funded by the Welsh Assembly Government

Thank you for agreeing to contribute to our research. This questionnaire seeks information to supplement our review of the research literature into effective adult second and foreign language teaching, and an examination of the range of materials currently used in WfA. We are also collecting information, via questionnaire, interview, focus group and observation, from materials writers, Centre Directors, and learners. We will use the information to help ensure we present an accurate and fair picture of the current state of WfA provision and of the views and preferences of those involved in its delivery and use.

We hope you will be frank about your views. We will take care not to attribute views to individuals in our reports.

If you have any questions about the project, please contact Dr Mac Giolla Chríost, MacGiollaChriostD@caerdydd.ac.uk.

You will need to complete this questionnaire in hard copy so you can mark by hand the extent of your agreement with statements on the line continuum. If you would like to add more details electronically, please send these by email to either Dr Patrick Carlin CarlinPJ@caerdydd.ac.uk or Jenny Marshall MarshallJJ@caerdydd.ac.uk. Please return your completed form to one of our team, or else send it to either Patrick or Jenny at: School of Welsh, Cardiff University, Humanities Building, Colum Drive, Cardiff, CF10 3EU. Alternatively, you can scan the questionnaire and email it to them via the addresses above.

By filling in this questionnaire, I give my consent to participate in this research project. I understand that participation is voluntary, and that I may withdraw at any time. I understand that I am free to ask any questions about the project at any time. I understand that any information I provide will be held in accordance with the Data Protection Act 1998. I understand that the researchers will make every effort to ensure anonymity when reporting my comments, unless otherwise stated, but that I am also able to contact the research team to request that information I have given not be included in the final research reports.

Signature:

Date:

Your name:

Centre:

Email or other contact details:

Do you have the National Qualification Welsh for Adults Tutor Qualification? Yes/No
(Optional Comment):

Are you able to teach Welsh at all levels?

1. a) **Which sorts of technological support for learning would you like and not like to see in WfA?** In the chart below, mark the horizontal line with a vertical one (e.g. |—————/—————|) to indicate where you place your view. You can place the mark anywhere along the entire length of the line, including right at an end. Do this by hand on the hard copy.

	Not at all desirable	Extremely desirable	Don't know (tick)
Podcasts of missed classes.....	—————		
Social networking	—————		
Summaries of lessons via text message.....	—————		
Mobile apps.....	—————		
Web-based tests.....	—————		
Ask-the-expert online (for learners).....	—————		
Ask-the-expert online (for Tutors).....	—————		
Learner forum (discussion board)	—————		
Tiwtor forum (discussion board).....	—————		
Soundfiles for practising vocabulary and phrases	—————		
Welsh language computer games	—————		
Software and equipment for making digital recordings	—————		
Videos with optional subtitles in Welsh/English for different levels	—————		
Online versions of every course, for those who have registered on them.....	—————		
More availability of new technologies for learning and teaching in my workplace	—————		
Other (please specify)	—————		

b) Are there any disadvantages, in your view, to using more technology in language teaching?

2. If learners reported that they would like more explicit information about grammar, where do you think it should be made available?

Explicit information for learners on grammar should be available in:	Not at all desirable	Extremely desirable
▪ Dedicated sessions in class time.....	_____	
▪ Sections in the relevant chapters of the course books	_____	
▪ A section at the back of the book.....	_____	
▪ A separate book, specially written for the course	_____	
▪ A separate published book, recommended to learners (*please indicate which book you would recommend below)	_____	
▪ E-materials for learners	_____	
▪ Ask-the-expert online (for learners)	_____	
▪ A learner forum (discussion board)	_____	
▪ Dedicated workshops for learners	_____	
▪ Other:.....	_____	

* I'd recommend the following grammar book to WfA learners:

3. How would you rate the level of your knowledge of Welsh grammar, including terminology for describing it? (circle one)

I'm not always certain what is grammatically correct

I know what is correct but I couldn't explain why

My knowledge is too patchy for comfort

I can manage all the basic questions but nothing too technical

I'm confident I know everything a learner might ask me

Other/comment:

4. Where did you develop the knowledge of grammar you have?

I studied Welsh grammar at school/ university	Mostly from books or the internet	By asking questions in class when learning Welsh	I've worked it out on the basis of what I know from studying other languages	Through doing the National Welsh for Adults Tutor Qualification	Through training sessions whilst working as a Tutor
---	---	--	---	---	--

Other/comment:

5. If Tutors requested access to more explicit information about grammar in order to feel confident talking about it, where do you think it should be made available?

Explicit information for Tutors on grammar should be available in:	Not at all desirable	Extremely desirable
---	-------------------------	------------------------

- The course books that the learners use | _____ |
- A separate Tutor handbook on grammar ... | _____ |
- A separate published book,
recommended to Tutors (*please
indicate which book you would
recommend below) | _____ |
- E-materials for Tutors | _____ |
- Ask-the-expert online (for Tutors) | _____ |
- A Tutors' forum (discussion board) | _____ |
- Dedicated workshops for Tutors | _____ |
- Other: | _____ |

* I'd recommend the following grammar book to WfA Tutors:

6. Regarding drilling,

a) do you have experience of drilling exercises in WfA, as a Tutor or former learner? If you do not, you may omit the remaining questions.

b) What is your view on drilling in WfA (please mark the horizontal line with a vertical line, e.g. |—————/—|):

i) For beginners

Type of drilling	Not at all desirable	Extremely desirable
▪ Repetition/pattern drill	—————	
▪ Substitution drill (where you change one element in the sentence each time).....	—————	
▪ Question-and-answer drill.....	—————	
▪ Transformation drill (e.g. changing a statement into a question)	—————	
▪ Translation drill	—————	
▪ Hidden drill (e.g. when the learner repeats the same material several times in order to gather information from other learners)	—————	
▪ Other mode of drill (specify):	—————	

Purpose of drilling

▪ Drill to practise mutations	—————
▪ Drill to practise general grammar	—————
▪ Drill to practise vocabulary	—————
▪ Drill to practise verb and preposition endings	—————
▪ Drill to practise plurals.....	—————
▪ Other purpose of drill (specify):	—————

11) Why?

11i) *Canolradd and above*

Type of drilling	Not at all desirable	Extremely desirable
▪ Repetition/pattern drill	_____	
▪ Substitution drill (where you change one element in the sentence each time).....	_____	
▪ Question-and-answer drill.....	_____	
▪ Transformation drill (e.g. changing a statement into a question)	_____	
▪ Translation drill	_____	
▪ Hidden drill (e.g. when the learner repeats the same material several times in order to gather information from other learners)	_____	
▪ Other mode of drill (specify):	_____	
 Purpose of drilling		
▪ Drill to practise mutations	_____	
▪ Drill to practise general grammar	_____	
▪ Drill to practise vocabulary	_____	
▪ Drill to practise verb and preposition endings	_____	
▪ Drill to practise plurals.....	_____	
▪ Other purpose of drill (specify):	_____	

iv) If your responses for intermediate learners are different from those for beginners, why?

c) Indicate your view on the following:

Approach to drilling	Level	Never	Always
I follow specific guidelines on what and how to drill a given element of the language	Mynediad/Sylfaen	_____	_____
	Pellach/Canolradd	_____	_____
Before the drill begins, I explain the pattern	Mynediad/Sylfaen	_____	_____
	Pellach/Canolradd	_____	_____
Before the drill begins, I translate the pattern	Mynediad/Sylfaen	_____	_____
	Pellach/Canolradd	_____	_____
I advise learners not to write anything down till after the drill	Mynediad/Sylfaen	_____	_____
	Pellach/Canolradd	_____	_____
I allow learners to ask questions during the drilling	Mynediad/Sylfaen	_____	_____
	Pellach/Canolradd	_____	_____

Comment:

d) In future, which of the following would you like to see in WfA?

PLEASE EXPLAIN

Broadly what we have now	
A change to the levels with which drilling is conducted (Mynediad, Sylfaen, etc.)	
A change in how drilling is carried out	
A change to the amount of time dedicated to drilling	
Other	

Atodiad 5: Drilio

Canllawiau Canolfan CiO Caerdydd a Bro Morgannwg ar ddrilio (Wlpan 2009):

Camau Drilio

(Wrth gyflwyno'r uned gyntaf, mae'n rhaid dechrau gyda Cham 2, ond o'r ail uned ymlaen dechreuwch gyda Cham 1.)

1. Edrychwch ar yr uned fel dosbarth a gofyn i'r dysgwyr weithio mewn parau i geisio ynganu'r brawddegau a dyfalu eu hystyr. Dylai'r tiwtor fynd o gwmpas yn cynorthwyo ac ateb cwestiynau. Dylid rhoi 5 – 10 munud i'r dysgwyr weithio ar y brawddegau.
2. Gofynnwch i bawb edrych ar y frawddeg gyntaf a'i hadrodd ar eich ôl. Eglurwch ystyr y frawddeg yn Saesneg. Dilynwch yr un camau gyda phob brawddeg, gan adael i'r dysgwyr ysgrifennu ar eu copïau os dymunant.
3. Gofynnwch i bawb gau eu ffolderi ac edrych arnoch chi.
4. Driliwch y frawddeg gyntaf yn eich dull arferol gan sicrhau digon o ailadrodd fel dosbarth ac wedyn yn unigol. Pan fydd pawb yn ynganu'n weddol gyfforddus symud ymlaen i ddrilio brawddegau eraill y bloc cyntaf. Ar ôl drilio pedair brawddeg y bloc cyntaf, gofynnwch i'r dysgwyr beth oedd y brawddegau ac wrth iddynt ddweud y brawddegau, ysgrifennwch nhw ar y bwrdd.
5. Pan fydd y pedair brawddeg ar y bwrdd, gwnewch fwy o ddrilio, gan ofyn i'r dysgwyr edrych ar y bwrdd wrth iddynt ailadrodd, cyfieithu o'r Saesneg i'r Gymraeg a disodli elfennau o'r brawddegau.
6. Cliriwch y bwrdd a gofyn i'r dysgwyr gofio'r brawddegau.
7. Ewch ymlaen i ddrilio'r blociau eraill yr un ffordd.
8. Gofynnwch i bawb edrych eto ar yr uned ac adrodd y brawddegau ar eich ôl chi.
9. Atebwch unrhyw gwestiynau sy'n codi am y brawddegau.

DRILLING 1

By *TE Editor*

Created *18 Oct 2004 - 12:00*

TeachingEnglish

Drilling 1

Submitted by TE Editor on 18 October, 2004 - 12:00

Drilling is a technique that has been used in foreign language classrooms for many years. It was a key feature of audio lingual approaches to language teaching which placed emphasis on repeating structural patterns through oral practice.

- Based on the Behaviourist view that learning to speak a foreign language - like other skills - was simply a question of correct habit formation, it was thought that repeating phrases correctly lots of times would lead to mastery of the language.
- Nowadays we know that language learning is not like this - it is a far more complex and creative process - and language is a lot more than just a list of structures to be memorised.

An approach based mainly or only on language drills is unlikely to find many adherents today. However, drilling remains a useful technique in the classroom if it is used appropriately.

- What drilling is
- What drills can be useful for
- What we should drill
- When we should drill

What drilling is

At its simplest, drilling means listening to a model, provided by the teacher, or a tape or another student, and repeating what is heard. This is a repetition drill, a technique that is still used by many teachers when introducing new language items to their students. The teacher says (models) the word or phrase and the students repeat it.

- Other types of drill include substitution drills, or question and answer drills. Substitution drills can be used to practise different structures or vocabulary items (i.e. one or more words change during the drill).
 - Example:
Prompt: 'I go to work. He?'~
Response: 'He goes to work.'
- In question and answer drills the prompt is a question and the response the answer. This is used for practising common adjacency pairs such as 'What's the matter?', 'I've

got a (headache') or 'Can I have a (pen) please?', 'Yes here you are.' The words in brackets here can be substituted during the drill.

In all drills learners have no or very little choice over what is said so drills are a form of very controlled practice. There is one correct answer and the main focus is on 'getting it right' i.e. on accuracy. Drills are usually conducted chorally (i.e. the whole class repeats) then individually. There is also the possibility of groups or pairs of students doing language drills together.

What drills can be useful for
For the learners, drills can:

- Provide for a focus on accuracy. Increased accuracy (along with increased fluency and complexity) is one of the ways in which a learner's language improves so there is a need to focus on accuracy at certain stages of the lesson or during certain task types.
- Provide learners with intensive practice in hearing and saying particular words or phrases. They can help learners get their tongues around difficult sounds or help them imitate intonation that may be rather different from that of their first language.
- Provide a safe environment for learners to experiment with producing the language. This may help build confidence particularly among learners who are not risk-takers.
- Help students notice the correct form or pronunciation of a word or phrase. Noticing or consciousness raising of language is an important stage in developing language competence.
- Provide an opportunity for learners to get immediate feedback on their accuracy in terms of teacher or peer correction. Many learners want to be corrected.
- Help memorisation and automatising of common language patterns and language chunks. This may be particularly true for aural learners.
- Meet student expectations i.e. They may think drilling is an essential feature of language classrooms.

For the teacher, drills can:

- Help in terms of classroom management, enabling us to vary the pace of the lesson or to get all learners involved.
- Help us recognise if new language is causing problems in terms of form or pronunciation.

What we should drill

At all levels we should drill vocabulary or chunks of language that cause pronunciation problems.

- At low levels students are still getting used to the sounds of English and need plenty of opportunity to get their tongues around them so it is likely that drilling will be used more.
 - Sounds that either do not exist in their L1 or occur differently.
 - Consonant clusters and weak forms may also cause difficulty - for example in words like vegetable, comfortable.
- At the phrase level intonation, stress, and weak forms often cause learner difficulties and at higher levels there may still be problems with these aspects of pronunciation. Phrases such as, 'If I'd known you were coming I'd have stayed at home' are difficult to say.
- Intonation patterns that are crucial to meaning may also be usefully practised through drilling, for example tag questions (which ask for confirmation or which are genuine questions) or expressions like You could have told me it was his birthday! (as a rebuke)

If we believe that drilling helps our learners memorise language, we should also drill useful and common language chunks to help them internalise them. This would include many common phrases such as,

- 'Hello, how are you?
- 'Can I have a ..?'
- 'Have you got a ...'
- ' If I were you I'd.. '
- etc.

Drilling of structures per se seems much less likely to be useful because of the mental processing that is required to apply grammar rules accurately, particularly if it is a new piece of language for the learners.

When we should drill

For drills to be meaningful, learners need to understand what they are being asked to say. Monotonous chanting of decontextualised language is not useful to anyone.

- This means that work on the meaning of the language must come before drilling.

- Drilling can be comfortably and effectively incorporated into many types of lessons - whether you use a PPP model or a task-based approach, for example.
- Drilling may follow a language focus stage particularly if you are dealing with spoken language. It may be too much, however, to expect learners to get it right immediately so you may want to introduce drilling later for remedial purposes. Or you may do it after a fluency task as a correction strategy.

It shouldn't be used too much however; if boredom sets in it is unlikely to be useful at all.

(ffynhonnell: British Council / BBC

<<http://www.teachingenglish.org.uk/articles/drilling-1>>)

DRILLING 2

By TE Editor

Created 25 Oct 2004 - 12:00

TeachingEnglish

Drilling 2

Submitted by TE Editor on 25 October, 2004 - 12:00

Drilling is a technique that has been used in foreign language classrooms for many years. It was a key feature of audio lingual approaches to language teaching which placed emphasis on repeating structural patterns through oral practice. In the first part of this article, [Drilling 1](#), I focused on:

- What drilling is
- What drills can be useful for
- What we should drill
- When we should drill

This second part will focus on how we drill. Here are some ideas for using drilling effectively in the classroom.

- Repetition drills
- Guessing games
- Disappearing text
- Dialogue building
- Mingle activities
- Information gaps
- Songs, rhymes and chants
- Conclusion

Repetition drills

When learners are getting used to the sounds of English it may be easier for them not to see the language written down before they practise saying it, so get them to listen to your model and then repeat.

- Make sure you give clear, natural sounding and consistent models.

- Use hand movements to indicate intonation, use your fist to beat the stress, and join or separate fingers to show word boundaries and where linking occurs in phrases. This kind of gesturing may in particular help visual learners since it helps them visualise the language they are practising.
- Back chaining helps learners focus on correct pronunciation and intonation and is also attention-grabbing. For example, when you are modelling a phrase, start at the end, getting the learners to repeat after each chunk you give them.
For example: yesterday / get up yesterday/ did you get up yesterday/what time did you get up yesterday?

You can vary the drill in terms of who repeats - whole class, half the class, boys only, girls only, individuals. Make sure drilling is done at a snappy pace. You can also try:

- Whisper drills (for quietening down a rowdy class)
- Shouting drills (for livening them up)
These ideas work particularly well with young learners.
Or you can liven drills up by saying things in different ways. For example, sound very happy, very sad, very bored, very excited with a facial expression to match as you model the language and get the learners to do the same. Putting expression into it and exaggerating the intonation helps make the language more memorable.

Guessing games

Simple guessing games which require lots of repetition of the target language are ideal for practising language items at low levels and are in fact a form of drill.

- After you have used pictures to introduce vocabulary or phrases stick the pictures on the board back to front so they can't be seen. Students try to guess which picture is which.
- Pick out one picture and don't show it. Students guess which one it is. If you're using real objects you can use the same principle by hiding the objects under a cloth or in a bag and getting them to guess which object you're holding.
- For practising '**Is it..?**' questions, classroom objects and describing location with children, hide a plastic spider somewhere in the room and get the children to guess where it is. 'Is it under the teacher's desk?', 'Is it behind Jose's chair?'

Disappearing text

This can be done with a list of vocabulary items or phrases, a short text or a dialogue at any level.

- Write up the text on the board. Read out the text and drill.

- Rub off a small part of it. Students have to say the whole text again.
- Gradually rub off more and more in bits and each time get the students to say the whole text.

This provides intensive drilling practice as the students have to repeat it so many times. However, the game factor also increases motivation to get it right and that gets more challenging as the activity continues.

Dialogue building

This is useful particularly for low level students to build confidence in speaking and to learn useful chunks of language. Use pictures to set a scene and elicit a dialogue.

Example:

- Have you got a pet?
- Yes, I've got a cat.
- Oh, what's its name?
- It's called Fred.

Drill each line as you elicit the dialogue.

Rather than writing the whole dialogue on the board as you go, you can just write one or two words to help them remember each line.

Example:

- Have/pet?
- Yes/
- /name?
- /Fred
- Then let the students choose different pets and make up similar dialogues in pairs. Aim for not more than eight lines or so in the dialogue or it may become difficult to memorise.

Mingle activities

With smaller classes, mingle activities work well and provide opportunities for lots of repetition of target language. A simple example of this for low level learners is **'Say and swap'**.

- Learners are given flashcards or small pictures of target vocabulary items or phrases.
- They mingle and swap their pictures but as they swap they have to say the word on the picture they have. Alternatively this can be done as a more stationary chain drill: students pass the flashcards or pictures around the whole class and again say the word each time they pass it on.
- Another example is '**Find Someone Who**' which can be adapted to any level. Students have a list of people to find.
Example: Find someone who
 - o gets up before 7.00
 - o watches TV in the morning
 - o eats toast for breakfast etc.
 Students go around asking the question. In this example the language practised is '**Do you...?**' and the topic daily routines. This activity generates lots of repetition of this pattern as well as providing opportunities for freer responses if the learners develop the conversation. In larger classes it can be done as a stationary group work activity.

Information gaps

Information gap activities are often designed to provide highly controlled practice of particular structures. By swapping information which requires use of a particular language pattern, the students have to solve a problem. This problem solving provides a communicative purpose to what is essentially a drill.

Example:

- The students have a shopping list of fruit they need to buy (6 oranges, 1 kilo of apples etc.)
- Student A has the prices of various fruits in one shop, student B has the prices in another shop.
- They have to ask each other and answer about the prices and complete a grid with the information.
- The task is then to decide which shop will be the cheaper one for them to buy their fruit in.

Songs, rhymes and chants

Many primary aged learners respond very well to songs, games and chants. These young learners can find it very difficult to remember how to say complete phrases in a foreign language when they are first learning, but they remember whole songs and chants with ease. Action songs like '**Head, shoulders, knees and toes**' provide fun drills of language for parts of the body. Or you can make up your own action songs by putting target language to a well known tune and getting the children to do actions. For example, as you sing this to the tune of '**Frere Jacques**', do actions of putting on all the clothes mentioned :

- Shorts and T-shirt
Shorts and T-shirt
Shoes and socks
Shoes and socks
Jumper hat and trousers
Jumper hat and trousers
Skirt and dress
What a mess!

When accompanied by gestures and actions, songs and chants appeal to different learning styles such as aural and kinaesthetic. Older learners may be self conscious about singing but chants and raps can still work well and, once again, involve lots of repetition.

Conclusion

Drilling is not a new or a fashionable classroom technique, but, used appropriately in the classroom, it can be of great value to our learners.

- Only drill language that will benefit from being drilled (for example if it causes pronunciation problems or if it is a useful chunk of language to be memorised)
- Don't drill too much and keep drilling stages lively.
- Respond to your learners' needs - drill if you, or they, think it will help them pronounce or memorise words or language chunks.
- Vary the way in which you do drills to help make the language more memorable.

(ffynhonnell: British Council / BBC

<<http://www.teachingenglish.org.uk/articles/drilling-2>>)

TESOL /ESL (Northern America) toolkit on drilling

Drilling

To most English language teachers, drilling is perhaps one of the most detested and underused skill. Inexperienced teachers often do not see the point to drilling. They may not drill for fear of boring their students stiff as they believe they should be filling their classroom time with more interesting activities. One thing is for certain: the total absence of drilling, or drilling ineffectively, will always result in students getting embarrassed when practice activities are botched and teachers getting frustrated because target language is not mastered and lesson aims not achieved.

Why drill?

For many teachers, drilling conjures images of a teacher standing next to the whiteboard saying a word and students merely repeating it, again and again. Before considering some effective drilling techniques, let us first look at some possible grounds for drilling. Here are a few simple reasons why drilling should be incorporated into your lessons:

1. **Drilling to Introduce New Target Language:** This is often the first, and sometimes, the only reason why new teachers drill. Whereas teachers often incorporate drilling into a lesson with words in isolation, they rarely do drill new vocabulary using complete sentences. Consider the advantages of drilling "I sometimes eat broccoli" versus "sometimes".
2. **Drilling for Pronunciation:** Rarely do novice teachers drill for pronunciation. Yet this is a crucial element of accuracy. Whether for word stress (e.g. Tokyo), sentence stress (e.g. I love studying English.), or intonation, drilling pronunciation should be included into every lesson to some extent. Failing to do so may result in communication problems.
3. **Drill for Meaning:** Simply introducing new vocabulary is not enough. Teachers must introduce new language in context and check meaning. Drilling vocabulary can then be used as a means to drill definitions (e.g. pointing to an action verb such as "run" and young learners acting it out).
4. **Drilling for Memory:** Recycling language is crucial to language acquisition. Not only does drilling for memory help precipitate language acquisition, but if done effectively, it can also challenge students and make lessons fun.
5. **Drilling for Grammar:** Novice teachers often neglect to see the importance of drilling to introduce, or recycle grammar. Drilling for grammatical form is not only a great way to enable accuracy, but also allows teachers to drill for simultaneous purposes. Drilling "I've never been to Hawaii" is a good example of how drilling a single sentence can lead to multiple spin offs (e.g. drilling for contractions, drilling for grammatical form, drilling for pronunciation, drilling for sentence stress, and drilling for word stress).
6. **Drilling for fun:** If planned and executed effectively, drilling activities can be incorporated into a lesson in a fun, meaningful and challenging way. Check out "Drilling Techniques" below for some practical examples.

Drilling Techniques

1. **Listen & Repeat Drills Using Picture Prompts:** Listen and repeat drills also known as choral drills are typically used for modeling language. These drills occur when teachers say a word, or sentence out loud and students repeat what has been said. The danger of choral drills is that they can become mind-numbing for both teachers and students. The good news is that there are many ways to spice up choral drills. For instance, incorporating the elements of picture prompts and memory can make choral drills more challenging and engaging.

Example:

1. Write one to ten on the whiteboard.
 2. Write one target word next to each number (e.g. 1. cat, 2. dog, 3. fish, etc.)
Alternatively, you could put up a picture of the word instead of the written form, or you could have both.
 3. Drill the words that are on the whiteboard.
 4. Once students have been introduced to all the language start rubbing out one word at a time beginning with the word next to number one. For instance, point to number one and say the word. Have students repeat the word. Rub out the word. Point to the spot where the word was and have students repeat it. This is normally the part of the drill where students begin to really focus as they realize they are being challenged.
 5. Point to number two and say the word. Rub out the second word. Point to the spot where the word was and have students repeat it.
 6. Gradually keep doing this always going back to previous numbers so that previous words are not forgotten.
 7. Eventually the teacher should be able to point to all the spots where the words used to be in random order and students should be able to say all the words. This is a great memory tool and children and adults love it!!
2. **Substitution Drills:** In the substitution drill, the teacher gives an example of a sentence then says a word and students must substitute it into a new sentence.

Example: I can ski.

Teacher: (skate)

Students: I can skate.

Teacher: (play soccer)

Students: I can play soccer.

3. **Transformation Drills:** In this type of drill, the teacher puts up a sentence on the whiteboard and drills it. Then the teacher says one word, or phrase and the students must change the sentence accordingly:

Example: My sister loves shopping with her friends.

Teacher: (brother)

Students: My brother loves shopping with his friends.

Teacher: (mother)

Students: My mother loves shopping with her friends.

Teacher: (hates)

Students: My mother hates shopping with her friends.

4. **Back-chaining:** For long sentences, a useful technique for teachers to use is to drill words, or phrases starting from the end of the sentence.

Example: "The quick brown fox jumped over the lazy dog."

- The lazy dog
- Jumped over the lazy dog
- Brown fox jumped over the lazy dog
- The quick brown fox jumped over the lazy dog.

Whisper & Shout Drills: For teachers of young learners, a fun way to have students practice new language is through whisper and shout drills. This is a technique where teachers conduct a chorus drill, but start off by whispering the language - gradually increasing the volume until the word, or sentence is being shout. Young students find this very amusing! This drill can also be done in reverse where the teacher begins the drill shouting and decreases the volume until the word, or sentence is whispered. Please Note: this is a stirrer - you'll need a settling activity to calm your group after this!

Don't Forget

When drilling new target language, always remember **STRIC**:

- Sink in
- Time
- Repeat
- Involve
- Challenge

Sink In: Drilling is often ineffective because inexperienced drillers often fail to recognize how much time students need for new language to sink in before they can process it and produce it. Wait a couple of seconds for the new language to sink in before repeating it.

Time: Do not underestimate how much drilling your students will need to produce the target language. To be sure, allow for extra time in your lesson plan to effectively drill new target language. If you find yourself rushing through drilling sequences, this means you have failed at the planning stage and have not allocated enough time to drill effectively, or have introduced too much new language.

Repeat: One of the most common mistakes made in drilling is when teachers end their drilling exercises before students have mastered the target language. What usually results are practice activities failing miserably because students cannot remember the language, or produce it accurately. Teachers should always remember to test their students after their drills

to see if students can produce the target language. Also, do not assume that students will remember, or be able to correctly pronounce the target language from previous lessons. Drilling then can become part of recycling activities.

Involve: No matter how engaging, or well-set up your practice activities are, if you do not take the time to drill your target language effectively, your students will not be able to produce the language desired.

Challenge: Like any teaching activity, when it is too easy for students, they become bored and frustrated. It is crucial then that drilling is made challenging, yet realistic [e.g. by adding the element of time - speed up the drill as they begin to master it, or the element of memory - add a word to a mastered one (cat, cat-dog , cat-dog-cow, cat-dog-cow-horse, etc.)].

So how can you drill more without boring your students?

- Variety
- Pace
- Challenge
- Memory
- Personalization
- Intonation

(ffynhonnell: <<http://www.travelandteachabroad.com/esl-teachers-toolkit/drilling/>>)

‘LanguageLink’ TEFL Clinic, Practical Teaching, Drilling (2011 – Russia)

Drilling

What is drilling?

Drilling is a repetition by students of a model given by the teacher. Students can be drilled individually or in a group.

Why do we drill?

Drilling is necessary at all levels. We use drills to perfect pronunciation and intonation, or to practice new grammar and vocabulary. Drilling is a controlled practice activity, so it's a good way to get students talking early in the lesson, before they are ready for freer speaking practice activities. It also allows the teacher to check and make corrections as necessary before errors become embedded.

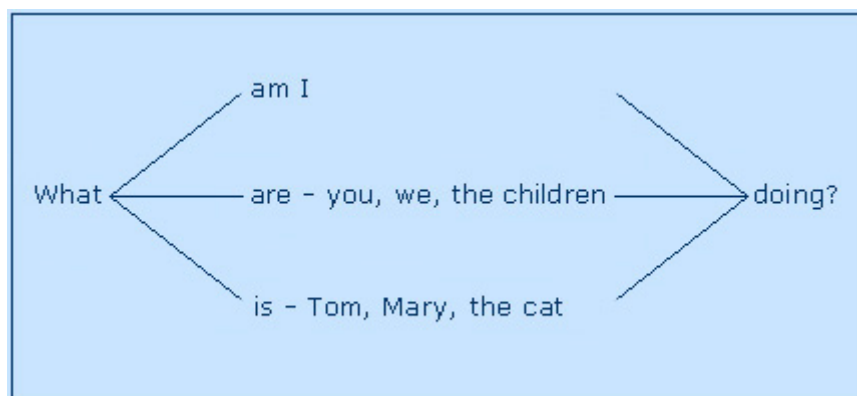
Isn't that boring?

Not necessarily. You can find a lot of ways to make it more interesting and challenging for the students.

Drilling Techniques for the Classroom

While there is a place for straightforward, traditional drills in your lessons, they can become boring when used too often. Here are some more interesting drilling techniques for you to use.

Substitution Drills: These drills are useful for checking grammar points or sentence stress. Make a table or chart on the board (or in a handout). For example:



T: What are you doing?

S: What are you doing?
T: We.
S: What are we doing?
T: The cat.
S: What is the cat doing?

This can also be done as pairwork, with one student supplying the words and the other producing the sentence.

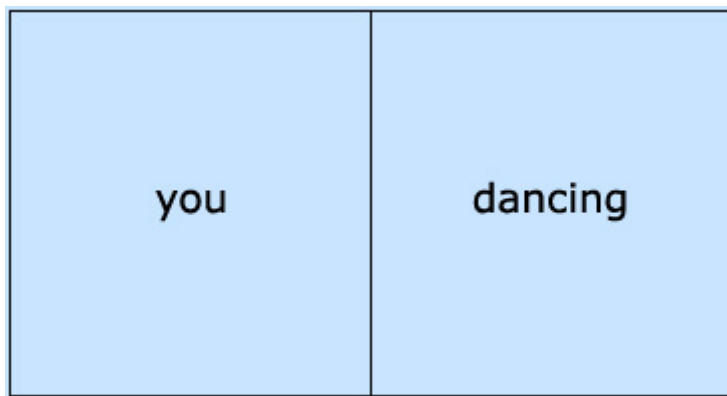
Chaining: In a chain drill, the teacher (T) puts together a sentence one word at a time, and the students (s) repeat after every step.

T:				What
S:				What
T:		What		are
S:		What		are
T:	What		are	you
S:	What		are	you
T:	What	are	you	doing?
S:	What are you doing?			

You can also try back-chaining, a chain drill that starts from the end of the sentence.

T: doing?
S: doing?
T: you doing?
S: you doing?
T: are you doing?
...and so on.

Mill Drills: A mill drill is a freer practice activity. Students are given cards with a word or visual prompt on both sides. For example:



The student holds the card so that other students can see the word “dancing.” The student circulates around the class producing the same question and receiving the same answer, and producing answers to other students’ questions.

S1: What are you doing?

S2: I am dancing. What are the children doing?

S1: They are drawing.

Other Drilling Ideas

Competition: Students enjoy competition. Make a list of the more difficult words on the board and give a point to the group that has better pronunciation. Or do a fast-paced substitution drill and give a point to the team that produces a correct sentence first.

Creativity: When possible, elicit different words from the students to use in a substitution chart. Younger learners may enjoy creating their own cards for a mill drill, by drawing the visual prompt.

Don’t Forget! : 1) Always give an example the first time you use a new drilling technique. 2) Mark stress, and remind your students to, too. 3) Use hand gestures to indicate intonation, word stress, or sentence stress. 4) Use natural, correct intonation.

(ffynhonnell:<http://jobs.languagelink.ru/tefl_clinic/practical_teaching/drilling/>)

Atodiad 6:

Lefelau CEFR (Common European Framework Reference Levels)

The Common European Framework divides learners into three broad divisions which can be divided into six levels:

A Basic Speaker

A1 Breakthrough or beginner

A2 Waystage or elementary

B Independent Speaker

B1 Threshold or intermediate

B2 Vantage or upper intermediate

C Proficient Speaker

C1 Effective Operational Proficiency or advanced

C2 Mastery or proficiency

The CEFR describes what a learner is supposed to be able to do in reading, listening, speaking and writing at each level.

Level	Description
A1	Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.
A2	Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.
B1	Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes & ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.
B2	Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialisation. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.
C1	Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise implicit meaning. Can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.
C2	Can understand with ease virtually everything heard or read. Can summarise information from different spoken and written sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation. Can express him/herself spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in the most complex situations.

(ffynhonnell: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/dnr_EN.asp>)

Atodiad 7: Lefelau CEFR (Common European Framework Reference Levels) ac ALTE (Association of Language Testers in Europe)

Mae'r ALTE, Cymdeithas y Profwyr Iaith yn Ewrop, wedi llunio set o osodiadau sy'n disgrifio'r hyn y gall dysgwyr I2 ei wneud fel rheol ar lefelau gwahanol y CEFR. Mae'r ALTE hefyd wedi amcangyfrif nifer yr oriau astudio, neu'r oriau o ddysgu dan gyfarwyddyd, sy'n ofynnol i gyrraedd y lefelau gwahanol. Mae gosodiadau perthnasol yr ALTE, a'r amcangyfrifon o'r oriau astudio ar bob lefel unigol, i'w gweld isod:

ALTE 'oriau astudio yn fras fesul lefel CEFR'

Lefel CEFR	Oriau Astudio Cyfeiriol
C2	tua 1,000–1,200
C1	tua 700–800
B2	tua 500–600
B1	tua 350–400
A2	tua 180–200

Datganiadau ‘can do’ ALTE fesul lefel CEFR

LEFELAU CEFR	Gwrandu/Siarad	Darllen	Ysgrifennu
C2	CAN advise on or talk about complex or sensitive issues, understanding colloquial references and deal confidently with hostile questions.	CAN understand documents, correspondence and reports, including the finer points of complex texts.	CAN write letters on any subject and full notes of meetings or seminars with good expression and accuracy.
C1	CAN contribute effectively to meetings and seminars within own area of work or keep up a casual conversation with a good degree of fluency, coping with abstract expressions.	CAN read quickly enough to cope with an academic course, to read the media for information or to understand non-standard correspondence.	CAN prepare/draft professional correspondence, take reasonably accurate notes in meetings or write an essay which shows an ability to communicate.
B2	CAN follow or give a talk on a familiar topic or keep up a conversation on a fairly wide range of topics.	CAN scan texts for relevant information, and understand detailed instructions or advice.	CAN make notes while someone is talking or write a letter including non-standard requests.
B1	CAN express opinions on abstract/cultural matters in a limited way or offer advice within a known area, and understand instructions or public announcements.	CAN understand routine information and articles, and the general meaning of non-routine information within a familiar area.	CAN write letters or make notes on familiar or predictable matters.
A2	CAN express simple opinions or requirements in a familiar context.	CAN understand straightforward information within a known area, such as on products and signs and simple textbooks or reports on familiar matters.	CAN complete forms and write short, simple letters or postcards related to personal information.
A1	CAN understand basic instructions or take part in a basic factual conversation on a predictable topic.	CAN understand basic notices, instructions or information.	CAN complete basic forms, and write notes including times, dates and places.

(ffynhonnell: <<http://www.cambridgeesol.org/about/standards/can-do.html>>)

Atodiad 8:

Tasgau Dysgu Drwy Dasgau (DDD) [TBL - Task Based Learning - TBL] ac ETALAGE (European Task-Based Activities for Language Learning)

Cities in Italy				
	<i>Level:</i> A2	<i>Skills:</i> Gathering and sharing information, text production, noting data, formulating questions	<i>Duration:</i> 45 min.	<i>Language:</i> Italian
<i>I can ...</i>	formulate sentences on the basis of given (written) information, ask for information, take notes, summarize the text heard			
<i>Product:</i>	The computer projection of documents and their oral presentation			
<i>Product requirements:</i>	The presentation and interpretation of all information gathered within a given topic, formulating questions concerning the topic in question			
<i>Situation / theme:</i>	Introducing an Italian city or town with the help of the Internet			
<i>Process and resources:</i>	- Before the lesson itself, one of the students prepares the presentation of an Italian city or town (eg. Venice), gathering data, websites, the paths to pictures on the net (taking notes) - In-class, this student is seated at the computer while the other students are watching the material projected. As the pictures (films) picked are shown, comments are constantly added by the student in charge. - On the basis of the presentation, all students take notes. - After the presentation of the material collected, students ask questions (reinforcing questions as well as questions about whatever has not been mentioned) (eg.:What's the main square's name? When was the building of the Doge's Palace finished? Who gave the little bridge leading to the prison the name „Ponte dei Sospiri“?) - Subsequently, the teacher may select from the information given (eg. names of sights; famous people / special vehicles associated with the city in question), then (s)he asks a student out of the group to summarize what (s)he has learnt about the Italian town or city concerned. - On the basis of his/her notes, the student summarizes the contents of the presentation. - Finally, other students may add to what has been heard; the teacher as well as the student who compiled the presentation may confirm the comments.			
<i>Division of roles:</i>	One student talks, another student has to summarize the content, the rest (may) ask questions			
<i>Skills developed:</i>	Speaking skills, listening comprehension			
<i>Evaluation criteria:</i>	You were successful in doing the task if ... Vocabulary you were able to use the vocabulary relevant to the topic properly (expressions concerning culture, art and geography)			

	• Grammar using simple syntactic structures, you produced a short but compact text; you paid attention to the rules of sentence structure: word order phenomena, the rules of conjugation etc. • Communicative competence you could formulate your own opinion and ideas with the help of simple, often-met linguistic elements; you were able to react to the (oral) comments of others and formulate questions • Fluency you could speak relatively fluently at a (nearly-)appropriate speed, even if with some mistakes • Coherence you used the appropriate linguistic style; your opinion formulated orally fitted the subject • Pronunciation, intonation with some effort, your pronunciation could be understood by native speakers (despite your accent as well as some instances of slow speech)
Author:	Majzik Andrea

Title	Cities in Italy
Level	A2
Skill	Spoken Production
Target language	Italian
Description language	English
Duration	45 min.
Situation / theme	Introducing an Italian city or town with the help of the Internet

(ffynhonnell: <<http://www.etalageproject.eu/>>)

Letter to introduce yourself to your host family and ask for additional information.			
Level:	Skill/skills:	Duration:	Target language:
A2	Writing	60 mins	English
I can...:	• I can introduce myself • I can give information about my hobbies, family and school. • I can give information concerning any special needs during my stay with the host family. • I can ask for information about the host family and my accommodation during my stay with them.		
Product:	A letter of 150 words.		
Product requirements:	• A semi-formal letter in which you introduce yourself by giving global information about your interests, hobbies, family, friends and school. • In the letter you politely ask for extra information about the host family itself and whether they can accommodate any special needs you might have.		
Situation / theme:	In April we will be going to England, where you will stay with a hostfamily for three nights. Of course, this is very exciting! You have a lot of questions and before we leave you decide you are going to write a letter to the family in which you introduce yourself so they will have an idea of who you are. You also ask for some extra information about the hostfamily. (For instance: do they have pets? Will you have a bedroom of your own? Is it a problem that you are vegetarian?)		
Process and resources:	• Before you start writing: make a short list of information you want to give to the hostfamily and what information you would like to receive. • Write your letter in your own words: check your spelling in a dictionary and your grammar with your textbook. • Recourses: Pen & Paper Lay out: http://www.readingrockets.org/article/22319 Dictionary: (Dutch to English: http://www.vandale.nl/vandale/opzoeken/woordenboek/) (English: http://dictionary.cambridge.org/)		
Division of roles (optional):	• Individual Assignment		
Consolidating activities :	-----		
Success factors/evaluation criteria :	You will have done well if: • you have written 150 words. • you have used the lay-out correctly. • your sentences may be short, but you have used the present tense correctly and the words		

	in your sentences are in the correct order. • you have spelled words you have learned this year correctly and have checked the spelling of difficult words in a dictionary. • you have used the correct tone for writing to someone you have not met before, but whom you will meet soon.
Authors:	Marija Dragutinovic, Duygu Bekler

(ffynhonnell: <<http://www.etalageproject.eu/>>)

(Regions in) France				
	<i>Level:</i> A2-B1	<i>Skills:</i> Gathering information, speaking + writing, taking notes	<i>Duration:</i> 45 min. + 15 min.	<i>Language:</i> French
<i>I can ...</i>	take notes, summarize a text heard and produce a written text on its basis			
<i>Product:</i>	A document projected in-class as well as an oral presentation based on it			
<i>Product requirements:</i>	An awareness of cultural characteristics of native speakers of the language learnt; learning about the country (countries) home to the language concerned			
<i>Situation / theme:</i>	Stereotypical ideas about countries watched on the Internet (cf. http://www.wat.tv/video/france-vue-par-etrangers-vf-33r89_2ey61_.html) and then built into ppt-presentations of the students themselves			
<i>Process and resources:</i>	- At the beginning of the lesson, the word <i>stereotype</i> is written on the board. The meaning of the word is defined. People's stereotypical ideas of Frenchmen are discussed. - In-class, the students in the group watch a short video material („La France vue par les étrangers", 6 minutes) with the help of the projector; in the meantime, students take notes in groups. (The film watched contains information about eating habits and food, freetime activities, French men and women, about the French language, about celebrities etc.) - The groups compare their notes, enrich them thereby and share them by putting them on the blackboard. - Subsequently, the students watch the video sequence for the second time. Notes are further completed; with the help of the teacher, unknown words and expressions are written on the blackboard. - Discussion: does personal experience fit or contradict the information seen in the film? - In groups of three, gathering prototypical ideas about our own country: How do other nations see us? - Preparing the homework: what are we like? How do others see us? (a process of collecting the different groups' ideas lead by the teacher) - teacher : what are we like? What opinion do other nations have about us? - Homework: a short ppt-presentation about the topic named (i.e. our national image in an international context) compiled individually, containing much more visual material than text. - At the beginning of the next lesson, these presentations are watched, discussed and evaluated.			
<i>Division of roles:</i>	All students are speakers as well as participants asking questions.			
<i>Skills developed:</i>	Speaking skills, listening comprehension, writing			
<i>Evaluation criteria:</i>	You were successful in doing the task if ... Vocabulary you were able to interpret and use the vocabulary relevant to the topic properly (eg. features of different personalities, activities, cultural events as well as sights); your speech was characterized by rich vocabulary Grammar			

using simple syntactic structures, you produced short but compact utterances, involving more complex structures

• **Communicative competence**

you could formulate your own ideas with the help of simple, often-used linguistic elements; you were able to react to the (oral) comments of other students, to ask them questions about the topic concerned and interpret answers

• **Fluency**

you could speak relatively fluently at a (nearly-)appropriate speed, even if with mistakes

• **Coherence**

you used appropriate linguistic style; your opinion formulated orally fitted the subject

• **Pronunciation, intonation**

with some effort, your pronunciation could be understood by native speakers (despite your accent as well as some instances of slow speech)

Author:

Vesszős Ildikó (Madách Imre Secondary School Budapest)

Title	Stereotypical ideas
Level	B1
Skill	Writing
Target language	French
Description language	English
Duration	45+15 min.
Situation / theme	Stereotypical ideas about countries watched on the Internet and then built into ppt-presentations

(ffynhonnell: <<http://www.etalageproject.eu/>>)

Task: Your machine ate my card - money problems abroad

Situation/theme: On holiday, you are about to withdraw money with your Mastercard “Cirrus” or Visa “Plus” card from a cash machine or ATM. You have inserted your card and entered your PIN correctly. After having waited for some five minutes, it becomes quite clear that the computer system is out of order. However, your card stays inside the machine and you have no money left.... 	Plan of action (on-line/off-line sources): 1) Find a partner to work with. 2) You will have to record a conversation between you and a bank employee, after the machine ate your card outside office hours. 3) Think up a heart-rending story why you were hard hit when the bank’s cash machine failed to provide you with cash after closing hours. Make notes. 4) Together think up ways in which you could get the bank to provide you with a (new?) card as soon as possible. Make notes. 5) Divide roles: one of you works for the bank, one of you is the duped tourist. 6) Next record the conversation as you could have it in real life. You can use your mobile phone for a digital recording. If you do not have one available, think of an alternative way to record your conversation. 7) Ask a reliable person for feedback. 8) Add the recording to your language portfolio.
Roles: one student has the role of "foreigner", who starts up the conversation. The other is the bank employee.	
Planning products: • Notes on heart rending stories (plan of action 3) • Notes on possible solutions (plan of action 4) Final product: • a (digitally) recorded conversation as you might have with someone in a bank Product requirements: • The conversation Is natural. Consequently, the text is not read out from a piece of paper. The length of this conversation should be 5 to 10 minutes.	

Indication CEF level: 	Main focus is on having a conversation/ spoken interaction I can cope with less routine situations; I can make a complaint.	Duration: 50 minutes	English
--	--	-------------------------	---------

Ways to re-inforce your English: (language intensifiers) • make a list of the new words and language chunks that you have come across and file them away in a word-file "the cash machine" on www.wrts.nl • can you think of more ways to complain about something? -I am not happy about... -I would like to complain about... - - - - -	Evaluation: You have been successful if: • Use of words and vocabulary your vocabulary/knowledge of words has been sufficient to give descriptions of everyday subjects, such as relatives, hobbies, work, travel and topical events. When necessary, you have done this by means of paraphrasing (i.e. when you couldn't think of the proper word you used other words to make your intentions clear.) • Grammatical correctness you have made reasonably correct use of common routines and patterns that go with situations that are generally predictable. • Interaction you have started, carried on and concluded a simple face-to-face conversation on familiar topics in which you take a personal interest. You have been able to repeat parts of what someone has said to confirm that you have understood each other correctly. • Fluency It has been easy to follow you although there have been quite a few pauses for grammar, vocabulary, correction of mistakes, especially in longer text fragments. • Coherence you have connected series of shorter sentences to a logical whole. • Pronunciation you have a pronunciation which is clear and understandable, although you have an accent and you pronounce a word the wrong way occasionally/now and then.
--	---

Title	Your machine ate my card
Level	B1
Skill	Spoken Interaction
Target language	English
Description language	English
Duration	50 min
Situation / theme	On holiday, you are about to withdraw money with your Mastercard "Cirrus" or Visa "Plus" card from a cash machine or ATM. You have inserted your card and entered your PIN correctly. After having waited for some five minutes, it becomes quite clear that the computer system is out of order. However, your card stays inside the machine and you have no money left....

(ffynhonnell: <<http://www.etalageproject.eu/>>)

Atodiad 9:

Testunau cyngerdd dadawgrymeg³⁰

UN

Once upon a time there was a young man who was addicted to chocolate. He ate it for breakfast in the morning, at lunch and dinner - it seemed that he was never tired of eating it. Chocolate with cornflakes, chocolate on toast, chocolate and beer - he even boasted of eating chocolate and steak. He was married to a beautiful woman whom he had met when he was recovering from flu. She was a nurse, responsible for all the patients in the area and very content with her job. In fact the only problem these two had was his dependence on chocolate. One day the young wife decided on a plan to make her husband allergic to chocolate forever. She confided in her best friend and asked her to cooperate with her in playing a trick on her husband. She was aware of the fact that her friend suffered from rats and she asked if she could borrow some of her rat poison. Her friend was a little surprised at the request but agreed to it and gave her the poison. The young wife hurried home and started work in the kitchen, very satisfied with herself. An hour later she emerged from the kitchen proudly carrying a large chocolate cake and the empty tin of rat poison. "Darling - I've made a lovely chocolate cake for you!" she called fondly. Down the stairs the greedy husband ran and in short time he had polished it off, right down to the last crumb.

He was released from hospital after only two weeks. He never accused his wife of poisoning him, but he was always slightly suspicious of her. Needless to say, he never again touched chocolate.

(ffynhonnell: <http://esl.about.com/od/grammarlessons/a/t_suggestl.htm>)

³⁰ Yn Lozanov a Gateva (1988) ceir amrywiol enghreifftiau eraill o ddeunyddiau addysgu ar gyfer yr ymagwedd honno, a cheir gwrs Eidaleg ddarluniadol yn nhestun allweddol Lozanov (1978: 282-309).

DAU

EINE OPER FÜR DIE TUPARI

1. SZENE: ANKUNFT AN BORD

(Hafen in Koblenz:
Anlegestelle des Kabinenschiffes
"Perle der Mosel".
Es ist ein herrlicher Spätsommernmorgen:
Stille.
Sanftes Licht,
blaues Wasser,
bunte Weinberge.
Ein leichter Wind bewegt
die Wimpel des weißen Schiffes.
Ein Taxi - gelber Mercedes -
nähert sich fast lautlos
der Anlegestelle des Dampfers.
Roswitha und Werner steigen aus,
gehen mit ihrem Gepäck
über die kurze Treppe
auf das Schiff.
Der Erste Offizier
empfängt sie.)
OFFIZIER: Willkommen an Bord!
Mein Name ist Brecht.
Ich bin der Erste Offizier.
Darf ich
Ihre Fahrscheine sehen,
bitte?
(Werner und Roswitha
reichen ihm ihre Tickets.)

1. TONEEL: AANKOMS AAN BOORD

(Hawe in Koblenz:
aanlêplek van die kajuitskip
"Pêrel van die Mosel".
Dit is 'n heerlike laatsomeroggend:
Stilte.
Sagte lig,
blou water,
bont wingerde.
'n Sagte wind beweeg
die vlae van die wit skip.
'n Huurmotor - geel Mercedes -
nader amper geluidloos
die aanlêplek van die skip.
Roswitha en Werner klim uit,
stap met hul bagasie
oor die kort trap
op die skip.
Die Eerste Offisier
ontvang hulle.)
Welkom aan boord!
My naam is Brecht.
Ek is die Eerste Offisier.
Mag ek
u kaartjies sien,
asseblief?
(Werner en Roswitha
gee vir hom hul kaartjies.)

(ffynhonnell: 'Jumbo-Deutsch' -
<http://www.kussler.net/docs/JUMBO_OK_Source.pdf>)